



LE DÉVELOPPEMENT D'INSTITUTIONS INCLUSIVES EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

RECHERCHE, FORMATION, PARTENARIAT

 Presses
de l'Université
du Québec

Sous la direction de Marie Mc Andrew,
Maryse Potvin et Corina Borri-Anadon

**LE DÉVELOPPEMENT
D'INSTITUTIONS INCLUSIVES
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ**

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77 403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LE DÉVELOPPEMENT D'INSTITUTIONS INCLUSIVES EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

RECHERCHE, FORMATION, PARTENARIAT

 Presses
de l'Université
du Québec

Sous la direction de Marie Mc Andrew,
Maryse Potvin et Corina Borri-Anadon

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité :
recherche, formation, partenariat

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-3878-8

1. Déségrégation en éducation - Québec (Province). 2. Diversité culturelle - Québec
(Province). I. Mc Andrew, Marie, 1953- . II. Potvin, Maryse, 1964- .
III. Borri-Anadon, Corina.

LC214.3.C32Q4 2013 379.2'6309714 C2013-941236-0

Les Presses de l'Université du Québec
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Vincent Hanrion

Image de couverture

© Chengjian - Istock

Mise en pages

Info 1000 mots

Dépôt légal : 4^e trimestre 2013

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

REMERCIEMENTS

Le présent ouvrage est le fruit d'une collaboration entre le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), plus particulièrement l'axe Éducation et rapports ethniques de ce centre, et la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques (CHEREUM). Nous tenons à remercier le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) qui soutiennent ces deux instances, ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour leur contribution financière à la publication de l'ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	VII
Introduction	1
<i>Marie Mc Andrew, Maryse Potvin et Corina Borri-Anadon</i>	

LES DIMENSIONS ET LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE INCLUSIVE

L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives ...	9
<i>Maryse Potvin</i>	
Les principes d'action de l'approche inclusive	11
Les compétences essentielles dans une perspective inclusive	18
Des liens étroits avec la perspective antiraciste	20
Conclusion	22
Références	25
Une ville inclusive est-elle une ville sans exclusion ?	
Lorsque la diversité vivifie ou fatigue...	27
<i>Annick Germain</i>	
Le rôle des municipalités dans l'intégration des immigrants et dans la gestion de la diversité	28
L'inclusion revisitée	34
De l'exclusion à l'inclusion en passant par l'intégration : une question urbaine?	36
Une ville inclusive à redéfinir	38
Conclusion	40
Références	41

Discrimination systémique et égalité en emploi : vers une politique inclusive	45
<i>Marie-Thérèse Chicha</i>	
Les minorités visibles en emploi : inégalités et discriminations	46
Les diverses facettes de la discrimination	47
Les programmes d'accès à l'égalité : une politique inclusive interprétée de façon étroite	52
La gestion de la diversité ou l'inclusion par le profit	55
Vers une définition réellement inclusive de l'accès à l'égalité	57
Références	58

LES ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES DÉCIDEURS ET DES INTERVENANTS

La double fonction de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle	63
<i>Sébastien Arcand, Pascal Tisserant et Stéphane Leymarie</i>	
La relation consultant-organisation : un champ de recherche en développement	65
L'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle : de la prise de conscience à l'approche intégrée	69
Conclusion	76
Références	78
La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan	81
<i>Marie Mc Andrew, Corina Borri-Anadon, Julie Larochelle-Audet et Maryse Potvin</i>	
Présentation de la démarche	83
Des progrès significatifs	85
Des limites importantes	90
Conclusion	95
Références	96
Apprendre à « vivre ensemble » par la pratique du dialogue	99
<i>Mireille Estivalèzes</i>	
Le modèle québécois de laïcité scolaire « ouverte »	100
Le dialogue dans le programme d'éthique et de culture religieuse	102
Les pratiques des enseignants d'éthique et de culture religieuse	106
Quelques observations en tant que formatrice	111
Conclusion	113
Références	114

Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'Autre chez de futurs enseignants : les effets d'une formation interculturelle	117
<i>Richard Bourhis, Nicole Carignan, Rana Sioufi et Kristel Tardif-Grenier</i>	
Le contexte théorique.....	118
La méthodologie.....	122
Les résultats.....	124
Discussion.....	129
Conclusion.....	130
Références.....	132

L'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX

Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone	137
<i>Françoise Armand</i>	
Le contexte pratique et scientifique: le plurilinguisme et l'apprentissage des langues.....	138
La formation initiale et continue et l'accompagnement des enseignants dans le domaine de la diversité linguistique.....	143
Une recherche-action en milieu scolaire montréalais.....	144
Des résultats préliminaires: analyse de cas de trois enseignants.....	145
Conclusion.....	150
Références.....	151
Le chercheur face aux médiateurs accrédités dans la résolution de conflits familiaux: résistances et ouvertures	155
<i>Anne Saris et Samia Amor</i>	
Présentation des deux recherches.....	156
Le rapport du chercheur à son terrain d'étude.....	160
Le transfert des connaissances et les résistances.....	165
Conclusion.....	167
Références.....	168
Une recherche inclusive pour des pratiques inclusives: l'exemple du Centre de santé et de services sociaux de la Montagne	171
<i>Josiane Le Gall, Spyridoula Xenocostas, Josée Peat, Eugene Bereza et Suzanne Walsh</i>	
Pourquoi adapter les pratiques?.....	172
Le Centre de recherche et de formation.....	174
Un modèle de recherche en partenariat.....	175
La production d'un guide d'intervention clinique.....	177
Conclusion.....	184
Références.....	186

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

Une dynamique partenariale de recherche pour l'éducation et l'immigration	191
<i>Georges Lemieux</i>	
Le mandat de la Direction des services aux communautés culturelles	191
Les liens avec la recherche	192
L'exemple de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.....	192
L'exemple des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français	194
Autres partenariats récents	195
Références	196
Les collaborations chercheurs-praticiens dans le cadre d'Une école montréalaise pour tous	197
<i>Sylvie Beaupré et Lude Pierre</i>	
Une école montréalaise pour tous: mission, valeurs et priorités	198
Les liens avec la recherche	199
Vers une collaboration optimale menant au développement de pratiques et de politiques inclusives	200
Références	201
Les partenariats entre le secteur communautaire et le milieu de la recherche: conditions de réussite, potentiel et limites	203
<i>Sylvie Guyon</i>	
La Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes en bref.....	203
Des collaborations à baliser dans le but d'éviter les frustrations.....	204
Des collaborations fécondes et multifformes... ..	204
Des collaborations qui comportent des limites sur le plan de la transformation sociale.....	206
Du chercheur à l'acteur assumé de transformation sociale	207
Références	208
La lutte au profilage racial et à la discrimination systémique des jeunes racisés: le rôle de la recherche	209
<i>Shirley Sarna</i>	
La mission de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse	209
La consultation publique en matière de profilage racial.....	210
Les liens avec la recherche et les conditions optimales de développement de pratiques et de politiques inclusives	211
Un bilan préliminaire: points de vue du milieu communautaire	212
Références	214

La politique sur la gestion de la diversité culturelle chez Héma-Québec : un exemple de collaboration chercheurs-praticiens	215
<i>Hélène Akzam et Sébastien Arcand</i>	
La mission d'Héma-Québec	215
Les principaux dossiers relatifs à l'inclusion	215
Les liens avec la recherche	217
Les apports et les défis de l'utilisation de la recherche dans une perspective inclusive	218
Quelques recommandations quant aux conditions optimales de développement de pratiques et de politiques inclusives	219
Références	220
Les liens entre les pratiques municipales et la recherche : l'exemple de Montréal	221
<i>Anna Maria Fiore</i>	
La mission de la Direction de la diversité sociale	221
Les principes d'action : accessibilité et équité	222
Des éléments d'une stratégie d'adaptation institutionnelle	222
Quelques exemples de l'interaction dynamique des pratiques municipales et de la recherche universitaire	223
Références	224
Notices biographiques	227

INTRODUCTION

Marie Mc Andrew, *Université de Montréal*

Maryse Potvin, *Université du Québec à Montréal*

Corina Borri-Anadon, *Université du Québec à Trois-Rivières*

Afin de répondre aux défis que soulève la diversité sociale et ethnoculturelle dans le développement du « vivre-ensemble », plusieurs États et institutions ont adopté depuis les années 1990 des politiques et des programmes inclusifs dans différents secteurs (Office for Standards in Education, 2002; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Si plusieurs courants aux dénominations diverses – interculturel ou multiculturel, civique, anti-raciste et autres – ont voulu répondre aux enjeux de la diversité depuis une trentaine d'années, l'approche inclusive jouit aujourd'hui d'une reconnaissance internationale et nationale croissante partout dans le monde, notamment en Europe et dans les Amériques (Kugelmass, 2004; Potvin et Benny, 2013). Le Québec ne fait pas exception à cet égard, notamment dans le secteur de l'éducation formelle, où les développements en matière d'éducation inclusive sont jugés essentiels à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement d'une société plus inclusive et démocratique (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010).

L'approche inclusive vise à introduire un processus transformatif au sein des institutions afin que tous les individus, dans et avec leurs différences, puissent y participer et y contribuer en toute équité. À l'échelon international, cette expression est généralement « comprise comme une réforme qui favorise et accueille la diversité » chez tous les individus, et « l'une des principales stratégies permettant de faire face aux défis de la marginalisation et de l'exclusion » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 4 et 7). Le concept associe donc deux objectifs et valeurs incontournables des sociétés pluralistes et démocratiques : la reconnaissance et la valorisation de la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique d'une part, et le traitement équitable des personnes pour assurer l'effectivité de leurs droits, en soutenant particulièrement les personnes les plus vulnérables, issus des groupes historiquement exclus. Fondée sur l'équité et la justice sociale, cette perspective est axée sur la responsabilité des différents acteurs (institutionnels ou non) de prendre en compte les besoins différenciés des personnes pour respecter leurs droits fondamentaux, donc d'abolir les discriminations et les exclusions quelles rencontrent pour différents motifs (pauvreté, genre, origine ethnique, etc.) et qui ont des répercussions sur leur participation et réussite éducative, sociale et politique. « Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité [...] ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 4).

Cet ouvrage porte sur le développement d'institutions inclusives au Québec et se penche tout particulièrement sur le rôle et les défis de l'éducation formelle et informelle, de l'accompagnement des milieux et de l'établissement de partenariats entre les chercheurs et les praticiens en cette matière. En effet, étant donné ses visées transformatives ambitieuses, la perspective inclusive n'interpelle pas seulement les institutions publiques, mais nécessite la mobilisation des milieux universitaires, communautaires et de la société civile. Ainsi, plusieurs contributions exposent une réflexion critique en matière de transfert des connaissances et d'accompagnement des milieux pour des pratiques plus inclusives dans différents contextes, alors que d'autres se penchent sur l'évaluation de formations, de programmes et de politiques en présentant des résultats de recherche sur le sujet.

Par ailleurs, l'accent est mis dans cet ouvrage sur les divers marqueurs de l'ethnicité, entre autres la langue, la religion et la culture. Cependant, une attention est portée sur leurs interrelations avec d'autres systèmes possibles d'exclusion, tels que le genre et la classe sociale.

Sous le concept d'institution, nous nous intéressons à tous les niveaux de l'action publique ou privée : des normes juridiques et réglementaires aux pratiques de formation, de transfert ou d'accompagnement des milieux, en passant par les programmes, les politiques et la gouvernance. Toutefois, nous accordons un intérêt particulier aux expériences de terrain, dans les milieux de pratique, car c'est de ce point de vue qu'il est possible de véritablement saisir si les énoncés normatifs se traduisent en changements effectifs. L'objectif de l'ouvrage est aussi de mettre en relief les domaines ou secteurs où une attention particulière s'impose pour promouvoir l'éducation inclusive et renforcer le développement des politiques, programmes ou pratiques à cet égard.

Dans la première partie, les contributions présentent les conceptions respectives de l'inclusion dans trois secteurs d'activités différents (l'éducation, le milieu municipal et l'emploi) à partir d'une lecture sociologique des enjeux et défis dans ces secteurs. Potvin expose d'abord les fondements, les principes d'action et les compétences professionnelles de la perspective inclusive en éducation, en situant cette perspective dans ses liens avec les autres grands courants théoriques en éducation sur la diversité. Germain s'attarde ensuite à définir l'inclusion à l'échelle municipale, en ciblant particulièrement le contexte des rapports ethniques à Montréal. Enfin, Chicha aborde les défis de la diversification de la main-d'œuvre en entreprise, en faisant état des discriminations subies par certains groupes particuliers et des pratiques inclusives dans ce secteur au Québec.

La deuxième partie porte sur la place accordée aux pratiques inclusives au sein de la formation professionnelle en gestion et en enseignement. Arcand, Tisserant et Leymarie s'intéressent aux fonctions du conseiller en gestion interculturelle au sein des organisations. En ce qui concerne la formation des maîtres, Mc Andrew, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin tracent un portrait de l'offre de formation initiale des maîtres en matière de diversité ethnoculturelle dans l'ensemble des programmes des universités québécoises. Estivalèzes traite du cas particulier des enseignants en éthique et culture religieuse, alors que Bourhis, Carignan, Sioufi et Tardif-Grenier analysent les effets d'un programme de formation interculturelle sur la modification des attitudes de futurs maîtres face à la diversité.

La troisième partie porte sur l'accompagnement des milieux à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Les contributions abordent les enjeux soulevés par la rencontre entre chercheur(s) et praticien(s) en mettant

en lumière les résistances et les ouvertures apparaissant dans différents domaines, que ce soit en contexte scolaire ou encore dans le milieu de la santé et des services sociaux. Ainsi, Armand aborde ce questionnement à la suite d'initiatives mises en place afin de favoriser la prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire, tandis que Saris et Amor le font à la lumière d'une intervention auprès de médiateurs accrédités dans la résolution de conflits familiaux. Dans leur contribution, Le Gall, Xenocostas, Peat, Bereza et Walsh traitent d'un modèle de recherche-intervention visant à soutenir les professionnels de la santé et des services sociaux auprès de différentes clientèles immigrantes.

Finalement, l'ouvrage se conclut par différents regards d'acteurs institutionnels et communautaires quant aux rôles joués par la recherche et la collaboration avec les chercheurs universitaires dans le développement de politiques et de pratiques inclusives. Ces intervenants qui viennent du milieu de l'éducation (Lemieux ainsi que Beaupré et Pierre), du milieu associatif (Guyon), du secteur paragouvernemental (Sarna ainsi que Akzam et Arcand) ainsi que du milieu municipal (Fiore) partagent leurs expériences et émettent des recommandations quant aux conditions optimales de tels partenariats.

Nous espérons que les contributions réunies dans cet ouvrage sauront nourrir la réflexion et l'action des personnes engagées dans le développement d'institutions inclusives, qu'elles soient interpellées comme décideur, chercheur, formateur, intervenant ou simple citoyen. C'est, en effet, en soutenant un dialogue et des échanges accrus sur cet enjeu que nous serons en mesure de mener à bien le projet d'un Québec à la fois pluraliste et égalitaire.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE)** (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Kugelmass, J.** (2004). *What is a Culture of Inclusion?*, Binghamton, School of Education and Human Development, Binghamton University.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario** (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- Office for Standards in Education** (2002). *Achievement of Black Caribbean Pupils : Good Practice in Secondary Schools*, Londres, Office for Standards in Education.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2009).

Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Potvin, M. et J. A. Benny (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*, Rapport pour UNICEF Canada et PREVNET (Promoting Relationships and Eliminating Violence), Montréal, Université du Québec à Montréal et UNICEF Canada.

LES DIMENSIONS ET LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE INCLUSIVE

LES DIMENSIONS ET LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE INCLUSIVE

L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET ANTIDISCRIMINATOIRE FONDEMENTS ET PERSPECTIVES¹

Maryse Potvin, *Université du Québec à Montréal*

Le degré d'adaptation des systèmes éducatifs à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, ainsi que leur capacité à actualiser le vivre-ensemble, l'inclusion et l'équité pour tous, suscitent de nombreux défis et débats dans plusieurs sociétés (Banks et McGee Banks, 2010; Inglis, 2008; Organisation de coopération et de développement économiques, 2012). Afin de relever ces défis, plusieurs perspectives éducatives ont été développées pour développer certaines compétences chez les professionnels de l'éducation ou les élèves, et implanter des stratégies de transformation des structures et des pratiques des milieux scolaires : a) l'approche interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays anglo-saxons; b) les perspectives transformative, antiraciste, antioppression, postcoloniale et leurs déclinaisons; c) l'éducation à la citoyenneté

1 Cet article est issu d'un projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (subvention de développement Savoir). Potvin et al. (2012-2014). *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités : développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative.*

démocratique et ses déclinaisons (l'éducation globale ou planétaire, à la paix, aux droits de la personne); d) l'approche inclusive et axée sur l'équité (Potvin et Benny, 2013; Potvin, Larochelle-Audet et Campbell, 2013).

Malgré des postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques différentes, ces approches partagent plusieurs savoirs, concepts, objectifs ou compétences. L'éducation dite « inclusive » semble aujourd'hui dépasser les dichotomies entre les perspectives dans un paradigme commun, suscitant un certain consensus dans les milieux éducatifs, malgré des fondements critiques, transformatifs et antidiscriminatoires qui la rapprochent de perspectives longtemps jugées *radicales* par ces milieux. Si le concept d'« approche inclusive » a été, pendant de nombreuses années, presque exclusivement associé à l'intégration scolaire des enfants handicapés, il fait désormais référence à une approche systémique, fondée sur l'équité, la diversité et la justice sociale, et implantée par les praticiens qui s'assignent comme mission la réalisation du potentiel de tous les apprenants, par la prise en compte de leurs besoins différenciés.

La perspective inclusive jouit aujourd'hui d'une reconnaissance internationale et nationale croissante. À partir des années 2000, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar a développé sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) un plan d'action autour de l'éducation inclusive qui repose à la fois sur les objectifs de l'*Éducation pour tous*, du *Millénaire pour le développement* et de l'*Éducation tout au long de la vie*. En 2005, l'UNESCO a développé des principes directeurs et la 48^e Conférence internationale sur l'éducation en 2008 a porté sur ces préoccupations (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009).

Au Canada, l'Ontario a adopté en 2009 sa *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* et le milieu scolaire a emboîté le pas. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a rédigé un guide pour le personnel enseignant en 2010, alors que le Center for Urban Schooling a produit différents outils, dont un guide d'implantation d'une perspective équitable et inclusive pour le milieu scolaire en 2011. Enfin, au Québec, un récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2010) sur l'état des besoins en éducation porte spécialement sur l'éducation inclusive. À l'heure de la lutte pour la persévérance scolaire, et contre l'intimidation et la violence à l'école, le ministère de l'Éducation a aussi

enclenché des travaux sur l'inclusion et l'équité et dispose de politiques et de programmes comportant plusieurs objectifs d'éducation inclusive, dont la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)².

Cet article illustre les principaux fondements de l'éducation inclusive et équitable. Il situe d'abord ses grands principes d'action et ouvre la réflexion sur le développement d'indicateurs visant à mettre en œuvre une démarche d'équité et d'inclusion en milieu scolaire. L'accent est ensuite mis sur le rôle central des compétences professionnelles en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation, dans une perspective d'équité et d'inclusion. L'article met aussi en évidence le paradigme commun qui relie les différents courants sur la diversité, notamment les approches inclusive et antiraciste. Enfin, en conclusion, deux grands défis quant à l'application d'une telle démarche sont soulevés.

Les principes d'action de l'approche inclusive

L'approche inclusive vise à construire une société dans laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer. Elle entend tenir compte des divers enjeux socioculturels et des « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) qui sont propres à chaque système scolaire et à l'historicité de chaque société, que ce soient les types de rapports de pouvoir et les marqueurs d'inégalités (langue, sexe, handicaps, religion, origine ethnique ou autres), l'immigration et l'intégration, les groupes les plus vulnérables en matière de trajectoires, de persévérance ou de réussite éducatives, les transitions des élèves d'un secteur ou d'un système éducatif à l'autre, la concurrence public-privé, et bien d'autres.

L'éducation inclusive est généralement définie comme un processus continu et transformatif des écoles et des autres milieux d'apprentissage, visant à considérer la diversité des besoins des apprenants et à éliminer l'exclusion en éducation, qui est « l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité [...], ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 4). Elle marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : l'objectif n'est plus seulement l'égalité

2

Notons également le projet de loi 56, Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école.

d'accès ou de traitement, mais l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs. C'est le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas centré uniquement sur la performance de l'élève, mais sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves.

Ce renversement nécessite de partir des besoins des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de les faire réussir tous, particulièrement les plus vulnérables. Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école et touchent les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'action : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, participation, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs.

Pour Prudhomme *et al.* (2011), une perspective inclusive repose sur trois postures :

- Éthique : reconnaître la diversité comme légitime, constitutive et constructive, et croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous (« tous peuvent réussir ») ;
- Épistémologique : s'appuyant sur le socioconstructivisme, qui situe les dynamiques contextuelles et le rôle de l'environnement et des interactions dans la construction des savoirs, permettant ainsi à la diversité de prendre sens dans un contexte vécu-perçu d'apprentissage.
- Politique : adopter un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

Nous résumons les fondements de l'approche inclusive par quatre grands principes d'action, étroitement imbriqués les uns aux autres dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques, et s'articulant autour de sept concepts centraux : équité, besoins, droits et « capacités », démarche systémique, coresponsabilité, imputabilité et performance (Potvin et Benny, 2013)³.

3

Sen (2000, p. 76) définit les capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie comme « des fonctionnements » (états et actions) constitutifs de la personne, de son bien-être et de sa liberté de choisir ses modes de vie possibles. Les droits et libertés fondamentales font partie de ces capacités, qui sont au cœur d'une description de la justice sociale minimale (Nussbaum, 2012).

La centralité des droits et des besoins des élèves

C'est un principe de diagnostic, de reconnaissance et de prise en compte effective de la diversité des besoins des enfants par l'école, besoins qui découlent de leurs expériences et réalités sociales différentes. Considérer la diversité des expériences, réalités et besoins de chacun, qu'ils soient transitoires ou permanents, implique donc de les connaître et de reconnaître qu'ils sont souvent des motifs d'exclusion, qu'ils s'agissent de réalités familiales, de problèmes psychosociaux, de parcours migratoires (pré- et postmigratoires), de traumatismes et de deuils, de facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, de handicaps, de styles ou de difficultés d'apprentissage, ou encore de situations de discriminations, de harcèlement ou d'intimidation. L'approche inclusive appelle donc à s'employer activement à cibler les besoins pour identifier les obstacles, et à recenser les ressources nécessaires pour les surmonter (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009).

Si les besoins d'ordres physiques, cognitifs, affectifs ou psychosociaux sont toujours particuliers car liés aux situations de vie uniques à chacun, ils renvoient souvent à des besoins universels, au fondement des capacités des individus (Sen, 2000 ; Nussbaum, 2012), que nous résumons en quatre catégories de besoins socioscolaires :

- Le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance : estime de soi, ouverture à l'autre, encouragements, attentes élevées, adultes significatifs ;
- Le besoin de reconnaissance comme être « unique » : dans ses expériences de vie, ses origines, son milieu culturel, ses identités, ses projets, sa créativité, sa langue, son style et rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés ;
- Le besoin d'appartenance à un groupe : avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou à l'école, être coresponsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs ;
- Le besoin de comprendre pour entreprendre, choisir et se projeter dans l'avenir : comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire, les consignes, les buts des apprentissages (apprentissage signifiants), par la maîtrise de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix pour l'avenir.

Ces besoins concernent tout autant la vision d'avenir d'un jeune que les relations entre élèves ou avec le personnel scolaire et la famille, le climat, le curriculum ou la pédagogie, et pas uniquement les résultats scolaires au sens strict.

Une pratique d'équité ne traite pas tous les élèves de la même façon, mais prend en compte l'expérience et les besoins différenciés des élèves afin de respecter et d'actualiser leurs droits, inscrits tout autant dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), dans la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) que dans les chartes canadienne et québécoise des droits de la personne. Sous un angle normatif, chaque besoin d'un élève correspond à un ou plusieurs droits de l'enfant, qui renvoient en retour à un devoir des adultes quant au développement des capacités des enfants, ainsi qu'aux devoirs des enfants en ce qui a trait au respect des droits des autres (Potvin et Benny, 2013). À cet égard, différents articles de ces instruments juridiques se répondent mutuellement, tels que :

- Droit à l'égalité et à la non-discrimination (CIDE, art. 2, 12, 13, 14, et Charte, art. 10)
- Droit à connaître ses droits (CIDE, art. 28, 29, 40, LIP, art. 22)
- Droit à exercer ses droits et à participer aux prises de décision (CIDE, art. 4, 12-14, LIP, chap. 1 et art. 22)
- Droit à une infrastructure accessible et adéquate (LIP)
- Droit à des enseignants professionnels de qualité (CIDE et LIP)
- Droit à un environnement sûr, protecteur et non violent (CIDE, art. 3, 19, 31 à 37)
- Droit à une éducation appropriée (LIP, art. 22)

L'article 22 de la LIP sur les obligations des enseignants répond en écho à l'un ou à l'autre de ces droits :

Il est du devoir de l'enseignant :

1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ;

2° de collaborer à développer chez chaque élève le goût d'apprendre ;

3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ;

4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves [...]

L'équité et la justice sociale comme projet institutionnel

La vision systémique de l'équité doit identifier les inégalités, les processus et les pratiques qui les génèrent, ainsi que leurs effets sur la réussite des jeunes et les moyens pour les combattre. C'est « une nouvelle manière de gérer l'exclusion dans le cadre du système éducatif » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 4). L'équité met donc en cause la capacité d'un système à se doter de ressources, à mettre en œuvre des moyens adaptés aux besoins, à rendre accessibles ses services et ses ressources sans discrimination et à adapter ses pratiques et son curriculum pour les rendre significatifs et pertinents dans le contexte social plus large. Il s'agit des quatre critères ou conditions d'effectivité du droit à l'éducation, élaborés par l'UNESCO (Tomaševski, 2002) – dotation en ressources, accessibilité des services, acceptabilité des contenus et adaptabilité des pratiques de tous ordres – qui constituent des points d'ancrage pour évaluer le degré d'implantation d'un projet inclusif dans un milieu⁴. Une vision systémique, du diagnostic à la reconnaissance des besoins, de l'affirmation normative de l'équité à son opérationnalisation dans les pratiques et au monitoring, touche l'ensemble des pratiques : la gouvernance et le *leadership* transformatif, la participation des élèves et parents aux décisions, le climat sécuritaire, réactif et accueillant, les attitudes positives à l'égard de la diversité, les interventions précoces, les relations entre acteurs à l'école et avec les familles et la communauté, les attentes élevées, les partenariats et la coopération des membres de l'équipe-école, le curriculum, les activités et situations d'apprentissages significatives pour les jeunes, les méthodes pédagogiques et didactiques souples, novatrices et adaptées, le travail sur les transitions, le *cocoaching* entre pairs, etc.

Par ailleurs, les réalités socioculturelles des élèves mais aussi les débats de société et enjeux sociopolitiques du monde doivent faire partie de ce qui s'apprend et se vit à l'école, à travers les savoirs et compétences à développer (l'acceptabilité). Un tel projet éducatif repose sur des approches permettant le développement des capacités, de l'autonomie, d'une conscience et d'une pensée éducative critique, à visée émancipatoire et démocratique (Freire, 2006 ; Nussbaum, 2012). L'approche

4

Ces critères et leurs indicateurs ont été développés pour guider les pays dans l'implantation du Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels, mais nous nous en inspirons pour développer un modèle d'indicateurs applicables par les écoles elles-mêmes (Potvin, Larochelle-Audet et Campbell, 2013).

socioconstructiviste, les perspectives transformatives, l'*empowerment*, la différenciation pédagogique, de même qu'un climat scolaire fondé sur la culture d'échanges, la participation aux décisions et l'engagement à l'égard du respect du pluralisme et des droits vont en ce sens.

La (co)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs à l'égard de la réussite éducative

Le projet inclusif implique non seulement des orientations et des pratiques d'équité, mais aussi une capacité de tous les acteurs scolaires et du personnel spécialisé à tenir compte de la diversité des besoins des enfants, à différents niveaux d'intervention. L'actualisation de ce principe passe par l'identification et la réduction des causes, obstacles et processus qui empêchent l'atteinte de ces objectifs. Les acteurs scolaires – incluant les élèves et les parents – sont donc imputables de la mise en œuvre d'une démarche systémique dans tous les types de pratiques ou d'interventions, en ciblant les besoins et les groupes les plus vulnérables, les obstacles à la réussite et leurs causes, les pratiques et services performants, à changer ou à améliorer, les meilleurs moyens à mettre en œuvre et les indicateurs pour mesurer les progrès (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009).

Des indicateurs qualitatifs et quantitatifs et des attentes éducatives élevées

L'école doit faire en sorte que « chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 10). Les indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) de performance des élèves, dont plusieurs existent déjà (Programme international de suivi des acquis), visent donc non seulement les résultats scolaires dans l'acquisition des compétences de base ou la diplomation des élèves, mais l'ensemble des besoins et des progrès cognitifs, physiques et affectifs (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 10). Il existe une forte corrélation entre les résultats scolaires et la qualité de l'enseignement et des soutiens reçus par tous les élèves et, à ce titre, les indicateurs concernent toutes les dimensions de l'expérience scolaire, impliquant la coresponsabilité des acteurs, les pratiques et services offerts, ainsi que « le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté

responsable ou au développement créatif et affectif» (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 10). Le bien-être à l'école, les obstacles, facteurs de réussite ou occasions offertes au cours des trajectoires scolaires, la valorisation et les soutiens reçus, l'engagement dans les activités, le sentiment d'appartenance et d'acceptabilité sociale, le « vivre-ensemble », l'acceptation de la diversité, la coopération, la participation démocratique aux décisions éducatives, la créativité ou la gestion des conflits sont des objectifs qui donnent lieu à des indicateurs mesurables d'une approche inclusive.

Pour évaluer la performance d'un système éducatif ou d'une école dans leur démarche inclusive et transformative, les acteurs doivent donc pouvoir s'appuyer sur une stratégie d'implantation et sur certains indicateurs quantitatifs ou qualitatifs simples, accessibles aux acteurs scolaires, afin d'effectuer un monitoring souple et régulier des changements et progrès touchant les besoins, les attitudes, les pratiques et les services. Pour actualiser chacune des quatre conditions de l'UNESCO (dotation, accessibilité, adaptabilité, acceptabilité), la démarche inclusive nécessite d'utiliser des indicateurs à la fois de diagnostic, de suivi et de résultats (Potvin et Benny, 2013). L'objectif est de suivre, retenir, soutenir et d'accompagner les apprenants dans leur parcours vers la réussite, autant dans la classe qu'au sein d'un établissement ou d'un système scolaire.

Sur le plan national, l'intérêt de la qualité et l'optimisation des ressources réside dans le meilleur rapport coût-bénéfice entre les intrants et les résultats : il est admis que les coûts de l'abandon scolaire (entre 5% à 40% dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques) ou de l'échec sont élevés, autant pour ceux qui n'ont pu acquérir les compétences pour participer à la vie sociale et économique que pour la société (en santé, chômage, sécurité sociale, protection de la jeunesse, participation civique, taxes et impôts, etc.) (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p. 11). Or, les mesures inclusives et de qualité ne nécessitent pas toujours des coûts supplémentaires ou excessifs, mais plutôt des pratiques novatrices visant le soutien et la réussite de tous, comme l'enseignement entre pairs (coresponsabilité), la formation des formateurs, l'alphabétisation initiale dans la langue maternelle ou les soutiens dans l'accueil des familles immigrantes ou réfugiées par l'école.

Les compétences essentielles dans une perspective inclusive

Puisque tous les acteurs des milieux éducatifs sont coresponsables dans un projet d'école inclusive, ils doivent donc développer ou maîtriser différents savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre-ensemble. À cet égard, la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation est centrale. Les universités québécoises ont intégré, à partir des années 1990, des cours transversaux sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans leurs différents programmes en enseignement afin que les professionnels de l'éducation développent les compétences pour travailler en milieu pluriethnique⁵. Elles suivent, à cet égard, l'une des orientations de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) : la formation théorique et pratique de tout le personnel des établissements d'enseignement afin de « relever les défis éducatifs liés [...] à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et [...] à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 32-33). Cette politique a souligné plusieurs connaissances, habiletés et attitudes à développer à cet égard :

des attitudes d'ouverture à la diversité ; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique ; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques ; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève ; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer [...] avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes ; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 33).

Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être sont en lien avec le référentiel des 12 compétences professionnelles à maîtriser par les enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), entre autres la compétence 1 (porter un regard critique sur ses origines et pratiques culturelles), la compétence 2 (tenir compte des représentations et différences sociales pour adapter ses pratiques didactiques), la compétence 12 (agir de façon éthique et responsable, sans discrimination) et, à la Faculté des sciences de

l'éducation de l'Université du Québec à Montréal depuis 2002, la compétence 13 sur l'adaptation des pratiques à la réalité pluriethnique. Plusieurs indicateurs visant à évaluer cette compétence chez les futurs enseignants en stage ont été développés⁶.

Pour répondre aux défis et aux inégalités qui se présentent à eux, les acteurs scolaires doivent avoir conscience des facteurs d'inégalités ou d'exclusion afin de pouvoir prendre en compte les différences de besoins cognitifs, physiques ou affectifs dans leur école. Ils doivent donc développer certains savoirs, liés aux réalités locales et mondiales, et une compréhension holistique, intersectionnelle et systémique des facteurs, processus et pratiques qui affectent les droits des enfants, leurs trajectoires ou réussite éducatives. Une stratégie inclusive s'appuie aussi sur des savoir-faire novateurs : des pratiques différenciées, coopératives et axées sur les buts communs, le partage du pouvoir décisionnel, une communauté d'appartenance et d'apprentissage, des attentes élevées envers tous les élèves et le personnel scolaire, des apprentissages et méthodes qui *parlent* aux jeunes (le *slam*, le cinéma...) permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts. Ces savoir-faire sont interdépendants de savoir-être associés, par exemple, à la conscience de soi, de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques-décisions, à la capacité de respecter les droits et les besoins des enfants, de valoriser les forces et les styles uniques à chacun, d'agir comme exemple de justice, de comprendre la coresponsabilité et la démocratie participative, de favoriser l'imputabilité et la transparence, d'être flexible et empathique au lieu d'occulter les problèmes ou d'éviter d'intervenir.

Les enseignants sont donc tout particulièrement interpellés en raison du regard critique qu'ils doivent porter sur les dimensions institutionnelles de l'enseignement des savoirs qu'ils transmettent, du rapport au savoir qu'ils promeuvent et du rôle de l'école auprès des élèves et dans la société. Ils doivent avoir intégré et consolidé dans leur pratique des connaissances théoriques et multidisciplinaires, des attitudes éthiques et démocratiques, une ouverture à la diversité, des stratégies pédagogiques et didactiques inclusives, souples, variées et prenant en compte l'expérience des élèves et un rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif) qu'ils seront

6

Des travaux sont en cours à cet égard : M. Potvin, C. Borri-Anadon, V. Levasseur et A. Triki-Yamani, *Grille d'indicateurs pour l'évaluation théorique et pratique de la compétence interculturelle (compétence 13) des futurs enseignants*, Montréal, Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le Bureau de la formation pratique et le Programme en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP), 2012.

amenés à développer chez les élèves. Certaines compétences renvoient à des capacités à développer : des compétences cognitives (comprendre le monde actuel, les inégalités et les droits de la personne, la démocratie, les changements culturels, économiques, politiques et technologiques), des compétences interculturelles, éthiques et sur le choix des valeurs, des compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'action (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, intervenir dans un débat démocratique) (Banks *et al.*, 2005 ; Audigier, 2000), des compétences critiques, réflexives et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer (Potvin et Benny, 2013). Ces compétences peuvent s'acquérir à partir d'enseignements formels, mais surtout à travers l'expérience quotidienne de l'égalité, de la coopération et de la diversité, que les situations éducatives fournissent aux enseignants et à leurs élèves.

Des liens étroits avec la perspective antiraciste

L'approche inclusive partage nombre de préoccupations communes avec l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation antiraciste. Ces courants sont tous fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté, éducation à la paix et gestion des conflits, prise en compte et valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques (Banks et McGee Banks, 2010). Ils se distinguent surtout par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, l'éducation antiraciste et l'approche inclusive étant plus axées sur la prise en compte des causes et des effets des inégalités sociales dans un objectif de transformation sociale.

L'approche antiraciste s'est développée à partir des années 1970 en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle. Elle s'est inspirée des travaux de théoriciens marxistes, qui ont proposé des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de l'*empowerment* chez les groupes opprimés ou minoritaires (Apple et Beane, 1995 ; Freire, 1973). Les théoriciens antiracistes ont focalisé sur le développement de l'engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire, mais aussi sur l'institution scolaire comme lieu de production d'identités, et pas seulement de savoirs.

L'éducation multiculturelle (ou interculturelle) a traditionnellement mis l'accent sur l'harmonie intergroupe, l'échange interculturel, la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité, ainsi que sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, par la valorisation de leur héritage culturel (Banks et McGee Banks, 2010). Mais les antiracistes lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale. Axée sur la modification des attitudes individuelles plutôt que sur une perspective groupale et systémique, elle ne réussirait pas à modifier les rapports de pouvoir et aurait une incidence plus grande sur la sensibilisation aux préjugés chez les majoritaires que sur l'égalité sociale pour les minoritaires (Dei Sefa et Calliste, 2008). De plus, elle refléterait le point de vue et les intérêts des groupes dominants, ce qui renforcerait le *statu quo*, saperait la résistance des minorités et reproduirait les inégalités. L'éducation multiculturelle comporterait rarement un examen critique de l'exploitation historique de certains groupes et de la nature systémique du racisme.

Pour sa part, l'éducation à la citoyenneté a davantage porté sur la promotion des droits de la personne et des valeurs démocratiques afin de former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale. Plusieurs théoriciens (Audigier, 2000 ; Banks *et al.*, 2005), estiment qu'elle doit mettre l'accent sur la mondialisation, la paix, la démocratie, la justice sociale et les droits de la personne afin d'être efficace en contexte de crise, lorsque les rapports intergroupes se tendent et affectent la cohésion sociale. Les théoriciens antiracistes lui ont reproché son caractère essentiellement normatif et non transformatif, sa tendance à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire, et son occultation de la nature systémique des inégalités (Dei Sefa, 1996).

En tant qu'institution impliquée dans la production de sujets sociaux et politiques, l'école n'est pas neutre et doit considérer ses fonctions en termes critiques et transformatifs. Selon Dei Sefa (1996), le défi des institutions ne consiste pas à *gérer* ou à intégrer la diversité, mais plutôt à en dégager une nouvelle compréhension. Il a préconisé une stratégie antiraciste pragmatique qui vise à comprendre les recoupements entre les formes d'oppression (race, classe, genre, et autres), à reconnaître leurs répercussions sociales et mutations, à remettre en question le pouvoir et les privilèges et à problématiser la marginalisation des connaissances, des expériences et des conceptions des groupes subordonnés. Cette approche rejoint l'approche inclusive, qui entend transformer autant les attitudes que les pratiques des institutions, d'abord en faisant l'analyse diagnostique de

la production des inégalités dans chaque milieu. Elles remettent en question toutes deux les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité des acteurs.

Selon nous, l'éducation inclusive relie les trois approches à travers le paradigme de l'équité (articulant besoins, différences, droits, capacités et moyens), mais elle repose, comme l'approche antiraciste, sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Elles s'appuient toutes deux sur un système explicatif selon lequel les rapports sociaux (de race, classe, genre ou autres) génèrent des inégalités sociales souvent interreliées (intersectionnalité), et définissent les institutions à la fois dans leur potentiel d'oppression et de marginalisation et leur potentiel d'émancipation et d'*empowerment*. Ces deux perspectives convergent également vers trois stratégies principales : 1) le développement du jugement critique et d'un *empowerment* pour tous les élèves et intervenants scolaires ; 2) la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires au sein du système scolaire ; 3) les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien, dans les rapports intergroupes, les relations interpersonnelles et les services (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006).

Conclusion

Dans cet article, nous avons dressé un portrait des fondements et des principes de l'approche inclusive, qui sont interdépendants et reposent sur des dimensions éthique, épistémologique et politique inséparables. Il s'agit d'une approche centrée sur les besoins différenciés des élèves, ainsi que sur une vision systémique des inégalités, des processus et pratiques qui les génèrent, de leurs effets sur la réussite et des moyens pour les combattre.

L'inclusion constitue un processus continu d'affirmation (normative) de l'équité, de mise en œuvre de pratiques équitables et d'imputabilité de tous les acteurs à l'égard de l'atteinte de l'égalité dans l'accès, le maintien et le succès éducatifs. Une école inclusive se dote de ressources et de services (dotation) et les rend accessibles (accessibilité) en fonction des besoins des apprenants ; elle adapte ses services, ses pratiques diverses et son curriculum (adaptabilité) à partir de contenus significatifs et pertinents dans le contexte social (acceptabilité). Cette démarche repose sur la production d'outils diagnostiques, de suivi et de résultats dans les milieux scolaires, à partir d'indicateurs accessibles, adaptables et pertinents.

Le contexte actuel montre la nécessité d'une prise en compte accrue des enjeux d'équité, et d'inégalités en formation initiale et continue des maîtres, comme dans le curriculum et les activités s'adressant aux élèves. Cette évolution découle autant des réalités internationales que québécoises, caractérisée par le changement démographique, la lutte pour la persévérance scolaire, la montée de nouvelles solidarités ainsi qu'une réforme curriculaire ambitieuse des objectifs du « vivre-ensemble ». Nous constatons le retour d'une perspective critique, civique et axée sur la justice sociale, autant dans le nouveau Programme de l'école québécoise que dans les cours et les activités à tous les niveaux du système d'enseignement (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). La centralité de la question de la réussite éducative, ainsi que les données relativement préoccupantes sur la situation scolaire, identitaire et économique, vécue par certaines minorités visibles, plaident également en ce sens. Enfin, certains débats publics dont la « crise des accommodements raisonnables » de 2006-2008 ont mis en évidence les besoins de formation des intervenants publics à cet égard.

Mais de la prise de conscience à l'appropriation puis à l'implantation de l'approche inclusive dans les milieux éducatifs, ce processus pose un certain nombre de défis. Soulignons au moins deux d'entre eux.

Le premier défi de l'approche inclusive au Québec est de s'imposer comme cadre de référence global, susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs, ainsi que leur imputabilité. S'il existe plusieurs « bonnes pratiques » visant l'équité et l'inclusion en milieu scolaire, les actions apparaissent ponctuelles et non intégrées à une stratégie d'ensemble. Les gens travaillent en silos, sur la pauvreté, l'immigration ou les handicaps, et au gré des nouveaux programmes gouvernementaux, mais sans toujours assurer les suivis et la continuité dans l'accompagnement des jeunes et le respect de leurs droits. Cela a pour effet d'inhiber l'effet des actions existantes sur la transformation des institutions ou des savoirs transmis.

Par ailleurs, l'absence d'identification et de reconnaissance claires des mécanismes d'exclusion montre que le milieu scolaire dans son ensemble est loin d'être engagé dans une perspective large visant à contrer ces phénomènes. Le rôle des pratiques éducatives dans le maintien et la production de rapports de pouvoir inégalitaires est peu débattu. De même, la question de la réussite éducative des élèves appartenant à des minorités, qui génère nombre d'approches compensatoires, est dissociée des rapports inégalitaires, sur le plan curriculaire, interpersonnel ou institutionnel, qui pourraient prévaloir au sein des établissements d'enseignement.

En lien avec l'absence d'une approche large et cohérente, les professionnels de l'éducation au Québec sont encore peu familiarisés avec les concepts de l'approche inclusive. Le second défi concerne donc la compréhension de l'équité, dans ses liens avec les besoins et les droits des enfants, chez tous les intervenants scolaires. Certains droits de l'enfant, comme le droit à connaître et à exercer ses droits et à participer aux décisions, le droit à des soutiens et aux infrastructures accessibles ; les libertés d'expression, d'opinion ou de conscience (religieuse) sont souvent bafouées en milieu scolaire, au nom de l'autorité des adultes, et sans que les intervenants scolaires en soient toujours conscients. Ces « violations » constituent des « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) et nécessitent de renverser certaines conceptions erronées sur certaines discriminations – liées au racisme ou au sexisme par exemple – perçues comme des dérapages individuels et marginaux, des situations du passé ou se déroulant ailleurs et non pas comme des phénomènes systémiques ou présents au quotidien dans l'école. La difficulté de nommer ces réalités et les processus qui les engendrent en milieu scolaire, de même que la tendance assez généralisée à adopter des mesures *ad hoc*, compensatoires ou de rattrapage, font partie de ce défi (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006 ; Potvin et Mc Andrew, 2010). Si l'étude des inégalités au niveau mondial suscite un regain d'intérêt, autant dans les activités d'enseignement que dans la formation initiale des maîtres, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec ou, pour le moins, à celle de l'école ou de l'université.

Par ailleurs, il existe des résistances à l'égard de cette problématique multiforme chez les intervenants. La spécificité québécoise – la peur du groupe majoritaire *de disparaître*, qui teinte ses rapports avec les minorités – est souvent évoquée par les intervenants scolaires, de même que certains facteurs structureaux (manque de temps, dispersion des efforts), qui joueraient aussi un rôle important dans les résistances à une démarche réflexive et transformatrice (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006 ; Potvin et Mc Andrew, 2010).

Développer une approche inclusive et fondée sur les droits et l'équité en milieu éducatif québécois nécessite de privilégier une perspective systémique et holistique où l'équité, dans sa dimension institutionnelle, interrelie la lutte au décrochage, à la pauvreté et aux inégalités scolaires, à travers l'ensemble des programmes et activités mis en œuvre dans le cadre de la réforme. Pour ce faire, il importe de favoriser une meilleure compréhension et appropriation des concepts d'équité, de droits et d'inégalités multiples (et leurs manifestations en milieu scolaire), chez les décideurs,

concepteurs de programme et intervenants scolaires afin que cette approche soit davantage présente et cohérente qu'elle ne l'est aujourd'hui. La nécessité d'outiller le personnel, par la formation initiale et continue, est donc centrale, dans un contexte où il n'est pas évident que les compétences à développer chez les élèves dans le domaine du « vivre-ensemble » soient toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes. Enfin, le changement institutionnel nécessite un vaste engagement de toutes les forces vives des milieux éducatifs, intéressées à ce que les enjeux relatifs aux droits de l'enfant, à l'équité et à l'inclusion soient davantage débattus.

Références

- Apple, M. W. et J. A. Beane** (1995). *Democratic Schools*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Audigier, F.** (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle.
- Banks, J. A. et C. A. McGee Banks** (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New Jersey, John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., C. A. McGee Banks, C. E. Cortés, C. L. Hahn, M. M. Merryfield, K. A. Moodley, S. Murphy-Shigematsu, A. Osler, C. Park et W. C. Parker** (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, Seattle, Center for Multicultural Education, Université de Washington.
- Center for Urban Schooling** (2011). *Equity Continuum: Actions for Critical Transformation in Schools and Classrooms*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.
- Conseil supérieur de l'éducation** (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dei Sefa, G. J.** (1996). «The challenges of inclusive schooling», dans G. J. Sefa Dei (dir.), *Anti-racism Education: Theory and Practice*, Halifax, Fernwood Publishing, p. 75-90.
- Dei Sefa, G. J. et A. M. Calliste** (dir.) (2008). *Power, Knowledge and Anti-Racism Education a Critical Reader*, Halifax, Fernwood Publishing.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** (2010). *Promouvoir l'équité et l'éducation inclusive dans nos écoles. Guide du personnel enseignant*, Toronto, Centre ontarien de prévention des agressions et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Freire, P.** (1973). *Education for critical consciousness*, New York, Seabury.
- Freire, P.** (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- Inglis, C.** (2008). *Planning for cultural diversity*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario** (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : une école d'avenir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nussbaum, M. C.** (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Flammarion.
- Organisation de coopération et de développement économiques** (2012). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture** (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet et M.-A. Campbell** (2013). *Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue du personnel scolaire*, Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, Montréal, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Potvin, M. et J. A. Benny** (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*, rapport pour UNICEF Canada et PREVNET (Promoting Relationships and Eliminating Violence), Montréal, Université du Québec à Montréal et UNICEF Canada.
- Potvin, M. et M. Mc Andrew** (2010). «L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal», dans G. Thesée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 163-185.
- Potvin, M., M. Mc Andrew et F. Kanouté** (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, Rapport de recherche au ministère du Patrimoine canadien, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.
- Prudhomme, L., R. Vienneau, S. Ramel et N. Rousseau** (2011). «La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion», *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 6-22.
- Sen, A.** (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Tomaševski, K.** (2002) *Economic, Social and Cultural Rights. Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education*, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29, 58^e session de la Commission des droits de l'homme, 7 janvier, Conseil économique et social des Nations Unies.

LES DIMENSIONS ET LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE INCLUSIVE

UNE VILLE INCLUSIVE EST-ELLE UNE VILLE SANS EXCLUSION ? LORSQUE LA DIVERSITÉ VIVIFIE OU FATIGUE...

Annick Germain, *Institut national de la recherche scientifique*

L'intégration des immigrants et des minorités et plus largement l'inclusion de la diversité se jouent-elles de façon privilégiée dans les villes ? Si oui, comment gérer ce processus et comment faire de la diversité une partie intégrante de la ville ? Ces questions, sans être nouvelles, interpellent au premier chef les institutions municipales ou locales de manière lancinante (ou épuisante ?) aujourd'hui. Nous proposons ici de tenter d'esquisser quelques balises inspirées de récents écrits sur la notion de «ville inclusive», qui semble faire l'objet d'un renouvellement de perspectives.

Mais il faut auparavant faire le point sur le rôle des municipalités, notamment québécoises, dans le champ de l'intégration et de l'inclusion des minorités et évoquer quelques changements récents susceptibles de complexifier leur mission. Une attention plus particulière sera accordée au cas de la Ville de Montréal.

Une fois ces mises en contexte effectuées, nous proposerons une brève revue de la littérature sur l'émergence d'un nouveau paradigme de la ville inclusive et nous en dégagerons quelques balises. Enfin, revenant au cas de Montréal, nous identifierons quelques domaines de l'action municipale qui semblent particulièrement touchés par ce nouveau paradigme.

Le rôle des municipalités dans l'intégration des immigrants et dans la gestion de la diversité

Si les métropoles ont toujours été des ports d'entrée privilégiés de l'immigration (95 % des immigrants au Canada vivent dans des métropoles), la mise à l'agenda municipal des questions d'immigration et de diversité culturelle est somme toute assez récente, qu'il s'agisse de politiques spécialement dédiées à ces questions ou de leur prise en compte à l'intérieur des politiques urbaines habituelles (logement, lutte à la pauvreté, etc.). Il est d'ailleurs important de distinguer d'emblée trois types de politiques qui peuvent concerner l'échelon municipal ou local de près ou de loin, trois types de politiques qui s'interpénètrent parfois comme nous le verrons : ce sont en l'occurrence les politiques d'immigration et d'établissement des nouveaux arrivants ; les politiques de gestion de la diversité (souvent qualifiées au Québec de « politiques interculturelles ») ; les politiques urbaines plus générales, mais qui concernent les immigrants et les minorités ethnoculturelles, éventuellement de manière particulière.

Les politiques d'immigration et d'établissement des nouveaux arrivants

Ces politiques varient bien sûr fortement selon les pays, *a fortiori* s'agissant de l'échelon local. Au Canada, les municipalités sont en principe des acteurs tout à fait mineurs dans les politiques d'immigration et d'établissement, formellement du moins. En dépit des demandes régulièrement portées notamment par la Fédération canadienne des municipalités (FCM), les municipalités sont rarement associées à la formulation des politiques d'immigration proprement dites. Une exception : la Ville de Toronto est la seule à faire l'objet d'un accord trilatéral depuis 2005 avec les gouvernements provincial et fédéral. Au Québec, la Ville de Montréal soumet régulièrement des mémoires aux consultations parlementaires sur la planification triennale de l'immigration, mémoires dans lesquels elle dénonce la quasi-absence de ressources allouées par le gouvernement provincial pour

faire face à l'arrivée d'immigrants toujours plus nombreux sur son territoire, notamment au chapitre du logement. Les plans d'action de la Ville de Montréal financés par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) sont d'ailleurs loin d'être proportionnels au volume d'immigrants (Germain et Trinh, 2011).

Mais l'évolution récente des politiques d'immigration canadienne et québécoise est en train de changer la donne pour les acteurs locaux de bien des manières. S'il est encore trop tôt pour s'en faire une idée claire, nous pouvons noter certaines tendances. Ainsi, l'accroissement substantiel des travailleurs temporaires et des étudiants internationaux illustre ce qu'Hélène Pellerin (2011) appelle un « changement de paradigme », où la mobilité devient un élément central pour un « État investisseur social » qui cherche sans cesse à accroître le bassin de connaissances au Canada. Ce changement a notamment pour effet de donner plus de poids aux acteurs parapublics locaux qui interviennent sur les dimensions économiques de la migration. Ainsi, à Montréal, une nouvelle nébuleuse dessinée par la Conférence régionale des élus, Montréal international et la Chambre de commerce est désormais au service de l'attraction du capital humain, pour capter la mobilité internationale. Pendant ce temps, la Ville de Montréal est relativement absente des questions d'employabilité (à part ses propres programmes d'accès à l'égalité et de parrainage professionnel, du reste extrêmement modestes en ce qui concerne le nombre de bénéficiaires). Comme par ailleurs le MICC a procédé à une certaine recentralisation des questions de soutien à l'employabilité au sein d'Emploi-Québec, nous pouvons penser que les municipalités seront à l'avenir peu interpellées par ces enjeux.

Les politiques locales de gestion de la diversité

Elles sont elles aussi fort différentes selon les contextes en plus d'être traversées par des transformations importantes tant sur le plan proprement urbain que sur le plan politique (national et international). Les recherches se sont d'ailleurs multipliées ces dernières années pour saisir cette mise à l'agenda des questions de gestion de la diversité dans les politiques des villes et pour saisir les transformations politiques associées à la pluralisation des identités, pour citer Jouve et Gagnon (2006). Par ailleurs, de façon plus générale, certains chercheurs, dans le sillage de la thèse de la revanche des villes, soulignent la montée en puissance de la scène politique locale par rapport à la scène nationale, en fonction des « structures

d'opportunités» dégagées par une nouvelle gouvernance multiniveaux. Il serait toutefois abusif d'en faire une tendance générale. Ce n'est en tout cas pas ce qui est observé au Québec où nous notons plutôt une certaine recentralisation des pouvoirs dans plusieurs domaines. Certaines tentatives municipales maladroites pourraient même alimenter une telle recentralisation, comme pourrait le laisser penser la récente controverse déclenchée à Gatineau par la publication d'un guide pour les nouveaux arrivants alors que la ville arborait fièrement une nouvelle politique interculturelle. Il faut d'ailleurs examiner les fonctions sociales implicites remplies par ces politiques interculturelles municipales qui ont souvent visé à rassurer la majorité tout autant sinon plus qu'à guider les immigrants et à soutenir les échanges interculturels (Germain *et al.*, 2003).

Par ailleurs, ces politiques locales de gestion de la diversité connaissent des mutations non négligeables un peu partout, et ce, pas toujours en lien avec les orientations normatives prévalant au niveau supérieur (national). Rappelons d'ailleurs qu'Alexander, dans une importante recherche comparative en 2003, avait montré que les politiques locales étaient toujours plus multiculturalistes que les politiques nationales, les municipalités ayant davantage à composer directement avec les forces locales, avec le poids des minorités souvent concentrées dans certains fragments de ville (Alexander, 2003).

Depuis quelques années, d'importants virages ont cependant été effectués dans plusieurs villes, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, au chapitre de l'ouverture à la diversité. Aux États-Unis, certaines villes du Sud sortent du cadre de la gestion de la diversité et adoptent des mesures contre l'immigration illégale des sans-papiers. Comme le note Jones-Correa (2011) dans *All immigration is local*, elles poursuivent sur leur territoire un travail de gestion des frontières. Il y a donc ici un bon exemple de chevauchement entre deux types de politique.

En Europe, une redéfinition de l'Autre, impulsée par les stratégies européennes, conduit à distinguer deux types d'étrangers selon qu'ils sont ou non hors Union européenne (UE) (Bonjour, Rea et Jacobs, 2011). Ces redéfinitions ont souvent un ancrage urbain important dans la mesure où c'est dans les métropoles que se retrouvent les nationaux, les étrangers européens et les étrangers hors UE. Ici aussi, nous notons un certain chevauchement entre des préoccupations locales et des préoccupations jadis clairement réservées aux gouvernements supérieurs.

Le *backlash* contre le multiculturalisme semble avoir gagné plusieurs villes et pays d'Europe, du Royaume-Uni aux Pays-Bas ; je ne m'étendrai pas sur cette question. Mais certains chercheurs se demandent aujourd'hui si une « tradition du multiculturalisme » n'a pas été inventée *a posteriori* là où prévalaient en fait des approches multiples au niveau municipal. Par exemple, plusieurs recherches sur Amsterdam viennent nuancer le soi-disant virage à 180 degrés effectué par certaines d'entre elles, lorsqu'elles ont préféré subventionner des projets plutôt que des organismes, *a fortiori* monoethniques, un virage fait depuis longtemps au Canada, comme le soulignent Banting et Kymlicka (2010)¹.

Si le multiculturalisme semble plus vigoureux au Canada, les métropoles canadiennes semblent elles aussi s'en éloigner un tant soit peu en matière de gestion de la diversité. Même la Ville de Toronto, après avoir affiché fièrement son engagement face à la diversité en adoptant son désormais fameux slogan *Diversity our strength* en plus de politiques de gestion de la diversité très proactives, semble gagnée, selon Siemiatycki, par une « *diversity fatigue* ». Les résultats se feraient attendre notamment sur le plan de la représentation des minorités (Siemiatycki, 2012).

Dans le cas de la Ville de Montréal, la récente reconnaissance, par le Conseil de l'Europe de son statut de Cité interculturelle, pourrait donner à penser que ce statut vient récompenser un engagement authentique de la municipalité à l'enseigne de l'interculturalité. Mais le document préparé par la Ville de Montréal pour appuyer sa candidature auprès du Conseil de l'Europe n'en comporte pas moins certaines ambiguïtés (Ville de Montréal, 2011). La liste dressée comprend certes des interventions précises (formation du personnel, programme d'accès à l'égalité), mais aussi des services dits *mainstream*, c'est-à-dire destinés à tout le monde, en plus d'énoncés à portée symbolique (chartes, déclarations), et d'un conseil représentant les minorités. Nous notons aussi que les affaires interculturelles ne représentent qu'une petite section au sein de la Direction de la diversité sociale. Soulignons enfin l'effacement de la notion de « communauté culturelle » au profit de la notion plutôt vague de « communautés d'origines diverses » pour désigner le mandat de l'élue municipale responsable de ces dossiers au Conseil municipal.

1 Duyvendak et Scholten (2011) dénoncent le rôle des chercheurs dans cette invention d'une tradition multiculturaliste, et estiment que, ce faisant, ils ont contribué à légitimer le virage vers des politiques plus assimilationnistes.

Il n'est pas sûr que tous ces gestes ne soient pas en fin de compte une simple transposition de la prise en compte de la diversité dans des paradigmes classiques de traitement des problèmes sociaux, avec le risque de noyer la diversité culturelle dans la diversité sociale. Cette conception de l'intervention pourrait alors apparaître en décalage avec l'importance de la scène urbaine dans les questions d'appartenance et d'identité, des questions dont l'importance s'affirme pourtant ces dernières années, comme nous allons le voir, et qui ne sont pas sans lien avec l'émergence d'un nouveau paradigme centré sur la notion de « ville inclusive ».

Des politiques urbaines marquées par l'ethnicité ou l'« interculturalisme »

Du côté des politiques urbaines aussi, nous assistons à des évolutions notables quant à la part qu'y prennent les préoccupations liées de près ou de loin à la diversité. Alors que les politiques françaises sont restées longtemps logées à l'enseigne d'un républicanisme dictant un déni de l'ethnicité, les pouvoirs reconnaissent désormais, dans une certaine mesure, le fait que la politique de la ville et les projets de mixité sociale concernent les populations issues de l'immigration dans bien des cas. Jacques Donzelot, un des intellectuels organiques de ces politiques, vient de se mettre à l'heure de la notion de « citoyenneté urbaine », dont l'objectif, à la différence de celui de l'État social (émanciper les individus et les protéger), serait de « *faire société* en faisant en sorte que l'urbain joue le rôle [...] de confronter localement les problèmes et ressources, de contenir l'évitement des uns par les autres, d'unifier les habitants par des projets adaptés aux avantages relatifs de la situation de la ville où ils habitent » (Donzelot, 2012, p. 245).

À l'inverse, au Canada, les villes ont depuis longtemps affiché une « sensibilité multiculturelle », à travers diverses politiques sectorielles, mettant en œuvre différents niveaux d'adaptation des services pour tenir compte des nouvelles réalités démographiques ; adaptations pouvant aller de la traduction de documents d'information en plusieurs langues jusqu'à un renouvellement de pratiques, voire à l'émergence d'un urbanisme multiculturel (Qadeer, 2009).

Dans notre enquête sur les pratiques municipales de gestion de la diversité dans la région de Montréal (Germain *et al.*, 2003), nous avons examiné les compétences propres aux municipalités et ayant une incidence spatiale, soit le logement social, l'aménagement des lieux de culte et la

gestion des services de sport et de loisir. Nous en avons dégagé deux grands constats ; ces pratiques étaient extrêmement variées, même au sein des organismes, et au-delà de cette diversité prévalait un adhocratisme s'appuyant peu sur des référentiels normatifs. Enfin, certaines municipalités estimaient que pour être inclusif, il fallait éviter de parler de diversité culturelle. Nous pouvons nous demander si ce diagnostic posé il y a dix ans tient toujours.

Concernant plus particulièrement la Ville de Montréal, les décideurs ont privilégié, ces dernières années, une stratégie consistant à éviter de balkaniser l'interculturel pour plutôt infuser des préoccupations interculturelles dans de nombreux aspects du développement social (programmes de lutte à la pauvreté, par exemple). Ceci est un autre exemple de chevauchement des types de politiques distingués précédemment. Mais cela ne veut pas dire nécessairement que les questions de diversité culturelle se retrouvent diluées dans les programmes d'intervention sociale. Bien au contraire, comme le donne à penser une recherche comparative faite avant la crise des accommodements raisonnables, auprès des intervenants sociaux dans deux quartiers défavorisés et à forte immigration de Montréal et de Bruxelles. Interrogés sur la manière dont ils appréhendaient leur « clientèle » et les problèmes vécus à l'échelle du quartier, les acteurs livraient des propos traversés par une vision de l'intervention sociale moins inspirée par un paradigme d'émancipation que par une logique de conformité culturelle, et ce, au-delà des modèles normatifs classiques, qu'ils soient multiculturalistes ou interculturels (Boudreau *et al.*, 2008). Leur discours était traversé par le constat d'une distance culturelle insurmontable (langue, religion, coutumes) entravant l'action sociale, à moins que les immigrants finissent par se conformer au modèle attendu.

Au total donc, les municipalités sont concernées par trois types de politiques qui à l'occasion se croisent, mais qui, toutes, font l'objet de changements de perspectives. Des changements qui causent de l'instabilité et à l'occasion des confusions. Il est donc utile de prendre un certain recul pour réfléchir aux balises que pourrait inspirer la notion de ville inclusive, pour discuter ensuite de sa portée éventuelle pour les politiques montréalaises.

L'inclusion revisitée

La notion de ville inclusive n'est pas nouvelle mais fait, paradoxalement, l'objet d'un regain d'intérêt. À la fin des années 1990, elle avait suscité un grand chantier de réflexion à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le projet MOST, intitulé *Multicultural Policies in Multicultural Cities*. Un certain nombre de villes principalement européennes avaient alors été étudiées pour voir comment les autorités locales favorisaient la participation des minorités et opérationnalisait les notions de citoyenneté et d'inclusion. Plus près de nous, Papillon (2003) et Poirier (2005) ont montré que ces questions avaient suscité l'émergence d'un nouveau champ de recherche en matière de politique publique.

Mais ce thème plus particulier logé à l'enseigne de l'inclusion resurgit ces dernières années. Une série de conférences internationales portant sur les *inclusive cities* est à l'origine d'un livre publié en 2010 sous le titre *Urban Diversity: Space, Culture and Inclusive Pluralism in Cities Worldwide* (Kihato, Ruble et Massoumi, 2010). L'introduction, dont nous nous sommes inspirée pour intituler ce chapitre, s'attaque d'emblée à la question de l'inclusion et de l'exclusion en veillant à ne pas réduire la première à la seconde. Cette idée nous semble particulièrement importante pour comprendre le renouvellement des perspectives dessinées ici et là, mais aussi les raccourcis et les dénis qui peuvent guetter l'action publique en la matière.

Par ailleurs, si nous nous plaçons sur le terrain de l'intervention et que nous regardons particulièrement du côté des acteurs locaux, dont au premier chef les municipalités, nous observons également l'émergence d'un nouveau questionnement, animé, nous semble-t-il, par un souci similaire.

Ainsi en va-t-il du projet intitulé *Inclusive Cities Canada* (2005), fruit d'une collaboration entre cinq conseils métropolitains de planification sociale (Social Planning Council²) et la FCM. Après avoir défini ce qu'est une communauté inclusive (« *Inclusive communities promote the open, welcome and supported participation of all people in the decision-making affecting their lives* », p. 1), le rapport insiste sur l'idée apparemment récente, et nous citons, « *not only to assess disparities but to determine*

2

Il s'agit des Social Planning and Research Council of British Columbia; Edmonton Social Planning Council; Community Development Halton; Community Social Planning Council of Toronto; Human Development Council of Saint-John, New Brunswick.

what is need to promote inclusion» (p. 2). De l'autre côté de l'Atlantique, une étude réalisée pour l'Association des maires de grandes villes de France (2011) montre clairement que ces villes « considèrent la diversité comme un enjeu majeur ». La plupart ont désigné un élu ou un fonctionnaire proche du maire comme responsable du dossier de la diversité. Beaucoup déploient des plans de lutte contre les discriminations, soutiennent des associations, organisent des événements et à l'occasion créent des conseils consultatifs de la diversité. Elles semblent par contre frileuses en matière d'adoption de Chartes de la diversité.

Plus près de nous, la Ville de Montréal a adopté en 2004 la Déclaration de Montréal pour la diversité culturelle et l'inclusion. Encore récemment, une des responsables de la Direction des affaires interculturelles a signé un texte intitulé « Montréal, ville inclusive » (Mompoin et Lekehal, 2010). Notons que les termes d'« inclusion » et d'« interculturelisme » semblent souvent interchangeables dans plusieurs documents de la Ville de Montréal. En même temps, sur le site Web (portail) de la Ville, le mot « inclusion » semble renvoyer directement et uniquement à la Stratégie d'inclusion de logements abordables dans les nouveaux projets résidentiels, stratégie qui consiste à convaincre les promoteurs de projets résidentiels de plus de 200 logements à inclure au moins 15 % de logements sociaux et 15 % de logements abordables. Nous sommes donc en principe sur un autre terrain que celui de la diversité culturelle (encore que, dans les faits, les deux soient de plus en plus liés, mais cela est une autre histoire).

D'autres acteurs montréalais ont aussi élargi leur compréhension de l'inclusion sociale aux dimensions culturelles et urbaines : ils conjuguent ainsi inclusion et territoires, comme le fait par exemple Centraide du Grand Montréal, avec son programme Accessibilité, qui fait appel aux tables de concertation de quartier « comme lieu d'ancrage d'une expérimentation locale visant l'inclusion des communautés culturelles » (Poitras, 2009, p. 104). Un organisme communautaire montréalais qui travaille avec les organismes et résidents du quartier Centre-Sud pour favoriser le rapprochement interculturel a également produit un guide d'animation intitulé *Êtes-vous inclusif? Regards sur vos pratiques* ; ce guide invite les organismes à faire leur autodiagnostic en matière d'inclusion interculturelle. Ce renouvellement de perspective (ou qui se veut comme tel) découle de certains constats et s'accompagne d'un relatif déplacement des axes d'intervention et des registres de légitimation. Mais ce faisant, s'installent aussi de nombreuses ambiguïtés, alimentées souvent par un discours général et vertueux.

Il est donc utile de regarder à quoi renvoient les récents écrits sur les villes inclusives, pour ensuite nous centrer davantage sur le champ municipal, particulièrement en contexte québécois.

De l'exclusion à l'inclusion en passant par l'intégration : une question urbaine ?

Qu'est-ce qui est en jeu dans la notion d'inclusion, n'est-ce que l'envers de l'exclusion sociale, une notion qui a fait couler beaucoup d'encre dans les années 1990 et qui fait désormais partie du vocabulaire de l'action sociale ? Nous ferons ici l'hypothèse que la résurgence de la notion d'inclusion témoigne d'un changement de perspective important, qui n'est pas sans rappeler le glissement des problématiques d'intégration (des immigrants) à des questions d'inclusion (de la diversité culturelle). Sans nier l'importance des politiques sociales des villes pour les populations issues de l'immigration, un changement de paradigme semble se profiler, changement qui n'est pas sans rapport avec l'importance prise par l'immigration ou mieux par les populations issues de l'immigration dans le paysage de nos métropoles³. Voyons quelques vecteurs de ces changements.

- Contrairement aux perspectives centrées sur l'intégration et sur l'exclusion, l'inclusion est pensée comme un processus réciproque (ou à double voie, *two ways street*). Cette idée est très répandue dans nombre de documents de politique publique, notamment fédéraux, mais n'est peut-être pas toujours prise au sérieux. Dassetto (2011), analysant le monde musulman à Bruxelles, utilise l'expression des chemins de la co-inclusion réciproque, pour examiner à la fois l'attitude des Bruxellois non-musulmans (« dans quelle mesure sont-ils conscients que leur ville a changé de visage et s'interrogent-ils sur le mode d'inclusion de ces nouvelles réalités dans l'entité bruxelloise », p. 362) et celle des musulmans (« quelles sont leurs attitudes qui visent à s'inclure dans le territoire, dans ses institutions », p. 362).
- De nouveaux regards sont ainsi jetés sur les questions d'appartenance (*who belongs to the city and to whom the city belongs*) et d'identité. Les questions culturelles y sont désormais centrales.

3

Nous pourrions d'ailleurs nous demander si la question de l'inclusion ne se pose pas différemment dans les villes où les populations issues de l'immigration sont nettement statistiquement majoritaires, de celles où elles sont en situation minoritaire.

- La notion de ville inclusive fait appel au registre de la participation, mais une participation pleine et entière mobilisant tout le monde (les exclus devenant même éventuellement acteurs d'inclusion).
- La notion de « citoyenneté urbaine » est remise à l'avant-plan et laisse entrevoir un rôle particulier pour la scène municipale. En fait, cette citoyenneté urbaine est bien souvent vue comme *de facto* antérieure à la citoyenneté politique nationale (Rogers, 1998). Nous reviendrons plus loin sur cette question qui fait couler beaucoup d'encre même chez nos collègues français. Cette notion ne se réduit pas au droit de vote mais elle ne l'exclut pas. Le droit de vote des étrangers aux élections municipales a déjà entraîné des changements importants dans certaines villes européennes. Au Canada, Siemiatycki (2012) a tenté d'en évaluer l'importance pour une ville comme Toronto.
- Les questions de reconnaissance sont centrales dans la ville inclusive et elles sont vues non comme un point d'arrivée mais comme un point de départ. Cette idée renvoie directement à la thèse défendue par Honneth dans *La société du mépris* (2006), où il montre bien l'antériorité de la reconnaissance sur la connaissance dans le rapport à l'Autre.
- Ce qui débouche, en matière d'espaces urbains, sur des questions de visibilité (et de mise en visibilité), la visibilité étant une des conditions de la reconnaissance, thème également abordé par Honneth (2006).
- Une attention toute particulière sera ainsi portée aux espaces publics urbains comme zones de contact, qui dans la vie de tous les jours révèlent l'inclusion et la stimulent, mais aussi comme scènes d'événements exceptionnels dont la mémoire nourrira des histoires partagées.
- Enfin, l'inclusion est affaire de réflexivité, c'est-à-dire d'un processus continu de retour sur les expériences. Cet aspect est d'autant plus important qu'il s'agit de situations inédites où les parties prenantes sont jusqu'à un certain point dans un mode d'apprentissage. La diversité à l'échelle urbaine est pour de nombreuses villes une situation nouvelle et le contexte général est bien différent de celui des premières *gateway cities* comme New York ou Amsterdam.

Tels sont les huit points qui me semblent résumer le cœur de ce nouveau paradigme, ou du moins de ce renouvellement de perspective. Il est important de préciser que ces réflexions sont généralement situées dans une « *post-multiculturalist era* », Banting et Kymlicka (2010) rappelant toutefois la vigueur du multiculturalisme dans l'opinion publique canadienne, dominée par le souci de ne pas essentialiser ou réifier les cultures, de travailler davantage sur le plan des projets (individus et groupes) que des communautés, et d'envisager les identités ethniques « *as hybrid, fluid, multifaceted and dynamic* » pour les paraphraser. Dans le même temps, la ville est traitée comme « *the most promising site for the negotiation of ethnic identities* » (Hannigan, 2010).

Voilà pour le petit tour de la littérature sur la notion de ville inclusive.

Essayons à présent de voir quels sont les domaines qui sont propres au champ municipal et voyons ceux qui s'avèrent particulièrement névralgiques du point de vue de l'inclusion de la diversité telle qu'évoquée dans la section 1.

Une ville inclusive à redéfinir

Trois domaines de l'action municipale me semblent particulièrement névralgiques aujourd'hui ; trois domaines de compétence propres aux municipalités où elles interviennent directement plutôt que de *faire faire* par d'autres.

La ville inclusive actuelle se joue, du moins est-ce l'hypothèse que je vous propose, dans le domaine de l'aménagement des lieux de culte, dans le domaine du patrimoine des communautés culturelles (le mot communauté étant ici employé dans un sens mou) et dans l'aménagement des espaces publics (au sens spatial du terme).

Si nous reprenons les axes nouveaux du paradigme de la ville inclusive et que nous les appliquons aux trois terrains identifiés ci-dessus, que pouvons-nous tirer en matière d'orientations normatives ?

- La diversité ethno religieuse : L'aménagement des lieux de culte gagnerait à être envisagé dans une perspective de co-inclusion réciproque, reposant non seulement sur la reconnaissance de la diversité du fait religieux (d'où un traitement équitable) et donc des exigences de visibilité, mais aussi sur l'acceptation du religieux comme composante importante du processus de construction de l'appartenance à

la ville (et des engagements des communautés religieuses vis-à-vis de celle-ci) et d'expression des identités. Cela revient à conférer aux lieux de culte une légitimité qu'un urbanisme traditionnellement *value-free* leur refuse. Cela a des implications fortes en ce qui concerne le zonage et le processus de planification urbaine. Interdire tout lieu de culte dans l'espace du centre-ville, comme l'a fait la ville de Saint-Hyacinthe récemment, est un geste d'exclusion. Ouvrir un espace de discussion entre fonctionnaires et responsables de culte est un geste d'inclusion. Les lieux de culte non traditionnels sont souvent vus comme des usages transitoires, alors qu'ils finiront souvent, au terme d'une trajectoire spatiale, par édifier un patrimoine.

- Le patrimoine des communautés culturelles : le patrimoine urbain englobe non seulement la reconnaissance de la contribution urbaine historique de certaines communautés culturelles (mémoire) par l'intermédiaire des sites ou du bâti (sans compter la notion récente de « patrimoine immatériel »), mais aussi la transformation de certains édifices ou l'aménagement de certains sites favorisant la reconnaissance de ces communautés de l'immigration et les mettant à contribution (par l'entremise de projets). Par exemple, les cliniques de mémoires organisées par le Centre d'histoire de Montréal comportaient cette double dimension mémoire/projet (ce dernier consistant à réactiver les liens intergénérationnels pour engager le soutien des aînés des communautés envers une jeune génération fragilisée). Ce champ est central pour ancrer l'appartenance des personnes issues de l'immigration (au double sens d'appartenance, voir plus haut) et pour prendre acte de dimensions culturelles souvent réduites à des ressources dans des perspectives de divertissement ou de consommation culturelle.
- L'ouverture de l'espace public. L'espace public est ici entendu au sens spatial (et non au sens de sphère publique). L'aménagement des espaces publics est en ce sens une variable clé. À la fois parce que la place de la sociabilité publique croît dans la vie des citoyens et que s'y joue au quotidien leur appartenance à la ville, mais surtout parce qu'ils constituent des zones de contact (Hannigan, 2010) qui donnent à voir le degré d'inclusion de la diversité (à quel point la diversité est représentée dans les espaces publics des quartiers et du centre-ville) tout en l'activant (y faire l'expérience de la diversité). Bien sûr, dans la ville contemporaine, les espaces publics sont aussi devenus de hauts lieux de consommation et de divertissement

y compris lorsqu'ils sont fortement ethnicisés. Il importe alors de «répartir les dividendes de la diversité» (Rath, 2007) pour qu'ils ne soient pas captés seulement par les touristes et les gentrificateurs ! L'aménagement des espaces publics fait donc partie des politiques de construction de la citoyenneté urbaine et ici aussi il s'agit non pas de pasteuriser les différences mais d'en faire des composantes.

Conclusion

Ces quelques réflexions ne sont pas éloignées du modèle de la ville de la différence, inspirée de Young (1990) et distincte de la ville de l'exclusion, de la ville de l'assimilation et de la ville multiculturelle (où les identités collectives sont fixées et non pas d'abord relationnelles), les quatre modèles normatifs de la bonne ville selon Rogers (1998).

L'inclusion est d'abord un processus dont nul ne connaît l'issue et qui est certainement plus centrifuge que centripète. Il consiste à toujours élargir la patinoire. Le rôle des municipalités est ici central et radicalement différent de celui des autres niveaux de gouvernement.

Retour à l'exclusion sociale ? C'est clairement le choix fait par la Ville de Montréal, ce qui relève en propre de l'interculturel étant fait dans des partenariats avec des organismes communautaires ou parapublics.

De fait, l'intervention municipale ne peut pas, et ce de moins en moins, être isolée de ses liens avec les autres paliers de gouvernement d'une part, avec le secteur communautaire d'autre part, ou plus largement avec la société civile. En clair, les municipalités n'agissent guère seules, en dehors de régimes de partenariats, pour la fourniture de services. Comment dès lors concevoir un cadre normatif qui puisse engager les partenaires, et ce, dans un domaine particulièrement sensible ? C'est sans doute ce qui explique la prédilection de certaines municipalités pour les «énoncés de bonnes intentions»...

Nous ne pouvons pas non plus ignorer la tendance au retrait de l'État, pour aller vite, ou au moins au changement de la nature de son rôle, ce qui s'applique particulièrement au palier municipal, sans compter le fractionnement des responsabilités entre administration centrale et arrondissements, dans le cas de Montréal.

Enfin, et plus fondamentalement, l'institution municipale peut-elle dépasser le registre de l'obligeance bienveillante et généreuse à l'égard de l'Autre, pour reprendre les termes d'un article magistral de Daniel Salée qui doute sérieusement de la capacité des gestionnaires publics de se débarrasser de « la volonté continue d'hégémonie normative des majorités dominantes face à des aspirations particularistes minoritaires que les exigences de la démocratie ne permettent plus désormais d'évacuer inconsidérément » (2010, p. 159). Il semble en effet difficile d'évacuer la question du pouvoir dès qu'il est question de penser l'aménagement de la diversité.

En conclusion donc, le rôle du municipal doit être replacé dans une perspective large ne dissociant pas les enjeux de l'immigration, de la diversité ethnoculturelle et de l'urbain. Loin d'être une scène mineure dans les enjeux contemporains de l'immigration et de la diversité, la ville s'impose de plus en plus comme lieu névralgique où se jouent les transformations culturelles et politiques accompagnant les migrations contemporaines. Et pourtant, la Ville de Toronto n'est sans doute pas la seule à éprouver une *diversity fatigue*...

Références

- Alexander, M.** (2003). « Local policies toward migrants as an expression of host-stranger relations: A proposed typology », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 29, n° 3, p. 411-430.
- Association des maires de grandes villes de France** (2011). *Étude diversité*, <<http://www.grandesvilles.org/publications/etudes-sondages/etude-diversite-novembre-2011>>, consulté le 8 mars 2013.
- Banting, K. et W. Kymlicka** (2010). « Canadian multiculturalism: Global anxieties and local debates », *British Journal of Canadian Studies*, vol. 23, n° 1, p. 43-72.
- Bonjour S., A. Rea et D. Jacobs** (dir.) (2011). *The Others in Europe*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Boudreau, J. A., A. Germain, A. Rea et M. Sacco** (2008). *De l'émancipation à la conformité culturelle ? Changements de paradigme dans l'action sociale dans les quartiers multiethniques défavorisés à Bruxelles et à Montréal*, Document de travail n° 31, Montréal, Centre métropolis du Québec immigration et métropoles.
- Dassetto, F.** (2011). *L'iris et le croissant. Bruxelles et l'Islam au défi de la co-inclusion*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Donzelot, J.** (2012). « Question urbaine et question sociale: qu'est-ce qui a changé? », dans R. Castel et C. Martin (dir.), *Changements et pensées du changement*, Paris, La Découverte, p. 231-245.

- Duyvendak, J. W. et P. W. A. Scholten** (2011). «Beyond the Dutch “Multicultural Model”. The coproduction of integration policy frames in the Netherlands», *Journal of International Migration and Integration*, vol. 12, n° 3, p. 331-348.
- Germain, A., F. Dansereau, F. Bernèche, C. Poirier, M. Alain et J. E. Gagnon** (2003). *Les pratiques municipales de gestion de la diversité à Montréal*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société.
- Germain, A. et T. Trinh** (2011). «Immigration in Québec. Profile and players», dans J. Biles, M. Burstein, J. Frideres, E. Tolley et R. Vineberg (dir.), *Immigration and Inclusion of Newcomers and Minorities across Canada*, Montréal et Kingston, McGill-Queens University Press, p. 247-275.
- Hannigan, J.** (2010). «Ethnic precincts and neo-bohemias : The future of retail and leisure “contact zones” in the inclusive city», dans C. W. Kihato, B. A. Ruble et M. Massoumi (dir.), *Urban Diversity : Space, Culture and Inclusive Pluralism in Cities Worldwide*, Washington, Woodrow Wilson Center Press et Johns Hopkins University Press, p. 77-97.
- Honneth, A.** (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte.
- Inclusive Cities Canada** (2005). *Questions and Answers*, <http://www.cdhalton.ca/pdf/icc/ICC_QA.pdf>, consulté le 31 octobre 2012.
- Jones-Correa, M.** (2011). *All Immigration is Local. Receiving Communities and their Role in Successful Immigrant Integration*, Washington, Center for American Progress.
- Jouve, B. et A. Gagnon** (dir.) (2006). *Les métropoles au défi de la diversité culturelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Kihato, C. W., B. A. Ruble et M. Massoumi** (dir.) (2010). *Urban diversity : Space, Culture and Inclusive Pluralism in Cities Worldwide*, Washington, Woodrow Wilson Center Press et Johns Hopkins University Press.
- Mompoin, C. et M. Lekehal** (2010). «Montréal, ville inclusive», *Développement social*, vol. 10, n° 3, p. 41.
- Papillon, M.** (2003). *Immigration, Diversity and Social Inclusion in Canada's Cities*, Ottawa, Canadian Policy Research Networks.
- Pellerin, H.** (2011). «De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada», *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 27, n° 2, p. 57-75.
- Poirier, C.** (2005). *La gestion municipale de la diversité ou l'émergence d'un champ de recherche : genèse et perspectives*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, inédit.
- Poitras, L.** (2009). «L'inclusion des communautés ethnoculturelles à l'échelle du quartier», *Plan Canada*, Édition spéciale «Des collectivités accueillantes : planifier la diversité», p. 103-106.
- Qadeer, M. A.** (2009). «Qu'est-ce la planification multiculturelle?», *Plan Canada*, Édition spéciale «Des collectivités accueillantes : planifier la diversité», p. 10-13.
- Rath, J.** (2007). *Tourism, Ethnic Diversity and the City*, Londres et New York, Routledge.
- Rogers, A.** (1998). «Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté», *Revue internationale des sciences sociales*, n° 156, p. 225-237.

- Salée, D.** (2010). « Penser l'aménagement de la diversité ethnoculturelle au Québec : mythes, limites et possibles de l'interculturalisme », *Politique et sociétés*, vol. 29, n° 1, p. 145-180.
- Siemiatycki, M.** (2012). « The place of immigrants: Citizenship, settlement and socio-cultural integration in Canada », dans D. Rodriguez-Garcia (dir.), *Managing Immigration and Diversity in Canada. A Transatlantic Dialogue in the New Age of Migration*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 223-249.
- Ville de Montréal** (2011). *Montréal : ville interculturelle. Présentation générale des actions de la Ville de Montréal en relations interculturelles à l'intention du Conseil de l'Europe*, Montréal, Direction de la diversité sociale.
- Young, I. M.** (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press.

LES DIMENSIONS ET LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE INCLUSIVE

DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE ET ÉGALITÉ EN EMPLOI VERS UNE POLITIQUE INCLUSIVE

Marie-Thérèse Chicha, *Université de Montréal*

Depuis 1975, la Charte des droits et libertés du Québec interdit, en vertu de l'article 10, toute distinction, exclusion ou préférence fondée sur une large gamme de critères tels que la race, la couleur, le sexe, la langue, l'origine ethnique ou nationale, etc. Cette interdiction vise plusieurs domaines, dont le droit à l'égalité en emploi. Dix ans plus tard, la Charte s'enrichissait de la partie III consacrée aux programmes d'accès à l'égalité. L'article 89 en précisait ainsi le fondement : « corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi, ainsi que dans les secteurs de l'éducation ou de la santé et dans tout autre service ordinairement offert au public ».

Signalons qu'il n'est plus question de simplement corriger un *acte* discriminatoire, mais plutôt une *situation* de discrimination, ce qui élargit considérablement la portée de la Charte. Cependant, quelques décennies plus tard, nous constatons qu'en dépit de cet élargissement, l'inégalité en emploi est toujours présente et affecte tant les femmes que les minorités

visibles, les personnes handicapées et les autochtones¹. Dans cet article, nous examinerons la politique suivie par le Québec pour assurer l'égalité en emploi des membres des groupes cibles, principalement des minorités visibles². Après avoir tracé un bref portrait des principaux indicateurs d'égalité entre membres des minorités visibles et le reste de la population, nous présenterons les facteurs discriminatoires qui contribuent à une telle situation. Par la suite, nous analyserons la politique des programmes d'accès à l'égalité afin de comprendre pourquoi ses effets ont été tellement limités jusqu'ici; nous concluons en proposant une perspective inclusive qui pourrait lutter plus efficacement contre les inégalités.

Les minorités visibles en emploi : inégalités et discriminations³

Les données du recensement de 2006⁴ indiquent de nombreux désavantages des membres des minorités visibles sur plusieurs aspects de leur insertion en emploi. Leur taux de chômage, tous âges confondus, est de 13,1 %, soit plus du double de celui du reste de la population qui est de 6,4 % (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2013). Parmi eux, ce sont les jeunes Noirs et les jeunes Arabes qui sont les plus affectés avec respectivement des taux de chômage de 19,1 % et 20,9 %. Le désavantage est également observé en matière de revenus d'emploi : les ratios entre revenu moyen d'emploi des hommes des minorités visibles et de l'ensemble des hommes étant de 77,5 %; pour les femmes des minorités visibles, il était encore plus faible (61,5 %) reflétant le désavantage résultant de l'intersection entre les motifs sexe et appartenance à une minorité visible. Pour les Noirs, hommes et femmes, le ratio des revenus est de 67,0 %, alors qu'il grimpe à 82,1 % pour les Arabes⁵ (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2013).

-
- 1 Groupes qui étaient visés dès l'origine des programmes d'accès à l'égalité comme particulièrement affectés par la discrimination systémique; ils sont désignés par l'expression de *groupes cibles*.
 - 2 La définition de « minorités visibles » provient de la Loi sur l'équité en matière d'emploi (1995) du Canada et désigne les « personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ».
 - 3 Bien que cet article traite surtout de la situation des membres des minorités visibles, certains exemples ont trait également aux immigrés, ces deux catégories se chevauchant très largement.
 - 4 Les données du recensement de 2011 n'étaient pas encore disponibles au moment de la rédaction de cet article.
 - 5 Il s'agit du revenu moyen d'emploi de la population ayant travaillé à plein temps toute l'année.

Enfin, un autre indicateur important, celui de la répartition professionnelle, montre que les travailleurs des minorités visibles se trouvent confinés à un nombre restreint de professions dont les salaires et les conditions de travail sont désavantageux : vendeurs, caissiers, préposés à l'entretien ménager, aides-infirmiers, préposés aux bénéficiaires, cuisiniers et opérateurs de machines à coudre industrielles (Chicha et Charest, 2013; Statistique Canada, 2006).

Cette situation d'inégalité est observée en dépit du fait que la proportion de membres des minorités visibles détenant un diplôme universitaire dépasse de loin celle de l'ensemble de la population.

Les diverses facettes de la discrimination

Aux données statistiques traçant une image globale de l'inégalité, s'ajoutent des résultats d'enquêtes ou de recherches ainsi que des décisions de tribunaux qui permettent de mieux comprendre l'origine discriminatoire de ces inégalités. Les études et les décisions des tribunaux (encore rares) montrent que la discrimination est toujours présente sous des formes *classiques* très ouvertes, mais aussi sous des formes changeantes et plus subtiles.

La discrimination directe et flagrante

Sous des formes classiques : la jurisprudence nous en donne quelques illustrations. Trois décisions du Tribunal des droits de la personne les illustrent. Dans une des décisions, l'employé d'origine haïtienne œuvrant dans un établissement de détention subissait de façon régulière des insultes verbales à connotation raciale de la part de ses collègues ; par la suite, ceux-ci déposèrent des plaintes (non fondées) contre lui, provoquant en fin de compte son congédiement. (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ] c. Procureur général du Québec, 2008). Dans une autre, l'employé d'origine asiatique d'un supermarché voyait son travail saboté par des collègues qui, de plus, le menaçaient physiquement et l'intimidaient (CDPDJ c. Provigo et Roger Racine, 2002). Dans un autre jugement rendu également en faveur des demandeurs, ceux-ci se plaignaient, entre autres, d'une situation d'*apartheid* entre employés d'origine québécoise ayant un statut régulier qui avaient droit à une cafétéria en bonne et due forme, et employés d'origine étrangère, à statut temporaire, forcés de prendre leurs repas dans une cabane insalubre (CDPDJ c. Centre maraîcher Eugène Guinois Jr Inc., 2005). Ces exemples montrent à quel

point la situation de minorité dans un milieu homogène peut être pénible et renforcer l'exclusion. Il faut souligner que dans ces trois cas, les plaignants avaient surmonté les obstacles à l'embauche et que le problème se situait sur le plan de l'intégration.

Cependant, très souvent, les obstacles se situent à l'embauche. Une enquête par testage menée à Montréal par la CDPDJ (Eid, 2012) a consisté à envoyer à un grand nombre d'employeurs des paires de *curriculum vitae* (CV) fictifs ayant des profils scolaires et professionnels similaires. La seule différence entre eux était le nom du candidat : un CV avait un nom franco-québécois et l'autre un nom africain, arabe ou latino-américain. Les résultats ont montré que de façon générale, le candidat au nom franco-québécois avait beaucoup plus de chances d'être appelé pour une entrevue que le candidat minoritaire. De façon plus précise, pour les postes qualifiés :

des trois candidats minoritaires, c'est celui au nom à consonance africaine qui semble le plus à risque de subir un traitement différentiel. Ainsi, les probabilités du candidat majoritaire de se faire appeler en vue d'un entretien sont 1,72 fois supérieures à celles du candidat au nom à consonance africaine (38,1% versus 22,1%). Par comparaison, les probabilités que le candidat majoritaire reçoive un appel de l'employeur sont 1,63 plus élevées que celles du candidat au nom à consonance arabe (26,7% versus 16,4%), et 1,58 fois supérieures à celles du candidat au nom à consonance latino-américaine (26,1% versus 16,5%) (Eid, 2012, p. 440).

Une étude comparative réalisée également à partir d'un testage avec paires de CV fictifs similaires a été réalisée à Montréal, à Toronto et à Vancouver (Oreopoulos et Dechief, 2011). Les auteurs ont aussi constaté un écart entre les chances d'être convoqué à un entretien, selon que le candidat a un nom anglo-canadien ou à consonance étrangère. Par la suite, ils ont contacté des recruteurs pour comprendre les causes de ces résultats. Les motifs invoqués mettaient l'accent sur les compétences langagières (présumées moindres) des candidats au nom étranger, notamment la faculté de s'exprimer de façon claire et concise. Il s'agissait ici clairement de préjugés, puisque le tri avait été fait uniquement sur la base des CV. Ces deux enquêtes ont montré que le critère de l'origine ethnique prime parfois celui des compétences, et ce, malgré les affirmations contraires de certains employeurs.

Une enquête auprès d'entreprises ayant des programmes d'accès à l'égalité dans le cadre du programme d'obligations contractuelles du gouvernement du Québec a montré que les résistances des milieux de travail à l'embauche de minorités visibles ou d'immigrants (deux groupes

souvent confondus par les participants) étaient encore bien réelles⁶. Dans une des entreprises, le contremaître exprimait ainsi son opposition à l'embauche de minorités : «*Ah, j'ai déjà eu telle nationalité qui a travaillé ici puis c'est pas fort ; envoyez-nous d'autres personnes toutes blanches.*» Un gestionnaire nous rapportait ainsi les propos de ses employés : «*Il y avait une résistance très, très grande des gens qui étaient déjà en entrepôt depuis plusieurs années, pas beaucoup de scolarité et qui voyaient encore les minorités visibles comme étant "Tu vas venir faire ma job, mon écœurant."*»

Le racisme moderne

À ces manifestations plus connues et très directes de discrimination, s'ajoute ce que des auteurs qualifient de «*racisme moderne*⁷» (Bonilla-Silva, Lewis et Embrick, 2004 ; Van Laer et Janssens, 2011). Alors que le racisme dans sa forme plus traditionnelle reposait sur les croyances d'une soi-disant supériorité génétique de certains groupes par rapport à d'autres, le racisme moderne reconnaît qu'il n'y a pas de race ni de différences innées. Par contre, les personnes qui y adhèrent soutiennent que ce sont les différences culturelles qui justifient les résultats inégaux. Au cours de l'enquête précitée auprès d'entreprises montréalaises ayant des programmes d'accès à l'égalité, nous avons entendu les propos suivants : «*malgré ses compétences, cette ingénieure d'origine chinoise [en raison de son attitude réservée] ne pourra jamais diriger une équipe de travail*». Ou bien, «*les Arabes ont des comportements qui ne cadrent pas avec nos façons de faire*», ou encore : «*les Africains ne sont pas faits pour le marché du travail québécois*».

Parmi les obstacles les plus fréquents, l'exigence d'expérience canadienne ou québécoise revient le plus souvent et illustre très bien ce racisme moderne. En effet, il serait possible de penser à première vue qu'il s'agit d'une exigence tout à fait rationnelle et sans connotation discriminatoire. Or, lorsque les employeurs sont interrogés, il s'avère, selon une enquête menée par la firme de consultants Samson, Bélair, Deloitte et Touche (2011), que :

6 Études de cas réalisées sous la direction de l'auteure auprès de 30 entreprises de la région métropolitaine de Montréal ayant un programme d'accès à l'égalité (voir Chicha et Charest, 2010).

7 Ou de «*sexisme moderne*» lorsqu'il s'agit de femmes, ce qui n'empêche pas le cumul des deux.

En ce qui a trait au choix du meilleur candidat pour l'emploi, selon un bon nombre de recruteurs les décisions d'embauche sont fondées sur la mesure dans laquelle un candidat cadre avec la culture de l'organisation. On considère que les candidats dotés d'une expérience canadienne présentent un moindre risque, car ils ont une meilleure compréhension des milieux de travail au pays, allant des processus de travail aux rapports humains (p. 8).

Cela explique que les immigrants vont souvent nous rapporter que lorsqu'ils se sont présentés à une entrevue d'embauche, personne ne leur a demandé de parler de leur expérience étrangère antérieure. En fait, comme le perçoivent plusieurs immigrants, dans les diverses enquêtes que nous avons effectuées auprès d'eux, la demande d'expérience canadienne ou québécoise est un filtre discriminatoire très facile à appliquer. Mais, une telle preuve devant la CDPDJ ou devant les tribunaux est encore très difficile à faire.

Un autre facteur important est le manque de sensibilisation des milieux de travail aux nuances culturelles. D'où les malentendus qui peuvent mener à de mauvaises évaluations. Durant le ralentissement économique, un dirigeant d'entreprise a remarqué que 85 % des personnes figurant sur une liste de licenciement étaient des professionnels très instruits, compétents et tous nés à l'étranger. L'entreprise a interrogé les gestionnaires et les superviseurs chargés des licenciements afin de connaître les critères de sélection qui les avaient guidés. Ils se sont rendu compte que le choix était très influencé par des malentendus culturels : « Par exemple, dans le passé, lorsque certains employés compétents et très instruits ne démontraient aucun intérêt à l'égard d'une promotion, les gestionnaires y voyaient un manque d'initiative ; la réalité, c'est que dans certaines cultures, la quête d'une promotion est un affront » (Samson, Bélair, Deloitte et Touche, 2011, p. 9). En bref, un critère basé sur des comportements « culturels » a été utilisé pour exclure les employés d'origine étrangère.

Le critère de la maîtrise du français ou de l'anglais est également utilisé parfois comme filtre discriminatoire. Toujours selon la même étude, de nombreux employeurs exigent des candidats que leur maîtrise de la langue anglaise ou française se situe au « niveau 10 », alors que la plupart des Canadiens de souche n'atteignent même pas ce niveau.

Même lorsque la personne maîtrise la langue, il y a l'accent qui lui est opposé ou le niveau insatisfaisant. Un cas illustratif a été signalé par un recruteur d'une agence de placement : il constatait que les employeurs

rejetaient de façon disproportionnée les candidatures d'immigrants qu'il leur envoyait alors que ces derniers répondaient parfaitement aux exigences. Aux candidats, ces employeurs se justifiaient en disant qu'ils ne répondaient pas aux exigences. Au recruteur, qui avait bien vérifié au préalable que les candidats avaient les qualifications demandées, l'employeur disait que ces derniers parlaient le français ou l'anglais avec un accent. Ayant interrogé le recruteur, qui connaissait bien ces candidats, nous lui avons demandé s'ils avaient réellement un accent qui rendait la communication difficile. Sa réponse a été claire et nette : non, ces candidats n'avaient pas d'accent ou vraiment très léger ! Nous constatons donc que tout comme l'expérience de travail locale, la langue peut être une façon détournée de rejeter les candidatures provenant des minorités.

La discrimination systémique

Une enquête de la CDPDJ a bien illustré la discrimination systémique et le rôle de différents acteurs dans la situation défavorable des médecins diplômés à l'étranger⁸. La Commission a constaté que la sous-représentation de ces médecins lors de l'admission en résidence hospitalière était due à différentes exigences et pratiques non validées, à des préjugés à l'encontre de ces médecins et à l'absence de mesures de soutien, telles que des formations d'appoint. Ces obstacles avaient un effet d'exclusion disproportionné sur ces médecins et résultaient de l'action conjuguée de trois acteurs :

- les universités, principalement les facultés de médecine responsables des entrevues de sélection ;
- le ministère de la Santé et des Services sociaux qui détermine le nombre de places disponibles pour les résidents en médecine ;
- le Collège des médecins du Québec qui détermine, entre autres, les exigences en matière de résidence hospitalière des différents candidats.

La CDPDJ a exposé comment les interactions entre les pratiques et les décisions de ces trois acteurs provoquaient l'exclusion d'un grand nombre de médecins diplômés à l'étranger.

Une étude effectuée sur la déqualification subie par les immigrées hautement qualifiées à Montréal (Chicha, 2009) a montré qu'il s'agissait d'une situation discriminatoire résultant des interactions entre les pratiques et les décisions de divers acteurs, notamment :

- les ordres professionnels qui accordent difficilement le permis de pratique aux personnes diplômées à l'étranger ;
- la famille immigrée qui donne généralement priorité au conjoint dans l'insertion professionnelle au pays d'accueil, ce qui désavantage la conjointe de plusieurs points de vue ;
- les entreprises dont les modes de recrutement ont pour effet d'éliminer de façon disproportionnée les candidatures d'immigrées, notamment lorsqu'elles se présentent pour des postes traditionnellement masculins.

Le cumul des obstacles aboutit à un degré plus élevé de déqualification pour les immigrées membres des minorités visibles.

L'ampleur et la persistance des inégalités observées s'expliquent par la présence de discrimination systémique en emploi, définie comme étant

une situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction, sur le marché du travail, de pratiques, de décisions ou de comportements, individuels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres de groupes visés par l'article 10 de la Charte (Chicha-Pontbriand, 1989, p. 85).

Face à de telles situations, il faut pouvoir agir auprès des différents acteurs et les amener à modifier leurs pratiques, leurs décisions et leurs comportements. En d'autres termes, l'existence de discrimination systémique oblige à adopter une politique inclusive pour atteindre l'égalité. Dans quelle mesure les politiques préconisées aujourd'hui au Québec répondent-elles à une telle exigence ?

Les programmes d'accès à l'égalité : une politique inclusive interprétée de façon étroite

Les processus d'enquête de la CDPDJ et les décisions du Tribunal des droits de la personne représentent des exemples très utiles pour cerner la discrimination, la corriger et, éventuellement, dissuader les employeurs d'avoir des pratiques ou des comportements discriminatoires. Cependant,

il s'agit de procédures lentes et coûteuses dont l'issue est incertaine et qui sont parfois mal adaptées à des situations de discrimination systémique. C'est pourquoi, une politique proactive, telle que les programmes d'accès à l'égalité, a été adoptée, suivant en cela les politiques d'*affirmative action* (action positive) en vigueur aux États-Unis. De tels programmes sont généralement mis en œuvre sans nécessité de constituer au préalable une preuve de discrimination. Leur grand avantage est de comprendre un large éventail de mesures visant à corriger les diverses sources de discrimination. De plus, ils contiennent un échancier, ce qui permet d'obtenir des résultats à l'intérieur d'un horizon relativement proche, contrairement aux délais indéterminés des recours devant la CDPDJ ou devant les tribunaux.

La raison d'être des programmes d'accès à l'égalité destinés aux membres des minorités visibles est de leur assurer une représentation équitable en entreprise, c'est-à-dire correspondant aux compétences qu'ils détiennent. Afin d'atteindre ce but, des mesures quantitatives et qualitatives sont prévues (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2003), soit :

- des objectifs numériques de représentation des membres des groupes cibles dans les emplois où ils sont peu représentés, ainsi que
- trois types de mesures :
 - Les mesures de redressement qui visent à faire un certain rattrapage afin de surmonter des obstacles qui ont historiquement entravé l'accès à l'égalité des membres des groupes cibles : par exemple, solliciter l'aide d'associations de certains groupes minoritaires afin d'identifier des candidatures à un poste ou annoncer les offres d'emploi dans des journaux dits ethniques ou encore, offrir en priorité des stages en entreprise aux jeunes membres de minorités visibles. L'employeur qui adopte ce type de mesures démontre ainsi sa volonté de rechercher activement à inclure des travailleurs des groupes cibles dans son effectif.
 - Les mesures d'égalité des chances visent à supprimer du système d'emploi les exigences qui ont potentiellement un effet d'exclusion sur les membres des minorités visibles. Par exemple, le fait de recourir aux réseaux des employés en place – le plus souvent des hommes blancs non immigrés – pour recruter de nouveaux candidats risque de renforcer la représentation du groupe majoritaire ; le fait de ne pas structurer les entrevues de sélection risque de laisser les préjugés et stéréotypes influencer l'évaluation des

candidats. L'employeur qui adopte des mesures d'égalité des chances montre sa volonté d'éliminer à l'interne les obstacles qui entravent la carrière des membres des minorités visibles.

- Les mesures de soutien qui prennent en compte des besoins propres aux membres des minorités visibles; par exemple, en instaurant une période de familiarisation avec l'environnement de travail, en prévoyant des mesures d'accueil leur permettant de faire connaissance avec leurs collègues. De telles mesures facilitent l'intégration au milieu de travail.

Cet ensemble peut-il être considéré comme inclusif? Oui, s'il tient compte des diverses facettes de la discrimination propres à chaque organisation et s'il est appliqué avec vigilance. Cependant, jusqu'ici, il existe un très large consensus sur le fait que les programmes d'accès à l'égalité n'ont pas donné les résultats escomptés en raison de nombreux obstacles⁹.

D'une part, les organisations tardent à réaliser les objectifs tant quantitatifs que qualitatifs. Ainsi que l'ont montré deux enquêtes que nous avons dirigées auprès des entreprises sujettes à l'obligation contractuelle (Chicha, 1998; Chicha et Charest, 2010), certaines ignorent carrément leurs obligations, alors que d'autres prennent quelques mesures sans grande conviction. Les rapports de la CDPDJ (2009) au sujet des programmes d'accès à l'égalité dans les organisations du secteur parapublic et des sociétés d'État indiquent aussi que des mesures sont adoptées, à la pièce, et que l'atteinte de l'égalité est loin d'être réalisée. Nous sommes donc très loin du caractère inclusif des programmes voulus par le législateur.

Il faut également souligner que la CDPDJ au lieu de privilégier la perspective du droit fondamental à la non-discrimination et à l'égalité qui sous-tend les programmes d'accès à l'égalité, a mis de l'avant une approche technocratique de gestion des ressources humaines (Chicha et Charest, 2013). Celle-ci a eu pour effet de rétrécir l'objectif de ces programmes (Lombardo, Meier et Verloo, 2010).

9

Les programmes d'accès à l'égalité au Québec constituent un ensemble très hétéroclite tant du point de vue du champ d'application, des groupes visés, du type de sanctions prévues, etc. Il serait donc trop long de les exposer ici. Un portrait complet et détaillé en est présenté dans Chicha et Charest (2013).

La gestion de la diversité ou l'inclusion par le profit

Depuis une dizaine d'années, la popularité du concept de « gestion de la diversité » n'a cessé de grandir et de supplanter, même au sein de l'administration publique, celui de l'accès à l'égalité. Cette popularité s'appuie, en grande partie, sur le discrédit jeté sur les programmes d'accès à l'égalité. L'attrait de ce concept est double : d'une part, il repose sur l'idée selon laquelle la diversité de l'effectif d'une entreprise est susceptible d'entraîner divers bénéfices : élargissement des marchés, augmentation de la productivité et de la créativité des équipes de travail, réponse à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée, bonne réputation de l'entreprise dans l'opinion publique. Il s'agit donc pour une entreprise d'augmenter son chiffre d'affaires et de devenir plus concurrentielle grâce à la diversité de son personnel. Cela est bien résumé par une publication largement diffusée du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, dont le titre très évocateur est *La diversité, une valeur ajoutée* (2008). D'autre part, substituer la gestion de la diversité à l'accès à l'égalité revient à libérer l'entreprise d'une intervention étatique, la laissant seul maître d'œuvre de la gestion de son personnel. Elle concorde ainsi très bien avec la philosophie néolibérale dominante aujourd'hui qui prône un minimum d'intervention et de réglementation étatiques (Özbilgin et Tatli, 2011).

Une telle approche peut-elle être considérée comme inclusive au même titre, ou même davantage, que les programmes d'accès à l'égalité ? En ce qui concerne les groupes inclus dans la notion de « diversité », cela est loin d'être sûr. D'une part, contrairement à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, les critères de diversité ne sont pas définis. Certaines entreprises visent uniquement l'accès des femmes aux postes de direction ; d'autres, la rétention des travailleurs âgés ; certaines entreprises ont un spectre d'action plus large incluant le sexe, l'âge, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle tout en ignorant, par contre, les personnes handicapées ou les autochtones. Bref, le caractère inclusif ou non de la diversité varie d'une entreprise à l'autre et, surtout, il est tributaire de l'anticipation de bénéfices économiques. Si le marché convoité par une entreprise est constitué par les clients chinois, elle tentera d'embaucher des employés de la même origine pour mieux interagir avec eux. Par contre, elle n'aura aucun intérêt à embaucher des latino-américains ou des arabes. Le caractère inclusif ou non de la diversité n'est plus une question de respect du

droit à l'égalité mais plutôt d'un calcul coût-bénéfice¹⁰. La contrepartie de cette perspective est que la présence possible d'obstacles discriminatoires dans l'entreprise et, *a fortiori*, la lutte pour les éliminer sont complètement occultées (Chicha et Charest, 2013; Özbilgin et Tatli, 2011).

La gestion de la diversité peut également avoir l'effet pervers d'instrumentaliser les employés membres des minorités visibles; par exemple, si les employées d'origine latino-américaine sont surtout utiles au service à la clientèle, disons comme caissières de banque, c'est là qu'elles seront cantonnées, ce qui risque de créer une ségrégation professionnelle aux contours ethniques. En ce qui concerne les pratiques mises en œuvre par les entreprises soucieuses de se diversifier, elles sont souvent très variables et n'ont pas pour fondement l'élimination d'obstacles discriminatoires. Par conséquent, elles peuvent être facilement contrecarrées si les entreprises ferment les yeux sur les comportements racistes ou le harcèlement racial subis par leurs employés des minorités visibles. Le passage de l'accès à l'égalité à la gestion de la diversité constitue, en quelque sorte, un détournement du choix de société initial (Lombardo, Meier et Verloo, 2010).

À l'actif de la gestion de la diversité, nous pouvons cependant signaler le souci de maintenir un climat de travail productif et peu conflictuel, propice, théoriquement, à une bonne intégration des employés, quel que soit leur groupe d'appartenance. Cela se concrétise par des séances de formation ou de sensibilisation à la diversité offertes aux employés. Leur effet risque cependant de renforcer les stéréotypes si elles mettent trop l'accent sur des caractéristiques culturelles des membres des minorités visibles, comme cela semble être parfois le cas¹¹.

10 Le cas d'une institution financière réputée championne de la diversité est éloquent à cet égard; cette institution licencie des employés canadiens pour embaucher, grâce à des sous-traitants, des travailleurs temporaires étrangers venant de l'Inde, auxquels elle verse des salaires inférieurs (Mehta, 2013).

11 À partir de propos que nous ont rapportés des participants à diverses séances de formation à la diversité. De plus, à titre d'exemple, il est aussi possible de consulter le site d'Emploi-Québec qui présente des études de cas ayant pour titre: « Ce n'est pas moi », « accusé ou sollicité », « je veux ce poste », etc. où l'accent est mis sur les problèmes causés par les comportements culturellement différents des immigrants, alors que les obstacles potentiellement discriminatoires des employeurs ne sont pas mentionnés. Voir <<http://www.diversite.gouv.qc.ca/?page=chapitre&r=15>>.

Vers une définition réellement inclusive de l'accès à l'égalité

Il nous apparaît que face à des situations de discrimination systémique telles que décrites plus haut, il est nécessaire de développer une approche inclusive prenant en compte les diverses sources de cette discrimination. Les programmes d'accès à l'égalité devraient en constituer le pivot central, car ils sont conçus en principe de façon à inclure les groupes discriminés et à intervenir sur les divers plans où la discrimination se manifeste. Cependant, en se reportant à la définition de la discrimination systémique présentée plus haut, il devient évident qu'ils sont insuffisants. Les institutions qui contribuent à maintenir sinon à renforcer la discrimination sont multiples. Il suffit de penser par exemple aux institutions d'enseignement, notamment celles qui donnent un accès direct à des emplois qualifiés. Nous constatons que les membres des minorités visibles sont absents de nombreuses filières qui mènent à des emplois dont les conditions de travail sont pourtant très intéressantes. Pour éviter les goulots d'étranglement qui maintiennent une faible représentation des minorités visibles dans certaines professions, une politique vraiment inclusive consisterait à instaurer des programmes d'accès à l'égalité en éducation dans ces filières. Un autre type d'intervention devrait se faire auprès des ordres professionnels ; car la plupart des immigrants diplômés à l'étranger dans des professions réglementées appartiennent à des minorités visibles ou ethniques. Par conséquent, une politique d'accès à l'égalité inclusive devrait contraindre ces organismes à éliminer certaines de leurs exigences d'admission potentiellement discriminatoires¹². Nous pourrions facilement transposer cette approche aux personnes handicapées : pour une véritable égalité en emploi, il faudrait inclure non seulement les employeurs, mais aussi les organismes chargés du transport adapté ainsi que les institutions d'enseignement.

Une égalité inclusive exige donc une cohérence dans les interventions ainsi qu'une extension des politiques d'égalité aux divers acteurs responsables de l'inégalité observée, quelle que soit leur localisation : milieu de travail, enseignement, famille, transport, etc. La présence de discrimination systémique exige la mise en place d'une politique multidimensionnelle, condition incontournable pour que le droit fondamental à l'égalité puisse réellement être atteint.

Références

- Bonilla-Silva, E., A. Lewis et D. G. Embrick** (2004). «“I did not get that job because of a black man...” The story lines and testimonies of color-blind racism», *Sociological Forum*, vol. 19, n° 4, p. 555-581.
- Chicha, M.-T.** (1998). *Les programmes d'accès à l'égalité soumis à l'obligation contractuelle du Québec*, Rapport de recherche, Québec, Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.
- Chicha, M.-T.** (2009). *Le mirage de l'égalité. Les immigrées hautement qualifiées à Montréal*, Toronto, Fondation canadienne des relations raciales.
- Chicha, M.-T. et E. Charest** (2010). «Les programmes d'accès à l'égalité dans les entreprises du secteur privé au Québec : un statu quo décevant», *Nos diverses cités*, n° 7, p. 65-70.
- Chicha, M.-T. et E. Charest** (2013). *Le Québec et les programmes d'accès à l'égalité : un rendez-vous manqué ? Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité depuis 1985*, Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Chicha-Pontbriand, M.-T.** (1989). *Discrimination systémique. Fondements et méthodologie des programmes d'accès à l'égalité en emploi*, Cowansville, Éditions Yvon Blais.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse** (2003). *Guide d'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité en emploi*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse** (2010). Dossier MTL-018303, résolution COM-559-5.1.1.
- Eid, P.** (2012). «Les inégalités “ethno-raciales” dans l'accès à l'emploi à Montréal. Le poids de la discrimination», *Recherches sociographiques*, vol. 53, n° 2, p. 413-448.
- Lombardo, E., P. Meier et M. Verloo** (2010). «Discursive Dynamics in Gender Equality Politics. What about 'Feminist Taboos' ?», *European Journal of Women's Studies*, vol. 17, n° 2, p. 105-123.
- Mehta, D.** (2013). «La RBC dans l'embarras pour des embauches à l'étranger», *Le Devoir*, 8 avril, p. A4.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles** (2008). *La diversité, une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013*, Montréal, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles** (2013). *Portrait des personnes membres des minorités visibles au Québec et de leur insertion économique. Recensement de 2006*, Montréal, Gouvernement du Québec.
- Oreopoulos, P et D. Dechief** (2011). *Why do some employers prefer to interview Matthew, but not Samir ? New evidence from Toronto, Montreal, and Vancouver*, Vancouver, Metropolis British Columbia.
- Özbilgin, M. et A. Tatli** (2011). «Mapping out the field of equality and diversity: Rise of individualism and voluntarism», *Human relations*, vol. 64, n° 9, p. 1229-1253.

Samson, Bélaïr, Deloitte et Touche (2011). *Bienvenue au Canada. Qu'en est-il ensuite ? Mobiliser le potentiel des immigrants pour favoriser la croissance et l'innovation en affaires*, Montréal, Samson, Bélaïr, Deloitte et Touche.

Statistique Canada (2006). *Recensement de 2006*, n° au catalogue 97-564-XCB2006009.

Van Laer, K. et M. Janssens (2011). « Ethnic minority professionals' experiences with subtle discrimination in the workplace », *Human relations*, vol. 64, n° 9, p. 1203-1227.

**LES ENJEUX DE LA FORMATION
INITIALE ET CONTINUE
DES DÉCIDEURS
ET DES INTERVENANTS**

LES ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES DÉCIDEURS ET DES INTERVENANTS

LA DOUBLE FONCTION DE L'INTERVENANT EN GESTION DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE

Sébastien Arcand, *HEC Montréal*

Pascal Tisserant, *Université de Lorraine*

Stéphane Leymarie, *Université de Lorraine*

Aux aspects inhérents à la mission de chaque organisation (privée, publique, à but non lucratif, etc.) s'ajoute une réalité plurielle faite d'appartenances, de pratiques et de valeurs diverses. Cette assertion, si elle relève d'une certaine tautologie, demeure peu comprise par rapport aux dynamiques que crée la diversité ethnoculturelle et aux changements qu'elle exige. Suivant ce constat, il est pertinent de se pencher sur la fonction d'acteurs qui, tout en ne faisant pas partie intégrante des organisations, y occupent néanmoins une place de choix dans l'élaboration de pratiques inclusives, soit les intervenants en gestion de la diversité ethnoculturelle. Au cours des prochaines pages, il sera donc question de ces intervenants qui vont et viennent au sein des organisations et qui, en raison de leur statut, deviennent des acteurs clés au moment de penser la relation entre les cultures au sein de l'organisation ou encore la relation qu'entretient cette dernière avec l'extérieur, qu'il s'agisse de la clientèle ou de collaborateurs. Bien que les fonctions occupées par l'intervenant soient, elles aussi, plurielles et dépendent de la

nature même de l'organisation et de sa composition ethnoculturelle, il est possible d'amorcer une théorisation du travail d'intervention en gestion de la diversité ethnoculturelle. Ainsi, nous faisons valoir que la fonction de l'intervenant ne peut être comprise qu'en opérant une distinction entre les nécessités de l'adaptation de la part de l'intervenant et les aspects critiques et novateurs de son intervention. Nous avançons que la relation intervenant-organisation, dans un contexte de virage interculturel¹, s'inscrit dans une logique où la fonction de médiation de l'intervenant va de pair avec sa fonction de positionnement. Le virage interculturel nécessitant en soi une modification des pratiques en vigueur, le rôle premier de l'intervenant est de permettre aux acteurs d'aborder positivement le changement. Qui plus est, ce n'est que lorsque les deux fonctions de l'intervenant, à être définies plus loin dans le présent texte, sont intégrées dans cette logique de changement que l'intervenant contribue activement à ce virage interculturel.

C'est donc à partir de ces propositions que nous explorerons en quoi consiste le travail de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle, et ce, tout en tenant compte de la pluralité de pratiques et d'intérêts à laquelle il est confronté. Pour ce faire, nous effectuerons dans un premier temps un rapide tour d'horizon de la littérature sur la relation entre les intervenants externes et les organisations qui font appel à leurs services. La distinction entre le consultant interne, membre à part entière de l'organisation, et le consultant externe qui œuvre de manière ponctuelle auprès d'une organisation est importante. Pour les besoins de ce chapitre, l'intervenant auquel nous faisons référence est celui qui intervient sporadiquement et qui n'entretient pas de liens professionnels à long terme avec l'organisation. Bien que son intervention puisse durer plusieurs mois, le consultant externe ne fait pas partie intégrante des employés et, dès lors, ne peut être considéré comme un collègue des autres acteurs auprès desquels ils effectuent son travail d'intervention. Ainsi, nous analyserons, à l'aide des études qui traitent de la relation intervenant externe-organisation, les éléments les plus saillants de cette relation parfois ambiguë et contraignante pour les deux parties.

1

La notion de « virage interculturel » se rapporte aux différentes étapes qui, au sein d'une organisation, mènent à l'élaboration de mesures et de pratiques aptes à favoriser la contribution de chacun, et ce, nonobstant la culture d'appartenance des individus œuvrant au sein de cette organisation. Pour une définition plus substantielle de cette notion, voir Arcand (2013).

Dans un deuxième temps, et c'est là le cœur de notre réflexion, nous nous pencherons sur les répercussions de cette double fonction de l'intervenant en gestion ethnoculturelle et les défis auxquels il fait face, notamment en ce qui concerne la rencontre entre les diverses visions de la diversité qui cohabitent au sein d'une organisation. Lui-même porteur d'une vision particulière de cette diversité, l'intervenant doit considérer la pluralité de visions sans sacrifier ses propres capacités analytiques et pédagogiques. Là réside un défi certain, mais pas insurmontable, et nous espérons contribuer à l'approfondissement d'une réflexion permettant, nous l'espérons, de sortir d'une vision ponctuelle et instrumentalisée de l'intervention en organisation.

La relation consultant-organisation : un champ de recherche en développement

La sociologie francophone au service de la consultation en organisation

La relation entre l'intervenant et l'organisation avec laquelle il collabore a fait l'objet de quelques études au cours des dernières années et décennies. En dépit de leur nombre relativement restreint, du moins en ce qui concerne la littérature scientifique, une pluralité d'approches et de disciplines sont souvent sollicitées pour établir la nature de cette relation. Comme nous le verrons toutefois, la littérature sur le sujet porte peu sur l'intervention en diversité ethnoculturelle et sur ses spécificités. Cela a pour effet de limiter considérablement l'identification des aspects culturels et identitaires du travail d'intervention. Quoi qu'il en soit, il n'est pas facile de trouver une littérature scientifique sur le sujet. Plusieurs articles publiés au cours des dernières années l'ont été dans des revues professionnelles et ceux qui y sont répertoriés présentent la plupart du temps de « bonnes pratiques » à l'intention des consultants eux-mêmes. Ces publications, si elles sont tout à fait utiles et légitimes, permettent difficilement d'analyser avec recul la complexité de la relation entre l'intervenant et l'organisation avec laquelle il collabore. En dépit du manque d'études sur la thématique qui nous intéresse ici, certaines approches et disciplines proposent des avenues permettant de baliser notre analyse de la double fonction de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle.

Les questions identitaires et éthiques étant au cœur de la relation intervenant-organisation en situation de gestion de la diversité ethnoculturelle, il faut plutôt se tourner vers certaines disciplines des sciences sociales, notamment en sociologie des organisations, pour y trouver des éléments qui nous permettront d'atteindre notre objectif d'une meilleure compréhension de l'intervention en gestion de la diversité ethnoculturelle. À cet effet, des auteurs comme Philippe Bernoux (2004), Crozier et Friedberg (1977), l'ouvrage collectif dirigé par D. Vrancken et O. Kuty (2001) ou encore Herreros (2002), plus connus dans le monde francophone qu'anglophone, fournissent de solides piliers théoriques et empiriques permettant de développer une profonde réflexion sur le rôle de l'intervenant auprès des organisations. Pour Bernoux (2004), le travail d'intervention est de « mettre les gens de terrain en position de chercheurs » (p. 250). Plus que des solutions, les acteurs ont besoin de connaître l'organisation dans laquelle ils œuvrent. L'intervenant a donc un devoir de pédagogie tout en favorisant la production collective de connaissances de la part de tous les acteurs impliqués. Pour Bernoux (2004), le travail d'intervention implique un double rôle de la part de l'intervenant, soit celui de chercheur et celui d'intervenant à proprement parler. Ici, la notion de changement et de résistance au changement est déterminante pour évaluer la capacité des organisations à adopter des pratiques novatrices.

Comme nous le verrons plus loin, cette distinction entre l'intervenant et le chercheur a été une source importante d'inspiration dans la définition des fonctions de médiation et de positionnement telles que nous les développons dans le présent chapitre. Dans un texte récent, Leymarie, Tisserant et Arcand (2012) soulignent l'importance, en dépit d'usages différenciés de la notion même de diversité, de favoriser le développement de compétences propres à cette diversité lors de formations offertes dans l'enseignement supérieur. Faisant de la formation à la gestion de la diversité la pierre d'assise de l'acquisition de ces compétences, les auteurs abordent quelques-uns des programmes offerts dans différents pays européens et en appellent à des formations valorisant le rapprochement disciplinaire pour de meilleurs résultats d'apprentissage. Pour leur part, Cornet et Warland (2008a, 2008b) ont produit des ouvrages et autres guides à l'intention des intervenants et des employeurs eux-mêmes. Leur approche, qui traite de la diversité dans son acception la plus large (ethnoculturelle, genre, handicap, orientation sexuelle) témoigne d'une volonté de prendre acte de l'ensemble des dimensions inhérentes (non-discrimination, gestion...) à la prise en compte de la diversité au sein des organisations. Dans une perspective

similaire, Arcand (2013) réitère l'importance d'aborder la gestion de la diversité ethnoculturelle à partir d'une approche stratégique. En impliquant la haute direction des organisations dans le processus de mise en place d'une politique de gestion de la diversité ethnoculturelle, l'intervenant s'assure, dès les débuts de la phase de formation, de légitimer le processus d'apprentissage et de le lier à la culture organisationnelle en place.

Pour résumer, dans un cadre de recherche-action, les auteurs nommés précédemment montrent en quoi la perspective sociologique, prise ici dans son acception large, peut amener les acteurs organisationnels à prendre connaissance du contexte dans lequel ils travaillent et à entreprendre les actions nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Ces auteurs ont également montré, et c'est peut-être cela le plus important pour nous, que les organisations sont avant tout des systèmes d'actions au sein desquels un ensemble d'acteurs variés agit et interagit. De ces interactions naissent des relations sociales particulières elles-mêmes constitutives de la dynamique organisationnelle. Qui plus est, dans un contexte de pluralisme ethnoculturel, ces interactions sont nécessairement teintées par les appartenances de cultures et de langues.

L'apport du *management* dans la littérature anglo-saxonne

Dans la littérature anglo-saxonne, l'ouvrage de Kubr (2002) intitulé *Management Consulting : A Guide to the Profession* (1976 pour la première édition) aborde plusieurs thématiques importantes de la consultation. Ces thématiques vont d'une définition de ce qu'est la consultation à un questionnement quant à « l'industrie de la consultation » en passant par la relation entre le consultant et le client et par la place qu'occupent les notions de culture, de changement et d'éthique dans le travail de l'intervenant. Dans une étude effectuée dans le contexte espagnol, Sorriano (2003) s'intéresse à l'importance du consultant externe dans les secteurs publics et privés pour les petites et moyennes organisations. Parmi les résultats à retenir de cette étude, mentionnons l'importance d'analyser l'ensemble du processus de consultation externe – du choix de faire appel à un consultant au travail d'intervention – ainsi que des qualités et compétences de l'intervenant lui-même. Sorriano souligne que l'ensemble du processus est caractérisé par l'incertitude, mais qu'il existe un lien entre la gestion stratégique future et le niveau de connaissance acquis par les acteurs de l'organisation lors du travail d'intervention. Ce dernier point est important, car il réfère directement au rôle de l'intervenant externe dans l'apprentissage

organisationnel tout autant que dans les pratiques qui se développeront à moyen et à long terme. D'autres auteurs tels que Roodhooft et Van den Abbeele (2006) se sont également intéressés aux distinctions entre les secteurs publics et privés dans l'utilisation de consultants externes. Cette distinction, bien qu'importante, ne constitue toutefois pas un des fondements de notre réflexion.

Un ouvrage collectif sous la direction de Curnow et Reuvid et intitulé *International Guide to Management Consultancy: Evolution, Practice and Structure* (2003) aborde avec détails les tenants et les aboutissants de la consultation à l'échelle internationale. Parmi les chapitres qui composent cet ouvrage, nous retiendrons celui intitulé de *The Client-Consultant Relationship: Setting the Guidelines*, dans lequel sont présentées les étapes de la relation entre le client et le consultant externe. Ces étapes sont au nombre de six, soit 1) comprendre les problèmes; 2) comprendre les contraintes; 3) saisir les solutions de rechange; 4) développer des approches alternatives; 5) générer des solutions potentielles; et 6) comprendre les enjeux de pouvoir, de politique et de personnalités. L'autre chapitre qui retient notre attention dans cet ouvrage est celui de Shays (2003) intitulé *The Consultant's Role in Managing Change*. Tout en mentionnant que la gestion du changement est l'une des thématiques les plus prisées par les consultants, l'auteur souligne que la plupart des changements effectués à la suite de l'intervention d'un consultant ne permettent pas d'atteindre les objectifs poursuivis. En s'intéressant à la responsabilité du consultant dans l'échec ou dans le succès de l'implantation d'un changement, Shays met l'accent sur l'importance pour le consultant « d'éduquer le client avant que l'engagement ne débute » et d'éviter que les attentes des uns et des autres ne soient trop discordantes. L'auteur insiste par ailleurs sur l'importance d'améliorer les processus plutôt que l'organisation elle-même. Ce collectif s'inscrit dans la lignée des publications se trouvant à la rencontre des ouvrages professionnels qui mettent l'accent sur les bonnes pratiques et sur les approches plus scientifiques qui cherchent à théoriser le travail de consultant. À ce titre, cet ouvrage est fort inspirant pour quiconque cherche à articuler les fondements épistémologiques de la consultation avec les aspects empiriques et pratiques de cette dernière. S'appuyant sur les travaux de Cox (1991) et de Cox et Blake (1991), Ely et Thomas (2001) identifient les facteurs qui favorisent le bon fonctionnement des équipes et groupes diversifiés. Ces facteurs, au nombre de trois, consistent en 1) l'importance de la nature des relations entre cultures dans l'environnement de travail immédiat des acteurs, cela incluant les

conflits et leur résolution; 2) l'importance avec laquelle les acteurs se sentent valorisés et respectés par leurs collègues; 3) l'importance que les acteurs accordent à leur propre identité ethnoculturelle. Les travaux de ces auteurs présentent une approche positive et volontariste de la diversité en organisation. Cela entraîne nécessairement des biais méthodologiques. Ces études demeurent néanmoins fort prisées dans le monde anglo-saxon et ont une pertinence certaine pour notre approche puisqu'elles prennent en compte les perceptions et visions des acteurs organisationnels à l'égard de la diversité.

Certains autres ouvrages et articles auraient pu être mentionnés ici, mais l'objectif n'était pas de faire le tour de l'ensemble de ce qui a été écrit sur la relation client-consultant, mais plutôt de présenter rapidement des auteurs, ouvrages et articles qui nous permettent d'atteindre notre objectif qui est, rappelons-le, de faire la lumière sur le rôle de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle à partir de ses deux fonctions, soit la médiation et le positionnement. Avant de se pencher plus en détail sur ces fonctions, voyons d'abord en quoi la question de la diversité ethnoculturelle vient conférer à l'intervenant une mission différente de celle normalement attribuée au consultant externe.

L'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle : de la prise de conscience à l'approche intégrée

Le travail d'intervention en gestion de la diversité ethnoculturelle se situe au cœur des tensions pouvant exister entre les rencontres des cultures. L'évolution des dynamiques inhérentes à tout contexte organisationnel est, sur ce point, un obstacle que tout intervenant doit prévoir. Ce qui, au moment où débute le travail, pose problème ou au contraire est perçu comme positif de la part des acteurs peut se transformer au cours de l'intervention et devenir avantageux ou problématique. Cette difficulté, si elle est reconnue et intégrée au sein des pratiques d'intervention, prend le pas sur toute forme d'essentialisme et permet aux acteurs et organisations visées par l'intervention de considérer que la « question ethnoculturelle » n'est en fait qu'un élément pouvant émerger ici et là, puis à tout moment ou, *a contrario*, ne jamais apparaître.

C'est ainsi que les cultures en action au sein d'une organisation, qu'elles relèvent des dynamiques internes ou externes, ne peuvent jamais être inscrites dans l'ADN d'une organisation. Elles doivent plutôt faire

partie des possibles, de ce qui peut arriver, et non de ce qui est. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille rien faire et attendre qu'un événement perturbateur se déclenche pour que la gestion de la diversité ethnoculturelle devienne une exigence. Il serait pour le moins contradictoire de prôner un tel attentisme alors qu'il s'agit au contraire de préparer le terrain, de développer des réflexes stratégiques permettant à leur tour d'utiliser, le terme est juste, la diversité à bon escient ou encore d'atténuer certaines tensions existantes. L'intervenant saura composer avec les tensions et les non-dits lors des formations à partir du moment où il sera en mesure d'intégrer, à même sa formation, les différents degrés d'ouverture des participants à l'égard de la diversité. C'est là que l'étape du diagnostic organisationnel, qui est une étape préliminaire à l'intervention, prend tout son sens. La seule prise en compte de ces degrés d'ouverture n'est certes pas suffisante. Encore faut-il que l'intervenant puisse favoriser non pas un rapprochement entre ces niveaux, mais bien une progression de ces dernières vers plus d'ouverture et de compréhension des différences culturelles. Ici, des jeux de rôles, des études de cas et des illustrations concrètes lors de la formation sont quelques-uns des outils favorisant cette progression chez les participants.

La formation à la gestion de la diversité ethnoculturelle s'inscrit d'abord et avant tout dans une logique collective. C'est le collectif, donc l'organisation entière, qui doit bénéficier de cette formation et non simplement quelques individus. En misant ainsi sur la transformation et l'évolution du groupe vers un plus grand niveau d'ouverture, sans pour autant tomber dans le piège du relativisme, cela va de soi, l'intervenant pourra jouer pleinement son rôle d'agent de changement et surtout participer à une redynamisation de l'organisation à partir d'une approche pluraliste et cohésive.

Ainsi, l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle doit prioriser une approche réflexive et critique devant ramener en amont, donc dans la planification stratégique, la prise de conscience ethnoculturelle. Bien évidemment, il ne faut pas chercher à tout organiser et à éradiquer toute forme de spontanéité dans les pratiques et processus. Au contraire, planifier en vue d'emprunter le virage interculturel implique d'accompagner les acteurs organisationnels, quels que soient leurs rangs et responsabilités, dans une démarche individuelle à partir de laquelle ils pourront prendre ce virage dans l'exercice de leur travail. Cela implique également de favoriser la rencontre des différentes visions qui se trouvent au sein de l'organisation et c'est là que les fonctions de médiation et de positionnement prennent toute leur signification.

Une fonction de médiation

L'intervenant ne doit en aucun cas présumer ou juger des comportements des uns et des autres. Il n'y a pire intervenant que celui qui n'arrive pas à pratiquer ce qu'il prône. Le décentrement auquel convie le virage interculturel, c'est d'abord et avant tout l'intervenant qui doit l'effectuer. Outre ce travail d'autoréflexivité, qui relève d'une mise à distance de tout jugement de valeur, certaines pratiques nous semblent importantes à identifier.

Tout d'abord, dès les premiers contacts avec l'organisation, l'intervenant doit s'assurer des raisons qui ont poussé cette dernière à faire appel à ses services. À ce titre, il y a presque autant de raisons de faire appel à un intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle qu'il y a d'organisations. Certaines pourront le faire pour régler des tensions existantes à l'interne. D'autres pour prévenir de telles tensions. D'autres encore pourront voir dans la diversité des occasions de développer des marchés au niveau local et de prendre de l'expansion en vue d'asseoir leur domination sur la compétition. D'autres voudront s'internationaliser et verront dans la gestion de la diversité ethnoculturelle une occasion de développer des compétences dans la gestion de leurs expatriés ou encore de démarrer des collaborations avec des entreprises installées dans d'autres pays et d'autres contextes culturels.

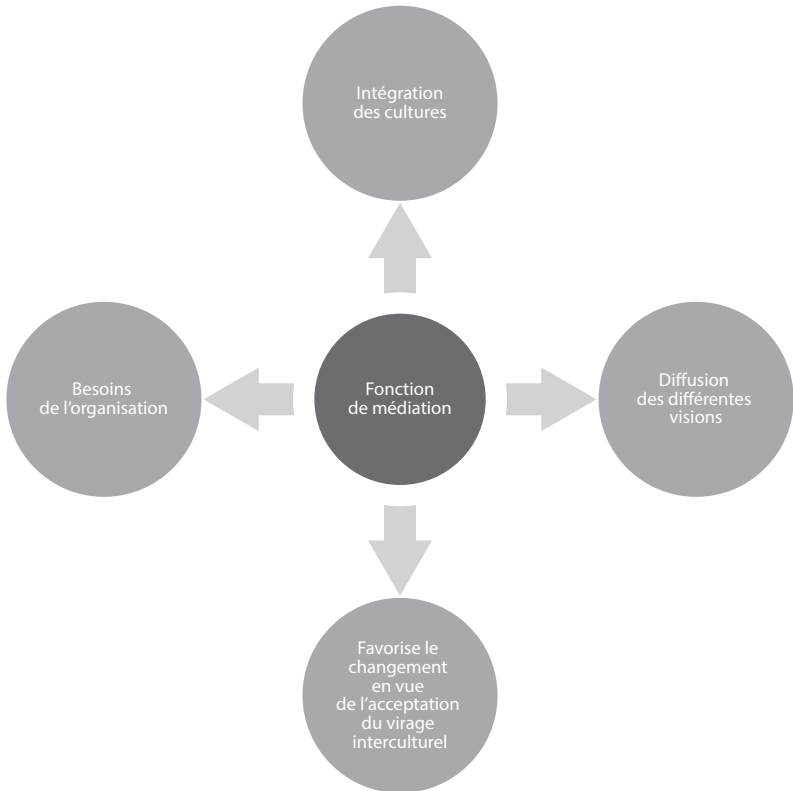
Une fois ces raisons explicitées par l'organisation et comprises par l'intervenant, il s'agira d'adapter l'intervention à ces dernières. Dès que l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle accepte de travailler en collaboration avec une organisation, il doit également accepter les raisons qui poussent l'organisation à valoriser le développement de compétences ethnoculturelles auprès de son personnel. La fonction de l'intervenant n'est pas de juger ou d'obliger les organisations à prendre le virage interculturel. Des lois et politiques sont là pour cela (comme les programmes d'accès à l'égalité, par exemple). De même, toute approche ayant pour effet de stigmatiser, voire de « victimiser » les membres des minorités pourrait avoir des effets pervers importants sur le plan des relations au sein de l'organisation. Lorsqu'ils surviennent, ces effets pervers risquent de compromettre la qualité de l'intervention et surtout la capacité de l'intervenant à jouer son rôle et à relever les deux défis auxquels il est confronté, soit favoriser le décentrement des acteurs quant à la diversité ethnoculturelle et assurer la pérennité des nouvelles pratiques mises en place sous l'impulsion du

virage interculturel. C'est en faisant preuve de pragmatisme, notamment en insistant sur les avantages de la diversité, que l'intervenant pourra atteindre les objectifs qu'il s'est fixés de concert avec l'organisation. De plus, l'intervenant doit pouvoir conjuguer avec la pluralité ethnoculturelle de l'organisation. Parce que l'organisation est à la fois le reflet de la société dans laquelle elle est partie prenante – une sorte de microcosme – et unique en son genre, elle possède des identités multiples. Il y a la culture organisationnelle, celle inhérente à sa mission et à sa taille (entreprise privée, publique, parapublique, PME, grande entreprise, etc.), il y a celle dictée par la haute direction (dirigiste, décentralisée, etc.), puis il y a les cultures de métiers (ingénieurs, techniciens, éducateurs, etc.), la culture syndicale, les relations de genre, etc. Tous ces éléments sont autant de cultures auxquelles vient se greffer la question de la diversité ethnoculturelle.

Comme nous pouvons le voir, tout cela devient fort complexe et l'intervenant se doit d'articuler ces multiples cultures au sein d'un même et seul schéma d'intervention qui lui permettra d'effectuer son travail le plus adéquatement possible. Sans cette capacité d'articulation des cultures et sous-cultures existantes, l'intervenant est condamné à restreindre ses actions au sein de secteurs limités de l'organisation, les ressources humaines, par exemple, sans pouvoir favoriser le décentrement chez une majorité d'acteurs ainsi que la pérennité des pratiques interculturelles. C'est ici qu'intervient la fonction de médiation de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle. En plus de se faire l'écho des visions particulières des uns et des autres, ce qui inclut la vision de l'organisation en tant que communauté de pratiques et de pensées, l'intervenant doit aussi permettre l'ouverture de brèches favorisant, à leur tour, l'amélioration des pratiques et des comportements. C'est à partir de cette quête de l'équilibre entre ce qui est et ce qui devrait être que l'intervenant doit, en un laps de temps souvent restreint, circonscrire les limites du possible en matière d'ouverture et d'intégration de l'Autre au sein de l'organisation où il travaille. Cette fonction de médiation est constituée d'actes de diffusion et de liaison créant une dynamique propice au changement et à l'instauration d'une posture ethnoculturelle répondant à des logiques individuelles et organisationnelles. La figure 1 illustre les différents aspects inhérents à cette fonction de médiation.

Figure 1

La fonction de médiation de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle



La conceptualisation de la fonction de médiation permet de jeter un éclairage précis sur la place centrale qu'occupe l'intervenant dans l'élaboration du virage interculturel désiré par l'organisation. La légitimité de l'intervenant tout autant que les possibilités de réussite de ce tournant dépendent largement de la capacité du premier à s'adapter à l'organisation tout en analysant les possibilités en matière de changement collectif et de transformation d'attitudes et de comportements chez les acteurs organisationnels. Cela dit, cette fonction de médiation doit nécessairement être liée à une approche plus distanciée et critique des pratiques en vigueur. C'est

ici qu'intervient l'autre aspect du travail d'intervention, soit la fonction de positionnement que doit jouer l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle.

Une fonction de positionnement

Afin que se concrétise le virage interculturel, il faut encourager les individus à faire la part des choses entre les comportements inspirés par des coutumes, rites et autres signes culturels qui les dérangent personnellement, et les comportements qui nuisent au bon fonctionnement de l'organisation et qui mettent en danger l'atteinte des objectifs. En apparence facile, cet exercice est plutôt exigeant. Exigeant tout d'abord parce qu'il demande que les acteurs individuels, tout comme l'intervenant par ailleurs, se placent en position de décentrement par rapport à leur propre culture et aux pratiques qu'elle initie. Sur un plan purement pratique, cela peut se concevoir dans un contexte direct de formation où l'intervenant agit à titre de pédagogue. Autrement dit, faire acte de décentrement durant quelques heures, dans un contexte favorable de surcroît, est un passage nécessaire mais non suffisant pour assurer la pérennité de pratiques inclusives.

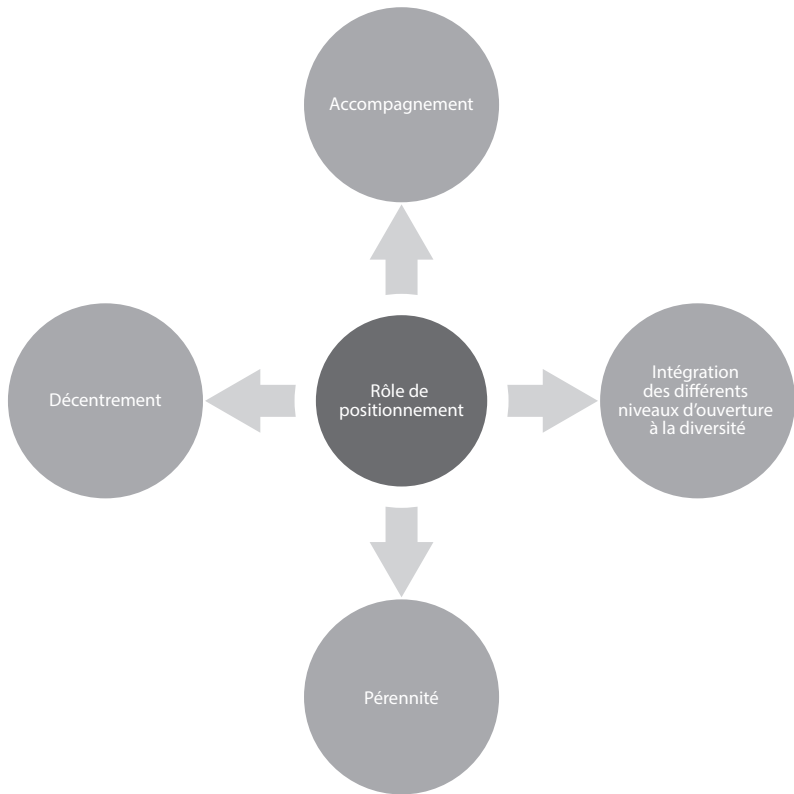
La difficulté réside dans la capacité de répéter l'exercice autant que nécessaire et dans différents contextes. Qu'il s'agisse d'une relation avec un subordonné ou avec une supérieure ou avec un client, l'individu dans l'exercice de ses fonctions peut oublier de faire ce nécessaire décentrement. Autre défi : chaque personne possède un niveau d'ouverture différent à l'égard de la diversité. Dès lors, l'intervention doit pouvoir amener les individus à réfléchir à leur propre manière de concevoir la diversité sans qu'ils perdent de vue l'objectif du décentrement. Ce dernier implique notamment de ne pas juger uniquement à partir de ses propres préférences et normes, mais bien d'identifier les comportements qui sont acceptables sur le plan organisationnel de ceux qui ne le sont pas. En ce sens, l'intervenant doit favoriser la pérennité de pratiques facilitant l'adoption du virage interculturel.

Ces deux défis, décentrement et pérennité, relèvent du rôle même de l'intervenant et des objectifs qu'il doit se fixer en accord avec les objectifs posés par l'organisation lorsqu'elle fait appel à ses services. Ainsi, la fonction de positionnement, comme son nom l'indique, permet à l'intervenant de positionner son intervention à partir de l'ensemble des paramètres

inhérents à l'organisation auprès de laquelle il intervient. La relation entre les différents éléments qui composent cette deuxième fonction est illustrée par la figure 2.

Figure 2

Le rôle de positionnement de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle



Pour résumer, la fonction de positionnement de l'intervenant se construit à partir d'actes d'accompagnement et de développement nécessaires à l'instauration de pratiques inclusives. Cette fonction importante se conjugue avec celle de médiation illustrée dans la figure 1, pour ainsi permettre au travail d'intervention de construire des ponts entre les diverses visions de la diversité se trouvant au sein de l'organisation.

Conclusion

La fonction de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle est plurielle. À ce titre, étudier cette fonction dans une perspective unique de besoins organisationnels est une avenue à écarter. L'intervenant ne peut être considéré uniquement à travers une relation d'offre de service pour laquelle un client, l'organisation, fait appel à un fournisseur de service, l'intervenant. Certes, comme nous l'avons vu précédemment, cet aspect client-fournisseur de service demeure au cœur de la relation entre l'intervenant et l'organisation. Mais cela n'est pas suffisant pour saisir la nature et la complexité du rôle de l'intervenant et encore moins pour en préciser les dimensions conceptuelles. C'est dans cette optique que nous avons identifié une dualité de fonction qui fait en sorte que l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle doit être considéré à la fois comme un pédagogue et comme un acteur central du changement qu'instaure ce que nous avons appelé le virage interculturel.

Notre objectif était de montrer que le statut de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle doit, d'une part, se positionner par rapport à l'ouverture à la diversité qui prévaut au sein de l'organisation au sein de laquelle il intervient. D'autre part, la nature de son intervention est dictée par les nécessités de son métier, des nécessités d'ordre communicationnel qui exigent des compétences de médiateur. La rencontre entre sa fonction par l'exigence de positionnement et sa fonction de médiation ne se fait pas sans heurts. En effet, comment communiquer adéquatement des connaissances que devront s'approprier les employés de l'organisation et les transformer en compétences si, de prime abord, la vision de la diversité que possède l'intervenant est en décalage avec celle d'une majorité d'acteurs au sein de l'organisation ? La question nous semble pertinente car, bien que ce décalage ne soit pas toujours présent, il est toutefois fréquent que l'intervenant et l'organisation ne partagent pas la même vision quant à la diversité ethnoculturelle. Cela devrait être pris en considération par l'intervenant au moment de s'investir dans une mission d'intervention. Pour rapprocher ces deux visions, l'intervenant doit tout d'abord avoir fait preuve de transparence à l'égard de l'organisation en affichant clairement sa propre vision. Pour ce faire, l'intervenant devrait aborder les quatre éléments suivants dès la première rencontre exploratoire avec l'organisation :

- La manière dont il conçoit la diversité ethnoculturelle. Celle-ci répond-elle exclusivement à des impératifs économiques à court terme (combler un besoin immédiat en main-d'œuvre) ou, au contraire, s'inscrit-elle dans une vision à moyen et à long terme où attraction et rétention des compétences priment? Le lecteur aura compris que nous privilégions la seconde option.
- Pourquoi l'intervenant considère-t-il la diversité comme un aspect important de tout bon processus de gestion? La gestion de cette diversité doit-elle faire partie d'une approche stratégique de l'organisation ou, au contraire, être confinée à une activité de soutien en marge des activités principales de l'organisation? Ici, la première option est à prioriser.
- La nature de son intervention a-t-elle pour objectif de : a) modifier des comportements; b) rendre acceptable la diversité ethnoculturelle aux yeux de la majorité; ou c) favoriser des changements structuraux qui entraîneront l'organisation et l'ensemble des acteurs impliqués dans un virage interculturel profond et permanent? Cette fois, c'est la troisième option est plus porteuse de changements positifs.
- En fonction de ce qui aura été dit aux points précédents, l'intervenant pourra dès lors aborder la manière dont il compte s'y prendre pour effectuer l'intervention à proprement parler.

En prenant connaissance de ces quatre éléments, le lecteur identifiera aisément que nous valorisons une grande flexibilité dans les possibles en matière d'ouverture à l'égard de la diversité ethnoculturelle de la part de l'intervenant. Pas que nous voulions tomber dans le piège du relativisme, au contraire. Mais cette flexibilité a plutôt pour objectif de permettre aux intervenants d'investir les organisations une à une, et ce, tout en considérant que ces mêmes intervenants ont eux-mêmes nécessairement une ouverture variable à l'égard de la diversité. Cela présuppose qu'un individu qui se dit consultant en gestion de la diversité ethnoculturelle aura un *a priori* favorable à l'égard de cette dernière.

Les différents aspects que nous avons soulevés et qui sont synthétisés dans les figures 1 et 2 sont intimement liés et devraient faire partie de toute approche intégrée de développement des aptitudes et compétences professionnelles des intervenants. Il ne s'agit pas de dessiner un cadre rigide au sein duquel l'intervenant doit manœuvrer. Mais plutôt de considérer que les fonctions de médiation et de positionnement s'inscrivent dans une logique diachronique et synchronique dont l'intervention ne peut faire

l'économie sous peine d'avoir très peu d'effets positifs sur les logiques organisationnelles. Agissant tels des cercles concentriques en perpétuel mouvement, les fonctions de l'intervenant en gestion de la diversité ethnoculturelle peuvent devenir, lorsque le travail est bien effectué, des agents de changement positif permettant de construire un processus dynamique assurant à son tour un suivi constant de l'évolution des relations ethnoculturelles au sein de l'organisation.

Dans ce texte, nous avons voulu mettre l'accent sur la complexité du travail d'intervention en gestion de la diversité ethnoculturelle. Les résistances et les rejets ainsi que les phénomènes d'autoexclusion ne sont pas rares lorsqu'il est question de la diversité intra, extra ou inter organisationnelle. L'intervenant se retrouve souvent à devoir conjuguer avec ces tensions et non-dits comme nous l'avons mentionné dans la section 2. En raison de ses fonctions, il occupe une place centrale dans l'évolution des comportements et dans l'amélioration de processus rendant les organisations plus inclusives.

Références

- Arcand, S.** (2013). *Politique de gestion de la diversité ethnoculturelle : de l'approche stratégique au déploiement*, Montréal, Éditions nouvelles.
- Bernoux, P.** (2004). *Sociologie du changement : dans les entreprises et les organisations*, Paris, Seuil.
- Cornet, A. et P. Warland** (2008a). *La gestion de la diversité des ressources humaines dans les entreprises et organisations*, Liège, Édition de l'Université de Liège.
- Cornet, A. et P. Warland** (2008b). *GHR et gestion de la diversité*, Paris, Dunod, coll. « Topos ».
- Cox, T. H.** (1991). *Cultural Diversity in Organization : Theory, Research, and Practice*, San Francisco, Berrett-Koehler.
- Cox, T. H. et S. Blake** (1991). « Managing cultural diversity : Implications for organizational competitiveness », *Academy of Management Executive*, vol. 5, n° 3, p. 45-56.
- Crozier, M. et E. Friedberg** (1977). *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.
- Curnow B. et J. Reuvid** (dir.) (2003). *International Guide to Management Consultancy : The Evolution, Practice and Structure of Management Consultancy Worldwide*, Londres, Kogan Page.
- Ely, R. J. et D. A. Thomas** (2001). « Cultural diversity at work : The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes », *Administrative Science Quarterly*, vol. 46, n° 2, p. 229-273.
- Herreros, G.** (2002). *Pour une sociologie d'intervention*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.

- Kubr, M.** (dir.) (2002). *Management Consulting: A Guide to the Profession*, 4^e éd., Genève, International Labour Office.
- Leymarie, S., P. Tisserant et S. Arcand** (2012). « Former à la gestion de la diversité dans l'enseignement supérieur », dans F. Ben Hassel et B. Raveleau (dir.), *Professionnaliser la fonction ressources humaines: quels enjeux pour quelle utilité?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 249-269.
- Roodhooft, F. et A. Van den Abbeele** (2006). « Public procurement of consulting services: Evidence and comparison with private companies », *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, n° 5, p. 490-512.
- Shays, E. M.** (2003). « The consultant's role in managing change », dans B. Curnow et J. Reuvid (dir.), *International Guide to Management Consultancy: The Evolution, Practice and Structure of Management Consultancy Worldwide*, Londres, Kogan Page, p. 215-226.
- Sorriano, D. R.** (2003). « The impact of consulting service on Spanish firms », *Journal of Small Business Management*, vol. 41, n° 4, p. 409-416.
- Vrancken, D. et O. Kutty** (dir.) (2001). *La sociologie et l'intervention*, Bruxelles, De Boeck Université.

LES ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES DÉCIDEURS ET DES INTERVENANTS

LA FORMATION INITIALE DU PERSONNEL SCOLAIRE SUR LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

UN PREMIER BILAN

Marie Mc Andrew, *Université de Montréal*

Corina Borri-Anadon, *Université du Québec à Trois-Rivières*

Julie Larochelle-Audet, *Université du Québec à Montréal*

Maryse Potvin, *Université du Québec à Montréal*

Depuis plus de trente ans, la société québécoise a connu une redéfinition majeure conséquente à l'intensification et à la diversification des flux migratoires, à l'intégration accrue des minorités ethniques aux institutions de langue française ainsi qu'à la prise de conscience de l'importance des enjeux d'équité liés non seulement à la présence immigrante, mais également aux diversités de longue date qui marquent le Québec (Bouchard et Taylor, 2008; Mc Andrew, 2010a). Le système scolaire a joué un rôle essentiel à cet égard à travers ses mandats de transmission des savoirs, de qualification des élèves ainsi que de socialisation des futurs citoyens. Plusieurs politiques, programmes et pratiques ont ainsi été mis

en œuvre ou soutenus par le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires ou les écoles elles-mêmes afin de favoriser le développement des compétences de l'ensemble des élèves du Québec à vivre dans une société à la fois inclusive et pluraliste (Mc Andrew, 2001, 2010b). De plus, depuis la mise en place de la réforme en 1997 et la publication de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 1998 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998a, 1998b), les décideurs ont insisté sur l'importance de prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants. Ce faisant, l'action du gouvernement québécois s'inscrit dans la foulée de plusieurs travaux nationaux et internationaux sur l'éducation inclusive ainsi que sur les facteurs qui favorisent la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. La formation initiale et continue y est en effet identifiée comme une des dimensions incontournables de l'adaptation institutionnelle à la diversité (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009 ; Inglis, 2009).

Ainsi, plusieurs éléments, principalement liés à l'éducation interculturelle, mais qui relèvent également d'autres approches telles l'éducation aux droits de la personne, l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation antiraciste, trouvent écho dans les compétences privilégiées dans le référentiel du ministère qui sert de cadre aux universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). D'autres éléments de cette formation interculturelle découlent du contenu privilégié dans les nouveaux programmes scolaires, en particulier ceux qui sont relatifs à l'éthique et à la culture religieuse aux deux ordres d'enseignement ainsi qu'à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté au secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, 2007). Le premier touche à une des dimensions essentielles des relations interculturelles : les rapports interreligieux. Les enseignants doivent, entre autres, y amener les élèves à pratiquer le dialogue avec des personnes qui ne partagent pas nécessairement leurs croyances. Quant au second, il nécessite la maîtrise de nombreux savoirs relatifs à la diversité, entre autres en histoire nationale où l'expérience des autochtones et, dans une moindre mesure, celle des communautés anglophones et issues de l'immigration occupent un espace accru.

Malgré cette évolution positive ainsi que l'existence de diverses recherches qui ont documenté des initiatives *ad hoc* ou divers défis liés à la formation interculturelle du personnel (Kanouté et Chastenay, 2009 ;

Kanouté, Lavoie et Duong, 2004), il est difficile de faire un bilan à la fois nuancé et exhaustif de l'état de ce champ dans l'ensemble des universités québécoises, puisqu'aucune étude d'envergure portant sur cet enjeu n'a été menée au Québec ces dix dernières années.

Le besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires à cet effet a cependant été largement documenté lors de divers événements tenus sous l'égide du Centre des études ethniques des universités montréalaises et de ses diverses composantes tels le séminaire *Racisme, antisémitisme et discrimination en éducation* de mars 2009, les Journées d'étude *Pour une éducation inclusive au Québec* d'avril 2011 ainsi que le Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel de mars 2012. Lors de ces événements (Audet, 2011 ; Borri-Anadon et Audet, 2011), plusieurs limites qui portent sur l'ancrage institutionnel d'un tel enseignement au sein des diverses universités québécoises, son caractère plus ou moins systématique et structuré, son arrimage avec les compétences évaluées dans le cadre des stages ou encore les défis pédagogiques particuliers qu'il suscite selon la spécificité des milieux (anglophone ou francophone, homogène ou multiethnique) ont été évoquées, sans que puisse en être vérifiée l'ampleur ou la généralité.

De plus, cet enjeu a fait l'objet de discussions dans diverses instances gouvernementales ainsi qu'à l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec, dans la foulée du Plan d'action *La diversité, une valeur ajoutée* (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2008) qui prévoyait la réalisation, par le MELS et ses partenaires, d'un état de situation sur la formation interculturelle au sein de la formation initiale des enseignants. Plus récemment, la nécessité d'intensifier l'engagement des universités dans l'atteinte de cet objectif social important a été réitérée parmi les recommandations du rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) sur le profilage racial (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010).

Présentation de la démarche

Ce portrait, quantitatif et qualitatif, de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité, dont nous présentons ici les faits saillants et les principales recommandations (Larochelle-Audet *et al.*, 2013), est le premier

volet d'un plus vaste programme de recherche sur l'état de ce champ, au Québec et dans une perspective comparative¹. L'angle ici privilégié est celui des programmes de formation initiale en enseignement menant à un brevet d'enseignement ainsi que des programmes de deuxième cycle qui permettent d'exercer la profession de direction d'école². Certains de ces programmes³ sont offerts dans les douze universités québécoises alors que d'autres sont plus spéciaux⁴.

La réalisation du portrait s'est effectuée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, à l'aide de mots-clés liés à la thématique de la diversité, nous avons repéré, sur les sites Web et autres documents institutionnels, 254 cours susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes identifiés. Parmi ceux-ci, nous en avons sélectionné 70 qui traitaient effectivement non seulement d'enjeux généraux relatifs à la diversité, mais surtout de sa prise en compte en contexte éducatif. Nous les avons ensuite soumis à une validation auprès des responsables de ces cours afin qu'ils confirment qu'ils étaient toujours offerts dans les programmes ciblés et qu'ils abordaient bien ces thématiques. Cette troisième étape a permis de réduire la liste à quelque 44 cours validés, à partir desquels une analyse descriptive de l'offre de cours par université, sous forme de fiche synthèse, a été développée. Nous avons également demandé à ces informateurs-clés de nous envoyer un plan de cours plus détaillé, que nous avons reçu pour 37 cours, ce qui nous a permis de mieux comprendre l'angle sous lequel la diversité y était abordée et de développer une typologie des divers objectifs qui s'y retrouve. Cette analyse préliminaire a été approfondie par des entretiens auprès de 35 formateurs provenant de

-
- 1 *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités : développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative* (CRSH 2012-2014, sous la direction de M. Potvin). Le portrait lui-même a reçu un appui financier de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
 - 2 Pour ce second élément, nous nous sommes toutefois limitées au portrait quantitatif, l'analyse qualitative ayant été consacrée aux programmes de formation des futurs enseignants.
 - 3 Par exemple *Éducation préscolaire et enseignement primaire* ainsi que la plupart des profils disciplinaires d'*Enseignement au secondaire*.
 - 4 Par exemple *Enseignement des arts plastiques et dramatiques*, deux universités, *Enseignement du français langue seconde*, trois universités, ou encore *Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse*, sept universités.

11 universités québécoises⁵. Les deux tiers des répondants (21) ont un poste de professeur alors que les autres sont chargés de cours. Les entretiens portaient, d'une part, sur la perception de ces répondants quant à l'ancrage institutionnel de l'enseignement à la diversité dans leur institution et sur ses principaux défis sur le plan pédagogique et, d'autre part, sur le contenu de leur cours. Des informations ont ainsi été recueillies sur la part occupée par la diversité, les populations étudiées, les concepts théoriques, les informations factuelles et les savoirs transmis, les compétences ciblées, les méthodes, les activités pédagogiques, et les modes d'évaluation utilisés ainsi que les approches et perspectives théoriques privilégiées.

L'ensemble de la démarche nous a permis de réaliser un premier diagnostic de l'état de la situation de la formation initiale des futurs enseignants à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises. Celui-ci devra être complété par d'autres analyses, mais permet déjà de proposer quelques recommandations quant aux développements souhaitables en cette matière.

Des progrès significatifs

Un champ en expansion

Le portrait fait d'abord ressortir l'expansion notable qu'a connue ce champ ces dix dernières années. En effet, lorsque nous comparons notre diagnostic au bilan, toutefois moins empirique, qui avait été fait à cet égard dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998b), nous constatons que les cours dans ce domaine se sont multipliés. Pour la seule formation initiale des maîtres (en excluant celle des directions d'école), nous en avons recensés 41, dont la très grande majorité sont des cours obligatoires (voir tableau 1). Il faut toutefois noter que certains cours dits obligatoires ne le sont parfois que dans certains programmes ou ils constituent alors un des éléments d'un diptyque ou d'un triptyque au sein duquel les étudiants doivent choisir obligatoirement un cours. Par ailleurs, certains cours ont des contenus assez similaires, mais visent des groupes ou programmes particuliers.

5

Toutes les institutions sont donc représentées, sauf l'Université Bishop's où, malgré nos démarches répétées, il ne nous a pas été possible d'obtenir une entrevue.

Tableau 1

Offre de cours directs en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif, après validation

Île de Montréal, secteur français		
<i>Université de Montréal</i>	DID1213	Sociolinguistique et français langue seconde
	DID4040	Didactique du français – élèves allophones (secondaire)
	DID4252	Didactique du français – élèves allophones
	DID4252	Didactique du français – élèves allophones
	ETA2200	École et environnement social
	PPA1205	Problématique de l'éducation préscolaire
	PPA3205	La classe en milieu urbain
	PPA3215*	Pédagogie différenciée
	PPA 3300	Pédagogie en milieu urbain
<i>UQAM</i>	ASC2047	Éducation et pluriethnicité au Québec
	ASC6003	Problématiques interculturelles à l'école québécoise
	ASC6805	École et société
	DDL3410	Didactique du français en classe d'accueil
	DDL4630*	Problématiques de l'enseignement du français aux non-francophones
Île de Montréal, secteur anglais		
<i>Université Concordia</i>	EDUC422*	Sociology of Education 1
	EDUC454	Diversity in the Classroom
<i>Université McGill</i>	EDEC233	First Nations and Inuit Education
	EDEC248	Multicultural Education
	EDEC249	Global Education and Social Justice

Régions, secteur français		
<i>Université de Sherbrooke</i>	PED415	Éducation interculturelle
	DID423	Didactique du français en contextes particuliers
	DID445	Didactique de l'univers social en contextes particuliers
	EPP443*	Enseignement en contextes scolaires variés
	PSI323*	Approches interculturelles
	PSP400	Apprentissage et développement II
<i>Université Laval</i>	ADS1905*	Éducation en milieu interculturel
	DID2905	Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques
	DID3961	Didactique du français (accueil et immersion)
	ENP1001	Aspects sociaux de l'éducation
	ENP1900	Aspects sociaux de l'éducation
	ENS1002	Aspects sociaux de l'éducation
<i>UQAC</i>	3EDC120	Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques
	3GED121	École et société
	4PSO110	Éducation physique et multiethnicité
<i>UQAR</i>	SCE20706	Éthique, culture religieuse et vivre-ensemble
<i>UQAT</i>	EDU2205	L'univers social comme objet d'apprentissage
<i>UQO</i>	SOC2633	Valeurs et société
<i>UQTR</i>	PED1022	École, familles, communautés et pluriethnicité
Région, secteur anglais		
<i>Université Bishop's</i>	EDU207b	Teaching the Second Language Learner
	EDU220ab*	Linguistic Diversity
	EDU305a	Multicultural Education
TOTAL	41 (34 obligatoires – 7 optionnels)	

* Cours optionnel

De plus, même si nous notons toujours une concentration de cette offre de cours sur l'île de Montréal, les universités régionales ont commencé à emboîter le pas, bien qu'à des degrés divers. Comme le lecteur pouvait s'y attendre, les universités situées dans les régions qui ont fait l'objet de la politique de régionalisation de l'immigration, soit l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke, sont les plus dynamiques à cet égard. Toutefois, au sein des milieux plus homogènes, l'UQAC se démarque par une offre de cours plus importante. L'engagement en région face à l'enseignement relatif à la diversité, dont l'importance s'impose souvent de manière moins évidente, apparaît étroitement lié à la présence d'un porteur de dossier qui joue un rôle actif dans sa promotion.

Ces cours reflètent également la variété des disciplines que comportent les sciences de l'éducation : la psychopédagogie, l'histoire et la sociologie de l'éducation ainsi que la didactique de plusieurs matières. Nous avons ainsi regroupé les 37 cours pour lesquels nous avons reçu un plan de cours en cinq grandes catégories : soit ceux qui sont axés sur l'intervention en milieu pluriethnique (11), une perspective macrosociologique (8), la didactique des langues secondes (8), la didactique d'autres disciplines (6) ainsi qu'un résiduel diversifié que nous avons nommé *problématiques particulières* (4). À cet égard, il faut signaler que l'expansion constatée est liée dans une large mesure à la création de nouveaux cours disciplinaires (entre autres, pour l'enseignement du français aux allophones, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ainsi que de l'éthique et de la culture religieuse). Quant aux cours transversaux portant sur la diversité, dont la plupart ont été mis en place au cours des années 1990, qui sont généralement liés à la psychopédagogie ou aux fondements de l'éducation, ils se sont maintenus.

Un autre point positif réside dans l'existence d'une masse critique, aujourd'hui avérée, de professeurs à statut permanent dans les institutions québécoises qui consacrent l'essentiel ou une grande partie de leur enseignement et de leurs recherches aux questions liées à la diversité ethno-culturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire, même si cette expertise demeure largement concentrée à Montréal. Toutefois, la part des chargés de cours dans l'enseignement sur la diversité reste élevée. Or, si la qualité de leur prestation n'est pas ici en cause, il est évident qu'ils ont moins l'occasion de jouer un rôle de fer de lance dans leur milieu respectif ou de mener des recherches ayant une incidence sur le contenu de leur enseignement.

Un dynamisme pédagogique

En ce qui concerne les contenus, approches et activités privilégiés dans les cours, le portrait montre, minimalement, qu'ils permettent d'exposer les futurs maîtres à un ensemble varié de concepts théoriques, d'informations factuelles sur l'immigration et de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité. Parmi les concepts théoriques les plus souvent abordés, notons l'intégration, les préjugés, la discrimination, le racisme et les stéréotypes ainsi que la culture, l'assimilation, l'acculturation et l'interculturalisme. Les élèves sont également exposés de façon récurrente à l'histoire de l'immigration et des rapports intergroupes ainsi qu'à diverses statistiques relatives à la diversité. Quant aux principaux types de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité, ils portent sur les pratiques pédagogiques et les ressources didactiques, les politiques, les programmes et les lois qui s'appliquent en milieu scolaire et, enfin, la collaboration école-famille-communauté.

Les cours analysés paraissent également soutenir l'engagement des étudiants à développer diverses compétences nécessaires à l'intervention en milieu pluriethnique. Parmi les objectifs des cours, 81 ont en effet été classifiés comme visant l'atteinte de savoirs, 45 de savoir-faire et 25 de savoir-être. Parmi les savoir-faire les plus souvent mis de l'avant figurent l'adaptation des pratiques pédagogiques à la réalité des élèves appartenant à des minorités ethnoculturelles, religieuses ou linguistiques ainsi que le développement d'un cadre plus global de prise en compte de la diversité dans sa pratique professionnelle. Les savoir-être sont axés sur la prise de conscience et le développement d'un rapport critique des futurs maîtres sur leur appartenance culturelle, leurs valeurs ainsi que leurs préjugés.

L'enseignement sur la diversité semble également caractérisé par un dynamisme certain dans le choix des méthodes, des activités pédagogiques et des modes d'évaluation. En effet, si beaucoup de répondants ont déclaré utiliser des méthodes traditionnelles (par exemple, cours magistral ou film), la plupart ont également mentionné le travail en équipe, la tenue de discussions en classe, la réalisation d'études de cas (entre autres par l'entremise d'incidents critiques) ou encore l'invitation, comme conférencier, d'une personne issue des populations étudiées ou œuvrant auprès d'elles. D'autres initiatives novatrices, entre autres le jumelage interculturel ou la visite de divers milieux avec les étudiants, ont également été signalés. Nous retrouvons le même équilibre entre traditionalisme et innovation en

ce qui concerne les principaux modes d'évaluation utilisés dans les cours où examens, travail réflexif et travail d'application occupent sensiblement la même part.

Nous pouvons associer cette tendance à l'innovation à l'importance qu'accorde la très grande majorité des formateurs au développement chez les futurs maîtres du positionnement éthique et des compétences professionnelles nécessaires à l'intervention dans des milieux scolaires caractérisés par une diversité croissante. Les formateurs visent à ce qu'ils prennent conscience du rôle qu'ils auront à assumer et du pouvoir dont ils seront tributaires et qu'ils apprennent à faire la distinction entre leurs propres référents culturels, religieux et idéologiques et ceux de la société dont ils sont les représentants en tant qu'enseignants. Ils veulent aussi que les futurs maîtres soient capables d'ajuster et d'améliorer leur pratique tout au long de leur parcours professionnel et qu'ils développent un sens critique face aux enjeux d'équité. Finalement, les répondants insistent sur l'expérimentation par les futurs maîtres des savoir-faire présentés dans les cours de la formation fondamentale, entre autres lors des stages.

Les formateurs se rejoignent également en adoptant une approche théorique basée sur l'éducation interculturelle que la plupart d'entre eux enrichissent de perspectives issues d'autres courants, entre autres l'éducation à la citoyenneté et l'éducation antiraciste. Mentionnons, toutefois, que plusieurs ont eu de la difficulté à identifier clairement l'approche théorique qu'ils privilégiaient parmi ces divers courants (où figuraient également l'éducation inclusive ainsi que l'éducation aux droits) dont la distinction leur paraissait artificielle.

Des limites importantes

Une concertation à développer

Malgré ces constats positifs, le portrait révèle plusieurs limites relatives à l'offre actuelle de formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au Québec. Tout d'abord, le développement constaté ces dix dernières années s'est largement fait sans plan d'ensemble et sans grande concertation, non seulement entre les diverses universités québécoises, mais également à l'intérieur de chaque établissement. Les répondants ont en effet déploré de façon presque unanime le manque de coordination entre les professeurs et les chargés de cours du

même cours, ainsi qu'entre les professeurs et les chargés de cours intervenant dans des cours offerts aux mêmes étudiants à divers moments de leur formation ou dans différents départements, qui devraient pourtant être complémentaires. Cet isolement serait particulièrement marqué entre les formateurs responsables des anciens cours transversaux liés à l'intervention en milieu pluriethnique et à ceux qui interviennent dans les nouveaux cours disciplinaires qui sont, par ailleurs, dans certains milieux, rattachés à d'autres facultés. Cette perception est corroborée par la démarche ardue représentée par la réalisation du portrait quantitatif, où il a fallu successivement éliminer nombre de cours non offerts, de cours qui sont en fait des doublons d'autres cours ou enfin de cours dont le plan-cadre prévoit la discussion de la diversité, mais dont les personnes responsables nous ont signalé que cela n'était pas le cas dans la réalité. De façon plus générale, plusieurs répondants, et ce, tout particulièrement en région où ils sont davantage isolés, ont également mentionné le besoin d'échanges accrus entre l'ensemble des formateurs engagés dans l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au sein de leur université ainsi qu'à l'échelle du Québec.

Ce développement quelque peu improvisé tient aussi à l'ancrage institutionnel souvent ambigu de l'enseignement sur la diversité, en l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à sa légitimité et aux objectifs qu'il devrait viser. La plupart des formateurs nous ont rapporté s'inspirer des compétences qui se trouvent dans le référentiel mis de l'avant par le ministère en 2001 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Les compétences 1 et 12, soit respectivement « Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture » (p. 137) et « Agir de façon critique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (p. 152), sont les plus souvent citées, même si d'autres qui visent l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves (compétences 3 et 7), la coopération avec les parents et différents partenaires sociaux (compétence 9) ainsi que la communication dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit (compétence 2) sont également ciblées dans certains cours. Cependant, les formateurs doivent en interpréter les incidences ou les conséquences dans le champ de l'éducation interculturelle en se basant sur leur jugement personnel et sur leur expertise professionnelle. En effet, il n'existe pas d'énoncés communs, auxquels l'ensemble des professeurs et des chargés de cours pourraient se rallier, quant aux compétences particulières que les futurs enseignants

devraient maîtriser, d'une part, pour une intervention efficace et équitable en milieu pluriethnique et, d'autre part, afin de préparer l'ensemble des élèves québécois à vivre dans une société pluraliste.

La seule exception à cet état de fait est la compétence 13 de l'Université du Québec à Montréal : « S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise ; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques ; développer les compétences de l'éducation interculturelle » (Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, 2006). Elle semble effectivement avoir un effet positif dans l'harmonisation de l'offre de formation dans cette institution ; même si les répondants y ont également rapporté un manque de concertation.

Dans tous les milieux, l'ambiguïté du statut de l'enseignement relatif à la prise en compte de la diversité se reflète aussi dans l'arrimage, parfois difficile et souvent inexistant, entre les cours de formation fondamentale et les cours de formation pratique, et ce, tout particulièrement lors de l'évaluation des stages. En l'absence d'une reconnaissance claire de l'importance d'un tel enseignement, par le ministère ou par leur institution, il est en effet très difficile pour les personnes qui y sont engagées de faire valoir l'importance que les compétences visées dans leurs cours soient relayées dans les stages. Notons par ailleurs que l'existence de politiques générales dans le domaine de l'« adaptation à la diversité culturelle », même si elles sont fréquentes dans les universités montréalaises (Université du Québec à Montréal, 2012 ; Université de Montréal, 2012 ; Université Concordia, 2012 ; Université McGill, 2012), ne semble pas avoir d'incidence directe sur cet enjeu.

L'absence de vision commune ainsi que le manque de concertation sont encore plus manifestes entre les universités, même si nous avons noté de nombreuses convergences qui tiennent au fait que les formateurs engagés dans l'enseignement sur la diversité partagent de nombreux référents théoriques et professionnels, et sont souvent engagés dans des recherches communes. Un clivage important oppose la grande région montréalaise et les autres régions. Il est lié, dans une large mesure, au degré où l'adaptation à la diversité est considérée comme un enjeu central (à tort ou à raison) ainsi qu'à la nature des populations qui y sont présentes. L'enseignement sur la diversité jouit d'un plus faible ancrage institutionnel en dehors de Montréal, puisqu'il est souvent porté par une ou deux personnes au sein de son institution, alors que la masse critique de professeurs permanents spécialistes de ce domaine dans les universités montréalaises conduit à un

développement un peu plus concerté. Cependant, les différences régionales se manifestent également dans les questions et auprès des populations abordées. Ainsi, en région, les formateurs traitent davantage des enjeux liés aux Autochtones, alors qu'à Montréal, la priorité est donnée aux populations issues de l'immigration et aux questions liées à l'intégration. Cela n'est pas en soi problématique, pourvu que certains enjeux, moins pertinents à la réalité régionale, ne soient pas complètement évacués. Par ailleurs, l'Autre majoritaire apparaît très absent, sauf dans les universités anglophones, où les relations avec la communauté francophone sont davantage débattues. De plus, dans ces milieux, les perspectives critique et antiraciste sont nettement plus privilégiées.

Les différences constatées entre les universités tiennent aussi à la présence ou à l'absence de certains programmes. Ainsi, comme nous pouvions nous y attendre, l'offre de cours de didactique de l'éthique et de la culture religieuse dans plusieurs universités régionales offre des occasions significatives à un enseignement sur la diversité. Cependant, elle l'oriente clairement vers la question de la diversité religieuse, un enjeu que plusieurs participants ont identifié comme problématique à enseigner. À l'inverse, la diversité linguistique est presque exclusivement abordée dans les cours de didactique du français comme langue seconde ou comme langue d'enseignement, fortement concentrés dans la grande région montréalaise.

Une formation à mettre en valeur

D'autres enjeux problématiques soulevés par les professeurs et les chargés de cours concernent plus particulièrement les effets et les défis pédagogiques de l'enseignement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale des maîtres. Plusieurs se questionnent sur le degré où cet enseignement est suffisant pour préparer pleinement les futurs enseignants à agir de manière équitable auprès des élèves appartenant à des groupes minoritaires et à assurer l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves québécois. Ils déplorent tout particulièrement que dans certains milieux ou certains programmes, des finissants obtiennent leur brevet d'enseignement sans avoir suivi de cours sur la diversité ou n'y auront été exposés que d'une manière rapide à l'intérieur d'un cours plus général. À cet égard, l'étude semble indiquer que le choix de certains milieux de privilégier une approche large des diversités, pour éviter d'essentialiser la différence ou simplement sous l'effet de la surcharge des

programmes, a parfois comme effet d'évacuer presque totalement la question de la diversité ethnoculturelle. Parmi les cours étudiés, un peu plus de la moitié seulement sont entièrement consacrés à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans les autres cas, de 10 à 70 % sont en lien avec la thématique. En général, les cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique ou la didactique des langues secondes se retrouvent dans la première catégorie, alors que ceux qui adoptent une perspective macrosociologique ou qui se consacrent à la didactique des autres disciplines ou à l'étude de problématiques particulières sont dans le second cas de figure.

De plus, même dans le cas où l'offre de cours est plus exhaustive et plus variée, certains répondants ont déclaré que la formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique faisait face à des défis, entre autres, un manque d'intérêt et de considération de certains étudiants pour cette thématique. En effet, ceux qui habitent en banlieue ou qui étudient dans des universités hors de la métropole seraient souvent persuadés qu'ils ne côtoieront pas d'élèves appartenant à des minorités ethniques, religieuses et linguistiques dans le milieu où ils seront amenés à enseigner au terme de leur formation. Les parcours universitaires ainsi que les programmes au sein desquels les étudiants sont inscrits jouent également un certain rôle. Ainsi, ceux qui se destinent à enseigner au secondaire une discipline où le contenu relatif à la diversité est important accorderaient plus d'importance à cet enseignement que ceux du primaire qui sont des généralistes ou ceux du secondaire dont la concentration porte sur d'autres disciplines. Les répondants déplorent aussi le manque de culture générale des futurs maîtres. Ces derniers connaîtraient mal leurs propres référents culturels et maîtriseraient peu divers contenus sociologiques, philosophiques et historiques nécessaires à une compréhension adéquate de la diversité, ici encore à des degrés divers selon l'ordre d'enseignement ou les programmes où ils sont inscrits. Finalement, l'existence de résistances face à certains contenus a été mentionnée, et ce, tout particulièrement en milieu francophone, entre autres, à ceux qui heurtent les idées préconçues des étudiants (par exemple l'existence du racisme dans les sociétés canadienne et québécoise, la place du multilinguisme dans l'enseignement ou encore la prise en compte des pratiques religieuses à l'école).

Notons toutefois que ces problèmes ne sont évoqués que par une minorité, quoique substantielle, de répondants, alors qu'il existe un large consensus sur le fait que les étudiants apprécient généralement l'enseignement sur la diversité. Les contenus qui leur seront utiles

professionnellement ainsi que ceux qui sont nouveaux ou abordés sous un angle original susciteraient tout particulièrement leur intérêt, entre autres, le développement des savoir-faire en contexte pluriethnique, la compréhension des différences culturelles ainsi que la question autochtone.

Cependant, plusieurs participants ont de la difficulté à se prononcer sur l'incidence de la formation reçue, sur les compétences et les pratiques professionnelles à plus long terme des futurs enseignants. Il n'existe, en effet, à peu près pas de recherches au Québec sur cette question, et la faiblesse des liens existant entre l'enseignement fondamental et les cours de formation pratique ne permet généralement pas d'y apporter une réponse satisfaisante.

Conclusion

À partir de ce premier bilan de l'offre de formation initiale du personnel scolaire, et plus particulièrement des futurs maîtres, sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises, il est possible de dégager quelques recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine.

Il nous apparaît d'abord essentiel de clarifier le rôle et les compétences visés par la formation des futurs maîtres à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. En effet, il est important de réduire, dans le cas où elles ne sont pas pertinentes, les différences entre les universités à cet égard et de promouvoir une meilleure complémentarité des cours transversaux et disciplinaires sur ces enjeux.

De plus, la reconnaissance du caractère obligatoire d'une telle formation, que ce soit par l'énoncé d'une treizième compétence ou par son intégration plus explicite à l'intérieur des douze compétences du référentiel ministériel, permettrait de s'assurer que tous les finissants des programmes en enseignement aient reçu une formation minimale sur cet enjeu et que les compétences visées dans ces cours soient l'objet d'évaluation lors des stages.

La présente démarche a également mis en lumière l'importance de soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine, y compris les superviseurs de stage, de façon régulière à l'intérieur de chaque institution et, de façon ponctuelle, mais systématique, entre les diverses universités québécoises.

Plusieurs pistes de recherches se dégagent également du portrait. Tout d'abord, il faut poursuivre l'identification et la définition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels pour une prise en compte efficace et équitable de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez l'ensemble du personnel scolaire, tout en soutenant la poursuite et l'évaluation d'expériences novatrices de formation à cet égard⁶. Il serait aussi important de recueillir de façon récurrente des informations plus précises sur les acquis en matière d'intervention en milieu pluriethnique et d'éducation interculturelle dont disposent les finissants des facultés des sciences de l'éducation, selon l'université ou le programme qu'ils fréquentent, ainsi que sur leur perception quant à la pertinence de la formation reçue. Finalement, des études sur l'effet à plus long terme de la formation initiale relative à la diversité sur les attitudes et sur les compétences professionnelles des maîtres en exercice permettraient de mieux cibler les approches et les activités dans ce domaine.

Ces recommandations devraient faire l'objet d'un large débat entre les formateurs engagés dans cet enseignement, les doyens et les responsables de la formation initiale des maîtres dans les universités québécoises, les autorités ministérielles dont relèvent les dossiers de l'intégration scolaire des immigrants, de l'éducation des autochtones et des anglophones et de l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves ainsi qu'entre les décideurs et les intervenants des milieux scolaires où les futurs enseignants accomplissent leurs stages et où ils s'intégreront à plus long terme. Le développement du champ de l'enseignement sur la diversité dans la formation des maîtres constitue, en effet, une condition nécessaire à l'actualisation du projet d'une école québécoise inclusive pour tous les élèves, quelles que soient leur origine, leur langue maternelle et leur appartenance culturelle ou religieuse.

Références

- Audet, G.** (2011). *Journées d'étude sur l'éducation inclusive : pratiques, recherche, formation. Présentations et échanges*, Rapport sous la direction de M. Mc Andrew et M. Potvin, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.

- Borri-Anadon, C. et G. Audet** (2011). *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire. Synthèse des présentations et des échanges*, Rapport sous la direction de M. Mc Andrew et M. Potvin, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Bouchard, G. et C. Taylor** (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Rapport, Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse** (2010). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*, Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal** (2006). *Les compétences professionnelles*, <<http://www.fse.uqam.ca/bepebf/presentation/competences.htm>>, consulté le 30 mars 2013.
- Inglis, C.** (2009). *Planifier la diversité culturelle*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Institut international de planification de l'éducation.
- Kanouté, F. et M. H. Chastenay** (2009). *Pédagogie et diversité culturelle dans l'enseignement universitaire*, Conférence présentée au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal.
- Kanouté, F., A. Lavoie et L. Duong** (2004). « L'interculturel et la formation des enseignants », *Éducation Canada*, vol. 44, n° 2, p. 8-10.
- Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon, M. Mc Andrew et M. Potvin** (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*, Rapport de recherche, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.
- Mc Andrew, M.** (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M.** (2010a). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M.** (2010b). « Immigration and diversity at school : An assessment », dans C. Kirkey, R. Jarett et S. Gervais (dir.), *Quebec Questions : Quebec Studies for the 21st Century*, Oxford, Oxford University Press, p. 207-304.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario** (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation générale appliquée*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec** (1998a). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (1998b). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences générales*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles** (2008). *La diversité : une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture** (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Université Concordia** (2012). *Politique – Adaptation aux pratiques religieuses des étudiants*, <<http://www.concordia.ca/vpirsg/fr/documents/policies/PRVPAA-1.pdf>>, consulté le 7 février 2013.
- Université de Montréal** (2012). *Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle*, <http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/administration/adm10_35-politique-adaptation-diversite-culturelle.pdf>, consulté le 4 janvier 2013.
- Université du Québec à Montréal** (2012). *Politique sur les relations interethniques*, <http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politique_no_28.pdf>, consulté le 7 février 2013.
- Université McGill** (2012). *Student Rights and Responsibilities/Equal Treatment*, <<http://www.mcgill.ca/students/srr/personalrights/treatment>>, consulté le 7 février 2013.

LES ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES DÉCIDEURS ET DES INTERVENANTS

APPRENDRE À « VIVRE ENSEMBLE » PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE

Mireille Estivalèzes, *Université de Montréal*

L'école constitue, par excellence, une institution à visée inclusive. En effet, comme le fait valoir l'introduction de cet ouvrage, elle cherche à « concilier deux objectifs incontournables des sociétés démocratiques, la reconnaissance du pluralisme et le traitement égalitaire et équitable des personnes ». Ce chapitre s'intéresse plus particulièrement à l'étude de certaines des modalités pédagogiques que l'école québécoise favorise pour développer la reconnaissance du pluralisme et de ce que les décideurs nomment le « vivre-ensemble », expression aux significations diverses (Duhamel, 2010). Ainsi, nous avons constaté la polysémie de cette expression qui, au-delà du simple constat de l'évidence que le Québec constitue une société diversifiée où les individus doivent, de fait, vivre ensemble, peut également faire référence à un cadre normatif qui vise à favoriser la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité religieuse. Cette même notion peut aussi désigner un cadre éthique qui se traduit par le paradigme de la reconnaissance de l'autre, mais qui peut aussi référer à un projet politique qui se déploie dans une quête de valeurs communes ou, enfin, souligner une pratique dialogique aux vertus éducatives (voir Duhamel et Estivalèzes, à paraître). C'est cette dernière signification du vivre-ensemble que nous retiendrons ici, à travers un examen

de la conception, de la place et des enjeux du dialogue, comme réponse aux défis du pluralisme de la société et aux exigences du vivre-ensemble, tels qu'ils se présentent dans le programme Éthique et culture religieuse (ECR), implanté dans les écoles primaires et secondaires québécoises en 2008. L'éducation inclusive

sait s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et des étudiants; tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse (culture inclusive); offre un accès équitable à tous à l'éducation, y compris à la formation tout au long de la vie; s'intéresse au développement d'une société plus juste (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 57).

Or, l'enseignement ECR est justement caractérisé par la reconnaissance et par la valorisation de la diversité des conceptions de la «vie bonne» chez les jeunes, pour reprendre l'expression consacrée en philosophie. Il vise un traitement égalitaire et équitable des élèves leur permettant non seulement de s'exprimer, mais aussi de bénéficier de l'écoute attentive et respectueuse de leurs camarades. De plus, le cours ECR, qui place les élèves au cœur de la *construction* des savoirs, s'inscrit dans une approche épistémologique socioconstructiviste, caractéristique d'une perspective inclusive (Prudhomme *et al.*, 2011).

Engagée dans la formation initiale et continue des enseignants, nous serons cependant particulièrement attentive au décalage entre les énoncés normatifs du programme et les réalités de terrain vécues par les formateurs et les enseignants, en examinant les défis et les difficultés propres à la pratique du dialogue dans les milieux scolaires, à partir d'analyses menées dans le cadre de recherches sur la formation des enseignants et de nos observations de formatrice. Nous rappellerons auparavant les caractéristiques du modèle québécois de laïcité scolaire «ouverte», modèle dans lequel prennent place le programme ECR et sa conception de la pratique du dialogue.

Le modèle québécois de laïcité scolaire «ouverte»

C'est en 1997, avec l'adoption d'une loi qui organise les commissions scolaires sur une base linguistique (francophone-anglophone) et non plus confessionnelle (catholique-protestante), que le système scolaire québécois amorce son processus de déconfessionnalisation, cependant les écoles ont toujours un statut confessionnel, et des cours de religion catholique ou protestante doivent y être offerts. La même année, la ministre de

l'Éducation met en place le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, qui a pour mandat d'examiner l'ensemble des questions liées à la place que devrait occuper la religion dans le système scolaire québécois. Le rapport de ce Groupe de travail, remis en 1999, recommande de poursuivre la déconfectionnalisation par l'instauration d'un système scolaire public laïque, qui abrogerait les statuts confessionnels des écoles. Dans un contexte de pluralisation religieuse croissante mais aussi de sécularisation de la société québécoise, il souligne également l'importance des deux principes que sont l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion, et considère en ce sens que le fait de ne proposer à l'école que les seuls enseignements de religion catholique ou protestante constitue une source de discrimination à l'égard des élèves et des parents d'autres confessions religieuses. Le rapport propose alors de supprimer ces enseignements confessionnels pour les remplacer par un enseignement culturel des religions, ouvert à tous les élèves, qui prendrait en compte la diversité de leurs appartenances.

Dès son avant-propos, il évoque une laïcité qualifiée d'« ouverte » qui reconnaît le pluralisme des convictions, religieuses et séculières. Ainsi, à la suppression totale de tout enseignement sur les religions à l'école est préférée la solution de la création d'un enseignement aux finalités culturelles et civiques, qui s'adresse à tous les élèves, quelles que soient leurs options, et qui s'inscrit dans les perspectives des sciences humaines et sociales. Mais cette laïcité ouverte reconnaît également la dimension spirituelle de la personne, ce qui se traduit à la fois par la recommandation de la création d'un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle et aussi par la possibilité de la mise à disposition des locaux scolaires aux groupes religieux en dehors des temps scolaires. Contrairement à la France, par exemple, ce rapport n'exclut pas l'utilisation du temps et de l'espace scolaires pour des activités de nature religieuse.

Quelques années plus tard, un avis du Comité sur les affaires religieuses (2006) précise les caractéristiques de la laïcité scolaire ouverte. Cinq éléments structurent ce modèle :

- le respect de la liberté de conscience et de religion et l'égalité de traitement pour toutes les personnes en matière de religion ;
- le principe de neutralité de l'école publique dans la gestion de la diversité religieuse (qui se traduit par exemple par un devoir de réserve des enseignants en matière d'expression de leurs convictions) ;

- la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève à l'école (jugée comme touchant à l'éducation aux valeurs);
- le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (s'inscrivant dans une perspective non confessionnelle);
- le programme ECR (considéré comme contribuant tant au développement personnel de l'élève qu'à son éducation à la citoyenneté).

Le programme ECR est donc considéré comme faisant partie du modèle de laïcité scolaire au Québec. Pour quelles raisons ? D'abord parce qu'il repose sur un argument d'égalité : ce nouveau programme obligatoire pour tous témoigne d'un souci « de respecter les sensibilités contemporaines en faveur de l'égalité de traitement des personnes et des groupes et de ne pas perpétuer un régime de caractère exceptionnel et dérogoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les chartes » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 4). La seconde raison fait appel à un argument civique, en lien avec la pluralisation culturelle et religieuse de la société québécoise : il s'agit pour les jeunes

[d']enrichir leur culture générale, [de] leur permettre de s'ouvrir aux autres avec tolérance et respect, [de] les outiller pour qu'ils puissent agir de façon responsable envers eux-mêmes et envers les autres et [de] leur apprendre à vivre ensemble au sein d'un Québec démocratique et ouvert sur le monde (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 12).

Le cours ECR, au service de l'objectif politique du vivre-ensemble, permet donc de réunir les élèves de croyances différentes pour les préparer à vivre dans une société pluraliste et démocratique (Estivalèzes, 2012).

Le dialogue dans le programme d'éthique et de culture religieuse

La place et les finalités

Le programme ECR est, dans une approche épistémologique socioconstructiviste, organisé autour de trois compétences qui doivent être développées chez les élèves : réfléchir sur des questions éthiques ; manifester une compréhension du phénomène religieux ; pratiquer le dialogue. Aux yeux de certains, la pratique du dialogue constitue le pivot central du

programme (Leroux, 2007), voire le but ultime de l'éducation « comme fondement de la rationalité et du respect en contexte pluraliste » (Leroux, 2010, p. 183). En effet, le dialogue est présent au cœur des deux finalités du programme. La première, la reconnaissance de l'Autre, doit se réaliser « dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement, qui n'admet ni atteinte à la dignité de la personne ni actions pouvant compromettre le bien commun. Ce faisant, elle contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 2). La seconde, la poursuite du bien commun, fait nécessairement appel au dialogue afin de trouver des valeurs communes, des projets qui favorisent le vivre-ensemble, en lien avec les principes et les idéaux démocratiques de la société québécoise. La pratique même du dialogue est étroitement articulée tant à la réflexion éthique qu'à l'acquisition d'une culture religieuse. Elle vise non seulement à « développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 1-2) en contribuant à la connaissance de soi et des autres, mais aussi à favoriser le vivre-ensemble, dans une société pluraliste où coexistent différentes visions de la vie bonne, par des pratiques d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation aux échanges. La pratique du dialogue est donc vue comme étant une condition indispensable à l'existence d'une société ouverte et tolérante.

La compétence « pratiquer le dialogue »

Le programme ECR présente le dialogue comme comportant deux dimensions délibératives : d'une part, la délibération intérieure, qui demande des moments de réflexion personnelle, afin de s'interroger sur ses perceptions, ses préférences, ses attitudes et ses idées, et, d'autre part, l'échange d'idées avec les autres, « temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 24). La dimension réflexive personnelle et la dimension délibérative interactive permettent à l'élève de se construire un point de vue en le confrontant à celui des autres élèves et ainsi de le consolider. Si son ancrage dans une approche philosophique particulière n'est pas explicité, ni ses postulats théoriques définis, la pratique du dialogue, telle qu'elle est conçue dans le programme, emprunte cependant « des principes et des méthodes du dialogue rationnel où les

points de vue énoncés doivent idéalement reposer sur des arguments et un raisonnement logiques capables de résister à un processus de justification » (Barré, 2009, p. 73).

Plus précisément, la compétence de la pratique du dialogue s'articule autour de trois composantes :

- la capacité de mener une démarche réflexive afin d'organiser sa pensée ;
- la capacité non seulement d'exprimer son point de vue en s'appuyant sur des raisons ou des arguments pertinents et cohérents, mais aussi d'être attentif à ceux des autres dans une dynamique d'interaction avec l'ensemble des élèves ;
- la capacité de sélectionner des ressources pertinentes et diversifiées, de recourir à des moyens appropriés pour interroger et élaborer un point de vue étayé, et d'anticiper des objections et des clarifications à apporter lors de la validation de son point de vue (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 24).

Ainsi, la pratique du dialogue se décline en trois temps : un temps d'introspection, un temps d'interaction avec les autres et enfin, un temps de retour sur soi, enrichi par la réflexion critique. La dynamique de réciprocité y est importante puisqu'il est attendu de chaque élève qu'il manifeste la même écoute respectueuse que celle dont il doit bénéficier lui-même.

Alors que les compétences en éthique et en culture religieuse comportent des éléments de contenu thématiques prescrits, qui appartiennent à des champs de connaissance et de réflexion bien définis, la pratique du dialogue est caractérisée, quant à elle, par un contenu prescrit mais exclusivement formel, c'est-à-dire s'attachant aux formes d'un dialogue réussi ainsi qu'aux instruments qui peuvent faciliter ce dialogue, structurés en trois « sections ». La première section est constituée par les différentes formes du dialogue (conversation, discussion, narration, délibération, entrevue, débat, table ronde). Ces formes du dialogue suivent une progression, des plus simples aux plus complexes, et des plus informelles, comme la conversation où les échanges de propos sont spontanés, aux plus structurées, comme le débat, « échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé ». Les conditions favorables à l'exercice du dialogue, comme le respect des règles de fonctionnement, l'écoute attentive des autres, l'ouverture d'esprit, la modération dans l'expression de ses propos, font aussi partie de cette première section. La deuxième section propose à l'élève des moyens pour élaborer son point

de vue comme la description, la comparaison, la synthèse, l'explication, la justification, qui représentent différents types d'organisation des idées et des arguments. Enfin, la troisième section présente des moyens pour interroger un point de vue. Il s'agit d'apprendre aux élèves à distinguer entre différents types de jugements (de préférence, de prescription, de réalité, de valeur), et de plus, pour les élèves de second cycle du secondaire seulement, de se familiariser avec différents types de raisonnements (induction, déduction, analogie, hypothèse). Mais les jeunes doivent aussi être capables de déceler les procédés susceptibles d'entraver le dialogue, tels que la généralisation abusive, l'attaque personnelle, l'appel au clan, l'appel à la popularité, l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype, l'argument d'autorité. Au secondaire seulement, les élèves doivent également être attentifs à déceler d'autres formes d'entrave au dialogue, telles que la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale, et le complot. La connaissance de ces sophismes doit permettre de les éviter dans les échanges entre les élèves afin de favoriser un dialogue serein et respectueux.

Le dialogue constitue donc à la fois l'une des principales finalités du programme ECR au service du projet politique du vivre-ensemble, mais il est aussi un processus de réflexion et de délibération personnelles et collectives, de même qu'un ensemble de procédures à suivre, ou de pièges à éviter, pour favoriser un échange rationnel et respectueux avec les autres. Le dialogue constitue « un nouvel exercice de la pensée et de la parole [...] réponse la mieux ajustée aux défis du pluralisme émergent » (Leroux, 2007, p. 17).

Le rôle de l'enseignant

Dans le programme ECR, l'enseignant a pour mission d'accompagner et de guider ses élèves dans leur réflexion éthique, dans leur compréhension du phénomène religieux et dans leur pratique du dialogue. Plus précisément, il doit créer, en classe,

un climat propice à un authentique dialogue [...] Pour cela, il lui faut amener les élèves à mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue et les aider à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes. Il les encourage à s'exprimer librement sur les sujets abordés en classe et les invite à chercher des éléments de réponse aux questions soulevées. Il demeure également attentif aux manifestations non verbales et

contribue à dépolariser les échanges en favorisant l'expression de différents points de vue. Il soutient les élèves dans la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue et de comportements qui y font obstacle. Enfin, il évite les conclusions hâtives (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 12-13).

Responsable du climat de confiance et de respect qui doit prévaloir dans sa classe, l'enseignant est un animateur et un arbitre qui encadre le dialogue, et mène parfois la discussion, invitant les élèves à s'exprimer, à clarifier leurs points de vue, à développer leur sens critique, de même qu'il prévient d'éventuels dérapages. Le dialogue doit se dérouler d'abord entre élèves et non entre professeur et élèves, puisque le professeur, qui est tenu de faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité, ne doit pas exprimer ses préférences ou son positionnement personnel. Il est attendu de lui qu'il maîtrise « l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 13).

Les pratiques des enseignants d'éthique et de culture religieuse

La compréhension du dialogue

Dans le cadre d'une recherche sur la formation des enseignants d'éthique et de culture religieuse au secondaire¹, nous avons mené des entrevues semi-dirigées avec une dizaine d'entre eux. Notre groupe comportait des enseignants spécialistes du programme ECR et formés à celui-ci, et des enseignants d'autres disciplines, complétant leur tâche d'enseignement avec quelques heures d'éthique et de culture religieuse, mais non formés à ce programme. L'une des questions posées aux participants de notre recherche concernait leur compréhension de la pratique du dialogue, ainsi que leur degré d'aisance avec l'objectif de développer cette compétence chez leurs élèves. Leurs réponses ont permis de voir qu'il existe une large variation quant à la compréhension de ce qu'est et de ce que vise le dialogue, allant, chez un enseignant non spécialiste, d'une compréhension *a minima* qui vise le respect des autres et de leurs valeurs...

1 Université de Montréal, subvention institutionnelle, *Les enseignants d'éthique et de culture religieuse du secondaire. Parcours de formation et pratiques enseignantes*, 2011.

moi, la façon que je le perçois, c'est que dans le dialogue, en gros là, c'est qu'il faut amener les jeunes à émettre leurs opinions, et que tout se fasse dans le respect [...]. Apprendre à écouter, à parler, à discuter, mais en respectant les valeurs de l'Autre... C'est comme ça un peu que je vois, moi, la pratique du dialogue. Un dialogue qui se fait dans le respect des valeurs de l'Autre.

... au projet, pour un enseignant spécialiste, de développer chez l'élève une capacité argumentative et une distanciation à soi :

le dialogue c'est que l'élève soit capable [...] de prendre une distance face à ses propres points de vue, de penser lui-même à des objections face à son point de vue. Pour moi un des atouts principaux de la compétence du dialogue, c'est l'aspect distanciation, c'est-à-dire justement de partager ses vues et peut-être qu'il change ses points de vue ou non, ça c'est sa liberté et c'est correct, mais au moins il est capable d'entendre raisonnablement des avis opposés et ça, ça marche... oui c'est l'habileté de l'élève à argumenter avec des arguments cohérents pertinents [...] le dialogue ça permet la question, le questionnement et le but c'est pas d'avoir le dernier mot, au contraire, c'est de partager des vues et ça c'est magique !

Mais les enseignants interrogés soulignent combien la pratique du dialogue est exigeante pour eux, dans la mesure où elle leur demande non seulement de maîtriser les bases formelles du dialogue...

si t'as pas les connaissances d'un dialogue approprié, adéquat, si tu sais pas c'est quoi une entrave au dialogue, si tu connais pas les douze principaux sophismes, comment tu peux apprendre à interagir de la bonne façon quand tu connais pas les limites, tu sais pas c'est quoi les barrières, c'est quoi qui fait en sorte qu'un dialogue est incohérent, [...] faut mettre des bases, faut mettre des fondements à... comment je pourrais dire, par rapport à toute connaissance, par rapport à tout objectif, faut établir ces bases, ces rudiments-là pour pouvoir justement aller plus loin.

... mais aussi de maîtriser l'art du questionnement, art qui ne s'apprend pas vraiment :

C'est tout l'art du dialogue d'une certaine façon, être capable... parce que c'est ça, c'est quasiment un art, là, être capable de faire s'exprimer les gens sans que ça dérape sur des sujets sensibles. Ben ça, c'est une vie. Puis ça, t'apprends pas ça à l'école.

Sur un banc d'université. Ça non. Ça, c'est en le faisant. C'est jamais acquis. C'est toujours un combat à la fois. Quand tu penses que tu l'as woup! là, la fois d'après tu l'as pas. T'as tellement de paramètres imprévus là, c'est incroyable.

De fait, l'art de la pratique du dialogue est très peu présent dans la formation initiale des maîtres, il relève à la fois de la philosophie, avec par exemple la découverte des modalités du dialogue platonicien, mais aussi, et surtout, de la pratique, telle qu'elle peut être mise en œuvre dans certains cours de didactique d'éthique et de culture religieuse qui vont permettre aux étudiants d'expérimenter eux-mêmes la pratique du dialogue et les procédures appropriées pour permettre des débats constructifs.

Une expérience de formation continue

Il en est de même dans la formation continue, où la préparation des enseignants à la pratique du dialogue n'a pas occupé une place importante. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle un projet de soutien à la formation continue du personnel scolaire, subventionné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a été mis en œuvre à partir de 2010. Ce projet de formation continue vise principalement quatre objectifs :

1. faire émerger, au sein d'une communauté de pratique en réseau, les besoins précis de formation des milieux scolaires concernant la compétence à pratiquer le dialogue pour le programme ECR ;
2. élaborer et expérimenter, aux différents cycles du primaire et du secondaire, différents moyens de soutenir et d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la pratique du dialogue en classe ;
3. évaluer les effets de ces expérimentations sur l'apprentissage de la pratique du dialogue ;
4. évaluer les effets de l'expérience de la communauté de pratique en réseau sur le développement des compétences professionnelles des membres de l'équipe².

2 Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, projet intitulé *Formation à la pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse* (2010-2012), sous la responsabilité de Jacques Cherblanc de l'UQAC et avec la collaboration de Pierre Lebus de l'UQAM, Jean-Philippe Perreault de l'Université Laval, Dany Rondeau de l'UQAR. Nous avons nous-même participé à ce projet la première année.

Ce projet s'inscrit dans une recherche collaborative qui « suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens [...] allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel [...] et] vise une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (Desgagnés, 1997, p. 372, 376 et 384). Cette recherche fait appel à une « communauté de pratique en réseau » qui réunit cinq professeurs de différentes universités, une dizaine de conseillers pédagogiques responsables du dossier dans les commissions scolaires des régions participantes et une vingtaine d'enseignants du primaire et du secondaire regroupés par région. Cette communauté de pratique permet d'une part, aux acteurs du milieu scolaire, dans une optique de développement professionnel, de partager avec leurs pairs des informations sur leur pratique afin de chercher à l'améliorer, et d'autre part, aux universitaires, d'apporter des ressources théoriques, de même que de produire et de valider des connaissances grâce à la collaboration de praticiens qui réfléchissent avec eux à leurs propres pratiques pédagogiques. La recherche collaborative demande aux universitaires de sortir de leur rôle d'expert et d'accepter de ne pas être dans une posture de savoir qui est délivré (position habituelle de l'universitaire), mais dans une posture de découverte et d'apprentissage avec les enseignants. Mais elle demande aussi aux enseignants de développer une réflexivité sur leur pratique et donc de ne pas rechercher uniquement des outils prêts à l'emploi immédiat, sans se questionner sur l'intérêt et les modalités d'utilisation de ces outils. Les enseignants aiment, grâce à la rencontre avec des collègues, pouvoir échanger au sujet de leurs réussites et de leurs difficultés, à partir de récits d'expériences vécues en classe, d'identifier les obstacles et les facilitateurs à l'apprentissage de la pratique du dialogue chez les élèves, de nommer les défis à relever et de partager également des outils didactiques à utiliser en classe.

Les difficultés, les défis et les besoins des enseignants

Nous proposons ici une brève synthèse des observations que nous avons pu mener dans les deux projets de recherche qui viennent d'être évoqués.

Identifier des difficultés

Les difficultés de la pratique du dialogue en classe sont multiples. L'une d'entre elles découle de l'obligation des élèves de comprendre et de respecter les règles qui favorisent un réel dialogue respectueux. « *Comment*

passer d'une multitude de monologues à un dialogue ?» demande un enseignant. D'autres difficultés sont liées à l'âge des élèves. Ainsi, au primaire, les élèves sont « proches de leurs émotions » et réagissent parfois spontanément, alors qu'il faut leur demander d'argumenter leurs propos. Au secondaire, au contraire, il existe, chez certains adolescents, la peur du jugement de l'Autre, qui inhibe l'expression individuelle. Par ailleurs, pour des élèves, le dialogue se résume parfois à la question « qui a gagné le débat ? ». Quelquefois, le débat n'est tout simplement pas possible parce que trop passionnel chez les élèves, tandis que les enseignants craignent les dérapages. Bref, la pratique d'un dialogue serein et constructif n'est pas toujours facile, d'autant plus que les modèles de dialogue offerts dans les mondes politiques ou médiatiques actuels montrent davantage des exemples à ne pas suivre, où abondent entraves au dialogue et manque de respect des intervenants. Enfin, très nombreux sont les enseignants qui trouvent l'évaluation du dialogue particulièrement difficile.

Faire émerger les défis

Les défis de la pratique du dialogue en classe sont nombreux. Comment amener par exemple les élèves à dépasser la superficialité des opinions, pour passer au raisonnement et à l'élaboration d'un point de vue étayé ? Comment développer la capacité de raisonner chez les élèves ? Comment faire en sorte que tous les élèves participent au dialogue en modérant ceux qui ont tendance à beaucoup parler et en stimulant les plus timides ?

Par ailleurs, les enseignants se questionnent pour savoir s'ils doivent assurer un enseignement systématique des contenus du dialogue, portant par exemple sur les entraves au dialogue, avant même de le faire pratiquer par les élèves. Ils cherchent également à distinguer « le dialogue informel qui a constamment cours dans la classe, du dialogue conduit selon les prescriptions du programme, mis en œuvre dans le cadre d'évaluations » (Barré, 2009, p. 101).

Répondre à des besoins concrets

Les enseignants rapportent un besoin réel d'outils pour pratiquer le dialogue avec leurs élèves : ils cherchent à se familiariser avec les outils existants en matière de pratique du dialogue, à les expérimenter en classe, et à voir comment les améliorer ; certains souhaitent élaborer eux-mêmes de nouveaux outils. Aussi le besoin de soutien pour préparer, encadrer et évaluer la pratique du dialogue est-il réel.

Quelques observations en tant que formatrice

Nous observons, de notre point de vue, c'est-à-dire de celui d'une formatrice au programme ECR, plusieurs difficultés concernant la mise en œuvre de la pratique du dialogue chez les enseignants. La première difficulté concerne le passage d'un dialogue formel très ambitieux et exigeant dans son énoncé normatif (différentes formes du dialogue, sophismes, moyens pour développer ou interroger un point de vue) à un dialogue pratiqué par les élèves lors des échanges en classe, qui contribue à leur éducation au respect et à l'écoute les uns des autres. Bref, passer des règles prescriptives aux règles pratiquées dans les milieux scolaires constitue un défi majeur pour les enseignants d'éthique et de culture religieuse. Ceux-ci témoignent de leurs propres difficultés à parfois reconnaître eux-mêmes les diverses entraves dans les dialogues du quotidien. Comme l'un d'entre eux le dit, le dialogue, « *ça fait vraiment beaucoup de savoir* » ; de plus, les enseignants doivent être formés à l'art du questionnement et aux bonnes façons de mener un débat. Or, très peu de formations ou d'accompagnements pouvant répondre à leurs besoins leur sont proposés, et ils sont donc amenés le plus souvent à chercher leurs propres réponses.

Une seconde difficulté a trait à la compréhension du dialogue en culture religieuse. En effet, nous constatons, sur le terrain, des inhibitions propres à l'objet religieux. Ainsi, et de façon très généralisée chez les enseignants, les thèmes de culture religieuse sont vus comme liés aux formes simples de la pratique du dialogue que sont la conversation, la narration, l'entrevue, plutôt qu'aux formes plus élaborées comme la discussion, la délibération, et le débat, qui font appel à l'argumentation, et seront plus volontiers utilisés en lien avec les thèmes éthiques du programme. Notons que certains experts du programme soulignent ce traitement différent de la pratique du dialogue : Georges Leroux distingue ainsi un dialogue constructif en éthique, dont la forme suprême est la délibération commune, et un dialogue de respect en culture religieuse, dont la forme ultime est la reconnaissance (Proulx, 2008, p. 9). Leroux considère que le dialogue, en culture religieuse, consiste en une « rencontre de connaissances avec les phénomènes sociaux de la croyance ou de l'incroyance, reconnus comme singuliers et objets de respect *absolu* » (Leroux, 2010, p. 192 ; nous soulignons). De fait, sur le terrain, les enseignants témoignent qu'ils se sentent davantage à l'aise pour pratiquer le dialogue en traitant de questions éthiques que de questions ayant trait à la culture religieuse, l'un d'eux affirmant d'ailleurs qu'« *en éthique on réfléchit, en culture religieuse on*

comprend». Or, la culture religieuse fait elle aussi appel à la réflexion, et le procédé du questionnement est nécessaire à une bonne compréhension. Mais nous constatons effectivement l'existence d'une sorte de crainte qui incite les enseignants à éviter d'aborder des thèmes religieux, sans doute par peur de débordements ou de controverses.

Il nous semble, cependant, que tout en restant respectueuses des thèmes examinés, les questions de culture religieuse constituent une invitation féconde à la discussion, aux interrogations et aux débats, même si le propos n'est pas d'arriver à une délibération commune. Il serait en effet tout à fait possible de mener une discussion («échange suivi et structuré d'opinions, d'idées ou d'arguments dans le but d'en faire l'examen»), voire un débat («échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé») sur des questions comme les règles religieuses par exemple, ou bien la question de la représentation du divin... Il nous apparaît que ce type de questionnement ne constitue pas une manifestation de manque de respect, à moins bien sûr d'en avoir une conception telle que toute interrogation pourrait être jugée comme une offense possible.

Par ailleurs, peut-être est-ce alors la représentation même du dialogue qui le rend difficile en culture religieuse. Ainsi, Marie-France Daniel considère que le dialogue, dans la perspective du programme ECR, doit mener nécessairement à un compromis, à une interprétation commune (2010, p. 29). Mais n'est-il pas possible, par exemple pour des élèves, de comprendre qu'il existe des différences, parfois irréductibles, entre des personnes, et que le dialogue vise justement à permettre à chacun de pouvoir exprimer, de façon argumentée, ses positions tout en étant écouté de manière respectueuse, avant d'entendre à son tour les arguments des autres élèves en leur manifestant la même attention respectueuse ? L'expression de vues différentes n'exclut ni la manifestation d'un esprit critique ni les interrogations réciproques. La compréhension du dialogue comme devant nécessairement mener à des consensus, à une position commune, rend difficile, voire impossible, certains débats en culture religieuse. Or, la vertu de tolérance n'exige pas un effacement des différences ou l'obligation de taire tout sujet qui serait potentiellement source de divergence, obligation pouvant mener à des comportements aussi absurdes que de ne pas parler de Noël en classe pour ne pas offenser les enfants de religions non chrétiennes, ou bien de censurer une chanson d'Édith Piaf au motif qu'elle parle de Dieu, ce qui pourrait porter atteinte à la laïcité de l'école ! La reconnaissance du pluralisme n'exclut pas la prise en compte de divergences ni de conflits de valeurs. Au contraire, il faut, nous semble-t-il, reconnaître et

assumer les différences, y compris celles liées au domaine de la culture religieuse. Cette reconnaissance ne constitue pas un appel à la promotion de la différence pour la différence, ni un renoncement à la recherche de valeurs communes qui transcendent les seuls intérêts particuliers, mais elle demeure nécessaire dans une école qui a pour mission de socialiser l'ensemble des élèves.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons observer que « c'est l'argument social et politique de la nécessité d'une formation au dialogue en vue du vivre-ensemble » qui est devenu, avec le temps, l'argument fondamental du programme ECR (Leroux, 2007, p. 84). Les enseignants eux-mêmes reconnaissent la contribution du dialogue au vivre-ensemble, et notent que les élèves apprennent à s'exprimer de façon structurée, à mieux se connaître eux-mêmes et manifestent un réel intérêt pour une plus grande connaissance et une meilleure compréhension de leurs camarades.

L'interaction entre les élèves, qui constitue l'une des pierres angulaires du dialogue, ainsi que l'enrichissement mutuel qui résulte de la connaissance des uns et des autres et de l'ouverture réciproque à la diversité, à la tolérance et au respect mutuel qui en découlent, de même que la dénonciation des stéréotypes et la lutte contre les préjugés, sont autant d'éléments caractéristiques de l'éducation interculturelle (Ouellet, 1991 ; Abdallah-Preiteille, 1999 ; Milot, 2007 ; Toussaint, 2010). Or, tous ces éléments jouent un rôle particulièrement important dans le programme ECR, comme nous venons de le voir. La reconnaissance et la valorisation de la pluralité culturelle, et plus précisément celles de la diversité des conceptions du bien et de la vie bonne, tant dans la sphère de l'éthique que dans celle des convictions religieuses, et la liberté avec laquelle les élèves sont invités à s'exprimer dans une perspective d'égalité et de respect, où sont pris en compte les points de vue des uns et des autres, pourvu qu'ils soient exprimés de façon argumentée et qu'ils demeurent respectueux du bien commun, sont autant d'éléments qui participent d'une éducation inclusive. Pour autant, nous pouvons nous demander si le temps somme toute assez limité alloué au cours d'éthique et de culture religieuse (36 heures au primaire par année et une moyenne annuelle de 50 heures au secondaire) est suffisant pour que des objectifs aussi ambitieux puissent être atteints. De plus, le manque de formation des maîtres représente un réel défi pour le

programme et le renforcement de la formation continue des enseignants sur le terrain constitue, selon nous, une des voies à privilégier pour assurer la qualité de cet enseignement. Le succès d'un tel projet n'est alors possible que si les milieux scolaires reconnaissent les mérites du cours d'éthique et de culture religieuse et valorisent sa contribution dans l'épanouissement intellectuel et affectif des élèves.

Références

- Abdallah-Preiteille, M.** (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Barré, C.** (2009). *Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse. Débats, bilan et prospective*, Mémoire de maîtrise sous la direction de Solange Lefebvre, Université de Montréal.
- Comité sur les affaires religieuses** (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Conseil supérieur de l'éducation** (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Daniel, M.-F.** (2010). « Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse », dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 25-40.
- Desgagnés, S.** (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 371-393.
- Duhamel, A.** (2010). « Le “vivre-ensemble” : la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance », dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-130.
- Duhamel, A. et M. Estivalèzes** (à paraître). « Vivre-ensemble et dialogue : du programme d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Estivalèzes, M.** (2012). « Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre », dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-33.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école** (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Leroux, G.** (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Montréal, Fides.
- Leroux, G.** (2010). « Le dialogue et l'éducation au pluralisme », dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 175-199.

- Milot, M.** (2007). «La dimension religieuse dans l'éducation interculturelle», dans J. Keast (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : éthique et culture religieuse*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ouellet, F.** (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.
- Proulx, J.-P.** (2008). «Orientation et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse. Entrevue avec Georges Leroux», *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, vol. 15, n° 1, p. 7-13.
- Prudhomme, L., R. Vienneau, S. Ramel et N. Rousseau** (2011). «La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion», *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 6-22.
- Toussaint, P.** (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LES ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES DÉCIDEURS ET DES INTERVENANTS

SÉCURITÉ IDENTITAIRE ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'AUTRE CHEZ DE FUTURS ENSEIGNANTS

LES EFFETS D'UNE FORMATION
INTERCULTURELLE

Richard Bourhis, *Université du Québec à Montréal*

Nicole Carignan, *Université du Québec à Montréal*

Rana Sioufi, *Université du Québec à Montréal*

Avec la collaboration de **Kristel Tardif-Grenier**,
Université de Montréal

Les chercheurs ont proposé de nombreuses approches de formation à la diversité visant à atténuer les préjugés et la discrimination (APA, 2012). Par contre, dans très peu d'études, ils se sont attardés à l'évaluation de l'effet de ces programmes d'intervention. Conséquemment, il est nécessaire de valider empiriquement l'apport de ces formations à la diversité. Dans un contexte pluriethnique comme celui qui prévaut au Québec, les enseignants du primaire et du secondaire, qui sont pour la plupart des Québécois francophones, font face aux défis de la diversité linguistique et ethnique dans leurs classes. Il en va ainsi non seulement dans la grande région de

Montréal, mais de plus en plus dans les autres régions de la province. Nous présenterons ici les résultats de l'évaluation d'un programme de formation à la diversité s'adressant à de futurs enseignants

Le contexte théorique

Plusieurs approches théoriques ont été proposées par les psychologues sociaux pour expliquer les préjugés et la discrimination (Bourhis et Gagnon, 2006). Il convient de définir les concepts fondamentaux reliés à la problématique des préjugés et de la discrimination. L'« endogroupe » désigne un groupe composé d'individus que nous catégorisons comme membres de notre groupe d'appartenance et auxquels nous identifions, tandis que l'« exogroupe » désigne un groupe composé d'individus qu'une personne a catégorisé comme membres d'un groupe d'appartenance autre que le sien et auxquels elle ne s'identifie pas (Bourhis et Leyens, 1999). Les « préjugés », sont des attitudes négatives ou des prédispositions à adopter des comportements négatifs envers les membres d'exogroupes, niant l'existence de différences individuelles à l'intérieur de ces groupes (Brown, 2010). Les préjugés entraînent souvent la « discrimination » qui est un comportement négatif à l'égard des membres d'un exogroupe (APA, 2012). La discrimination envers les membres d'un exogroupe peut se manifester non seulement dans l'emploi et les relations avec la police, mais aussi dans les salles de classe entre les élèves de différentes origines ethniques et religieuses et parfois chez les enseignants eux-mêmes à l'égard de collègues et d'élèves (Steele, 1997). Les causes qui engendrent les préjugés et la discrimination sont multiples. Il peut s'agir des effets de la catégorisation eux-mêmes, de l'ignorance et de la dévalorisation des caractéristiques des exogroupes, de l'apprentissage des préjugés en famille et avec les pairs, du conformisme aux normes sociales et culturelles antipathiques à l'égard des exogroupes, de la compétition entre endogroupes et exogroupes pour l'obtention de ressources limitées (emplois, logements), et de l'histoire des rivalités et des conflits intergroupes (Bourhis et Montreuil, 2004).

Dans les contextes où l'inégalité sociale entre les groupes est une réalité incontournable, les psychologues sociaux ont proposé de nombreuses mesures pour atténuer les préjugés et la discrimination (Oskamp et Jones, 2000). Nous nous attarderons à l'une d'entre elles qui permet de valoriser la diversité ethnoculturelle et de réduire les préjugés. Cette intervention qui

prend la forme d'une formation interculturelle s'inspire de deux approches: l'information et l'éducation ainsi que les contacts intergroupes (Bourhis et Gagnon, 2006).

L'information et l'éducation

Le principe qui est à la base des programmes d'information et d'éducation suppose que l'ignorance de l'Autre constitue la base des préjugés. Ces programmes consistent en la présentation d'informations sur l'histoire, la culture, les modes de vie et les défis d'intégration culturelle et économique des minorités culturelles établies dans le pays d'accueil. Or, les évaluations de ce type de programmes montrent que leur efficacité est souvent faible en ce qui concerne la réduction des préjugés (Aboud et Levy, 2000). Par contre, la présentation d'informations factuelles sur les exogroupes entraîne de meilleurs résultats lorsqu'elle est associée à des discussions ou à des débats portant sur les relations ethniques et sur la cohésion sociale. De plus, l'expression d'attitudes positives à l'égard des minoritaires par un pair ayant peu de préjugés a un effet positif sur les personnes ayant un niveau élevé de préjugés.

Les contacts intergroupes

L'approche des contacts intergroupes repose sur l'idée que le contact personnel entre les membres des groupes majoritaires et minoritaires améliore les relations qu'ils entretiennent entre eux (Pettigrew et Troop, 2011). Obtenir des informations de première main en présence de membres d'exogroupes et donner l'occasion de créer des liens d'amitié entre les groupes permet aux individus de corriger leurs conceptions erronées de l'Autre et ainsi de réduire leurs préjugés. Allport (1954) avance que trois conditions sont nécessaires à la réduction des préjugés et des tensions intergroupes par l'entremise du contact intergroupe: 1) les participants doivent avoir un statut égal dans la situation de contact; 2) le contact doit comporter un élément de coopération en vue d'atteindre un but commun, et 3) le contact intergroupe doit être sanctionné par un appui officiel des autorités. Tenu dans de telles conditions, le contact intergroupe génère chez les participants des deux groupes la perception qu'ils partagent des intérêts communs et qu'ils sont semblables à bien des égards.

L'évaluation d'une formation interculturelle

Des étudiants francophones de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ont suivi un cours de relations interculturelles intitulé *Pluriethnicité et éducation au Québec* (ASC 2047) donné, entre autres, par une des auteurs. Ce cours reprenait les éléments les plus importants pour réduire les préjugés selon les deux approches mentionnées plus haut : l'information et l'éducation et les contacts intergroupes. Les stratégies pédagogiques de ce cours misaient sur la complémentarité des aspects émotionnels et cognitifs de l'apprentissage.

Les « éléments émotionnels » du cours de relations interculturelles prenaient la forme de films (par exemple le documentaire *La Leçon de discrimination*), de témoignages d'immigrants, de prestations d'intervenants invités et d'un jumelage interculturel. Ainsi, les étudiants du cours étaient jumelés à des nouveaux arrivants qui apprenaient le français à l'École de langues de l'UQAM.

Afin de respecter les trois principes fondamentaux d'Allport (1954), les étudiants immigrants inscrits à l'École de langues avaient un statut équivalent à celui des étudiants du cours de la Faculté des sciences de l'éducation, aussi de l'UQAM. De plus, les étudiants avaient pour but commun de communiquer en français au sujet du parcours migratoire de l'immigrant et de discuter certains aspects de la culture d'accueil québécoise. Les étudiants québécois francophones pouvaient entre autres aider les immigrants à apprendre certaines expressions locales du français québécois tout en s'inspirant de la rencontre interculturelle pour rédiger le compte rendu obligatoire de leur jumelage interculturel. Enfin, le contact intergroupe du jumelage interculturel était sanctionné tant par la Faculté des sciences de l'éducation que par l'École de langues.

Les éléments cognitifs du cours de relations interculturelles concordaient surtout avec l'approche d'information et d'éducation. Ils étaient constitués de cours magistraux et de lectures de textes obligatoires sur l'histoire de l'immigration au Québec, la diversité linguistique et religieuse au Québec, les relations ethniques, la psychologie des préjugés et de la discrimination, les causes et les formes de discrimination. Des discussions en classe ainsi que des débats en petits et en grands groupes ont permis d'approfondir et de partager les éléments cognitifs et émotionnels du cours. Aussi, les étudiants ont effectué des réflexions écrites et ont rédigé un journal de réflexion après chaque activité.

La passation d'un questionnaire en deux temps, au début du cours (temps 1) et à la fin du cours (temps 2) a permis d'évaluer l'efficacité de la formation interculturelle offerte. Un ensemble de variables psychologiques a été considéré dans cette évaluation des effets du cours interculturel de cette condition expérimentale. D'une part, nous avons pris en compte ce que nous appelons des « variables sensibles », c'est-à-dire les préjugés, le sentiment de menace identitaire et le sentiment d'empathie. Ces variables sensibles sont celles qui sont les plus susceptibles d'être affectées par le contexte social. D'autre part, nous avons également inclus des *variables stables* dans l'évaluation des effets du cours de relations interculturelles. Il s'agit de croyances et de représentations plus profondément ancrées (incluant le sentiment d'appartenance nationale en tant que Québécois, l'endossement de l'idéologie de dominance sociale, les orientations d'acculturation à l'égard des immigrants). Ces variables sont dites stables car elles sont peu susceptibles d'être affectées par le contexte social.

Il était attendu que le fait d'avoir suivi le cours de relations interculturelles aurait pour effet de modifier les variables sensibles. Toutefois, aucun effet n'était anticipé sur les variables stables.

Une « condition contrôle » s'avère nécessaire afin de s'assurer que le cours interculturel est la cause des changements obtenus sur les variables sensibles des répondants de la condition expérimentale. Les répondants du groupe contrôle étaient des étudiants québécois francophones en éducation de l'UQAM inscrits à un cours obligatoire en adaptation scolaire. Ce cours n'abordait aucune thématique interculturelle. Ce groupe d'étudiants a rempli le même questionnaire que ceux du cours de relations interculturelles : une première fois au début du cours (temps 1) et une deuxième fois à la fin du cours en adaptation scolaire (temps 2). Il était attendu que dans la condition contrôle aucun changement de variables stables ou sensibles ne serait obtenu du premier au deuxième temps puisque le cours en question ne portait aucunement sur les problématiques interculturelles. Cette attente implique que le passage du temps indépendamment du type de cours suivi ne pouvait être invoqué comme explication alternative pour comprendre les changements des variables sensibles proposées dans notre condition expérimentale du cours interculturel.

Notre devis expérimental permet d'évaluer concrètement les forces et les faiblesses du cours interculturel avant et après son implantation auprès des populations visées. Cette approche empirique évite de se fier aux impressions immédiates et parfois complaisantes des personnes ayant participé à ce type d'intervention (Paluck et Green, 2009).

La méthodologie

Les participants

Nos deux groupes d'étudiants québécois francophones étaient admis à un programme de formation à l'enseignement de premier cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Le premier groupe a participé au cours obligatoire de relations interculturelles intitulé *Pluriethnicité et éducation au Québec* (groupe expérimental), tandis que les étudiants de l'autre groupe étaient inscrits au cours obligatoire portant sur les difficultés d'apprentissage (groupe contrôle). Aucun des participants retenus pour le groupe contrôle n'avait participé au cours de relations interculturelles auparavant. Le groupe expérimental était constitué au total de 160 étudiants, dont 145 femmes et 15 hommes. Nous comptons 92 étudiants dans le groupe contrôle, soit 88 femmes et hommes. L'âge moyen de l'ensemble des répondants était de 23 ans. Ils étaient tous nés au Québec et avaient le français comme langue maternelle.

Les procédures

L'évaluation du cours de relations interculturelles s'est faite en deux temps, soit au début de la première séance du cours en septembre (temps 1) et trois mois plus tard à la fin du cours en décembre (temps 2). Ainsi, à deux reprises, les participants devaient compléter de manière anonyme le même type de questionnaire imprimé. Les résultats obtenus aux questionnaires complétés avant et après le cours ont été comparés chez chacun des participants des conditions expérimentales et de contrôle.

Le contenu du questionnaire

La première section du questionnaire servait à recueillir des informations générales sur les participants, soit : la date de naissance, l'âge, le genre, le lieu de naissance, le nombre d'années passées au Québec, la langue maternelle, la connaissance d'autres langues et le pays d'origine des parents ainsi que leurs langues maternelles. L'ensemble de tous les autres items du questionnaire exigeait une réponse à l'aide d'échelles de Likert en 7 points.

Cinq variables stables étaient incluses dans le questionnaire. D'abord, des questions portaient sur l'identification multiple des étudiants en tant que membres de différents groupes nationaux (par exemple, Québécois,

Canadien, Montréalais), de groupes linguistiques (par exemple, francophone, anglophone, bilingue), et d'adhésions politiques (souverainiste et fédéraliste). L'Échelle d'appartenance nationale (Bourhis, Barrette et Moriconi, 2008) évaluait le degré d'appartenance ethnique (par exemple, avoir des ancêtres québécois), d'appartenance civique (par exemple, adhérer aux valeurs démocratiques du Québec) et d'appartenance pluraliste (par exemple, connaître la culture anglophone du Québec). L'Échelle d'orientation de dominance sociale (Pratto *et al.*, 1994) évaluait la tendance des répondants à croire que la stratification sociale est légitime et qu'il existe des groupes supérieurs justifiés à en dominer d'autres considérés comme inférieurs. Dans le cadre du modèle d'acculturation interactif, l'Échelle d'acculturation de la communauté d'accueil sert à mesurer six orientations d'acculturation de la communauté d'accueil envers les immigrants et les exogroupes dans les domaines de la culture, des valeurs et des coutumes (Bourhis *et al.*, 1997). Deux questions se posent pour situer les membres de la communauté d'accueil par rapport à l'acculturation des immigrants : 1) Trouvez-vous acceptable que les immigrants conservent leur héritage culturel ? 2) Acceptez-vous que les immigrants adoptent la culture de votre communauté ? Les permutations de réponses à ces questions permettent d'identifier chez les membres de la communauté d'accueil six orientations d'acculturation (Bourhis *et al.*, 2010). Les trois orientations d'acculturation les plus accueillantes sont l'intégrationnisme, l'intégrationnisme de transformation et l'individualisme puisqu'elles impliquent l'acceptation de la différence des exogroupes et leur inclusion dans la communauté d'accueil (Montreuil et Bourhis, 2004). Trois orientations d'acculturation rejettent de façon plus ou moins intense la culture des exogroupes : l'assimilationnisme, le ségrégationnisme et l'exclusionnisme. Enfin, les participants devaient répondre à des questions sur leur motivation à ne pas paraître xénophobe et à dissimuler leurs préjugés (Plant et Devine, 1998).

Quatre variables sensibles ont aussi été incluses dans le questionnaire. D'abord, les attitudes favorables ou défavorables envers différents groupes ethniques établis au Québec ont été mesurées à l'aide du Thermomètre ethnique (Esse, Haddock et Zanna, 1993). Les répondants ont exprimé à l'aide d'une échelle graduée de 100 degrés leurs attitudes favorables ou défavorables à l'égard de Québécois francophones, d'immigrants haïtiens, d'immigrants français, d'immigrants arabes musulmans, d'anglophones d'origine québécoise et de Canadiens anglais immigrés au Québec. L'Échelle de sécurité identitaire évalue le sentiment de sécurité en tant que Québécois dans les domaines économique, politique, culturel

et linguistique (Montreuil, Bourhis et Vanbeselaere, 2004). Cette échelle mesure aussi la menace identitaire : le sentiment que l'identité culturelle des Québécois francophones est menacée par la présence des immigrants en général, des immigrants haïtiens et arabes musulmans, des Canadiens anglais immigrés au Québec et des anglophones d'origine québécoise. L'Échelle de perception de discrimination subie par les immigrants permet aux répondants d'indiquer jusqu'à quel point ils perçoivent que leur propre endogroupe ainsi que les Québécois anglophones et les immigrants haïtiens et arabes musulmans subissent de la discrimination dans plusieurs sphères de leur vie telles que le milieu de travail, la recherche d'un logement et le milieu scolaire (Bourhis *et al.*, 2007).

Les résultats

Des analyses statistiques visant à détecter l'existence de différences significatives entre les deux conditions et les effets obtenus avant et après les cours ont été effectuées. En comparant les résultats obtenus chez les Québécois francophones du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle, il a été possible de mesurer les effets uniquement attribuables au cours de relations interculturelles.

Comme attendu, aucun changement n'a été observé sur le plan des variables stables à la suite de la participation au cours de relations interculturelles (groupe expérimental) ou celui du cours de difficultés d'apprentissage (groupe contrôle). De manière stable du temps 1 au temps 2, la majorité des étudiants québécois francophones des deux groupes s'identifie très fortement au profil identitaire francophone et québécois. Dans une moindre mesure, ils s'identifient moyennement comme Canadien, souverainiste et bilingue d'une part, et d'autre part, ils s'identifient très peu en tant que fédéraliste, anglophone et immigrant. En ce qui a trait à l'appartenance nationale, les étudiants des deux groupes endossent surtout l'appartenance civique et endossent faiblement l'appartenance ethnique. L'endossement de l'appartenance pluraliste canadienne est très faible dans les deux groupes. Les données obtenues relativement à l'orientation de dominance sociale montrent que l'adhésion à cette idéologie est très faible chez la majorité des étudiants des deux groupes. Les réponses des étudiants aux questions portant sur la motivation à ne pas paraître xénophobe indiquent que celle-ci est moyenne dans les deux groupes.

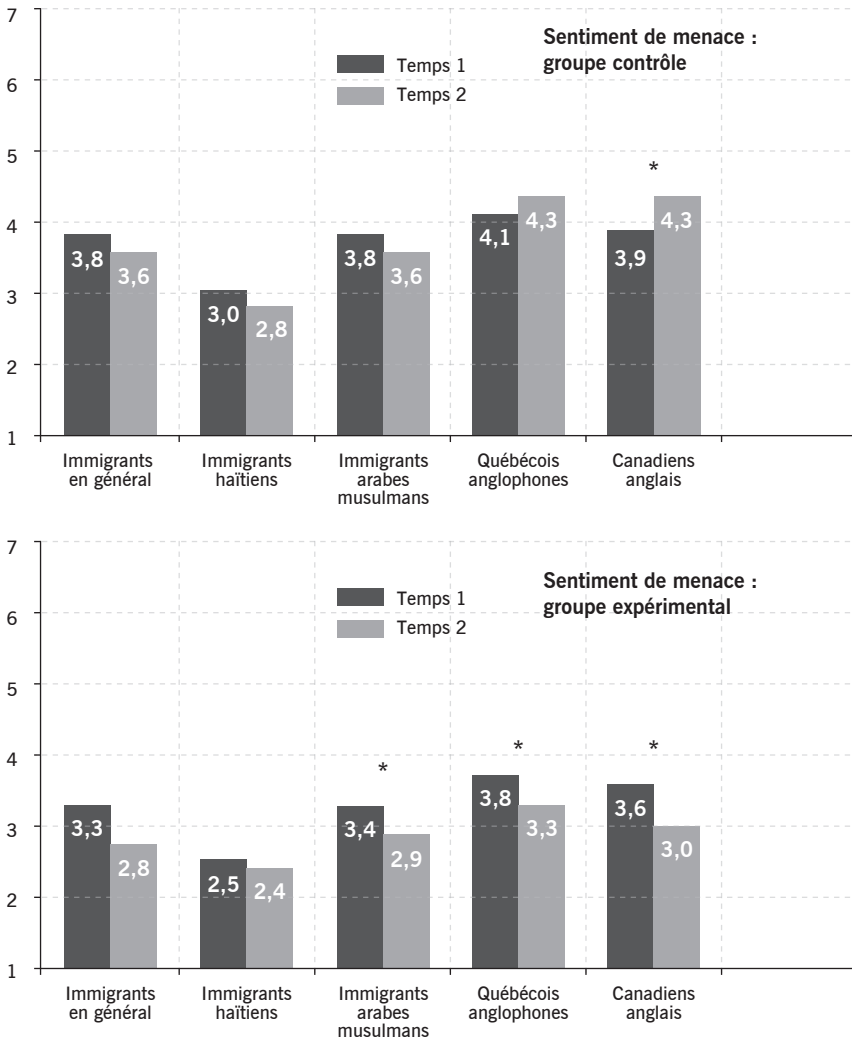
De même, aucun effet du temps 1 au temps 2 n'a été obtenu dans la condition expérimentale (cours interculturel) et la condition contrôle (cours sur les difficultés d'apprentissage) en ce qui concerne les orientations d'acculturation des étudiants québécois francophones à l'égard des immigrants établis au Québec. Par contre, quelques différences apparaissent entre les deux conditions : les Québécois francophones ayant suivi le cours de relations interculturelles endossent moins l'assimilationnisme, le ségrégationnisme et l'exclusionnisme que ceux qui ont uniquement suivi le cours de difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, les répondants du groupe d'adaptation scolaire et sociale endossent un peu plus l'intégrationnisme que ceux qui ont suivi le cours interculturel. Soulignons que cela ne signifie en rien que ces différences sont attribuables au fait d'avoir participé ou non au cours de relations interculturelles puisqu'il n'y a pas de variation du temps 1 au temps 2 observée chez les étudiants des deux groupes à la suite de leur participation au cours.

En ce qui concerne les variables sensibles, les quatre ont été influencées favorablement par le cours interculturel : soit le sentiment de sécurité identitaire, le sentiment de menace en présence des exogroupes, les attitudes ethniques et la perception que les exogroupes sont victimes de discrimination.

La sécurité identitaire des Québécois francophones était au-dessus de la moyenne de l'échelle dans les domaines économique, politique, culturel et linguistique, et ce, pareillement chez les deux groupes de répondants. Il est notable que les étudiants québécois francophones ayant suivi le cours de relations interculturelles ont rapporté un accroissement de leur sentiment de sécurité linguistique et culturelle du temps 1 au temps 2. Toutefois, la sécurité économique et politique de ces répondants est demeurée stable aux temps 1 et 2 du cours interculturel. Signalons que chez les répondants du groupe contrôle, le sentiment de sécurité identitaire est demeuré stable du temps 1 au temps 2, sauf dans le cas de la sécurité politique, qui a chuté entre le premier et le second temps de mesure.

La figure 1 démontre que le cours interculturel a eu pour effet de réduire le sentiment de menace culturelle des Québécois francophones en présence des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans. Le sentiment de menace des Québécois francophones en présence des exogroupes est demeuré stable dans la condition contrôle du temps 1 au temps 2, sauf dans un cas : le sentiment de menace en présence des Canadiens anglais a augmenté du temps 1 au temps 2.

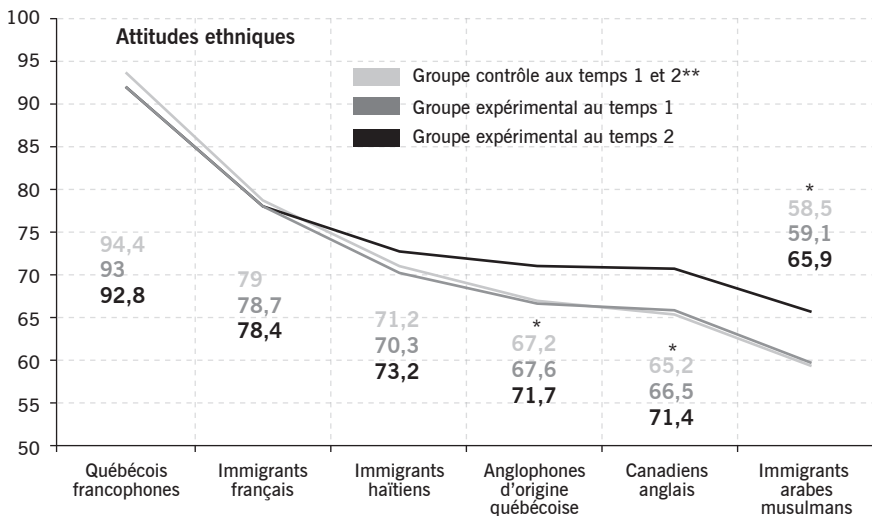
Figure 1
Sentiment de menace



* Les différences sont statistiquement significatives entre les temps 1 et 2.

En ce qui a trait aux attitudes favorables ou défavorables envers les groupes ethniques mesurées à l'aide du Thermomètre ethnique (figure 2), celles-ci sont demeurées stables aux temps 1 et 2 chez les Québécois francophones du groupe contrôle. Par contre, les attitudes ethniques des Québécois francophones qui ont suivi le cours interculturel sont devenues plus favorables à la fin du cours au temps 2 : cette différence a été constatée dans les attitudes plus favorables à l'égard des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans. Par ailleurs, il importe de souligner que l'évaluation des étudiants québécois de leur propre endogroupe québécois francophone est plus favorable que leur évaluation de tous les exogroupes immigrants et anglophones de la province, et ce, tant dans la condition contrôle qu'expérimentale. Notons également que ce sont les Arabes musulmans qui sont les moins favorablement évalués par les répondants québécois, suivis des Canadiens anglais, des Québécois anglophones et des immigrants haïtiens. Les immigrants de France constituent l'exogroupe le plus favorablement perçu par les Québécois francophones.

Figure 2
Attitudes ethniques

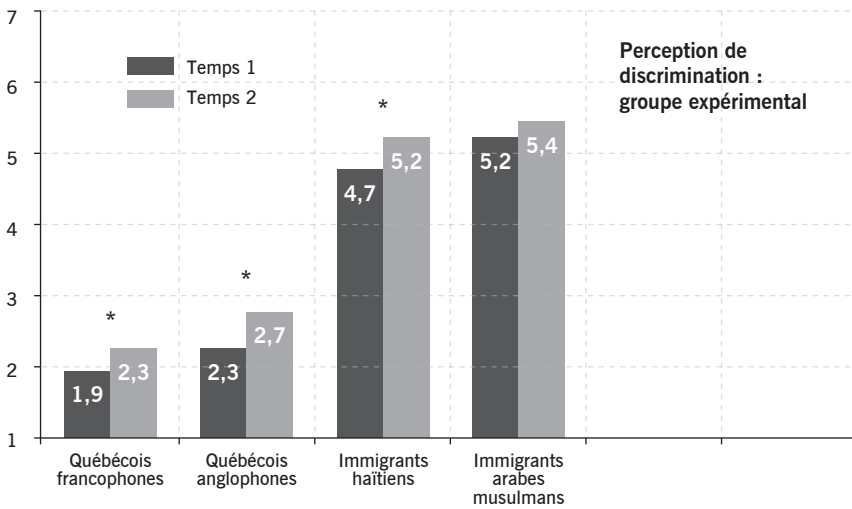
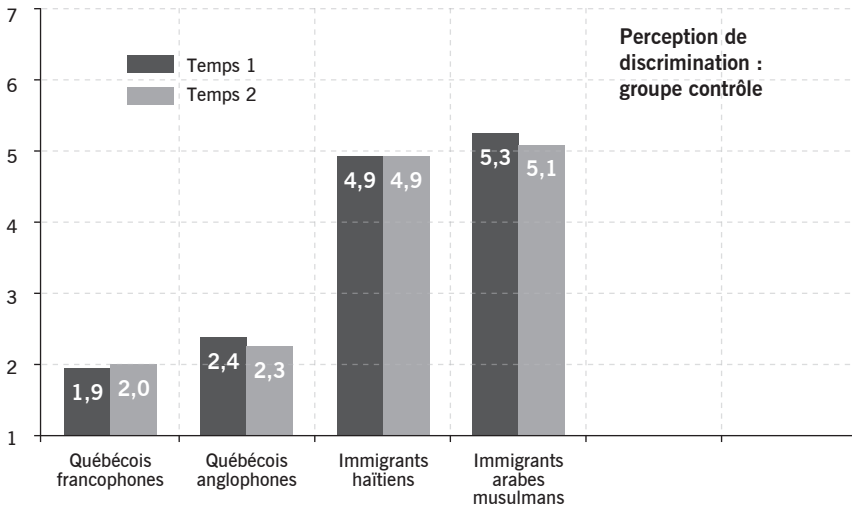


* Les différences sont statistiquement significatives entre les temps 1 et 2 du cours interculturel.

** Il n'y a pas de différence entre les temps 1 et 2 chez les étudiants du groupe contrôle.

Figure 3

Perception de discrimination



* Les différences sont statistiquement significatives entre les temps 1 et 2 du cours interculturel.

La figure 3 indique que le cours de relations interculturelles a pour effet de sensibiliser les répondants à la discrimination que peuvent subir non seulement les Québécois anglophones et les immigrants haïtiens, mais aussi les Québécois francophones. Ces répondants perçoivent davantage à la fin du cours qu'au début du cours que les immigrants haïtiens sont victimes de discrimination. Bien que ces participants considèrent que les Québécois francophones et anglophones sont très peu victimes de discrimination au Québec, ceux-ci sont un peu plus victimes de discrimination à la fin du cours interculturel qu'au début. Les participants ayant suivi le cours de relations interculturelles ne manifestent pas de différence entre le début et la fin du cours quant à leur perception de la très forte discrimination subie par les Arabes musulmans, ce qui indique probablement la présence d'un effet plafond. Les répondants appartenant au groupe contrôle ne manifestent pas de changement dans leur perception de la discrimination subie par les exogroupes. Notons que, dans l'ensemble, les étudiants québécois reconnaissent que les Haïtiens et les Arabes musulmans subissent deux fois plus de discrimination que les Québécois francophones et anglophones.

Discussion

Quels sont les effets du cours de relations interculturelles sur les perceptions ? En ce qui concerne les quatre variables sensibles de l'étude, le cours de relations interculturelles a eu pour effet de modifier ces variables. Ainsi, le sentiment de sécurité culturelle et linguistique a augmenté chez les Québécois francophones ayant suivi le cours de relations interculturelles, alors que le sentiment de menace identitaire en présence des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans a diminué. De plus, le cours interculturel a amélioré les attitudes à l'égard de trois groupes souvent dévalorisés à cause de leurs appartenances linguistiques et religieuses au Québec : les Arabes musulmans, les Canadiens anglais et les Québécois anglophones. Toutefois, il n'a pas influencé les attitudes favorables à l'égard des immigrants de France déjà plus valorisés que les immigrants arabes musulmans et la minorité historique anglophone du Québec. Le cours interculturel a aussi eu comme conséquence d'augmenter la perception de la discrimination vécue par les immigrants haïtiens. Toutefois, un effet plafond semble avoir été atteint dans le cas de la forte discrimination subie par les Arabes musulmans puisque le cours interculturel n'a pas eu d'effets pour ce groupe dévalorisé au Québec. Par ailleurs, le cours a eu pour effet d'augmenter la perception que les

Québécois francophones et anglophones sont victimes de discrimination, bien que cette discrimination perçue demeure très faible par rapport à celle subie par les minorités visibles haïtiennes et arabes musulmanes.

En ce qui a trait aux variables stables incluses dans l'étude, comme cela était attendu, le cours de relations interculturelles a peu d'incidence sur ces caractéristiques chez les Québécois francophones. Ainsi, le cours de relations interculturelles n'affecte pas le profil identitaire multiple des Québécois francophones, leur sentiment d'appartenance nationale civique, ethnique ou pluraliste, leur endossement de l'idéologie de dominance sociale, leur endossement des orientations d'acculturation envers les immigrants, ou leur motivation à ne pas paraître xénophobe. Ces résultats confortent l'idée que le cours de relations interculturelles a des incidences positives sur les variables sensibles d'effets sur des variables stables.

Par ailleurs, comme attendu, le cours suivi par les étudiants du groupe contrôle qui ne portait aucunement sur des thématiques interculturelles n'a eu aucun effet sur les variables de l'étude, qu'elles soient stables ou sensibles. Le peu d'incidences observées au sein du groupe contrôle montre bien que les effets constatés chez le groupe expérimental tiennent à la formation interculturelle elle-même et non à d'autres facteurs alternatifs.

Notons que les étudiants québécois francophones, qu'ils appartiennent au groupe contrôle ou au groupe expérimental, ont exprimé un « biais proendogroupe » en évaluant beaucoup plus favorablement les Québécois francophones que tous les exogroupes. Ces résultats démontrent l'effet classique du biais proendogroupe obtenu dans les études intergroupes ailleurs dans le monde (Bourhis et Montreuil, 2004).

Conclusion

Nous avons vu les effets bénéfiques générés par le cours de relations interculturelles chez les futurs enseignants québécois. Le cours a augmenté le sentiment de sécurité culturelle et linguistique de ces Québécois francophones, a réduit leur sentiment de menace identitaire en présence des Québécois anglophones et des Arabes musulmans tout en augmentant leurs attitudes positives à l'égard de ces exogroupes. Nous pouvons toutefois nous questionner sur l'ampleur et le maintien à long terme des résultats de cette formation. D'une part, jusqu'à quel point ces effets bénéfiques sont-ils susceptibles d'influencer les prestations pédagogiques de ces diplômés faisant face à des classes de plus en plus hétérogènes culturellement et

linguistiquement dans l'agglomération du Grand Montréal et dans les autres régions du Québec? D'autre part, la formation suivie permettra-t-elle de contrebalancer les discours publics et sociétaux auxquels les enseignants sont et seront exposés pendant et après ce cours interculturel?

Un de ces discours, porté par le mouvement nationaliste, insiste sur le fait que la sécurité culturelle et linguistique des Québécois francophones est menacée par la présence des anglophones et des allophones établis au Québec, et ce, dans un continent américain rempli d'exogroupes non francophones (Bourhis, 2001, 2013). Un autre discours, qui situe davantage le Québec dans la mouvance internationale, remet en question la place de la diversité religieuse au sein de nos sociétés sécularisées et présente souvent les musulmans comme la figure par excellence de l'altérité radicale et non assimilable (Bouchard et Taylor, 2008; Maclure, 2008).

Un suivi longitudinal des attitudes des répondants de la présente étude et l'inclusion de questions permettant d'évaluer une éventuelle bonification des prestations pédagogiques seraient susceptibles de répondre en partie à ces questionnements. Il nous semble pertinent d'inclure ce type de variables dans les travaux futurs portant sur de telles formations interculturelles. En effet, nombre d'études montrent que si les débats publics influencent les attitudes des enseignants, leurs comportements en classe sont beaucoup moins affectés puisque ceux-ci relèvent de logiques professionnelles et pragmatiques immédiates et souvent distinctes.

Le contenu du cours de relations interculturelles a été élaboré dans le but d'inclure des éléments émotionnels et des éléments cognitifs qui, conjointement, ont réussi à modifier positivement les sentiments et les attitudes de futurs enseignants québécois francophones diplômés de l'UQAM. Ce type de contenu a pour effet de sensibiliser les futurs enseignants québécois à la réalité d'une société pluriethnique, de les préparer à mieux répondre aux attentes et aux besoins des élèves de groupes ethniques différents et de comprendre les enjeux des relations interculturelles à l'école et dans la société. Cette sensibilisation permet aux enseignants d'offrir des contenus disciplinaires pluralistes, de valoriser l'équité dans leurs choix de stratégies pédagogiques et d'apprendre à harmoniser les relations interculturelles dans leurs classes.

Pourtant, ce cours constitue un des seuls cours interculturels obligatoires sur les 40 cours requis pour l'obtention du brevet d'enseignement au primaire et au secondaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. De plus, une analyse récente montre que l'offre de formation

initiale des maîtres dans le domaine de la diversité n'est pas uniforme dans les universités francophones et anglophones de la province¹. C'est un état de fait qu'il faut déplorer, car notre recherche montre clairement que les cours abordant un contenu de nature interculturelle peuvent être utiles pour tous les futurs enseignants francophones du Québec, qu'ils soient établis dans l'agglomération de Montréal ou dans l'ensemble des autres régions.

En effet, même si la plupart des communautés culturelles demeurent concentrées dans l'agglomération de Montréal, la présence de nouveaux arrivants dans les première et deuxième couronnes et, dans une moindre mesure, dans bien des régions du Québec est en augmentation depuis une dizaine d'années. De plus, la sensibilisation à la diversité culturelle ne saurait être conditionnelle à la présence des populations immigrantes. En effet, dans toutes les régions du Québec, il existe des minorités nationales historiques anglophones et autochtones de longue date. Tous les élèves du Québec, qu'ils vivent ou non dans des régions où l'immigration est importante, doivent donc être préparés à vivre au sein d'une société pluraliste.

Références

- Aboud, F. E. et S. R. Levy** (2000). «Interventions to reduce prejudice in children and adolescents», dans S. Oskamp (dir.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Mahwah, Erlbaum, p. 269-293.
- Allport, G.** (1954). *The Nature of the Prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley.
- American Psychological Association (APA)** (2012). *Dual Pathways to a Better America: Preventing Discrimination and Promoting Diversity*, Washington, APA.
- Bouchard, G. et C. Taylor** (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*, <<http://www.accommodements-quebec.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>>, consulté le 12 décembre 2012.
- Bourhis, R. Y.** (2001). «Reversing language shift in Quebec», dans J. A. Fishman (dir.), *Can threatened languages be saved?*, Bristol, Multilingual Matters, p. 101-141.
- Bourhis, R. Y.** (2013). «Psychologie sociale des relations entre les communautés francophones et anglophones du Québec : de la vitalité au linguisticisme», dans R. Y. Bourhis (dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*, Ottawa, Patrimoine canadien, p. 337-403.
- Bourhis, R. Y., G. Barrette et P. A. Moriconi** (2008). «Appartenance nationales et orientations d'acculturation au Québec», *Canadian Journal of Behavioural Sciences / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 40, p. 90-103.

- Bourhis, R. Y. et A. Gagnon** (2006). « Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes », dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Montréal, Gaëtan Morin et Chenelière Éducation, p. 532-598.
- Bourhis, R. Y. et J. P. Leyens** (dir.) (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Sprimont, Mardaga.
- Bourhis, R. Y., C. Moise, S. Perreault et S. Sénécal** (1997). « Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach », *International Journal of Psychology*, vol. 5, p. 1-18.
- Bourhis, R. Y., E. Montaruli, S. El-Geledi, S. P. Harvey et G. Barrette** (2010). « Acculturation in multiple host community settings », *Journal of Social Issues*, vol. 66, p. 780-802.
- Bourhis, R. Y. et A. Montreuil** (2004). « Les assises socio-psychologiques du racisme et de la discrimination », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 231-259.
- Bourhis, R. Y., A. Montreuil, D. Helly et L. Jantzen** (2007). « Discrimination et linguicisme au Québec : enquête sur la diversité ethnique au Canada », *Études ethniques canadiennes*, vol. 36, p. 31-49.
- Brown, R.** (2010). *Prejudice. Its Social Psychology*, Chichester, Wiley-Blackwell.
- Esses, V. M., G. Haddock et M. P. Zanna** (1993). « Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes », dans D. M. Mackie et D. L. Hamilton (dir.), *Affect, Cognition, and Stereotyping: Interactive Processes in Group Perception*, New York, Academic Press, p. 137-166.
- Maclure, J.** (2008). « Le malaise relatif aux pratiques d'accommodement de la diversité religieuse : une thèse interprétative », dans M. McAndrew et al. (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques*, Montreal, Fides, p. 215-243.
- Montreuil, A. et R. Y. Bourhis** (2004). « Acculturation orientations of competing host communities toward "valued" and "devalued" immigrants », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 28, p. 507-532.
- Montreuil, A., R. Y. Bourhis et N. Vanbeselaere** (2004). « Perceived threat and host community acculturation orientations towards immigrants: Comparing Flemings in Belgium and Francophones in Québec », *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*, vol. 36, p. 113-135.
- Oskamp, S. et M. Jones** (2000). « Promising practices in reducing prejudice: A report for the President initiative on race », dans S. Oskamp (dir.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Mahwah, Erlbaum, p. 319-334.
- Paluck, E. L. et D. Green** (2009). « Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research practice », *Annual Review of Psychology*, vol. 60, p. 339-367.
- Pettigrew, T. et L. Troop** (2011). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*, New York, Psychology Press.
- Plant, E. A. et P. G. Devine** (1998). « Internal and external motivation to respond without prejudice », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, p. 811-832.

- Pratto, F., J. Sidanius, L. M. Stallworth et B. F. Malle** (1994). «Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, p. 741-763.
- Steele, A.** (1997). «A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance», *American Psychologist*, vol. 52, p. 613-629.

L'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX



L'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX

ACCOMPAGNER LES MILIEUX SCOLAIRES

LES ENJEUX DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE EN CONTEXTE MONTRÉALAIS FRANCOPHONE

Françoise Armand, *Université de Montréal*

Le contexte historique, géographique et sociolinguistique du Québec teinte encore largement les débats sur les politiques et pratiques linguistiques, officielles et officieuses en milieu scolaire. Le plurilinguisme des immigrants peut encore apparaître comme une menace au maintien et au développement du français, langue commune, considéré par de nombreux acteurs comme étant en position de fragilité, notamment en comparaison à l'anglais. Pourtant, les enseignants du système scolaire québécois, en particulier à Montréal, sont amenés à adapter leur enseignement aux élèves allophones. Dans le meilleur des cas, ces enseignants développent des compétences de haut niveau et adoptent une position subtile de « funambule » dans leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, ils vont, d'une part, mettre l'accent sur l'apprentissage réussi du français et, d'autre part, dans une perspective d'éducation interculturelle, tenir compte du bagage linguistique et culturel des élèves allophones. Il s'agit d'une approche de complémentarité et non d'opposition et de concurrence entre la langue

d'enseignement et la ou les langues du répertoire linguistique des élèves (la ou les langues maternelles, les langues de scolarisation antérieures, les autres langues connues).

Nous évoquerons dans cet article les enjeux de la formation des enseignants en lien avec la prise en compte des langues du répertoire linguistique des élèves allophones. Nous présenterons également des données préliminaires sur l'accompagnement de trois enseignants sur ce thème, dans le cadre d'une recherche-action portant sur l'écriture de textes identitaires par des élèves immigrants nouvellement arrivés dans des classes d'accueil au primaire et au secondaire.

Le contexte pratique et scientifique : le plurilinguisme et l'apprentissage des langues

Les langues ne sont pas des instruments neutres de communication. Ce sont avant tout des pratiques sociales qui émergent et se développent à travers des expériences multiples et des interactions complexes qui prennent place en milieu familial, au sein de différentes communautés, à l'école et dans la société en général. Liées à l'expression du moi et aux relations avec les autres, elles tendent à focaliser de puissants sentiments d'appartenance identitaire : « *Speech, speakers and identities are inseparable* » (Norton, 1997, p. 410). Les questions de langues sont fortement marquées, tout au long de l'histoire, par la présence de rapports de force entre différentes communautés linguistiques (Bourdieu, 1982 ; Cummins, 2001). Ces derniers permettent d'imposer, selon des degrés divers de coercition, une langue par rapport à d'autres dans la société, dans le milieu scolaire. Ils sont généralement fondés sur des croyances, des idéologies et des systèmes de valeur qui favorisent l'établissement de hiérarchies entre les langues et la valorisation d'un monolinguisme au service de l'État centralisateur.

Selon Jacques Leclerc (2010) :

L'État moderne constitue un puissant levier pour la promotion d'une langue. Quand il s'agit de la langue officielle, l'État se sert de ses pouvoirs pour la propulser à l'avant-scène et l'imposer. Parmi les 6 700 langues existantes, plus de 80 d'entre elles, soit 1 % de l'ensemble, peuvent s'appuyer sur un État, les autres étant ignorées ou considérées comme des obstacles à l'unité nationale.

Shohamy (2006, p. 175) rappelle les différents mécanismes qui permettent de perpétuer le monolinguisme : les politiques officielles, les politiques linguistiques, les tests langagiers de classement, la langue de l'espace public et également les idéologies, les mythes, la propagande et la coercition. Cette volonté d'uniformisation s'oppose à la forte présence du multilinguisme, qui constitue une réalité sociale dans la majorité des pays et du plurilinguisme, qui est une composante quotidienne de la vie de multiples individus. En effet, toutes les sociétés sont marquées par la diversité linguistique, et ce, quelles que soient les politiques et les idéologies linguistiques (Le Nevez, Hélot et Ehrhart, 2010). En milieu scolaire, l'une des conséquences est que bon nombre d'élèves côtoient plusieurs langues au quotidien, que ce soit en famille ou en société, mais que celles-ci restent bien souvent inexploitées, voire rejetées, en salle de classe (Blanchet, 2009-2010 ; García, 2009). Ainsi, le linguicisme peut être plus ou moins déclaré ou masqué du côté des institutions, plus ou moins conscient ou inconscient chez les acteurs du monde scolaire.

Au Québec, l'affirmation du fait français face à l'anglais ne s'est pas faite sans heurts et il alimente toujours très activement les débats publics, notamment en lien avec l'immigration. L'école québécoise s'est donné un impératif : agir comme un bouclier face à la concurrence de la langue anglaise. La situation du Québec, majorité linguistique fragile, nécessite des approches nuancées. D'une part, il apparaît nécessaire de défendre la place du français comme langue officielle du Québec, dans un contexte nord-américain largement anglophone. D'autre part, il est tout aussi important dans un Québec inclusif d'éviter les approches coercitives qui font les manchettes médiatiques, comme les déclarations de la présidente de la plus importante commission scolaire francophone montréalaise, qui a soutenu que le français doit être la seule langue parlée en milieu scolaire, dans les salles de classe mais aussi dans les couloirs et les cours d'école (Breton et Chouinard, 2011). Une proposition similaire avait déjà été faite, par la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (CECM), dans les années 1990, ce qui avait mené la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à émettre un avis qui soulignait que :

1. La mise en œuvre coercitive de la politique proposée par la CECM constituerait une atteinte à la liberté d'expression lorsque appliquée à la langue parlée par les élèves hors des activités d'enseignement (notamment durant les heures de repas et

de récréation, et entre les périodes de cours). Cette atteinte ne serait pas justifiée par les dispositions de l'article 9.1 de la Charte. 2. Une telle atteinte constituerait par ailleurs une discrimination fondée sur la langue au sens de l'article 10 de la Charte (1990, p. 8).

La question, qui détermine ici toute la complexité de l'action des milieux scolaires, est la ligne très mince qui existe entre des approches coercitives et incitatives face à la place du français à l'école francophone québécoise (Fleury, 2013). Quelle que soit l'approche adoptée, il reste que, dans certains milieux scolaires, la ou les langues maternelles des élèves immigrants sont négligées, de façon explicite ou implicite, et ce, en complète opposition avec les conceptions de l'apprentissage mises de l'avant par les programmes scolaires québécois (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). En effet, le programme de formation s'appuie sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Ses connaissances antérieures sont une ressource sur laquelle l'enseignant s'appuie pour l'aider à construire de nouveaux savoirs et pour remettre en question, selon le cas, ses représentations initiales.

Il en est de même pour les connaissances et les habiletés langagières acquises dans une autre langue que la langue de scolarisation. La ou les langues maternelles de l'élève allophone, les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils cognitifs importants dans son apprentissage du français et de nouveaux savoirs dans les différentes disciplines. Il est important de s'appuyer sur ce répertoire linguistique afin de faciliter des transferts entre les langues et un apprentissage en profondeur, soutenu par le développement de capacités d'observation, d'analyse et de comparaison entre les langues (Perregaux, 2004; Hamers, 2005). Ces transferts et le développement de ces capacités métalinguistiques ne peuvent s'établir si les langues autres que le français sont bannies de l'école.

La prise en compte du plurilinguisme en milieu scolaire

En milieu scolaire, des approches novatrices qui laissent la place aux langues maternelles (et plus largement à la diversité linguistique) dans des activités signifiantes, porteuses de sens, et riches en apprentissages sont de

mise pour aborder et réussir l'enseignement de la langue de scolarisation et des langues en général (Chow et Cummins, 2003 ; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Lotherington, 2011 ; Balsiger *et al.*, 2012).

Ces approches novatrices sont également porteuses de pratiques pédagogiques différenciées et inclusives, liées à la prise en compte des dimensions identitaires. En effet, en milieu scolaire, la négociation des identités est considérée comme un déterminant premier du fait que les élèves vont ou non s'engager cognitivement dans les tâches d'apprentissage (Cummins, 2009 ; Cummins et Early, 2011). En rendant légitime la diversité culturelle, l'institution scolaire et ses acteurs permettent aux élèves de *capitaliser* leurs répertoires au sein de l'espace scolaire. Ils ne se sentent plus tiraillés entre des identités irréconciliables, mais autorisés à partir de leurs expériences multiples à construire un rapport critique à toutes les identités (Verhoeven, 2006, p. 107).

Pourtant, il arrive souvent que les enseignants ne soient pas conscients des langues que parlent et connaissent leurs élèves, qu'ils ne se sentent pas outillés ou légitimés à inviter ces langues dans la classe et, surtout, qu'ils soient tiraillés par les discours contradictoires au sujet de la reconnaissance du plurilinguisme de leurs élèves (Dagenais, 2008 ; Mary et Young, 2010 ; Clerc et Rispaïl, 2012).

Au Québec, l'étude récente réalisée par Thamin, Combes et Armand (2013) montre la présence de cette tension discursive chez des enseignants d'accueil du primaire et du secondaire. Chez certains acteurs du monde scolaire québécois et de la société civile, toute tentative de prise en compte de la diversité linguistique est associée à un manque de loyauté vis-à-vis de la défense du français.

En Australie, dans le cadre d'une recherche-action réalisée auprès de futurs enseignants, De Courcy (2008) observe, avec regret, que les langues maternelles des apprenants de langue seconde sont associées à un problème (*language-as-problem*) et non à une richesse.

En France, Hélot et Young (2006) indiquent que c'est un défi pour les futurs enseignants de reconnaître l'égalité de toutes les langues et cultures alors qu'ils fonctionnent dans un environnement professionnel qui, officiellement, soutient l'existence d'une hiérarchie entre les langues.

Aux États-Unis, dans une récente recension des écrits, Dubetz et de Jong (2011) se sont appuyés sur 30 études pour se questionner sur les prises de position des enseignants œuvrant dans les programmes d'éducation

bilingue. Ils rappellent qu'après l'émergence des programmes bilingues dans les années 1970, ces derniers ont diminué au profit d'une approche imposant le *English-only*. Chacune des études (de type qualitatif) a été analysée pour identifier des exemples de *teacher advocacy* (approche fondée sur la justice sociale) dans la classe et en dehors de la classe ainsi que les sources potentielles de connaissances et d'expériences sur lesquelles les enseignants s'appuient pour justifier leurs actions. De nombreuses études parmi les 30 montrent de quelle manière les enseignants permettent aux élèves de partager leurs histoires et de construire leur capacité à résister à une vision déficitaire d'eux-mêmes. En raison de l'hégémonie de l'anglais dans les écoles aux États-Unis, convaincre les élèves de la valeur de leur bagage linguistique et culturel à l'intérieur du curriculum est un défi pour les enseignants. Les auteurs soulignent que les enseignants qui interviennent dans ces programmes sont ceux qui, en contact direct avec les élèves, doivent gérer au niveau local les contradictions et les iniquités que les politiques et les pratiques, formelles et informelles peuvent susciter (Dubetz et de Jong, 2011, p. 258). Les enseignants œuvrant dans une perspective de justice sociale sont en mesure de prendre conscience des questions d'équité à l'école et font des choix adaptés en matière de pratiques pédagogiques et de choix de langues. Cependant, même si l'enseignant a des convictions fortes et une vision claire et articulée du bilinguisme, il doit négocier ses actions dans son contexte local propre. Ce processus sera largement influencé par son évaluation du niveau de risque ou de sacrifice professionnel qu'impliquent ses choix (Dubetz et de Jong, 2011, p. 256).

Ainsi, la démarche de l'enseignant qui souhaite soutenir le bilinguisme (ou le plurilinguisme) des apprenants et de leur famille ne doit pas rester isolée. Il est important qu'elle soit légitimée et soutenue par l'institution dans son ensemble, au moyen de propositions curriculaires innovantes, de textes de politiques linguistiques explicites, de réunions de concertation dans les établissements scolaires, et enfin de démarches de formation initiale et continue qui permettent de faire émerger une masse critique de praticiens réflexifs et informés sur cette thématique.

En effet, plus que de simples exécutants, les enseignants ont un rôle à jouer dans la façon dont ils interprètent et mettent en œuvre les réformes et les politiques éducatives en fonction du contexte, de leurs représentations et expériences personnelles ainsi que de leur base de connaissances et de compétences (Cummins, 2009). La capacité de réfléchir sur sa pratique et d'agir en tant que professionnel est plus que jamais un facteur décisif. Elle permettra, en effet, aux enseignants d'aborder la complexité des situations

sans la croyance qu'il est possible d'obtenir une réponse satisfaisante une fois pour toutes. Les approches qui visent à former les enseignants pour qu'ils deviennent des praticiens réflexifs, que ce soit en formation initiale et continue ou dans le cadre de recherches-actions, constituent une piste intéressante (Simon et Thamin, 2012).

La formation initiale et continue et l'accompagnement des enseignants dans le domaine de la diversité linguistique

Différentes recherches récentes ont mis de l'avant la pertinence de la formation sur l'enseignement des langues en contexte de plurilinguisme et d'immigration.

Ainsi, en France, Hélot et Young (2006), dans le cadre de l'implantation durant trois années, d'un projet d'éveil aux langues, ont montré que les enseignants qui se sont engagés dans ce projet ont remis en question les relations de pouvoir qui s'exercent dans le système éducatif. Ils ont donné plus de place aux connaissances des élèves et de leurs familles et ils ont accordé un même statut aux différentes langues présentes dans la classe (p. 85).

Toujours en France, Mary et Young (2010) ont mis en place un module de formation (de 83 heures) pour les futurs enseignants et ont noté que, grâce à cela, ces derniers ont amélioré leur compréhension des besoins des enfants d'origine immigrante, des liens entre la langue et l'identité, et du rôle positif de la ou des langues maternelles.

De leur côté, Clerc et Rispaïl (2012) ont montré toute la complexité des questions posées par de futurs enseignants à qui elles ont demandé d'exploiter les activités d'éveil aux langues (à quel moment les intégrer, de quelle façon différencier selon le niveau des apprenants de langue, comment contrer les obstacles soulevés sur le plan institutionnel, etc.). Là encore, la place du questionnement réflexif est mise de l'avant : les enseignants se posent des questions auxquelles ils n'avaient pas songé dans d'autres types de formation (p. 135).

Au Portugal, Pinho *et al.* (2011) ont mis en place deux projets de formation d'enseignants (formation initiale et continue) articulés autour des concepts d'intercompréhension et de plurilinguisme et ont observé, au moyen d'entrevues et de journaux rédigés par les enseignants, les effets sur l'éveil aux langues des enseignants. Ces deux projets ont eu une

incidence sur la définition de l'identité professionnelle des enseignants. Ils sont devenus plus attentifs aux dimensions éthiques liées à l'apprentissage des langues, et plus conscients des effets de leurs actions en éducation (p. 53). Ils ont également développé une représentation plus complexe de l'enseignement des langues, en reconnaissant l'existence et les effets des dimensions culturelles, des statuts des langues, des phénomènes de transfert, et de l'importance de s'appuyer sur les connaissances des apprenants en lien avec leurs histoires (p. 52).

En Espagne, au Pays Basque, Pedrosa et Lasagabaster (2011) ont également offert une formation à 139 futurs enseignants. Ces derniers ont répondu à des questionnaires et rédigé un texte sur ce qu'ils avaient jugé utile pour eux dans la formation. Là encore, les participants ont indiqué qu'ils n'avaient jamais réfléchi auparavant aux dimensions sociolinguistiques de l'enseignement des langues et à leurs propres statuts bilingues. Les auteurs concluent en soulignant que : « *Language awareness is a delicate issue and future educators and teachers must be able to analyse their beliefs in this area* » (p. 274).

Une recherche-action en milieu scolaire montréalais

Dans le cadre d'une recherche-action¹ visant à développer la motivation à écrire chez les apprenants allophones du secteur francophone, l'équipe de recherche a mis en place, dans plusieurs classes primaires et secondaires, une intervention fondée sur l'écriture de l'histoire familiale, l'ouverture à l'utilisation de la ou des langues maternelles des élèves immigrants à l'oral et à l'écrit ainsi que sur les liens famille-école soutenus par la participation d'organismes communautaires.

Ainsi, trois enseignants en classe d'accueil au secondaire ont mis en place ce projet durant plusieurs mois (de février à mai), avec le soutien d'une accompagnatrice dans chaque classe. Des observations en classe tout au long du projet et à l'aide de différentes entrevues individuelles (au début, au milieu et à la fin) ont permis, entre autres, de recueillir des données sur leurs perceptions de l'utilisation de la ou des langues maternelles.

1 *Écriture et histoire familiale de migration, recherche-action pour favoriser les compétences de l'écrit des élèves immigrants allophones et réfugiés* (FQRSC-MELS, 2010-2013) sous la responsabilité de Vatz-Laaroussi, Armand, Rachédi et Stoïca.

Le tableau suivant présente différentes caractéristiques de chacun des trois enseignants. Le nom a été remplacé par un chiffre pour des raisons de confidentialité. Le masculin a été utilisé pour les mêmes raisons.

Tableau 1

Caractéristiques des trois enseignants

Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Né à l'extérieur du Québec	Né au Québec	Né à l'extérieur du Québec
Présent au Québec depuis 15 ans et plus		Présent au Québec depuis moins de 10 ans
Trois langues connues	Trois langues connues	Quatre langues connues
Expérience en milieu pluriethnique (plus de 10 ans)	Expérience en milieu pluriethnique (plus de 5 ans)	Expérience en milieu pluriethnique
Formation préalable en éducation interculturelle	Pas de formation préalable sur l'éducation interculturelle ni sur le plurilinguisme	Pas de formation préalable sur l'éducation interculturelle ni sur le plurilinguisme

Des résultats préliminaires : analyse de cas de trois enseignants

L'ensemble des entrevues et des observations de terrain ont fait l'objet d'une analyse et d'un codage afin de sélectionner et de retenir les données liées à la thématique, soit l'utilisation de la ou des langues maternelles par les élèves et la prise en compte du plurilinguisme. Les résultats sont présentés sous forme d'une analyse de cas pour chaque enseignant.

Au début du projet

Dans l'école de l'enseignant 1, il existe un code de l'école qui stipule que les langues autres que le français ne sont pas autorisées et que le jeune qui ne respecte pas cette consigne reçoit une « conséquence ». Il doit donner 25 cents à une caisse commune dans la classe. Au début du projet, l'enseignant 1 indique qu'il n'est pas à l'aise avec ce code : *« Je commence, puis après je pense que c'est vraiment mes convictions profondes qui rentrent en ligne de compte, puis j'oublie d'insister pour qu'ils apportent l'argent. »* Il se sent également tiraillé entre le code de l'école et ses collègues qui l'appliquent et ses propres convictions :

Je ne suis pas là à faire le gendarme, à dire « tu as parlé créole », à écouter l'élève qui dit « Il a parlé créole, il faut qu'il donne 25 sous », parce qu'ils ont appris comme ça dans l'autre groupe, tu comprends ? Mais je ne peux pas me mettre contre le vent non plus, parce que je suis qui moi pour faire autrement ? Et puis, comment je le justifie aux élèves ? Cela compromet le travail de mes collègues.

Au contraire, cet enseignant 1 souligne l'importance d'avoir recours à ce fond de connaissances. En fonction des objectifs d'une activité donnée, il place ses élèves en sous-groupe, selon qu'ils ont ou non la ou les mêmes langues maternelles, et il permet aux élèves de s'entraider et d'avoir recours à leurs langues maternelles. Également, il valorise la réflexion métacognitive :

Je fais appel au fait que toutes ces langues-là sont interreliées, qu'il y a un vocabulaire commun même en anglais, des mots latins qui sont passés en anglais, donc j'essaie toujours de valoriser. Par exemple, on découvre un mot nouveau dans la lecture, et je vais essayer de vérifier qu'est-ce que ça évoque pour eux comme sonorité et s'il existe dans une autre langue ; donc, on fait des pauses, des moments métacognitifs.

De son côté, toujours au début du projet, l'enseignant 2 rappelle l'existence de ce code de l'école sans le remettre en question. Il mentionne qu'il place systématiquement les élèves de langues maternelles différentes en équipe pour éviter les conversations uniquement en langue maternelle. Toutefois, il fait preuve de souplesse, notamment lorsque cela pourrait constituer un obstacle à la compréhension :

Ici le règlement dans tous les groupes, c'est « on parle français en classe », mais c'est sûr que parfois, je dois faire preuve d'un petit peu de souplesse parce que je sais qu'il y en a certains qui m'ont pas compris, ça fait que là, je vais dire tu peux aller voir ton ami, demande la traduction puis après retourne à ta place.

Enfin, l'enseignant 3 insiste, et ce, tout au long du projet, sur le fait qu'il est pleinement d'accord avec l'interdiction de parler d'autres langues : « Parce que moi je les ai habitués à écrire en français, à parler en français puis dès le premier jour, je leur dis que si j'en entends un qui parle la langue maternelle ou une langue commune, c'est une conséquence. » Il place systématiquement les élèves de langues maternelles différentes en

équipe. Il s'intéresse toutefois à la langue maternelle lorsqu'il observe des difficultés prononcées. Par ailleurs, l'enseignant 3 ressent une tension par rapport aux pratiques de certains de ses collègues :

Parce que dès que j'ouvre une porte à ça [parler la langue maternelle], c'est tout le monde qui embarque puis c'est fini. Les autres professeurs le font, puis quand je rentre dans leur classe pour remplacer, c'est une autre langue que le français et si on autorise ça, c'est fini.

Durant et à la fin du projet

Durant les ateliers du projet, l'enseignant 1 met en place des pratiques plurilingues. En fin de projet, il constate les effets positifs de la prise en compte de la langue maternelle (en particulier pour les élèves débutants autant à l'oral qu'à l'écrit). Il souligne que cela facilite l'émergence d'une communauté d'apprentissage, la manifestation de stratégies d'entraide ainsi qu'un sentiment de fierté chez ses élèves et affirme ses convictions :

Maintenant je suis convaincu que ça a été important, parce que finalement, chacun a pu, à un moment ou un autre, aller chercher quelque chose, même au niveau symbolique puis se nourrir de cette fierté, d'avoir les deux langues qui les représentent en fait.

Toutefois, l'enseignant 1 souligne la pression, ressentie par plusieurs élèves (notamment les plus âgés), liée aux exigences de la maîtrise du français pour le passage en classes ordinaires et aux messages contradictoires véhiculés à l'école. Il pense que cela a suscité des résistances à l'emploi de la langue maternelle chez certains élèves, en dépit de l'occasion offerte. Il souligne la nécessité d'une formation et idéalement d'un accompagnement pour les enseignants pour que l'ensemble d'entre eux aient une vision positive de l'utilisation de la ou des langues maternelles.

De son côté, l'enseignant 2 a offert à ses élèves le choix d'écrire dans différentes langues ou seulement en français durant les ateliers. Également, il a permis aux élèves, dans certains cas, de se regrouper selon leur langue maternelle. Comme l'enseignant 1, il observe l'émergence d'une communauté de scripteurs qui s'entraident : « *Pour ce projet-là, je me suis rendu compte après deux, trois séances, que c'était bénéfique qu'ils se placent ensemble.* »

En fin de projet, il explique que la formation sur le plurilinguisme offerte durant la recherche-action lui a ouvert les yeux : il a réalisé que les élèves ne parlent pas dans leur langue par paresse ou divertissement, mais bien souvent pour aider leurs amis à comprendre. Il souligne l'importance d'exploiter la langue maternelle pour susciter la production écrite, et indique que, s'il refaisait le projet :

J'utiliserais peut-être cette stratégie-là : écris en premier dans ta langue après si tu es capable d'en traduire des parties, ou de faire moitié espagnol – moitié français, bien peut-être que c'est une meilleure façon chez ceux pour qui l'inspiration est plus difficile.

Il prend conscience du blocage que peut créer l'interdiction d'utiliser la langue maternelle par l'enseignant. Il remarque, à la mi-parcours, que les élèves sont peu portés à vouloir écrire dans leurs langues maternelles. Il se questionne, en fin de projet, sur son rôle quant à l'emploi des LM : «*Ils n'ont pas été portés beaucoup à écrire dans leur langue maternelle [...] mais bon, peut-être parce que, depuis le mois de septembre, je leur dis : "parle français, écris en français" [rires] et qu'ils n'ont pas osé.*»

Également, il fait des liens avec sa propre expérience d'apprenant de langue :

Je me rends compte que ce n'est pas si grave [de parler sa langue maternelle], moi aussi quand j'ai suivi des cours de langues, quand je ne comprenais pas, je revenais à ma langue maternelle. On dirait que ça m'a ouvert les yeux [la formation sur le plurilinguisme], ça prend comme un mélange des deux. L'année prochaine, je ne serai peut-être pas aussi strict [...] même à l'écrit. C'est quoi le but ? Le but c'est qu'il m'écrive en français, mais si passer par sa langue maternelle c'est ça qui l'aide pourquoi je vais le bloquer ? Je me rends compte que cette année, j'ai dû en bloquer certains ; je l'admets maintenant surtout après avoir eu cette séance de formation sur le plurilinguisme.

Il réalise que demander de faire des copies en guise de punition (lorsque l'élève parle dans sa langue maternelle) est un réflexe issu de sa formation initiale, et que ce n'est pas efficace :

On dirait que c'est tellement rendu un réflexe pour moi dès que j'entends un autre mot, j'ai tellement vu ça dans mon baccalauréat et par mes stages que dès que j'entendais un mot, moi, on m'a dit non, il faut qu'ils soient en français tout le temps.

L'enseignant 2 souligne aussi que la formation sur le plurilinguisme devrait également être offerte aux enseignants des classes ordinaires :

Ici à l'école, il y a une saga sur les élèves de l'accueil et des enseignants qui disent qu'ils ne sont pas francisés ; mais je pense qu'on travaille beaucoup pour ça nous ici, de faire comprendre aux professeurs du régulier d'où viennent nos élèves et que bon, ils ne seront pas francophones demain matin : ça prend plusieurs années. Mais je pense que pour nous à l'accueil, voir que parfois parler dans la langue maternelle, ce n'est pas que du mal, je pense que cet atelier-là [sur le plurilinguisme] ou autre chose un petit document, ça pourrait être bien [...]. Moi en tout cas cette séance-là m'a marqué, et je me dis que pour d'autres professeurs qui commencent, oui, ce serait bien.

Enfin, l'enseignant 3 n'offre pas explicitement la possibilité d'écrire dans la LM, mais l'a acceptée dans certains ateliers du projet de recherche-action (c'est l'accompagnatrice qui a formulé l'autorisation aux élèves).

Il vit les orientations du projet comme une contradiction par rapport à sa pratique : « *Ils commencent un petit peu à s'habituer à ça, alors j'ai dit non, non, non, ça c'est juste pour le projet !* » Contrairement à l'enseignant 2, il ne revient pas sur ses propres pratiques d'apprenant, en dépit du fait qu'il connaît et parle quatre langues.

Par ailleurs, l'enseignant 3 évoque aussi le refus d'écrire en langue maternelle chez certains élèves, et il considère qu'il s'agit d'un résultat positif : selon lui, l'élève entre dans un monde francophone. Il reconnaît toutefois les aspects positifs pour ses élèves les plus avancés : « *Parce qu'ils sont rendus très bons mes élèves. Là je peux leur faire confiance quand je leur demande en langue maternelle ou en français, ils peuvent dissocier les deux, puis il n'y a pas de mélange.* » Ainsi, écrire en langue maternelle est considéré comme une récompense dont ne peuvent bénéficier que les meilleurs élèves.

La présentation de ces trois analyses de cas rejoint la plupart des conclusions des recherches présentées plus haut : l'accompagnement offert dans le cadre de ce projet de recherche-action a permis à deux enseignants d'affirmer davantage leur identité professionnelle. L'enseignant 1 défend plus clairement ses convictions. L'enseignant 2, grâce à une prise de conscience de la complexité de l'apprentissage des langues, remet en question certaines pratiques discutables présentées lors de sa formation

initiale et fait davantage confiance à sa propre expérience d'apprenant de langue. Ces deux enseignants ont donc mis en œuvre, soutenus par cet accompagnement professionnel, des pratiques d'enseignement du français plus respectueuses de l'identité et des langues maternelles des élèves. Par ailleurs, comme dans plusieurs des recherches citées, nous observons de fortes tensions dans les milieux scolaires au sujet de l'utilisation de ces langues maternelles par les élèves allophones issus de l'immigration. L'absence d'une vision commune défendue par l'ensemble des acteurs et par l'institution fait en sorte que chacun met en place des pratiques différentes et qu'il peut se sentir en porte-à-faux avec ses collègues. L'enseignant 3 ressent cette tension tout au long du projet et il modifie à peine ses pratiques et perceptions. Deux enseignants sur les trois souhaiteraient que ces formations sur le plurilinguisme soient offertes plus largement pour sensibiliser l'ensemble de leurs collègues. Comme le mentionnaient Dubetz et de Jong (2011), certains enseignants peuvent percevoir une part de risques à affirmer une vision différente. Quoi qu'il en soit, ce projet d'accompagnement montre que les changements sont possibles, lorsque sont outillés les enseignants, et que l'accent est mis sur leur identité professionnelle. Toutefois, des démarches de formation et d'accompagnement plus englobantes, qui touchent entre autres des équipes-écoles au complet, sont aussi nécessaires pour favoriser l'émergence d'une masse critique de praticiens réflexifs sur ces questions sensibles en contexte québécois.

Conclusion

Les enseignants qui ont participé à ce projet avaient tous à cœur la réussite scolaire de leurs élèves et leur apprentissage réussi du français. La question qui se pose est de savoir comment favoriser, à partir des résultats de la recherche dans le domaine de la didactique des langues secondes et du plurilinguisme, la mise en place de pratiques novatrices telles que, dans cette étude, l'écriture de textes identitaires. Cette approche favorise l'engagement des élèves vis-à-vis de l'écriture dans la langue de scolarisation tout autant que dans les langues maternelles et les autres langues de leur répertoire linguistique (Cummins et Early, 2011). Elle leur permet de construire un plurilinguisme additif au sein duquel la langue de scolarisation, le français, a pleinement sa place. Dans ce type de projet, l'accompagnement des enseignants doit tenir pleinement compte de la complexité du contexte sociolinguistique québécois. Il s'inscrit dans une perspective humaniste et éthique dont le principe clé consiste à miser sur l'identité

professionnelle des enseignants et sur leur engagement à promouvoir une école ouverte à la diversité sur le terrain. En effet, comment éduquer à un « savoir vivre-ensemble » (mission de l'école québécoise) en niant l'existence des différences linguistiques, en excluant les langues maternelles des élèves immigrants de l'école ?

À l'instar de Le Nevez, Hélot et Ehrhart (2010), nous soutenons que

les sociétés qui s'engagent dans un dialogue ouvert et honnête au sujet de la diversité culturelle et linguistique de leurs membres et [que] celles dans lesquelles la diversité et la pleine participation sociale est possible et souhaitée, sont mieux préparées à faire face aux réalités linguistiques et sociales de notre monde moderne (p. 15).

En dépit de la complexité de la situation sociolinguistique du Québec, de nombreux acteurs au Québec sont maintenant prêts, avec le soutien nécessaire, à s'engager activement dans cette direction.

Références

- Armand, F., D. Dagenais et L. Nicollin** (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 44-64.
- Balsiger, D., D. Béatrix Köhler, J. F. de Pietro et C. Perregaux** (dir.) (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchet, P.** (2009-2010). « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique : contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », *Cahiers de linguistique*, vol. 35, n° 2, p. 165-183.
- Bourdieu, P.** (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Breton, P. et T. Chouinard** (2011). « CSDM : en français partout », *La Presse*, 24 novembre.
- Chow, P. et J. Cummins** (2003). « Valuing multilingual and multicultural approaches to learning », dans S. R. Schecter et J. Cummins (dir.), *Multilingual Education in Practice*, Portsmouth, Heinemann, p. 32-61.
- Clerc, S. et M. Rispaïl** (2012). « Quand nos étudiants se risquent à l'éveil aux langues », dans D. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J. F. de Pietro, J. F. et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles*, Paris, L'Harmattan, p. 123-137.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse** (1990). *Obligation de parler français sur les lieux de l'école : conflits possibles avec la liberté d'expression*, Avis sur un projet de politique de la langue déposé récemment par la CECM, <www.cdpcj.qc.ca/publications/Documents/obligation_parler.pdf>, consulté le 15 mars 2013.

- Cummins, J.** (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2009). « Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. Multiple voices for ethnically », *Diverse Exceptional Learners*, vol. 11, n° 2, p. 38-56.
- Cummins, J. et M. Early** (2011). *Identity Texts – The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Londres, Trentham Books Limited.
- Dagenais, D.** (2008). « Pratiques langagières des enfants de familles immigrantes à la maison et à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 351-376.
- De Courcy, M.** (2008). « Disrupting preconceptions: Challenges to pre-service teachers' beliefs about ESL children », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 28, n° 3, p. 188-203.
- Dubetz, N. E. et E. J. de Jong** (2011). « Teacher advocacy in bilingual programs », *Bilingual Research Journal*, vol. 34, n° 3, p. 248-262.
- Fleury, R.** (2013). « Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue », *Québec français*, n° 168, p. 48-49.
- García, O.** (2009). « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century », dans T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty et M. Panda (dir.), *Social Justice through Multilingual Education*, Bristol, Multilingual Matters, p. 140-158.
- Hamers, J.** (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, p. 271-292.
- Hélot, C. et A. Young** (2006). « Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level », dans O. García, T. Skutnabb-Kangas et M. E. Torres-Guzman (dir.), *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, Multilinguals Matters, p. 69-90.
- Leclerc, J.** (2010). « Le bilinguisme des États souverains », *L'aménagement linguistique dans le monde*, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_Etats_souverains.htm>, consulté le 8 mars 2013.
- Le Nevez, A., C. Hélot et S. Ehrhart** (2010). « Negotiating plurilingualism in the classroom », dans S. Ehrhart, C. Hélot et A. Le Nevez (dir.), *Plurilinguisme et formation des enseignants*, Bruxelles, Peter Lang, p. 5-24.
- Lotherington, H.** (2011). *Pedagogy of Multiliteracies*, New York et Londres, Routledge.
- Mary, L. et A. Young** (2010). « Preparing teachers for the multilingual classroom: Nurturing reflective, critical awareness », dans S. Ehrhart, C. Hélot et A. Le Nevez (dir.), *Plurilinguisme et formation des enseignants*, Francfort, Peter Lang, p. 195-219.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Norton, B.** (1997). « Language, identity, and the ownership of English », *Tesol Quarterly*, vol. 31, n° 3, p. 409-429.
- Pedrosa, B. et D. Lasagabaster** (2011). « Exploring beliefs, multilingual language awareness raising and the Pygmalion effect », dans S. Breidbach, D. Elsner et A. Young (dir.), *Language Awareness in Teacher Education*, Francfort, Peter Lang, p. 259-275.

- Perregaux, C.** (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, n° 29, p. 147-166.
- Pinho, A. S., L. Gonçalves, A. I. Andrade et M. H. Araujo e Sam** (2011). « Engaging with diversity in teacher language awareness: Teachers' thinking, enacting and transformation », dans S. Breidbach, D. Elsner et A. Young (dir.), *Language Awareness in Teacher Education*, Francfort, Peter Lang, p. 41-61.
- Shohamy, E. G.** (2006). « Imagined multilingual schools: How come we don't deliver? », dans O. García, T. Skutnabb-Kangas et M. E. Torres-Guzman (dir.), *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 171-183.
- Simon, D. L. et N. Thamin** (2012). « Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme », dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles*, Paris, L'Harmattan, p. 285-302.
- Thamin N., E. Combes et F. Armand** (2013). « Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises », dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues: difficultés en contextes*, Paris, Riveneuve Éditions, p. 17-40.
- Verhoeven, M.** (2006). « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 95-110.

L'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX

LE CHERCHEUR FACE AUX MÉDIATEURS ACCRÉDITÉS DANS LA RÉOLUTION DE CONFLITS FAMILIAUX RÉSISTANCES ET OUVERTURES

Anne Saris, *Université du Québec à Montréal*

Samia Amor, *Université de Montréal*

*Il ne suffit pas de connaître,
il faut appliquer ces connaissances.*
Goethe

Le concept d'«éducation inclusive» tend à l'équité et à la justice sociale dans un contexte de reconnaissance et de valorisation de la diversité linguistique, sociale, ethnique, culturelle et religieuse. Cette éducation peut être le fait d'enseignement de type formel (dans le cadre de cours donnés à l'école ou à l'université) ou encore informel, comme c'est le cas, par exemple, dans le cadre de la reddition de résultats par des chercheurs universitaires aux acteurs de terrain dont ils ont étudié les pratiques concernant l'inclusion de personnes aux diverses identités (ethniques, culturelles, religieuses). L'éducation se fait alors à double sens : éducation des chercheurs d'une part, et éducation desdits acteurs d'autre part. Nous situons donc notre contribution sous l'angle du transfert de connaissances en convergence avec les autres auteurs de cet ouvrage.

Notre participation résulte d'une réflexion sur certaines questions éthiques issues de recherches empiriques. Il ne s'agit ni d'exposer des notions théoriques ni de proposer des réponses ou une approche originale. Les remarques exposées renvoient à un travail de terrain effectué au cours de deux périodes différentes, par deux équipes distinctes du point de vue institutionnel sur des objets différents mais intégrant des professionnels d'un même domaine, en l'occurrence les médiateurs familiaux accrédités. Les deux recherches se situent dans des contextes de situations nouvelles (justice informelle islamique) ou de pratique émergente (médiation familiale au Québec). Dans le cadre de cette contribution, l'ordre séquentiel à l'appui de notre réflexion ne correspond pas à celui de la réalisation des recherches énoncées brièvement. Elle s'attarde sur le rapport du chercheur à son objet et sur les résistances au transfert du savoir produit par ces recherches.

Présentation des deux recherches

Les pratiques des Canadiennes musulmanes en matière de médiation familiale

Cette étude survint consécutivement à la transformation de la question des tribunaux *shar'iques* en enjeu social sur l'arbitrage en matière familiale. Les vives réactions, tant médiatiques que politiques, ont nourri la réflexion à partir de laquelle émerge cette recherche sur les Canadiennes musulmanes. Sans entrer dans les positions divergentes autour de cette question, une mise en contexte de l'environnement législatif à l'origine de la polémique est nécessaire.

Depuis 1991, la législation ontarienne¹ offre une possibilité d'arbitrage en matière civile et familiale avec l'utilisation de normes tant religieuses qu'étatiques. Ce mécanisme mis à l'épreuve par les tribunaux catholiques, rabbiniques et ismaéliens avait séduit un groupe de musulmans favorable à ce type de règlement des différends matrimoniaux qui y vu aussi une façon de se positionner sur le marché religieux au Canada. Cette initiative suscita une forte opposition. En réponse à cette dernière fut

1

Loi sur l'arbitrage, L.O. 1991, chap. 17 (Ontario).

créée la commission d'enquête présidée par Marion Boyd dont le mandat était notamment de vérifier si les femmes se retrouvaient discriminées par ce processus (Boyd, 2004)².

À l'inverse, au Québec, le Code civil écartait toute possibilité de privatisation du conflit familial. Les tribunaux québécois détiennent une compétence pleine et entière sur le divorce et la séparation ainsi que sur les mesures accessoires à ce dernier (garde, pension alimentaire), même s'il existe un mode de résolution négociée sous la forme de médiation familiale. Abstraction faite de cela, la protestation ontarienne trouva écho au sein de l'Assemblée nationale. Une motion d'opposition à «l'implantation des tribunaux dits islamiques au Canada et au Québec» y fut ainsi adoptée à l'unanimité³.

Comme aucune étude de terrain n'existait à l'époque sur cette question, l'objectif principal de la recherche exploratoire effectuée visait à sonder de manière empirique le pluralisme normatif présent, c'est-à-dire les situations dans lesquelles coexistent une pluralité de normes : normes juridiques étatiques, normes religieuses, normes culturelles ou encore normes éthiques personnelles. Cette pluralité de normes renvoie, en effet, à un ensemble de systèmes de régulation et d'institutions formelles ou informelles auxquels un individu se rattache et qui peuvent entrer en compétition chaque fois que les intérêts matériels ou symboliques de celui-ci sont en jeu. Sans s'attarder sur l'articulation avec la citoyenneté, le pluralisme normatif suscite deux questions qui ont orienté cette étude. Montréal abrite-t-il un système de justice parallèle, mis en place par les communautés musulmanes, en matière de résolution de conflit familial? Dans l'affirmative, quel est son rapport avec le système étatique? Par ailleurs, le mouvement réfractaire aux tribunaux religieux islamiques avançait l'argument d'un danger pour le droit à l'égalité des genres. Il nous fallait alors vérifier quels étaient, pour les Canadiennes musulmanes, les critères de choix des acteurs et des normes pour la résolution de leur conflit familial.

Pour atteindre l'objectif posé, le choix s'est porté sur une recherche qualitative qui privilégie l'analyse de contenu. Le mode de cueillette des données fut l'entrevue semi-dirigée. L'échantillon construit se compose de

2 Le rapport de la commission Boyd dresse une série de recommandations parmi lesquelles le maintien de l'arbitrage. La preuve d'une discrimination des femmes par les tribunaux religieux musulmans manquait de force.

3 La motion touche uniquement les tribunaux dits islamiques et non les tribunaux religieux.

37 personnes, comprenant 24 Canadiennes musulmanes, pratiquantes ou non, provenant de différentes régions du monde musulman. Parmi elles, 18 femmes avaient expérimenté la négociation du conflit familial, alors que 6 autres ont exprimé une opinion sur la question. Le corpus comprend également 10 travailleurs sociaux et communautaires, 13 conseillers religieux (imams et autres), 6 médiateurs accrédités et un médiateur non accrédité, 6 avocats et 2 juges.

Les résultats montrent notamment que si les 18 femmes ont reçu l'aide des travailleurs sociaux et communautaires, seules 13 ont engagé les services d'avocats et deux ont eu recours à une possible médiation (pour l'une d'entre elles le mari avait refusé la médiation). Onze avaient eu recours au juge (cinq ayant divorcé sans se présenter devant le juge), deux au consulat ou à une autorité administrative de leur pays d'origine et six à des imams. Pour ces Canadiennes musulmanes, les raisons des choix d'acteurs civils sont les suivantes : le langage, la culture, les valeurs, la facilité de l'accès (coût, disponibilité), l'absence de procédures techniques alors que les choix d'acteurs religieux se fondent sur la proximité ethnique et culturelle, la facilité d'accès (coût, disponibilité) et la confidentialité. La quasi-absence de contact avec les médiateurs accrédités fut l'une des découvertes de cette recherche empirique. Une première piste de réflexion expliquant ce constat concerne la possibilité que les services de médiation ne soient pas adaptés culturellement aux populations musulmanes. Ainsi, par exemple, le petit film de promotion *L'autre façon de gagner* mis en ligne par l'Association de médiation familiale du Québec, en 2005, présente la situation vécue par une famille québécoise blanche, vivant en banlieue montréalaise avec un enfant et une grand-mère engagée.

La définition de la médiation familiale par les médiateurs familiaux accrédités

Le second projet s'appuie sur une réutilisation de données qualitatives, au sens donné par Thorn comme un réexamen d'un ou de plusieurs ensembles de données qualitatives dans l'optique de poursuivre des questions de recherche qui sont distinctes de celles de l'enquête initiale (Thorne, 2004, p. 265-267)⁴. L'étude fait suite à un débat préliminaire à la promulgation de la Loi 65. Elle repose sur des informations compilées, entre 1999 et

4

Voir sur ce point l'ouvrage de Thorne qui conçoit une typologie de la réutilisation des données qualitatives ou une analyse secondaire.

2000, lors d'une recherche initiale effectuée par Pierre Noreau (Faculté de droit de l'Université de Montréal) sur la compréhension de la médiation familiale par les praticiens exerçant en pratique privée dans le Grand Montréal⁵. À cette fin, Pierre Noreau entreprend une enquête qualitative sur la signification de la médiation familiale (Speilvogel et Noreau, 2002, p. 31-32) par les médiateurs familiaux accrédités provenant de 3 champs de pratique différents, le droit de la famille, la psychologie et le travail social. En plus de cerner une définition (unique ou plurielle), la recherche a permis comme le souligne l'article de relever la diversité de la pratique des médiateurs familiaux. Toutefois, cette analyse n'utilise pas l'ensemble des données tirées du corpus compilé. Un choix devait se faire en fonction de la thématique retenue. Et afin d'éviter une perte de ces données, le professeur Noreau les a mises à la disposition d'étudiants.

Ce partage a encouragé l'arrêt sur un nouveau questionnement des données et l'exploration de différentes significations des propos recueillis. Au fil des découvertes des sens contradictoires, équivoques et polémiques, le projet s'est attardé à l'étude de la figure du médiateur en tant que « tiers neutre et impartial » chargé de la résolution non judiciaire du conflit matrimonial, une qualification posée par l'Annexe I du *Guide de normes de pratique en médiation familiale* (Comité des organismes accréditeurs en médiation familiale, 1998, p. 28). Or, cette expression semble loin d'être fédératrice dans une pratique exercée par des médiateurs provenant de disciplines différentes (droit, psychoéducation, psychologie et travail social).

La posture des médiateurs de chacun des groupes professionnels se pense plutôt en fonction de ce que représentent pour eux les normes réglementaires de neutralité et d'impartialité en articulation avec leurs normes professionnelles originelles. Autrement dit, pour un médiateur-avocat, l'expression de « tiers neutre et impartial » fait l'objet de nuances, notamment quant à la notion de « neutralité ». Il applique la neutralité informative lorsqu'il dispense une information égale aux deux parties sur le processus de médiation familiale. Parallèlement, la neutralité du médiateur s'éclipse, car il se fait représentant de l'enfant. Cet unique lien entre le couple qui s'effiloche constitue un moyen pour désamorcer le conflit et faciliter le passage vers l'endossement du rôle exclusif de parents. Mais la

5

Dans les années 1980, un projet pilote d'implantation de la médiation familiale voit le jour au niveau de la Cour supérieure de Montréal. Il porte l'ambition d'un pluralisme professionnel en autorisant l'existence d'acteurs sociaux provenant de disciplines sociopsychologiques (travailleurs sociaux, psychologues et orienteurs pédagogiques) et juridiques (avocats et notaires).

neutralité demeure problématique face au déséquilibre de pouvoirs entre les ex-époux. Comment l'avocat-médiateur neutre fait-il face au dilemme incarné par l'opposition entre un devoir d'intervention en faveur d'une partie, et le devoir de réserve envers chacune d'elles ?

Pour ce qui est des médiateurs psychosociaux, le questionnement autour de l'expression « tiers neutre et impartial » insiste sur la dimension d'impartialité. Comment demeurer impartial lorsque les valeurs familiales constituent un enjeu incontournable parmi les effets de la rupture conjugale ? Comment faire preuve d'impartialité et ne pas faire alliance avec la partie la plus vulnérable ?

En dehors des pistes de réponses aux questionnements soulevés et du hiatus observé entre les normes professionnelles en médiation familiale et la pratique concrète de celles-ci, ces recherches ont servi de point de départ à une réflexion sur la posture du chercheur par rapport à son objet de recherche. Elle permet, au passage d'interroger certains paradigmes, comme l'objectivité du chercheur, son éthique et l'expertise. Elle conduit à déceler les résistances au transfert de la connaissance produite.

Le rapport du chercheur à son terrain d'étude

Objectivité ou subjectivité ?

En accord avec l'idée que l'objectivité, cet idéal méthodologique en sciences sociales, est un leurre, « un refuge scientifique pour [...] nous dédouaner de toute explication sur notre propre posture » (Hardy, 2011, p. 128) qui masque la perception du chercheur, il nous a donc paru difficile de se détacher ou d'ignorer l'environnement dans lequel nous vivons. Mais comment concilier une subjectivité prégnante et la rupture épistémologique exigée dans toute recherche dans la discipline du droit ? Ce défi apparaît notamment dans la question du choix du sujet. En effet, le chercheur peut-il « travailler innocemment sur » (Sayad, 1991, p. 20) un sujet particulier ? L'une et l'autre des recherches exposées ci-dessus ne sont ni le produit d'un hasard, ni d'un aléa, ni encore d'une aventure. Elles répondent à des besoins collectifs et personnels⁶. Elles s'appuient sur

6

Intéressée par la pratique de la médiation familiale, l'intégration à l'équipe de recherche du professeur Noreau offrait une occasion pour approcher des praticiens et fixer définitivement mon choix.

trois choix éthiques. Le premier consiste à refuser de porter un jugement normatif sur l'existence de mécanismes de résolution de conflits familiaux informels, qu'ils soient non judiciaires (médiation familiale) ou non étatiques (tribunaux *shari'iques*). Le second est de s'abstenir de porter un jugement de valeur sur des pratiques qui pourraient mettre en évidence la primauté de normes non étatiques. Finalement, le troisième est de ne pas accepter comme prémisse que l'ordre juridique étatique et son droit soient une donnée obligatoire pour tous les citoyens québécois et que ceux-ci doivent les placer au sommet de leur propre hiérarchie de normes.

L'une et l'autre de ces recherches impliquaient une distance avec la scène sociale afin de mieux observer ce qui s'y déroule. Toutefois, le fait d'être intéressées par la pratique de la médiation familiale comportait le risque, dans la seconde étude, de développer une « empathie » qui, selon Saint-Martin, conduirait à la confusion entre l'objet et le sujet de l'objectivation (Saint-Martin, 2002, p. 1-2) et porterait un discrédit sur la connaissance produite. Or, la même objection peut être faite au chercheur praticien ou encore au chercheur qui étudie sa communauté ethnique ou religieuse. Toutefois, la prise de conscience du paradoxe du « sortir de soi tout en restant soi-même » met en éveil une vigilance autrement plus accrue.

Il n'en demeure pas moins que dans l'une et dans l'autre des études, le chercheur fait face à la question de son implication dans l'environnement social qui sous-tend sa position professionnelle.

La responsabilité du chercheur face à la connaissance produite

La recherche sur la résolution du conflit matrimonial dans le cas des Canadiennes musulmanes pose de nombreux défis. Les uns sont liés à la posture du chercheur et les autres à l'analyse de l'objet de recherche.

Dans le premier cas, le chercheur peut ici rencontrer deux niveaux de difficultés : 1) doit-il produire une « connaissance actionnable », c'est-à-dire transformable en actions pratiques ? 2) doit-il prendre position politiquement ?

Dans une conception de la science comme bien commun, nous pourrions postuler que le chercheur se doit de produire des connaissances scientifiques utiles (économies du savoir) et utilisées. Or, une recherche peut très bien produire des connaissances désintéressées et non actionnables qui sont tout à fait pertinentes pour la société mais sans doute moins pour des collectivités aux intérêts particuliers. Entre l'élaboration de théories

explicatives-interprétatives liées à un savoir-être et des recommandations fondées sur un savoir-faire, la construction d'un canevas qui permet aux praticiens de mieux penser leurs problèmes afin d'agir plus efficacement représente sans doute un juste milieu (Martinet, 2007a).

Une difficulté supplémentaire néanmoins s'ajoute quand la recherche est subventionnée par des organismes étatiques (Patrimoine Canada, Justice Canada, Condition féminine pour la recherche sur les Canadiennes musulmanes, par exemple) qui promeuvent certains idéaux politiques tels que le libéralisme. Le chercheur qui demande de tels fonds doit-il adhérer aux valeurs de ces organismes, voire les défendre ? Se pose ici notamment la question du chercheur, producteur de sens, et de la maîtrise de son message.

A-t-il l'obligation, par cette connaissance, de s'impliquer dans l'arène politique et d'entrer dans le débat public ou a-t-il le droit, voire la responsabilité, de limiter la diffusion de ses résultats à la collectivité universitaire ou uniquement à l'institution subventionnaire ? Peut-il opposer un devoir de réserve de crainte que son message ne soit dévoyé ?

Quelle est la posture idéale du chercheur lorsqu'il est témoin de controverses, comme dans le cas des tribunaux *shari'iques* ? Témoigner, c'est présenter une position. Comment, alors qu'il est reconnu, tant au sein de la communauté scientifique que dans sa participation à un débat public comme détenteur d'une expertise, le chercheur peut-il apporter une connaissance dont l'usage pourrait être détourné ou utilisé pour conforter une position opposée ? Autrement dit, comment éviter l'instrumentalisation du savoir produit afin de justifier une politique adoptée (p. ex. : mesures de sécurité) ou d'occulter un phénomène (p. ex. : inadéquation des institutions homogènes en place dans le contexte pluraliste) ? De toute évidence, la responsabilité du propos revêt une importance dans le résultat de la recherche. Le chercheur qui fait le choix de ne pas être un intellectuel engagé dans une cause particulière n'est pas pour autant un « intellectuel dégage » (Callon, 1999, p. 76-77), il se doit d'être particulièrement sensible aux enjeux politiques soulevés par sa recherche.

Se pose aussi la question du statut du chercheur : chercheur expert (qui éclaire ou donne du sens à des données) ; chercheur conseil (qui accompagne la mise en pratique des savoirs qu'il a dégagés) ; chercheur prescripteur (qui accompagne la transformation des données qu'il a récoltées en politiques publiques).

La deuxième difficulté rencontrée par le chercheur est celle de l'analyse de l'objet de recherche, en l'occurrence les modes de résolution de conflit familial utilisés par les Canadiennes musulmanes. En effet, le chercheur se trouve alors face à un phénomène de production et de transmission indirecte des connaissances. Plus précisément, la recherche a montré que différents acteurs civils et religieux constituaient des personnes ressources, en interface entre le système judiciaire et les interlocutrices rencontrées, potentielles justiciables et qu'ils avaient développé des savoir-faire plus ou moins inclusifs.

À ce titre, la recherche a révélé que le premier réflexe des Canadiennes musulmanes était de se tourner en premier lieu vers la communauté ou la famille pour réconcilier le couple. Ce n'est qu'après que le médiateur accrédité sera possiblement saisi. Outre le fait, rapporté par les femmes ayant eu affaire à la justice, que leur avocat leur avait fait signer une renonciation à assister à la séance d'information sur la médiation accréditée, d'autres facteurs expliquent cette quasi-absence de recours à ces acteurs. Ainsi, une travailleuse sociale mentionne la déception des couples face à la médiation accréditée qu'ils auraient trouvé dépourvue de sensibilité culturelle : *« ils pensaient, d'abord, la personne n'était pas au courant de leur particularité culturelle. Donc il tranchait beaucoup des questions légales. Donc ce n'était pas adapté à leurs besoins. »* Or, tel n'est pas la façon dont ces professionnelles entrevoient leur tâche. Ainsi, une travailleuse sociale précise qu'elle fait de *« la négociation interculturelle »*, tandis qu'une travailleuse communautaire estime qu'elle agit comme intermédiaire culturelle.

Un autre facteur jouant sur l'accès aux services de médiation accréditée est la langue : une femme mentionne ainsi la difficulté de trouver un médiateur qui parle sa langue, alors qu'une autre affirme qu'un avocat travaillant dans la même langue rend les choses plus humaines (à cet égard, un avocat estime que sa clientèle est à 80 % arabe). Cette position trouve un écho dans les dires d'une travailleuse communautaire, parlant l'arabe, qui évoque la nécessité exprimée par les femmes de recourir à leur langue pour parler de l'intime.

Outre, la langue, la symbolique culturelle est un autre facteur important. Ainsi une travailleuse communautaire s'estime équipée pour décoder les symboles culturels : *« On les comprend rapidement parfois même des gestes, parfois même un regard on peut l'interpréter selon les bagages qu'on a. »* Cette compréhension du contexte propre à chacune des

Canadiennes musulmanes est aussi avancée par une travailleuse sociale qui assure qu'il faut partir du point de vue du client, sans avoir de stéréotypes et que seule cette ouverture permet d'établir un lien de confiance et une bonne écoute. Cela est repris notamment par un avocat qui mentionne que les Africains et les Arabes s'attendent à un rapport humain bien plus qu'à des réponses légalistes.

Il semble donc que ce soit le souci de trouver un interlocuteur partageant cette sensibilité culturelle qui pousse les femmes à se tourner vers des intervenants musulmans qu'ils soient civils (travailleurs communautaires, sociaux, avocats) ou religieux (imams qui font office de figure parentale, de thérapeute familial voire de médiateur informel), acteurs qui collaborent parfois. La recherche nous a permis néanmoins de noter que l'ouverture des travailleurs communautaires et sociaux aux normes musulmanes invoquées devant eux n'est pas totale. Ainsi, s'ils disent s'efforcer de trouver des solutions pour ce qui est du divorce religieux à l'initiative du conjoint (talaq) et de la dot, ils affirment par contre refuser de prendre en considération les normes qu'ils trouveraient partiales (par exemple, concernant la garde des enfants). Quant aux imams, un certain nombre est au fait du droit canadien et québécois, et tous, en cas de violence conjugale, préfèrent renvoyer les couples aux instances civiles.

Par ailleurs, les entrevues ont révélé que, dans leur pratique, les intervenants civils et religieux avaient développé des savoir-faire concernant la prise en considération des pressions et de la violence, des spécificités culturelles, et de la participation des tiers. Ainsi, confrontés à des phénomènes de pressions, certains médiateurs et imams ont développé des approches similaires : 1) créer des conditions de prise de parole équitable pour les deux parties (s'assurer que la partie désavantagée puisse communiquer ses désirs); 2) s'assurer que les parties soient informées de leurs droits ou des normes qui s'appliquent; 3) faciliter l'autonomisation du couple vis-à-vis de la famille.

La recherche a donc démontré des croisements intéressants en matière de savoir-faire ainsi qu'une réelle préoccupation concernant le manque de sensibilité culturelle des médiateurs crédités ou, à tout le moins, la perception de ce dernier par les femmes et les travailleurs sociaux et communautaires. Or, cette perception n'est pas partagée par les six médiateurs accrédités interrogés qui se sont estimés formés à l'interculturalité, soit par l'entremise de formations permanentes, soit par leur *background*

et ont, d'ailleurs, démontré dans leurs réponses un degré élevé de sensibilisation aux questions touchant à l'intégration à la société, aux pressions du conjoint, de la famille et, de manière plus diffuse, de la communauté.

Le transfert des connaissances et les résistances

L'utilisation des connaissances produites par la recherche

L'écart entre les connaissances produites par la recherche et leur utilisation est perceptible dans le contexte des recherches exposées. Deux conceptions du savoir s'opposent : celle du chercheur expert de son terrain et celle du praticien expert sur son terrain. Lorsque les participants à la recherche sont des praticiens détenteurs d'un savoir-faire implicite et expérientiel, ont-ils besoin des connaissances du chercheur ? Celles-ci viennent-elles combler un vide de connaissances ?

Par ailleurs,

pour être « actionnable », une connaissance doit aussi être recevable, c'est-à-dire être produite et distribuée en des termes ou selon des modalités qui maximisent la probabilité d'être perçues comme pertinentes par les individus ou les catégories auxquels elle s'adresse prioritairement (Martinet, 2007b, p. 42).

Cela suppose alors une collaboration entre les chercheurs et les praticiens pour bien comprendre leurs besoins, la nature et les particularités de leur expertise et pour accompagner le changement auquel les chercheurs acceptent donc de prendre part (Van Aken, 2005). C'est donc une méthode de recherche axée sur la participation et sur l'idée que la production des constructions et l'utilisation des savoirs s'élaborent conjointement (Starkey et Madan, 2001 ; Van Aken, 2005) qui doit être mise en œuvre. Or, dans le cas de la recherche sur les Canadiennes musulmanes, tel n'a pas été le mode de construction de la recherche. Les médiateurs accrédités n'étaient d'ailleurs pas le centre de ladite recherche, mais plutôt incidents à cette dernière. Dès lors, l'appropriation de la recherche par ces acteurs n'ayant pas été conçue en amont, comment s'assurer de leur intérêt et de leur ouverture à des connaissances leur permettant d'appréhender la complexité de leur pratique, voire de résoudre des problèmes concrets ?

Concrètement dans le cadre des deux recherches mentionnées, les chercheurs se sont confrontés à une résistance des médiateurs accrédités dans leur tentative de transfert des connaissances. L'ignorance, par les médiateurs familiaux, des invitations lancées à assister à un atelier de diffusion des résultats de recherche, présume-t-elle d'une compétition dans le monopole du savoir sur la pratique de la médiation familiale ? Une indifférence, mesurée par l'absence d'un retour de commentaires, accueille les autres moyens de diffusion utilisés (rapport, publication d'articles scientifiques dans des revues en ligne) et d'interaction, de partage et de transmission des connaissances produites (ateliers de bilan). Dès lors, le processus de transfert en tant que mécanisme de réappropriation et d'octroi de repères pour un ajustement, une prise en compte de la réalité ou une transformation de la pratique, est mis en péril.

Pourtant, le chercheur s'est efforcé au maximum de ses compétences de faire preuve d'écoute attentive et de compréhension face aux difficultés liées à la pratique du médiateur familial praticien. Sur ce plan, les tensions nées de la conciliation entre la pratique professionnelle initiale (avocat, psychologue ou travailleur social) et la pratique de la médiation apprennent sur les efforts des médiateurs d'assurer leur articulation. Comment comprendre que certains participants voient, dans les initiatives de transfert des connaissances menées par le chercheur, une mise en valeur de lui-même plutôt que des participants, une incompréhension de leurs besoins et particularités ou même un discrédit de leur pratique ? L'absence d'intérêt des praticiens est-elle due au simple fait d'un manque de temps pour réfléchir à sa propre pratique ? Ou fait-elle plutôt suite à un inconfort face à la verbalisation-explicitation de pratiques qui de ce fait laisse moins de marge de manœuvre dans leur propre pratique ? En effet, bien souvent les connaissances des praticiens sont souvent tacites, ancrées dans l'action, rarement verbalisées et difficilement verbalisables. Dès lors, la formalisation ou l'explicitation pourrait révéler des incohérences entre le discours et la pratique. Un autre facteur de résistance peut être aussi tout simplement une résistance à la réflexivité.

En substance, nous avons déduit que le transfert de connaissances exige, pour préparer et atteindre un changement, son acceptation par les acteurs concernés. Le défi que s'impose le chercheur consiste alors à trouver un équilibre entre un savoir-faire avéré et un savoir produit, ce qui nécessite la coopération des médiateurs familiaux.

Le rapport entre la connaissance scientifique et la connaissance professionnelle

Les terrains explorés, relatifs à la résolution alternative des différends familiaux, font ressortir des tensions ou résistances implicites à la transformation et, par incidence, au transfert de connaissances. Elles prennent différentes formes. Certaines peuvent survenir par déception par rapport aux attentes de la recherche, d'autres, par la récrimination à l'égard d'une reconstitution maladroite des propos tenus, ou encore, par le constat d'un aveuglement du chercheur (désintéret pour les préoccupations des participants).

Dès lors, comment obtenir l'adhésion, ou plus simplement la collaboration des participants, lorsque la recherche souligne les enjeux, les stratégies du champ de la médiation familiale entre professionnels de disciplines distinctes ? La question de la légitimité d'un savoir, et au-delà du statut de celui qui le produit, invite à la réflexion. Par ailleurs, comment également concilier les valeurs parfois contradictoires du chercheur et des participants ? La posture épistémologique des chercheurs dans la recherche sur les Canadiennes musulmanes et notamment leur refus de poser le droit étatique comme droit hiérarchiquement supérieur, quoique implicite, expliquent-ils la réticence des médiateurs accrédités à recevoir les résultats de la recherche ?

De toute évidence, la recherche sur des terrains inexplorés antérieurement met en relief la hardiesse et la novation de l'expérience en même temps que sa fragilité. Elle participe, malgré – ou grâce à – elle, à la diffusion d'un transfert de connaissances embryonnaires. Une plus grande familiarité de ces derniers aurait favorisé la saisie d'un savoir de terrain profitable au chercheur. Elle aurait également facilité la communication et la recension des questions convergentes, au chercheur et aux médiateurs. Leur proximité autour d'un point d'ancrage aurait réduit l'écart entre la recherche entreprise et le terrain de recherche. Cela aurait alors encouragé une coconstruction d'une connaissance et la réceptivité de son transfert dans l'espace de la pratique.

Conclusion

La non-circulation de la connaissance réciproque constitue-t-elle un biais sur les résultats de la recherche ? Le rapport de force manifeste ou implicite entre le chercheur et le participant forme un nœud au transfert

des connaissances. Quelles solutions envisager pour un réel transfert ? L'expérience de ces deux projets situe la réponse autour de la prise en considération de trois éléments : les motivations du choix du terrain par le chercheur (sa posture en lien avec les intérêts des participants) ; la combinaison de deux savoirs (complémentarité ou imposition d'un savoir scientifique) et enfin l'identification des sources de tensions (conception de stratégies de contournement). Indépendamment de la difficulté du transfert de connaissances de la recherche vers la pratique, les recherches entreprises révèlent l'inadéquation de cette dernière à certaines problématiques propres à une réalité québécoise pluraliste. Comment le médiateur familial formé à la résolution de différends matrimoniaux de familles occidentales peut-il appliquer son savoir-faire à des familles musulmanes ?

Références

- Association de médiation familiale du Québec** (2005). *L'autre façon de gagner*, <<http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/videos/mediation.htm>>, consulté le 22 février 2013.
- Boyd, M.** (2004). *La résolution des différends en droit de la famille : pour protéger le choix, pour promouvoir l'inclusion*, Toronto, Ministère du Procureur général.
- Callon, M.** (1999). « Ni intellectuel engagé, ni intellectuel délogé : la double stratégie de l'attachement et du détachement », *Sociologie du travail*, vol. 41, n° 1, p. 65-78.
- Comité des organismes accréditeurs en médiation familiale** (1998). *Guide de normes de pratique en médiation familiale*, Montréal, Comité des organismes accréditeurs en médiation familiale.
- Hardy, A.-C.** (2011). « Donner, recevoir et rendre : réflexion sur les règles de l'échange sociologique », *Interrogations – Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, n° 13, p. 112-130.
- Martinet, A.-C.** (2007a). « Gouvernance et management stratégique : “fin de l'histoire” ou régénération du politique ? », dans A.-C. Martinet (dir.), *Sciences du management. Épistémique, pragmatique et éthique*, Paris, Vuibert, coll. « FNEGE », p. 85-112.
- Martinet, A.-C.** (2007b). « Savoir(s), connaître, agir en organisation : attracteurs épistémiques », dans M.-J. Avenier et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action*, Paris, L'Harmattan, p. 29-48.
- Saint-Martin, A.** (2002). « Le contrôle analytique de l'objectivité. Le cas des passions footballistiques recyclées par la sociologie empathique », *Esprit critique – Revue électronique de sociologie*, vol. 4, n° 8.
- Sayad, A.** (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Paris, Kinsek/Méridiens.
- Spielvogel, M. et N. Noreau** (2002). « Régulation étatique du divorce et médiation familiale : essai d'interprétation à partir du cas québécois », *Recherches et prévisions*, n° 70, p. 31-48.

- Starkey, K. et P. Madan** (2001). « Bridging the relevance gap : Aligning stakeholders in the future of management research », *British Journal of Management*, vol. 12, n° 1, p. 3-26.
- Thorne, S.** (2004). « Qualitative secondary analysis », dans J. M. Morse (dir.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Newbury Park, Sage Publications, p. 263-279.
- Van Aken, J. E.** (2005). « Management research as a design science : Articulating the research products of mode 2 knowledge production in management », *British Journal of Management*, vol. 16, n° 1, p. 19-36.

L'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX

UNE RECHERCHE INCLUSIVE POUR DES PRATIQUES INCLUSIVES

L'EXEMPLE DU CENTRE DE SANTÉ
ET DE SERVICES SOCIAUX DE LA MONTAGNE

Josiane Le Gall, *Université de Montréal, CSSS de la Montagne*

Spyridoula Xenocostas, *CSSS de la Montagne*

Josée Peat, *CSSS de la Montagne*

Eugene Bereza, *Université McGill, CSSS de la Montagne*

Suzanne Walsh, *CSSS de la Montagne*

Au cours des dernières décennies, la migration a considérablement transformé le profil démographique du Québec, plus particulièrement celui du Montréal métropolitain qui regroupe la grande majorité des immigrants résidant au Québec. En 2006, la proportion de la population montréalaise née à l'extérieur du Canada était de 31 %, comparativement à 27 % dix ans plus tôt. Cette croissance de l'immigration contribue à la diversification culturelle et sociale sur le territoire montréalais, ce qui n'est pas sans entraîner de nouvelles exigences quant à l'organisation et à l'orientation des services sociaux et de santé pour répondre adéquatement aux besoins de chacun. Depuis plusieurs années, le Centre de santé et de

services sociaux (CSSS) de la Montagne, un établissement de première ligne¹ situé dans un quartier fortement pluriethnique de Montréal, relève le défi d'adapter ses services aux nouvelles caractéristiques de sa clientèle. Les immigrants et les résidents non permanents, nés dans plus de 150 pays différents, comptent pour 52% de la population du territoire qu'il dessert, dont 60% installés au Québec depuis 15 ans ou moins (Paquin, 2008).

Dans ce chapitre, nous examinons plus en détail l'une des démarches adoptées par le CSSS de la Montagne au cours des 20 dernières années pour mettre sur pied des pratiques plus inclusives, soit le développement d'activités de recherche. Dans un premier temps, après avoir rapidement montré l'importance pour les institutions de santé et de services sociaux d'adapter leurs pratiques à la diversité, nous dressons un bref historique du Centre de recherche et de formation (CRF) du CSSS de la Montagne. Nous illustrons le modèle de recherche adopté par ce dernier pour travailler conjointement avec les professionnels et avec la population immigrante en insistant sur deux de ses aspects, soit la transformation des savoirs en actions concrètes et l'approche participative. Ensuite, à partir de la description d'un projet de mobilisation des connaissances réalisé au cours des récentes années, soit la production d'un guide d'intervention sur l'adaptation des services à la diversité culturelle, nous discutons de quelques-uns des enjeux et des défis soulevés par un tel modèle partenarial. Nous concluons en soulignant le caractère inclusif d'une recherche basée sur les préoccupations du milieu et ayant pour objectif d'apporter un changement positif.

Pourquoi adapter les pratiques ?

L'adaptation des pratiques d'intervention à la diversité culturelle favorise le développement de meilleurs services et de rapports plus inclusifs, venant ainsi renforcer le rôle clé des établissements de santé et de services sociaux dans le processus d'insertion des populations immigrantes, en tant qu'espace de contacts réguliers de ces personnes avec la société d'adoption (Fortin et Le Gall, 2007). Cette capacité à s'ouvrir à la diversité est d'autant plus importante que les personnes nécessitant des soins sont souvent plus vulnérables et dépendantes que celles qui fournissent les soins. Au

1 Les Centres de santé et de services sociaux (CSSS) ont pour mandat d'offrir, à proximité du milieu de vie de la population dont ils ont la responsabilité, une large gamme de services de première ligne avec des mécanismes de référence et de suivi pour les services de 2^e et de 3^e ligne, soit les services spécialisés et surspécialisés.

Québec, l'adaptation des services de santé à la diversité culturelle fait partie intégrante de la législation depuis une vingtaine d'années. Selon la Loi sur la santé et les services sociaux, les établissements ont pour fonction d'assurer la prestation de services de santé ou de services sociaux de qualité, qui soient continus, accessibles, sécuritaires et respectueux des droits des personnes et de leurs besoins spirituels et qui visent à réduire ou à résoudre les problèmes de santé et de bien-être, et à satisfaire les besoins des groupes de la population. Les CSSS doivent prodiguer des soins et services accessibles à tous, dans une perspective d'équité et de justice sociale, quelles que soient les caractéristiques personnelles des usagers ou celles de leur groupe d'appartenance, en plus de respecter les droits garantis par les chartes. Cette obligation pour les CSSS est inscrite dans la Loi sur les services de santé et les services sociaux à l'article 2, qui stipule que ces établissements doivent s'acquitter de leur mission « en offrant en première ligne des services de santé et des services sociaux courants et, à la population du territoire qu'il dessert, des services de santé et des services sociaux de nature préventive ou curative, de réadaptation ou de réinsertion ».

Les nouveaux arrivants n'ont pas toujours un accès optimal aux services. La littérature suggère que ces clientèles doivent surmonter de multiples obstacles liés à la structure des milieux et aux pratiques de l'intervention qui les amènent à ne pas les utiliser, à abandonner un traitement ou encore à ne plus y recourir par la suite (Battaglini, 2008, 2010; Bowen, 2001; Le Gall et Cassan, 2010; McDermott *et al.*, 2010; Rousseau *et al.*, 2008). L'utilisation des services de santé et services sociaux ne se limite pas simplement à une question de choix « rationnels » ou « individuels », mais s'inscrit plutôt dans la dynamique des relations entre acteurs (les immigrants, les intervenants, l'entourage, etc.) occupant des positions sociales variées (chacun avec ses propres expériences, perceptions, attentes, etc.) au sein d'espaces territorialisés et de milieux organisationnels (Montgomery *et al.*, 2000; Le Gall et Cassan, 2010). Parler de l'utilisation ou de la non-utilisation des services de santé par les immigrants et des facteurs qui les influencent, c'est aussi parler des services institutionnels qui sont à leur disposition. Pour ces personnes, la question des soins et des attitudes appropriés se pose donc (Castañeda, 2010), d'où le besoin de développer des pratiques innovantes et mieux adaptées favorisant une meilleure accessibilité. Sans cet arrimage, la diversité des usagers peut avoir pour conséquence de favoriser la reproduction des inégalités de santé dans les soins (Wear, 2003).

Le Centre de recherche et de formation

C'est en partie pour développer de la recherche sociale qui répond aux besoins particuliers de la population du territoire du Centre local de services communautaires (CLSC) Côte-des-Neiges et pour permettre d'améliorer la qualité des soins et des services offerts à sa population que le Centre de recherche et de formation (CRF) a été formellement créé en 1992. Depuis 2004, celui-ci accomplit sa mission dans le cadre élargi du CSSS de la Montagne, fruit de la fusion des CLSC Côtes-des-Neiges, Métro et Parc-Extension. L'obtention du statut de Centre affilié universitaire en 1998 a permis de consolider et d'intégrer recherche, enseignement et pratiques innovantes². La mission du CRF, qui est d'établir des liens étroits entre le milieu universitaire et celui de la pratique, se traduit concrètement par une affiliation formelle avec trois universités montréalaises (Université McGill, Université de Montréal et Université du Québec à Montréal).

Le CRF compte sur un noyau de chercheurs praticiens réguliers et de collaborateurs en sciences sociales, en sciences médicales, en droit et en éducation affiliés à différentes universités québécoises. Il se spécialise dans le domaine de l'intervention en santé et services sociaux de première ligne et de la pluriethnicité. Son créneau de recherche trouve son ancrage et sa pertinence dans les engagements adoptés par le CSSS pour répondre aux besoins particuliers de sa population. Il abrite deux équipes de recherche : l'équipe FQRSC-METISS (Migration et ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux) qui s'intéresse aux enjeux particuliers liés au processus d'immigration en lien avec les services de santé et de services sociaux et l'équipe FQRS-ERIT (Équipe de recherche et d'intervention transculturelle) dont la programmation de recherche porte sur la santé mentale jeunesse. Si les nombreux projets de recherche développés au fil des ans par les membres du CRF poursuivent des objectifs précis et s'appuient sur une multiplicité de cadres conceptuels et de méthodes de recherche (des plus classiques aux plus cliniques), tous visent l'intégration des immigrants et s'inspirent du modèle de recherche en partenariat mis en place par le centre de recherche.

2 Le CRF est organiquement lié à la direction de la qualité, de la mission universitaire et de la pratique multidisciplinaire du CSSS. Les choix et orientations organisationnelles du CSSS en matière de mission universitaire favorisent une implication du personnel aux activités de recherche. L'établissement s'est engagé non seulement à une quête constante de qualité et d'excellence des services qu'il dispense, mais aussi à s'assurer de l'intégration des activités d'enseignement et de recherche dans sa mission de soins et services.

Un modèle de recherche en partenariat

Depuis sa création, le CRF a développé et expérimenté un modèle de recherche dit « en partenariat » fondé sur les recherches en sociologie clinique d'Eugène Enriquez, de Robert Sévigny et de Jacques Rhéaume (ces deux derniers ayant été tour à tour directeurs scientifiques du CRF). Cette approche repose sur deux dimensions principales : l'action et l'échange.

Comprendre pour agir autrement

En plus de la production de nouvelles connaissances scientifiques utiles à la pratique et de la présentation des conclusions des recherches dans un langage plus accessible, le travail en partenariat cherche également à transformer les savoirs en actions concrètes. L'objectif prioritaire du CRF est de répondre aux préoccupations et aux questions des professionnels et de la clientèle ainsi que d'offrir, le plus adéquatement possible, un appui aux divers programmes et services du CSSS et le développement d'outils cliniques en soutien à l'intervention. En ce sens, les projets développés par les chercheurs correspondent aux besoins en matière d'intervention en santé et services sociaux et, plus particulièrement, en milieu pluriethnique. Adopter une telle perspective, c'est

davantage relier les recherches et les pratiques d'intervention, produire des connaissances qui s'inscrivent au cœur des pratiques sociales d'intervention auprès d'une population de quartiers (voire de villes et régions) caractérisée par une grande diversité culturelle liée en particulier aux mouvements d'immigration (Rhéaume, 2010, p. 29).

Des efforts sont déployés pour permettre aux acteurs du milieu de s'approprier et d'incorporer les résultats des recherches dans leurs pratiques, mais aussi pour adapter ces données en recommandations, en guides, en protocoles d'intervention ou en outils, dans un souci constant d'améliorer les services à la clientèle. Les multiples activités développées par le CRF visent aussi directement le soutien au développement de nouvelles pratiques et à l'innovation sociale. À titre d'exemple, mentionnons ici la « Maison Bleue », une ressource communautaire et médicale ayant pour objectif le soutien des femmes immigrantes vulnérables durant la période périnatale, qui a vu le jour il y a quelques années grâce à l'expérience accumulée au fil des ans par les praticiens et chercheurs du CSSS de la Montagne.

Selon Rhéaume, la recherche telle qu'encouragée par le CSSS de la Montagne possède une visée émancipatrice en permettant aux individus une réappropriation plus grande de leur pouvoir, favorisant par le fait même l'expression « d'une parole qui se traduit en action susceptible de réduire les inégalités sociales » (2010, p. 34). Une telle dimension renvoie à la philosophie du CRF qui consiste à combiner la connaissance et l'action afin de promouvoir des pratiques d'inclusion sociale et le respect des droits fondamentaux. Dans cette perspective, les projets ont pour objectif de conduire à un *empowerment* des organisations et des populations à travers des initiatives cherchant à améliorer les services et les programmes, l'accès aux ressources et plus généralement les conditions de vie (Montgomery, Xenocostas et Jimenez, à paraître).

Une approche participative

La seconde dimension du modèle de recherche en partenariat relève du processus même de la recherche. Le modèle s'appuie sur une approche d'« échange de savoirs » ou de partage des connaissances qui fait du développement de relations de proximité entre différents acteurs (chercheurs universitaires, intervenants, gestionnaires, groupes de la communauté) une priorité. Il propose une approche égalitaire des savoirs (communautaires, cliniques et universitaires) dans laquelle l'expertise, les connaissances et les contributions de toutes les parties impliquées sont reconnues en réciprocité, tout en tenant compte de leur spécificité et des relations de pouvoir qui les régissent (Rhéaume, 2010). Une telle approche reconnaît que chaque acteur ou groupe possède ses propres savoirs (explicites ou implicites) et une expertise qui résulte notamment de ses propres expériences de vie et de travail, de ses champs d'intérêts et de son vécu.

Le modèle met l'accent sur une approche collaborative qui encourage la participation des acteurs du milieu non seulement aux orientations de recherche du CRF, mais également aux diverses phases de la recherche (développement et réalisation des projets de recherche, activités de diffusion des connaissances), mais selon des responsabilités et une intensité variables. En plus de la participation active d'un bon nombre de ses intervenants et gestionnaires dans les projets de recherche auxquels il participe, le CSSS de la Montagne compte plusieurs organismes communautaires et établissements de santé parmi ses partenaires. Le CRF multiplie les occasions pour les acteurs du milieu de proposer des sujets de projets de recherche qui collent aux réalités de l'intervention (atelier, séminaires,

réunions, etc.) afin que ceux-ci répondent aux réels défis de l'intervention dans le milieu. Parmi les projets réalisés au cours des récentes années, quelques-uns ont examiné l'expérience subjective des familles et des populations immigrantes dans l'espace montréalais. D'autres se sont intéressés à ce qui sous-tend la résilience des enfants immigrants et réfugiés. Plusieurs chercheurs se sont aussi penchés sur la question de la santé et de la sécurité au travail des populations immigrantes, ainsi que sur le recrutement et l'intégration de professionnels nés à l'étranger au sein du réseau de la santé. Un autre ensemble de travaux a visé les politiques et procédures migratoires, et a documenté leur incidence sur la santé des requérants au statut de réfugiés. Les programmes scolaires de prévention des difficultés émotionnelles et de comportements dans les écoles pluriethniques ont également fait l'objet de plusieurs recherches, tout comme la question de l'interprétariat.

La mise en application d'un tel modèle de recherche dans un milieu de pratique n'est pas sans soulever des enjeux et des défis. Dans la prochaine section, nous mettrons en évidence quelques-uns d'entre eux à travers l'exemple du développement d'un guide d'intervention clinique sur l'adaptation des services à la diversité culturelle.

La production d'un guide d'intervention clinique

La diversité de la société québécoise a fait l'objet d'importants débats en 2007-2008 lors de la tenue de la Commission publique de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. Plusieurs des cas médiatisés au cours de cette période touchaient le milieu de la santé et des services sociaux, bien qu'il soit apparu par la suite que ceux-ci reposaient fréquemment sur une perception erronée ou partielle des pratiques ayant cours sur le terrain, comme l'a souligné le rapport rédigé à la suite de la Commission. Riche de l'expertise développée en matière d'intervention en contexte de diversité culturelle, le CSSS de la Montagne a déposé en 2007 un mémoire à cette Commission³. En complément à la

3 Dans ce mémoire, dont les points de vue avancés ont été formellement endossés par l'ensemble des établissements membres de l'Association québécoise d'établissements de santé et de services sociaux, le CSSS réitérait son rejet de nouvelles réglementations ou législation et insistait sur l'utilité d'élaborer un cadre de référence pour soutenir le personnel du réseau de la santé et des services sociaux. Il recommandait également de continuer à favoriser l'adaptation à la diversité dans le réseau de santé québécois, tout en préconisant une façon flexible de gérer cette diversité qui tienne compte des spécificités de chaque situation.

rédaction de ce dernier, le CRF organisait en 2008 en étroite collaboration avec ses partenaires du milieu des journées de réflexion dans le but à la fois de mieux saisir les multiples enjeux et défis entourant la gestion de la diversité culturelle et de trouver des solutions inclusives permettant d'améliorer les pratiques.

C'est dans ce contexte que la direction du CSSS de la Montagne a mis sur pied un comité interdisciplinaire afin de produire un guide d'intervention sur l'adaptation des services à la diversité culturelle (Peat, Bereza et Le Gall, 2011). La rédaction du guide répondait également à un besoin répété du milieu. Les gestionnaires cherchaient en effet à offrir des consignes claires aux membres de leur équipe confrontés à divers cas cliniques soulevant des enjeux liés à la diversité culturelle, tandis que les praticiens de leur côté souhaitaient la définition de balises pour orienter leurs interventions. Fruit d'une collaboration entre chercheurs, intervenants et gestionnaires, cet outil d'intervention, destiné à l'ensemble du personnel, inclut une grille d'analyse clinique, une section sur la culture ainsi qu'une liste de personnes-ressources afin de guider la prise de décision dans les situations complexes. Le guide intègre les orientations du CSSS en matière d'adaptation des services tout en étant fidèle à sa mission et à ses valeurs. Il ne s'agit pas ici d'un projet de recherche fondé sur un questionnement du milieu, mais plutôt d'un projet de mobilisation des connaissances, c'est-à-dire un « processus par lequel les savoirs sont transformés en actions concrètes grâce à la collaboration de plusieurs acteurs et à un partage intense des savoirs entre praticiens et chercheurs » (Belleau, 2011, p. 4). Le guide incorpore néanmoins les résultats de plusieurs recherches antérieures menées par les membres du CRF.

Les divergences dans les intérêts

La littérature scientifique sur la recherche en partenariat et l'appropriation des connaissances fait ressortir divers obstacles pouvant surgir tout au long du processus de collaboration. Parmi ceux-ci figurent les contraintes de l'intervention et de la recherche. Si tous les acteurs au sein d'un partenariat poursuivent le plus souvent des objectifs communs, ils conservent leur existence propre et négocient leurs intérêts parfois divergents (Belleau, 2011 ; Desgagné, 1997 ; René et Gervais, 2001). Dans les milieux de pratique, les contraintes proviennent de l'intervention, alors qu'une résolution à un problème concret rencontré dans la pratique quotidienne est recherchée, tout comme des réponses immédiates aux questionnements

des acteurs du milieu. Dans le milieu universitaire, les contraintes sont générées par d'autres exigences (production scientifique, évaluation par la communauté des pairs, théories) (David, 2002). Il est à noter ici que la plupart des projets menés au CSSS font l'objet de demandes de subventions dans le cadre de concours d'organismes gouvernementaux (provincial ou fédéral) et répondent donc à un certain nombre de contraintes institutionnelles en recherche. Par ailleurs, la réalisation de recherches de qualité exige du temps.

En quoi divergeaient les intérêts des membres réunis au sein du comité interdisciplinaire mis sur pied pour produire le guide d'intervention clinique ? Pour les acteurs du milieu, la principale préoccupation a consisté à fournir des lignes directrices aux professionnels faisant face à des demandes d'adaptation des services de la part de certains clients. Leur volonté de soutenir de façon concrète le personnel et de développer de bonnes pratiques cliniques s'est traduite par la nécessité d'insister sur le contexte clinique, tout en rappelant que la diversité culturelle n'est qu'une des composantes cliniques à considérer dans l'adaptation des services pour l'intérêt de la clientèle. Les professionnels du réseau de la santé et des services sociaux se sont sentis interpellés par les débats touchant les accommodements raisonnables. Néanmoins, il est important de ne pas confondre demandes liées à la diversité et accommodements raisonnables. La notion d'« accommodement raisonnable », comme définie juridiquement, n'est généralement pas celle qui s'applique dans le contexte de la prestation de soins et de services de santé aux usagers des CSSS⁴. La recherche d'une entente relève davantage de la nécessité de personnaliser les soins et services en les adaptant en fonction des facteurs cliniques propres à chaque situation. Les intervenants sont donc amenés au quotidien à faire des efforts d'adaptation supplémentaires qui tiennent compte de la condition clinique de la personne, de son histoire de vie, de ses besoins et de ses valeurs. La question qui se pose à eux ne consiste pas à décider s'ils doivent adapter leurs pratiques ou pas, mais plutôt jusqu'où et comment ils doivent le faire (Le Gall et Xenocostas, 2011 ; Le Gall, Xenocostas et Lemoyne-Dessaint, 2012).

4

En effet, il est légitime de parler d'accommodement raisonnable seulement dans le cas où des employés subiraient une situation de discrimination fondée sur le handicap, la religion, l'âge ou tout autre motif interdit par la Charte.

L'identification de balises claires sur lesquelles les praticiens peuvent s'appuyer dans la prestation de leur service devient donc une préoccupation de gestion, en particulier lorsqu'ils éprouvent des difficultés à concilier les valeurs d'intervention ou leurs valeurs personnelles avec les valeurs et les pratiques de l'usager. Dans le cadre du comité, les acteurs du milieu ont insisté sur la nécessité de mettre en évidence dans le guide l'importance d'adapter les pratiques dans les limites de certaines balises professionnelles, éthiques et légales. Le guide comporte donc un ensemble des raisons pouvant justifier le refus du CSSS de satisfaire une demande ainsi que les politiques et normes encadrant la pratique de première ligne. Pour adapter leurs pratiques à la diversité culturelle, les professionnels de la santé et des services sociaux doivent prendre en compte les mêmes éléments que dans toutes autres situations, soit leurs mandats professionnels et celui de leurs équipes, les codes déontologiques, les orientations de l'établissement, les politiques publiques, les règles de sécurité, les limites des grands principes de droit, la considération des dimensions éthiques particulières à chaque situation et les ressources disponibles.

Face à cette quête de réponses concrètes et utiles pour répondre aux questionnements des membres du personnel, la position des chercheurs au sein du comité a consisté plutôt à insister sur les risques d'un recours systématique à la culture comme unique explication pour comprendre un cas clinique. De leur avis, l'analyse des enjeux cliniques doit passer par une compréhension des divers facteurs impliqués dans la rencontre clinique, comme le pays d'origine, le parcours migratoire, la religion, la classe sociale, le genre ou le niveau d'éducation, le degré de familiarité avec les normes bureaucratiques, organisationnelles et déontologiques du système de santé, ainsi qu'avec les rôles et mandats du professionnel. L'attribution à tort d'une situation à la variable culturelle comporte le danger, en s'attardant aux normes d'un groupe, de passer sous silence le « rôle pathogénique » des inégalités sociales (Hirsch, 2003), de la pauvreté et de l'exclusion sociale (Farmer, 2003). En plus de réduire les individus à leur culture d'origine ou à des groupes homogènes, une explication essentialiste des enjeux cliniques risque aussi d'esquiver les discussions critiques sur les valeurs de la société majoritaire ou même sur la culture médicale et sociale. Les chercheurs se sont donc également questionnés sur la neutralité de l'espace clinique, c'est-à-dire la reconnaissance que chacun (citoyen, intervenant, gestionnaire, usager) est porteur d'un bagage culturel et personnel profondément ancré, avec ses propres valeurs, croyances, pensées et comportements associés.

La rencontre d'univers distincts

De telles divergences dans les intérêts des milieux scientifiques et ceux de pratiques découleraient de la négociation entre cultures différentes. Comme l'ont souligné Chamberland et Vézina (1997), chaque partenaire possède son propre univers symbolique. Des différences existent non seulement sur le plan des idées, des valeurs et des pratiques, mais aussi sur celui des outils de travail et des rapports sociaux (Chamberland et Vézina, 1997; David, 2002). Les contextes institutionnels dans lesquels les partenaires œuvrent, chacun avec sa propre façon de faire, peuvent ainsi imposer des limites à la recherche en partenariat, d'où la nécessité d'arrimer la recherche à la culture organisationnelle du milieu de pratique.

Le travail en partenariat apparaît donc parfois comme une relation conflictuelle entre collaborateurs (Belleau, 2011). Ce processus de négociation est comparable à un processus de traduction d'une langue à une autre, alors que les concepts ne se recouvrent jamais tout à fait. Chaque acteur doit se questionner sur les multiples sens d'un mot et ainsi sur les limites de sa propre langue, afin d'arriver à traduire ce mot dans la langue de l'autre. Le résultat de la traduction n'équivaut pas à la langue originale, mais possède sa propre originalité. Les négociations entre chercheurs et leurs partenaires aux différents moments de la recherche s'avèrent indispensables pour passer outre ces divergences et atteindre un consensus.

La production du guide d'intervention s'insère dans un tel processus de négociation. Par exemple, en plus d'avoir à expliciter les intérêts des uns et des autres lors des rencontres du comité, tout un travail a été fait autour de la clarification des termes liés à la gestion de la diversité culturelle. À ce propos, rappelons qu'un des défis de la recherche en partenariat consiste souvent à traduire les conclusions des recherches dans un langage plus accessible. Plusieurs discussions ont eu lieu autour de la notion de «culture», pas toujours comprise de façon similaire par les différents acteurs. Un certain nombre de questions relativement à cette notion ont d'ailleurs suscité des discussions animées au sein du comité. Parmi celles-ci, nous pouvons relever les questions suivantes : toute requête basée sur la culture est-elle recevable ? Doit-on vérifier si une telle demande est «authentique» ou fondée ? La culture doit-elle être considérée au même titre que n'importe quels autres facteurs dans l'analyse d'une situation clinique ? Ces questions émanent du contexte d'intervention, où la demande pour des «recettes culturelles» est une réalité pour certains

intervenants. L'équipe qui a travaillé à la rédaction du guide a cherché à concilier à la fois l'approche constructiviste de la culture défendue par les chercheurs (mais aussi par plusieurs professionnels) et la réalité du terrain, lesquelles ne convergent pas toujours. D'un commun accord, les membres du comité ont décidé d'éviter de donner des réponses toutes faites dans le guide, tout comme des recettes exposant comment réagir dans différentes situations, mais de proposer un cheminement qui repose sur les bonnes questions à se poser sur les aspects cliniques, culturels, juridiques et éthiques afin d'arriver aux meilleures pratiques et solutions. Un tel consensus a été établi en s'appuyant sur les points communs dans les approches des uns et des autres.

Pour tester l'efficacité du guide, des groupes de discussions réunissant intervenants et gestionnaires de divers programmes et disciplines du CSSS ont été mis sur pied à la toute fin du processus. Les principales conclusions tirées des échanges ont été intégrées à la version finale du guide. Les participants ont indiqué avoir trouvé le guide pertinent pour leur pratique, notamment parce qu'il permet de prendre un certain recul et de mieux cerner les différentes facettes en jeu, ainsi que les réponses appropriées dans les situations complexes liées à la diversité culturelle. La facilité à comprendre et à utiliser la grille d'analyse a aussi fait l'objet des discussions. Certaines personnes, pour qui la grille apparaissait *trop vague* ou *floue*, auraient souhaité y retrouver des étapes plus précises. D'autres se sont questionnées sur la façon d'intégrer le guide dans le fonctionnement des équipes cliniques. Ils ont partagé leurs inquiétudes au sujet de la difficulté à se référer au guide dans leur pratique quotidienne et à suivre toutes les étapes prévues en raison d'une surcharge de travail. Quelques personnes étaient plutôt d'avis que la grille devait être perçue comme un schéma ou un aide-mémoire à intégrer dans sa pratique sans être obligé de recourir au guide au quotidien.

Les modalités de collaboration

La mobilisation du personnel – une tâche qui peut s'avérer particulièrement difficile dans le contexte de surcharge de travail qui caractérise le milieu de la santé au Québec – figure souvent parmi les autres obstacles pouvant nuire à la recherche en partenariat. Bien que les chercheurs soient régulièrement confrontés à cette difficulté dans les différentes étapes de leurs projets de recherche partenariale menés au CSSS, celle-ci s'est révélée absente dans le cadre de la production du guide d'intervention clinique en

raison de l'appui de la direction générale à la participation des membres du comité interdisciplinaire mis en place pour son élaboration. Rappelons ici que la rédaction du guide découlait d'une initiative de l'organisation plutôt que d'une requête formulée par les chercheurs eux-mêmes.

Une collaboration de longue date entre les divers membres du comité, facilitée par la présence du CRF et une solide expérience de recherches partenariales, a permis de contourner en grande partie les divergences qui ont pu apparaître tout au long de la rédaction du guide. Déjà, les réalités et contraintes de chaque milieu étaient plutôt bien comprises des uns et des autres. De même, les échanges ponctuels autour des différents aspects du guide, basés sur une relation égalitaire comme prônée par le modèle du CSSS, ont favorisé une relation plus continue fondée sur la confiance entre acteurs du milieu et chercheurs, laquelle est considérée comme une condition importante pour favoriser l'intégration des résultats de recherche (Roux *et al.*, 2006; Roy, Guindon et Fortier, 1995). À cet égard, les chercheurs étaient considérés comme des collaborateurs, et non comme des consultants, et agissaient en tant qu'acteurs au même titre que les autres membres du comité. De plus, le guide reflète les expertises combinées et le consensus atteint par les partenaires. En plus de favoriser le partage d'information, la création d'espaces de rencontre, aussi appelés réseaux de relations ou d'interactions (Chamberland et Vézina, 1997; Trottier et Champagne, 2006), permet de réduire l'écart culturel entre les milieux scientifiques et les milieux de pratique, soulignant ainsi l'importance du processus dialectique dans la poursuite de consensus. Les rencontres entre toutes ces personnes apparaissent comme des temps privilégiés pour tisser des liens, afin d'arriver à cerner les contraintes et exposer les objectifs de chacun (Ellissalde, Gaudet et Renaud, 2010).

Un autre facteur facilitant a été la présence au sein du comité de certaines personnes relevant de la direction conseil du CSSS (directrice du CRF, responsable de la qualité et gestionnaire de risques, directrice du développement des programmes, de la qualité et de la mission universitaire). En raison de leurs fonctions, ces personnes sont amenées à jouer un rôle de passerelles entre les chercheurs et les praticiens et à favoriser ainsi l'émergence de relations fructueuses entre le monde de la recherche et celui de l'intervention. Par leur connaissance des réalités propres aux praticiens, elles sont en mesure de traduire les besoins de ces derniers auprès des chercheurs. Réciproquement, leur implication auprès des chercheurs leur permet d'être davantage en mesure d'intégrer les résultats de recherche dans les pratiques d'intervention. La littérature scientifique sur

l'appropriation des connaissances souligne d'ailleurs le rôle clé joué par les individus, parfois désignés sous le terme de courtiers des connaissances ou d'agents de mobilisation des connaissances, qui entretiennent des relations entre les chercheurs et les praticiens (St-Cyr-Tribble *et al.*, 2008).

Le succès du modèle développé par le CSSS de la Montagne repose également en bonne partie sur la proximité entre les différents acteurs. La présence du CRF dans les murs de l'organisation et son positionnement au sein d'une direction conseil, conséquence des choix et orientations organisationnels, favorise une intégration des activités de recherche à l'intérieur de tous les programmes. Il permet également d'assurer une représentation de la mission universitaire dans les instances décisionnelles du CSSS. Qui plus est, la participation de chercheurs au sein du comité de rédaction du guide d'intervention est une expression de la culture de recherche qui s'est instaurée au cours des dernières années au sein de l'organisation. Celle-ci se manifeste par le développement d'une pratique réflexive chez plusieurs professionnels impliqués dans un processus de prise de décisions (cliniques ou de gestion). Une telle pratique les amène à s'interroger sur les façons de faire habituelles et à s'approprier les résultats des recherches pour développer leurs propres projets de valorisation (p. ex. guides, programmes).

Conclusion

La littérature traitant de la recherche en partenariat fait ressortir divers enjeux et défis associés à ce type de recherches : perception négative des acteurs du milieu à l'endroit des chercheurs, surcharge de travail des partenaires, contextes institutionnels dans lesquels les différents acteurs œuvrent, contraintes de l'intervention et de la recherche (Belleau, 2011 ; Chamberland et Vézina, 1997 ; David, 2002). Dans ce chapitre, nous avons examiné quelques-uns de ces enjeux plus en détail à travers l'exemple de la production au CSSS de la Montagne d'un guide d'intervention sur l'adaptation des services à la diversité culturelle. Nous avons montré qu'en dépit des obstacles rencontrés, les efforts déployés depuis plusieurs années par l'établissement pour rapprocher praticiens et chercheurs ont été déterminants dans la poursuite et l'atteinte de consensus au sein du comité interdisciplinaire constitué pour rédiger le guide. La qualité des collaborations entre ses membres, résultat de nombreux échanges antérieurs, témoigne ainsi du développement d'une culture de recherche à l'intérieur du CSSS.

En plus de favoriser le développement d'activités de recherche cohérentes avec les besoins et les intérêts de la population et des acteurs du milieu, le modèle de recherche en partenariat développé au CSSS de la Montagne depuis une vingtaine d'années vise des retombées sociales. L'amélioration de l'état de santé et l'adaptation sociale des immigrants figurent parmi les principaux objectifs poursuivis par cet établissement. À cet égard, nous avons vu comment la rédaction du guide d'intervention clinique ne répondait pas uniquement à une demande de gestion ou au besoin d'un soutien à l'intervention, mais visait un changement positif, soit justement l'amélioration des pratiques afin d'assurer une meilleure accessibilité des services. Les travaux menés au CSSS favorisent également l'émergence de pratiques innovantes dans d'autres milieux de santé au Québec. Les formations en interculturel développées par le CRF en sont un bon exemple. Ces formations, fruit d'une recherche en partenariat, ont été offertes non seulement aux membres du personnel de l'établissement et à ses partenaires communautaires depuis leur création en 2003, mais également à l'ensemble du réseau de la santé et des services sociaux de la région de Montréal (Agences de la santé et de services sociaux de Montréal et de Laval), à des ordres professionnels et à des établissements du réseau de la santé. En ce qui a trait plus précisément au guide d'intervention sur l'adaptation des services à la diversité culturelle, son contenu a été source d'inspiration pour la production de matériel par des instances gouvernementales et dans des démarches d'amélioration continue de la qualité des soins et des services d'autres établissements de santé.

Une recherche ancrée dans une approche qui favorise des retombées pour les milieux, en particulier le développement de pratiques inclusives, possède en elle-même un caractère inclusif. La recherche en partenariat présente des défis propices à l'émergence de nouvelles connaissances et d'innovations sociales. Comme le souligne Rhéaume, «le travail d'une connaissance partagée est condition de changement : il est déjà action par l'analyse» (2010, p. 31). Ce type de recherche, ancré dans la réalité sociale et dans l'intervention, est également une source d'apprentissage pour les différents acteurs qui y sont impliqués. De la part des chercheurs, elle suppose un engagement plus intensif et une approche réflexive (Belleau, 2011 ; Denis, Lehoux et Champagne, 2004) leur évitant d'être enfermés dans un questionnement étroitement disciplinaire tout en améliorant leurs attitudes vis-à-vis des réalités et des préoccupations des milieux de pratique (Ellissalde, Gaudet et Renaud, 2010).

Références

- Battaglini, A.** (2008). «Exclusion et santé. Le rôle de la santé publique vis-à-vis des populations immigrantes», dans E. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Politiques d'intégration, rapports d'exclusion. Action publique et justice sociale*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 187-199.
- Battaglini, A.** (dir.) (2010). *Les services sociaux et de santé et contexte pluriethnique*, Montréal, Saint-Martin.
- Belleau, H.** (2011). «De la mobilisation des connaissances au partenariat de recherche. Le cas du "portrait des jeunes du quartier Bordeaux-Cartierville" à Montréal», *SociologieS*, <<http://sociologies.revues.org/3730>>, consulté le 7 mars 2013.
- Bowen, S.** (2001). *Language Barriers in Access to Health Care*, Ottawa, Santé Canada.
- Castañeda, H.** (2010). «Im/migration and health: Conceptual, methodological, and theoretical propositions for applied anthropology», *Annals of Applied Anthropology*, vol. 34, n° 1, p. 6-27.
- Chamberland, C. et R. Vézina** (1997). *Deux ans déjà ? (au sujet de l'Institut de recherche sur le développement sociale des jeunes)*, Communication au séminaire ministériel du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Montréal, Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- David, H.** (2002). «Des retombées de la recherche sociale appliquée (RSA): éléments de réflexion sur les différents modèles de RSA et leurs retombées», dans L. Gélinau et C. Mailloux (dir.), *L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée. Réflexions sur des expériences en cours*, <www.fes.umontreal.ca/sha/l'interdisciplinarite/interdisciplinarite.pdf>, consulté le 4 janvier 2013.
- Denis J.-L., P. Lehoux et F. Champagne** (2004). «A knowledge utilization perspective on fine-tuning dissemination and contextualizing knowledge», dans L. Lemieux-Charles et F. Champagne (dir.), *Using Knowledge and Evidence in Health Care*, Toronto, University of Toronto Press, p. 18-40.
- Desgagné, S.** (1997). «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 371-393.
- Elissalde, J., J. Gaudet et L. Renaud** (2010). «Les démarches de circulation des connaissances: mobilisation et valorisation des connaissances», dans L. Renaud (dir.), *Les médias et la santé: de l'émergence à l'appropriation des normes sociales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 409-429.
- Farmer, P.** (2003). *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*, Berkeley, University of California Press.
- Fortin, S. et J. Le Gall** (2007). «Néonatalité et constitution des savoirs en contexte migratoire: familles et services de santé. Enjeux théoriques, perspectives anthropologiques», *Enfances, familles, générations*, n° 6, p. 16-37.
- Hirsch, J.** (2003). «Anthropologists, migrants, and health research: Confronting cultural appropriateness», dans N. Foner (dir.), *American Arrivals: Anthropology Engages the New Immigration*, Santa Fe, School of American Research Press, p. 229-257.

- Le Gall, J. et C. Cassan** (2010). «Le point de vue des hommes immigrants sur leur non-utilisation des services de santé de première ligne», dans A. Battaglini (dir.), *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 191-218.
- Le Gall, J. et S. Xenocostas** (2011). «L'adaptation des soins à la diversité religieuse au Québec: l'exemple de la première ligne», *Ethnologie*, vol. 33, n° 1, p. 169-189.
- Le Gall, J., S. Xenocostas et S. Lemoyne-Dessaint** (2012). «Manifestations du fait religieux dans les institutions de santé de première ligne au Québec», *Alterstice*, vol. 2, n° 2, p. 23-34.
- McDermott, S., S. Gupta, M. DesMeules, D. Manual, A. Kazanjian, B. Vissandjée, E. Ruddick et E. Kliever** (2010). «Health services use among immigrants and refugees to Canada», *Health Policy Res Bulletin*, vol. 17, n° 1, p. 15-26.
- Montgomery, C., C. McAll, A. Seminario et J.-A. Tremblay** (2000). *Intervenir à l'égard de la pauvreté dans un quartier multiethnique*, Montréal, Centre de recherche CLSC Côte-des-Neiges.
- Montgomery, C., S. Xenocostas et V. Jimenez** (à paraître). «Cultural encounters: An intervention-research approach for working with immigrants in the community», dans J. Fritz et J. Rhéaume (dir.), *Essentials for Community Intervention: Clinical Sociology Perspectives from around the World*, New York, Springer.
- Paquin, C.** (2008). *Profil statistique de la population du territoire du CSSS de la Montagne, 2006*, Montréal, CSSS de la Montagne.
- Peat, J., E. Berez et J. Le Gall** (2011). *Guide d'intervention clinique. L'adaptation des services à la diversité culturelle*, Montréal, CSSS de la Montagne.
- René, J.-F. et L. Gervais** (2001). «Les enjeux du partenariat aujourd'hui», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 14, n° 1, p. 20-30.
- Rhéaume, J.** (2010). «L'expérience de recherche au CSSS de la Montagne: la perspective de la sociologie clinique», *Cahiers METISS*, vol. 5, n° 1, p. 19-36.
- Rousseau, C., S. Ter Kuile, S. Munoz, L. Nadeau, M.-J. Ouimet, L. Kirmayer et F. Crépeau** (2008). «Health care access for refugee and immigrant with precarious status: Public health and human right challenges», *Canadian Journal of Public Health*, vol. 99, n° 4, p. 290-292.
- Roux, D. J., K. H. Rogers, H. C. Biggs, P. J. Ashton et A. Sergeant** (2006). «Bridging the science-management divide: Moving from unidirectional knowledge transfer to knowledge interfacing and sharing», *Ecology and Society*, vol. 11, n° 1.
- Roy, M., J. C. Guindon et L. Fortier** (1995). *Transfert de connaissances. Revue de littérature et proposition d'un modèle*, Montréal, Institut de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec.
- St-Cyr-Tribble, D., J. Lane, G. Boyer, D. Aubé, F. Blackburn, C. Brassard, S. Gendron, J.-F. Labadie, H. Belleau et J. Le Gall** (2008). *Le cadre de référence «Tans-action» en transfert des connaissances*, Montréal, CLSC Sherbrooke.
- Trottier, M.-H. et F. Champagne** (2006). *L'utilisation des connaissances scientifiques: au cœur des relations de coopération entre les acteurs*, Montréal, Groupe de recherche interdisciplinaire en santé (GRIS), Secteur santé publique, Faculté de médecine, Université de Montréal.
- Wear, D.** (2003). «Insurgent multiculturalism: Rethinking how and why we teach culture in medical education», *Academic Medicine*, vol. 78, n° 6, p. 549-554.

**LA COLLABORATION
CHERCHEURS-PRATICIENS :
REGARDS D'ACTEURS
INSTITUTIONNELS
ET COMMUNAUTAIRES**

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

UNE DYNAMIQUE PARTENARIALE DE RECHERCHE POUR L'ÉDUCATION ET L'IMMIGRATION

Georges Lemieux, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*

Le mandat de la Direction des services aux communautés culturelles

À l'intérieur du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la DSCC a pour mandat principal d'élaborer et de mettre en œuvre les orientations ministérielles et les mesures afférentes propres à assurer l'intégration harmonieuse des élèves issus de l'immigration et de l'éducation interculturelle. À ce titre, la direction :

- contribue à la définition, à l'évaluation et à la révision du cadre légal et réglementaire relatif aux services particuliers destinés aux élèves issus de l'immigration ;
- élabore, met en œuvre, évalue et révisé les politiques et les orientations relatives à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration de même qu'à la diversité culturelle en milieu scolaire ;
- élabore, met en œuvre, évalue et révisé les mesures de soutien, les formations et les règles budgétaires en conséquence ;

- représente le MELS auprès du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC);
- collabore à la mise en œuvre des plans d'action ministériels et gouvernementaux.

Les liens avec la recherche

La DSCC entretient des liens particuliers avec la recherche, tout d'abord à l'intérieur même du MELS, par l'intermédiaire de la Direction de la recherche.

La relation entre le travail de la DSCC et la recherche réalisée par des chercheurs universitaires, c'est d'abord d'utiliser les résultats de recherche afin de soutenir la formulation de politiques et de plans d'action, et de permettre un transfert dans les milieux scolaires afin que ceux-ci puissent mieux intervenir auprès des élèves. Mais le rapport de la DSCC à la recherche est également marqué par de nombreux allers-retours entre la recherche et l'action ministérielle.

L'exemple de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) en fournit un bel exemple. La recherche en a inspiré plusieurs aspects, notamment en remettant en question le mythe selon lequel la concentration ethnique avait un effet déterminant sur la réussite scolaire. Mais cette politique ouvrait également de nouvelles avenues de recherche, en mentionnant notamment que les difficultés scolaires observées chez certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration devraient être mieux comprises, puisque «l'incidence de chacun des facteurs en cause demeure une inconnue». En conséquence, la DSCC a confié à une équipe de chercheurs le mandat de mieux comprendre le phénomène, ce qui fut à l'origine de nombreux travaux, principalement de nature quantitative, qui font présentement l'objet d'une méta-analyse sur les facteurs influençant la réussite des élèves issus de l'immigration, menée par le Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation (GRIES) (Mc Andrew *et al.*, 2010).

Ces travaux soulèvent notamment la question de l'interaction entre le statut d'immigration et l'indice de milieu socioéconomique en tant que déterminants de la réussite scolaire. En considérant les autres variables incluses dans l'étude, l'analyse statistique montre que cet indicateur joue un rôle moins déterminant pour la réussite des élèves issus de l'immigration que pour celle des autres élèves. Cette question mériterait d'être approfondie afin d'optimiser le soutien à la réussite des élèves en milieu défavorisé et pluriethnique.

La Politique de 1998 s'interrogeait également sur les raisons pouvant expliquer que les élèves allophones ayant fait leurs études secondaires en français étaient plus nombreux à choisir de poursuivre leurs études collégiales en anglais, au cours des années 1990. La DSCC a également soutenu des recherches visant à éclaircir cette situation, en complément des analyses réalisées par d'autres unités du ministère. La DSCC a également commandé une importante recherche ayant comme objectif de faire le portrait des services d'accueil, à Montréal, mais également à Québec et dans les autres régions (De Koninck et Armand, 2012). En somme, les questions liées à la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ont inspiré les collaborations de recherche de la DSCC au cours des dernières années. D'abord par des mandats confiés à des chercheurs, puis par la participation au GRIES à titre de partenaire.

Ces collaborations en matière de recherche sont particulièrement fructueuses pour la DSCC parce qu'elles ne s'inscrivent pas dans une simple relation de client. Il s'agit plutôt d'une relation partenariale, dans laquelle la direction s'investit directement, non seulement en effectuant un suivi serré, mais aussi en participant à toutes les étapes décisives et en contribuant directement à l'analyse.

Étant donné que certaines études ont mis à contribution les données administratives du MELS, la DSCC a pu mieux développer son expertise quant à celles-ci et aux indicateurs de réussite qui pourraient être construits à partir de ces données, en collaboration avec les autres directions intéressées du MELS. Les retombées de cet investissement sont d'une importance certaine, puisqu'elles contribuent aux travaux qui ont présentement cours au ministère et qui visent à mieux outiller les milieux scolaires et les décideurs. À cet effet, une étape importante sera franchie prochainement, lorsque les écoles et les commissions scolaires pourront suivre la réussite de leurs élèves issus de l'immigration et adapter leurs pratiques en conséquence.

L'exemple des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

La DSCC et la Direction de la recherche du MELS ont récemment collaboré à la publication d'une recherche sur le portrait et le cheminement des élèves ayant reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

La recherche permet également d'élargir les vues. La réussite des élèves issus de l'immigration n'est pas seulement une question d'apprentissage de la langue française. Les services d'intégration linguistique ne suffisent pas à assurer l'égalité des chances pour ces élèves. Afin de soutenir cet objectif fondamental qui est au cœur de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, la DSCC a préparé des fascicules thématiques sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration. Ces fascicules, qui sont en cours de production, ont comme objectif d'outiller les milieux scolaires en leur fournissant un cadre de référence, basé sur les politiques, programmes et encadrements ministériels, mais qui s'appuie également sur les connaissances issues de la recherche. La préparation de ce cadre de référence s'est effectuée dans un contexte de redéfinition des paramètres de soutien financier pour les services aux élèves issus de l'immigration ainsi que des modalités de mise en œuvre de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

À partir de 2012-2013, une nouvelle allocation globale pour l'accueil et la francisation est versée aux commissions scolaires francophones (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). L'objectif de cette allocation pour l'accueil et la francisation est d'aider les commissions scolaires francophones à répondre à l'ensemble des besoins liés à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration. Plus précisément, l'allocation sert à financer les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français¹, ainsi que les services de soutien aux élèves issus de l'immigration : protocole d'accueil, intervenants communautaires scolaires interculturels, soutien aux élèves en situation de grand retard scolaire, soutien dans la langue d'origine de l'élève, et soutien linguistique d'appoint en français. Il s'agit ici d'une retombée de la recherche, puisque

1 Ces services sont prévus à l'article 7 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.

la définition de ces services de soutien s'est appuyée sur la réflexion entourant la production du cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration.

Cette allocation remplace l'ancien Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (qui était calculé individuellement) ainsi que le montant pour l'intégration des élèves issus de l'immigration (ou montant pour la concentration ethnique) et le montant pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (qui était versé sur une base historique). La définition des nouveaux paramètres de cette allocation repose dorénavant sur des données statistiques, et non plus sur des déclarations de services. De plus, le calcul de la concentration ethnique, qui s'appuyait sur une hypothèse infirmée par la recherche, a été remplacé par une donnée plus neutre, soit le nombre d'élèves non francophones. Il s'agit là aussi d'une retombée positive de la recherche, dans le but d'atteindre une plus grande équité non seulement pour la répartition des ressources, mais aussi pour l'égalité des chances en matière de réussite. Bien évidemment, l'importante recherche sur le portrait des services d'accueil a, elle aussi, joué un rôle fondamental dans cette révision.

Autres partenariats récents

La DSCC participe également, à titre de partenaire, au GRIES affilié à la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques et regroupant plusieurs chercheurs et partenaires clés travaillant sur la question de la réussite scolaire. La programmation scientifique du GRIES prévoit plusieurs points de collaboration, dont le suivi des résultats de la recherche subventionnée par le MELS, notamment par l'entremise du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire ; une initiative concertée du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

Quant à la récente révision des modes de mise en œuvre de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, la recherche y a joué un rôle très ciblé, puisque ces changements se sont appuyés sur une évaluation du programme à l'interne. Cette mise en œuvre s'articule dorénavant autour de trois actions principales, soit une offre de formation interculturelle, qui est en elle-même une forme de transfert des résultats de la recherche, le rapprochement interculturel en milieu scolaire et le soutien à des initiatives en milieu scolaire pour l'intégration des élèves

nouvellement arrivés. Ce soutien est accordé d'une façon plus intégrée que par le passé : les quatre volets particuliers ont été remplacés par deux axes généraux, soit la valorisation et le soutien à l'apprentissage français, et l'intégration harmonieuse des élèves à l'école et dans la société québécoise.

De plus, ce soutien est accordé dans le but de favoriser le développement d'expertises locales dans les commissions scolaires relativement à l'accueil et à l'intégration des élèves issus de l'immigration. À cet égard, cette nouvelle orientation permettra d'ouvrir de nouvelles avenues de collaboration puisque parmi les préoccupations de recherche à venir, la DSCC compte prioriser celles qui sont directement orientées vers le développement d'outils et d'approches soutenant la persévérance et la réussite des élèves issus de l'immigration ou l'amélioration des services qui leur sont destinés, notamment sous la forme de recherche-action collaborative avec des milieux de pratique.

Références

- De Koninck, Z. et F. Armand** (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration – Rapport public*, Québec, Université Laval.
- Mc Andrew, M., J. Ledent, J. Murdoch et R. Ait-Said** (2010). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*, Montréal, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2012). *Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves pour lesquels un financement a été accordé dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) de 1998-1999 à 2007-2008*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

LES COLLABORATIONS CHERCHEURS-PRATICIENS DANS LE CADRE D'UNE ÉCOLE MONTRÉLAISE POUR TOUS

Sylvie Beaupré, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*

Lude Pierre, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*

Le souci de soutenir la réussite scolaire, personnelle et sociale des jeunes montréalais issus des milieux défavorisés et des milieux défavorisés pluriethniques¹ ne date pas d'hier. C'est d'ailleurs cette priorité qui a inspiré la création, en 1997, du Programme de soutien à l'école montréalaise, l'une des lignes d'action de la réforme de l'éducation étant « d'agir sans tarder pour que toutes les écoles publiques montréalaises soient au rendez-vous de la réussite, en soutenant en particulier celles qui font face au double défi de la pauvreté et de l'intégration d'élèves nouvellement arrivés » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997).

1

Une école montréalaise pour tous utilise l'expression « élèves issus de milieux défavorisés et de milieux défavorisés pluriethniques » en raison des transformations sociales et des impulsions de la recherche elle-même sur les réalités des milieux scolaires ciblés par le programme. Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons ici différents termes considérés comme équivalents.

Une école montréalaise pour tous : mission, valeurs et priorités

Issue de la réunion des équipes œuvrant au primaire (dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) et au secondaire (dans le cadre de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, Ministère de l'Éducation du Québec, 2002), Une école montréalaise pour tous a pour mission de contribuer à la réussite éducative, personnelle et sociale de tous les élèves issus des milieux défavorisés, qu'ils soient plus ou moins pluriethniques, en tenant compte de leurs besoins et de leurs ressources. En favorisant l'accompagnement et le transfert des connaissances probantes issues de la recherche, le développement de modèles de pratiques innovantes et équitables en milieu défavorisé et le développement d'outils de réflexion et d'action, Une école montréalaise pour tous contribue au développement et au déploiement de l'expertise des 166 écoles primaires et de plus d'une quarantaine d'écoles secondaires des cinq commissions scolaires sur l'île de Montréal. Les valeurs d'égalité des chances, d'égalité de succès, d'équité et de justice sociale servent d'assises aux pratiques privilégiées. D'ailleurs, à cet égard, les priorités régionales identifiées par les cinq commissions scolaires montréalaises pour 2012-2015 sont les suivantes : la sensibilisation à la défavorisation en contexte éducatif montréalais, les pratiques de gestion dans un contexte de défavorisation et les pratiques jugées efficaces en numératie dans un contexte de défavorisation.

En ce qui concerne spécialement les interventions dans les écoles, ces dernières s'appuient une analyse de la situation de chacun des milieux et sont en lien avec les prédicteurs de réussite et de persévérance scolaires issus de la recherche que sont la littératie, la numératie et l'engagement scolaire. La relation positive entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire est bien documentée (Conseil supérieur de l'éducation, 2010 ; Perry et McConney, 2010 ; Sirin, 2006). La recherche montre clairement que les élèves issus de milieux défavorisés homogènes ou pluriethniques sont ceux qui réussissent moins bien (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). De ce fait, des pratiques équitables sont privilégiées dans les écoles afin de diminuer l'écart de réussite et de persévérance scolaire entre les élèves. Ces pratiques équitables s'articulent autour des cinq pôles suivants : les pratiques organisationnelles et de gestion, les pratiques pédagogiques et éducatives, la collaboration avec la famille, la médiation culturelle, la collaboration avec la communauté et avec les partenaires institutionnels. Les

interventions visent entre autres l'inclusion de tous les élèves et de toutes les familles, leur participation à des activités variées à l'école et à la maison ainsi que leur implication citoyenne à court, à moyen et à long terme.

Les liens avec la recherche

Une école montréalaise pour tous fait appel à la recherche pour différentes raisons, notamment quant à son rôle d'accompagnement professionnel des milieux. Connaître et comprendre les résultats des recherches récentes sur les milieux défavorisés ou pluriethniques est essentiel afin d'être à jour dans le domaine de l'éducation, d'identifier et de reconnaître les obstacles potentiels à l'apprentissage ainsi que les leviers, les ressources et les forces pouvant conduire à la réussite éducative, personnelle et sociale de tous les élèves. L'utilisation des résultats de recherche permet aussi de valider des décisions et de contribuer au développement professionnel de tous les acteurs. Les résultats des recherches donnent aussi des appuis pour déconstruire les fausses croyances et les perceptions à l'égard des milieux, entre autres exemples, au sujet de la surreprésentation des élèves issus de milieux défavorisés et de certains élèves issus de l'immigration chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, de la capacité d'apprentissage et de réussite de tous les élèves, etc. La recherche permet de réfléchir sur les pratiques éducatives qui peuvent représenter des obstacles à la réussite scolaire ou à la collaboration avec les familles, de valider et d'évaluer les effets des actions mises en place et de s'autoréguler. Par exemple, les travaux de Mc Andrew *et al.* (2008) ont contribué à notre réflexion quant au rôle joué par le statut socioéconomique sur l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration et ont nourri notre intérêt pour une analyse centrée sur le concept de « capital culturel », se penchant sur les similitudes et les écarts entre les valeurs propres aux cultures d'origine et celles appartenant à la culture de l'école. Ces développements sur le plan de la recherche nous permettent donc de poursuivre dans le développement de pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous, une notion au centre de nos orientations depuis 2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

En outre, certains besoins peuvent émerger parfois du processus d'accompagnement lui-même qui est offert par l'équipe de professionnels. Des chercheurs peuvent être invités à participer à des groupes de codéveloppement ou des réseaux professionnels sur des thématiques

précises comme, de façon non exhaustive, sur le processus d'acquisition d'une langue seconde pour les élèves allophones (Armand, 2009), sur la numératie (Bednarz et Poirier, 1998), sur les pratiques de gestion équitables (Archambault et Harnois, 2009). Il s'agit de conjuguer le savoir expérientiel émanant des pratiques présentes dans les écoles au savoir théorique issu de la recherche, processus conduisant à l'expérimentation et à l'innovation pédagogique. Dans une perspective d'inclusion et d'équité, il faut s'assurer que nos pratiques puissent rejoindre l'ensemble des élèves, de leurs familles et des intervenants travaillant auprès d'eux, et ce, en considérant l'hétérogénéité et la diversité les caractérisant.

La collaboration avec les chercheurs universitaires contribue également à l'élaboration d'outils de réflexion permettant d'accompagner les milieux défavorisés ou les milieux défavorisés pluriethniques, notamment par la production de vidéos, de textes réflexifs ou encore par la réalisation de projets innovateurs. C'est le cas, notamment, du projet Sacs d'histoire (Roy, 2010).

Vers une collaboration optimale menant au développement de pratiques et de politiques inclusives

En conclusion, afin de favoriser le développement de pratiques et de politiques inclusives au sein de notre organisation, nous formulerons ici quelques recommandations quant aux conditions optimales de collaboration avec les milieux de la recherche universitaire. Premièrement, le fait de s'associer dès leurs débuts aux projets de recherche, voire de contribuer lorsque possible à définir certains de leurs éléments, nous semble être un gage d'une collaboration prometteuse. Ainsi, nous pouvons nous assurer d'une certaine cohérence avec les valeurs et la mission de notre organisation de même que d'une meilleure vulgarisation, mise en mots des résultats des recherches afin qu'ils soient signifiants pour les intervenants des équipes-écoles. En plus de faciliter la réalisation du projet, ces collaborations permettent éventuellement de faire ressortir de nouveaux besoins et de développer de nouvelles formes d'accompagnement des milieux. Dans ce sens, la recherche devient elle-même un prétexte d'accompagnement des milieux et répond ainsi aux besoins des acteurs scolaires.

Deuxièmement, il nous semble important que la recherche adopte un regard croisé interdisciplinaire afin de considérer l'élève et sa famille comme un tout et non comme une somme de dimensions parallèles. En effet, la recherche ciblée sur des phénomènes précis permet d'articuler plusieurs réalités et d'avoir des pratiques plus intégrées.

Troisièmement, la pertinence sociale d'un projet de recherche est selon nous fondamentale. En effet, la recherche devrait faire l'exercice de tenter de voir comment et en quoi ses résultats peuvent permettre aux milieux de mieux réguler leurs pratiques. Sans remettre en question la recherche fondamentale, la visée transformatrice de la recherche devrait être au cœur des préoccupations des recherches du monde de l'éducation puisqu'il est généralement difficile pour le milieu scolaire de reproduire les conditions de l'expérimentation. Il ne suffit pas d'en diffuser les résultats, il faut également accompagner les milieux dans la mise en place d'un processus de réflexion qui va de l'analyse à l'évaluation afin d'en favoriser une réelle appropriation et d'instaurer des pratiques efficaces et pérennes. C'est là l'une des axes d'intervention du mandat d'Une école montréalaise pour tous.

Références

- Archambault, J. et L. Harnois** (2009). *Le leadership de justice sociale en éducation. Fausses croyances et préjugés au sujet de la pauvreté. Extraits de la littérature scientifique et professionnelle*, Montréal, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise.
- Armand, F.** (2009). «Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire», *Vie Pédagogique*, n° 152, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_3>, consulté le 8 mars 2013.
- Bednarz, N. et L. Poirier** (1998). *Recherche collaborative et développement professionnel des enseignants en mathématiques*, Symposium international de didactiques : postures épistémologiques des chercheurs et ou des formateurs en didactiques des disciplines, Université de Tunis.
- Conseil supérieur de l'éducation** (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mc Andrew, M., B. Garnett, J. Ledent et G. Ungerleider** (2008). «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 177-196.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2007). *Programme de soutien l'école montréalaise : 10 ans de vœux et de réussites*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2009). *Programme de soutien l'école montréalaise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Perry, L. B. et A. McConney** (2010). « Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003 », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 4, p. 7-8.
- Roy, D.** (2010). « Des "sacs d'histoires" : une promotion de la littératie familiale », *Vie Pédagogique*, n° 155, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierD_6>, consulté le 8 mars 2013.
- Sirin, S. R.** (2006). « Socioeconomic status and academic achievement : A meta-analytic review of research », *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 3, p. 417-453.

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

LES PARTENARIATS ENTRE LE SECTEUR COMMUNAUTAIRE ET LE MILIEU DE LA RECHERCHE

CONDITIONS DE RÉUSSITE,
POTENTIEL ET LIMITES

Sylvie Guyon, *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes*

La Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes en bref

La Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) regroupe 142 organismes communautaires qui ont en commun la défense des droits et la protection des personnes réfugiées et immigrantes au Québec. Ces organismes, dont la majorité œuvre en première ligne auprès des nouveaux arrivants, sont impliqués dans l'accueil, l'établissement et l'intégration des familles, quel que soit leur statut. Dans le cadre de son volet Jeunes, la TCRI s'efforce d'identifier et de faire reconnaître les défis et obstacles que rencontrent les enfants et les jeunes (et leurs familles) dans leurs efforts pour se faire une place dans la société québécoise à la hauteur de leur potentiel et de leurs aspirations. Elle cherche aussi à influencer les acteurs qui ont un pouvoir de décision ou d'action pour introduire les changements nécessaires sur le

plan des politiques, des programmes gouvernementaux et des approches d'intervention pour que ces jeunes puissent cheminer de façon plus équitable notamment dans le système scolaire. Enfin, elle conçoit et offre des formations en réponse aux besoins de ses membres en évolution constante.

Des collaborations à baliser dans le but d'éviter les frustrations

Depuis sa création il y a 30 ans, la TCRI a expérimenté plusieurs modèles de collaboration avec des chercheurs de diverses disciplines. Ces expériences souvent fécondes lui ont permis de mieux cerner les défis, les enjeux et les limites des collaborations entre chercheurs et praticiens et de se donner des balises en la matière. Ces collaborations ont parfois été houleuses ou décevantes pour diverses raisons : rapports inégalitaires entre chercheurs et acteurs communautaires se traduisant par une instrumentalisation des organismes d'accueil utilisés exclusivement comme porte d'entrée vers les réalités du terrain ; absence de partage des résultats de recherche avec les organismes communautaires mis à contribution ; déconnexion des questions de recherche d'avec les préoccupations des intervenants de première ligne. La TCRI a tiré les leçons de ces expériences et dégagé des orientations en vue de mieux prioriser ses efforts de documentation, préciser ses questions de recherche, délimiter son implication dans les réseaux de recherche et déterminer les modalités de collaboration avec les chercheurs. Nous illustrerons ces balises à travers l'exemple des recherches que nous avons menées en lien avec l'éducation inclusive.

Des collaborations fécondes et multiformes...

La TCRI se base sur les questionnements et les préoccupations de ses membres pour cibler ses efforts de documentation. Ainsi, ces trois dernières années, la TCRI a initié plusieurs enquêtes et recherches exploratoires en vue de mieux comprendre les défis d'intégration des jeunes immigrants de première génération à la société québécoise. Dans le cadre de ces travaux, nous avons réalisé 20 entrevues avec de jeunes réfugiés en région et avec leurs parents, des groupes thématiques avec plus de 80 professionnels des secteurs publics (majoritairement scolaires) et communautaires intervenant auprès des jeunes nouveaux arrivants, ainsi qu'une enquête auprès de 23 organismes communautaires dédiés à l'accueil et à l'accompagnement des familles de nouveaux arrivants. Ces travaux nous ont permis de cerner

les principaux défis d'intégration sociale, culturelle et scolaire des jeunes immigrants et de leurs familles, d'émettre des recommandations en vue de favoriser l'intégration et le cheminement scolaires de ces jeunes au mieux de leurs potentiels et d'identifier les approches et les pratiques porteuses d'inclusion dans les différentes régions du Québec (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 2010, 2011a, 2011b; Hohl et Kanouté, 2011).

Les résultats de ces recherches orientent aussi nos décisions lorsqu'il s'agit de soutenir ou non un projet de recherche. Par exemple, le développement de services d'éducation adaptés pour les jeunes immigrants sous-scolarisés ou analphabètes est ressorti comme un enjeu prioritaire tant dans le cadre de notre enquête que dans les entrevues et les groupes thématiques. Les intervenants de première ligne sont en effet très préoccupés par le phénomène de la sous-scolarisation de bon nombre de jeunes réfugiés notamment en région, lié à l'absence d'école dans certains camps de réfugiés, ainsi qu'aux interruptions dans la scolarisation dues aux déplacements des familles qui ont fui la violence organisée dans leur pays d'origine. Selon eux, le manque de ressources et l'absence de cursus adapté aux besoins de ces jeunes hypothèquent grandement leur capacité à obtenir au moins le cinquième secondaire. C'est à la vue de ces résultats que nous avons récemment accepté de nous impliquer dans le cadre du projet piloté par Françoise Armand visant l'expérimentation au sein d'une équipe de chercheurs multidisciplinaire et à la grandeur du Québec d'une approche de développement des compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire.

Dans notre rapport d'enquête sur *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec* (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 2011a), nous avons mis en perspective la perception des intervenants et des gestionnaires d'organismes communautaires interculturels avec les résultats des recherches les plus récentes à cet égard, pour remettre en question, renforcer ou nuancer les éléments de diagnostic de la TCRI. Ce travail de mise en perspective aurait été difficile voire impossible sans notre participation aux séminaires praticiens et chercheurs du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES). Cet espace d'information sur les résultats des projets de recherche en cours et de réflexion sur l'éducation inclusive joue un rôle essentiel en matière de transfert de connaissance vers les milieux de pratique. Les organismes communautaires n'ayant pas les moyens d'assurer une veille des recherches et des

politiques gouvernementales ; ce rôle doit être assumé par le regroupement. D'autre part, comme nous l'avons vu en introduction, la recherche n'est qu'un des nombreux mandats de la TCRI qui a par conséquent un temps limité à y consacrer. Des espaces de rencontre tels que le GRIES sont donc extrêmement précieux.

Bon nombre de nos efforts de recherche et de documentation en lien avec l'éducation inclusive n'auraient jamais vu le jour sans la confiance et le soutien financier de l'Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture, un autre espace de réflexion et d'échange réunissant acteurs communautaires et chercheurs. Notre rapport sur *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec* (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 2011a) a aussi grandement bénéficié du regard critique et des commentaires des membres de ce groupe qui nous ont orientés vers une lecture plus politique des éléments de diagnostic et d'analyse, ce qui nous a permis d'approfondir notre réflexion sur l'influence de nos résultats sur les changements de paradigme dans les relations entre les organismes communautaires interculturels et l'État.

Des collaborations qui comportent des limites sur le plan de la transformation sociale

Pour illustrer les limites des collaborations praticiens-chercheurs en vue d'une éducation plus inclusive, je prendrai l'exemple des nouveaux arrivants adolescents. Nous avons sur cette question un rare consensus quant à l'identification du problème et des changements à introduire pour améliorer la situation.

Tant le milieu de la recherche que le milieu communautaire attirent notre attention sur le transfert trop systématique de ces jeunes à l'éducation aux adultes, une pratique qui s'avère problématique à plusieurs titres (Potvin et Leclercq, 2010 ; Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 2011a). Pour Potvin et Leclercq (2010), bien que les jeunes rencontrés en formation générale aux adultes (FGA) aient des profils « à risque », ils apparaissent majoritairement motivés et résilients, au regard des retards ou obstacles accumulés au cours de leur trajectoire. En bref, malgré les difficultés très importantes qu'ils

rencontrent, ces jeunes s'accrochent pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Malheureusement, leur orientation en FGA dès 16 ans accroît leurs difficultés et hypothèque d'autant leur réussite.

Forte de ces constats, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec recommande que :

la Loi sur l'instruction publique prévoit une dérogation permettant à l'élève allophone ayant intégré tardivement le système scolaire québécois et présentant un grand retard scolaire de poursuivre sa scolarisation au secondaire jusqu'à l'âge de 21 ans [...] et] que le MELS, en collaboration avec les commissions scolaires, prenne les mesures nécessaires pour permettre aux élèves en difficulté d'obtenir, dans la mesure du possible, leur diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes (2011, p. 66-67).

Étant donné la convergence des points de vue sur cette question, nous ne pouvons que nous interroger sur les raisons de l'inertie du gouvernement sur ce dossier. Coûts engendrés trop élevés dans un contexte de restrictions budgétaires ? Faible pouvoir d'influence des porteurs de la question immigrante au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, voire du gouvernement ? Manque de synergie ou de stratégie collective des acteurs interpellés par cette problématique ?

Du chercheur à l'acteur assumé de transformation sociale

En conclusion, il est important de rappeler que les collaborations entre praticiens et chercheurs sont fécondes à bien des égards. Le croisement des regards apporte des éclairages nouveaux sur certaines problématiques, il permet de cibler et d'étayer des recommandations vers une éducation plus inclusive, et favorise grandement le transfert des connaissances générées par la recherche vers les acteurs politiques et du terrain, offre aux chercheurs la possibilité d'ancrer leurs questions de recherche et leurs analyses dans les réalités du terrain et les préoccupations des intervenants de première ligne. Mais pour donner fruits, ces collaborations nécessitent le tissage de relations de partenariat respectueuses qui permettront entre autres d'éviter le piège de l'instrumentalisation réciproque et de trouver des accommodements raisonnables pour concilier la différence de rythme entre recherche et action. Néanmoins, force est de constater que même lorsque les résultats d'une étude sont probants, la recherche seule ne peut produire les changements politiques escomptés. Pour ce faire, il est essentiel que les

chercheurs, qu'ils soient issus du milieu universitaire ou communautaire, se transforment en « avocats » de leurs propres recommandations au sein d'espaces d'échange réunissant les principaux acteurs d'influence sur la question de l'éducation.

Références

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec** (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*, Rapport de consultation sur le profilage racial et ses conséquences, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
- Hohl, J. et F. Kanouté** (2011). « Les jeunes réfugiés en région : sujets en projet », dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 113-128.
- Potvin, M. et J.-B. Leclercq** (2010). *Trajectoire sociale et scolaire de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « persévérance scolaire » (2007 et 2009)*, Québec, Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes** (2010). *Prévenir et contrer le profilage racial. De l'intention à l'action*, Mémoire présenté à la CDPDJ par le TCRI dans le cadre des audiences publiques sur le profilage racial, Montréal, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes** (2011a). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes au service des nouveaux arrivants*, Rapport d'enquête, Montréal, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes** (2011b). *L'intégration scolaire des jeunes réfugiés. Granby se mobilise*, Série de 7 capsules documentaires d'une durée totale 30 minutes, Résultats de l'enquête menée sur les intervenants communautaires scolaires interculturels au Québec (ICSI), Montréal, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

LA LUTTE AU PROFILAGE RACIAL ET À LA DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE DES JEUNES RACISÉS

LE RÔLE DE LA RECHERCHE

Shirley Sarna, *Commission des droits de la personne
et des droits de la jeunesse*

La mission de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) a pour mission d'assurer, entre autres, par toutes mesures appropriées, la promotion et le respect des principes inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne, loi de nature quasi constitutionnelle adoptée en 1975. La CDPDJ veille également à la protection de l'intérêt de l'enfant et au respect des droits qui lui sont reconnus par la Loi sur la protection de la jeunesse – et par la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.

La CDPDJ assume, entre autres, les responsabilités suivantes :

- mener des enquêtes, en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne, dans les cas de discrimination, de harcèlement discriminatoire et d'exploitation de personnes âgées ou handicapées et, en

vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, sur toute situation où la CDPDJ a raison de croire que les droits d'un enfant ou d'un groupe d'enfants ont été lésés par des personnes, des établissements ou des organismes ;

- diriger et encourager les recherches et publications sur les libertés et droits fondamentaux et sur les droits de la jeunesse ;
- recevoir les suggestions, recommandations et demandes touchant les droits et libertés de la personne, en tenant des auditions publiques au besoin, et adresser au gouvernement les recommandations appropriées ;
- et enfin, élaborer et appliquer un programme d'information et d'éducation, tant en matière de droits de la personne que de protection des droits de la jeunesse.

La consultation publique en matière de profilage racial

En 2009, la CDPDJ a entrepris une consultation publique sur le profilage racial. En effet, depuis plusieurs années, elle devait traiter individuellement de nombreuses plaintes pour profilage racial et il est apparu évident que la solution à la discrimination systémique vécue par les minorités racisées doit elle aussi prendre une dimension systémique. Il fallait notamment susciter une prise de conscience collective quant à ce problème et cerner les pistes de solution à mettre en œuvre par l'ensemble de la société pour contrer tant le profilage racial que la discrimination systémique qui vise les groupes racisés. Dès le départ, la démarche de la CDPDJ est donc axée sur la recherche de solutions.

Dans le cadre de la recherche initiale, 150 témoignages de personnes racisées à Montréal, Gatineau, Trois-Rivières, Québec, Sherbrooke, Laval et Longueuil, entre autres ont été recueillis. La CDPDJ a également fait des rencontres individuelles préalables avec une cinquantaine de chercheurs externes et a organisé plusieurs journées d'audiences publiques. Cette démarche de préconsultation visait à recueillir différentes expertises et expériences sur la question, de regrouper les personnes-clés et de les inviter lors des audiences publiques. Ces rencontres ont permis d'éviter un travail en vase clos et de valider les impressions de départ.

La CDPDJ a donc interprété les droits et libertés de la personne, a effectué une recension des écrits sur le phénomène du profilage racial au Québec et ailleurs. Elle a fait état de la jurisprudence dans le domaine de même que proposé une définition du profilage racial. Cette définition fait précisément référence au principe de la discrimination résultant de l'application disproportionnée d'une mesure sur des segments particuliers de la population :

Le profilage racial désigne toute action prise par une ou des personnes en situation d'autorité à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes, pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public, qui repose sur des facteurs d'appartenance réelle ou présumée, telles la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou la religion, sans motif réel ou soupçon raisonnable, et qui a pour effet d'exposer la personne à un examen ou à un traitement différent. Le profilage racial inclut aussi toute action de personnes en situation d'autorité qui appliquent une mesure de façon disproportionnée sur des segments de la population du fait notamment, de leur appartenance raciale, ethnique ou nationale ou religieuse, réelle ou présumée (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2005, p. 18).

Les liens avec la recherche et les conditions optimales de développement de pratiques et de politiques inclusives

L'ensemble de la démarche de la consultation publique sur le profilage racial a tissé des liens avec des chercheurs, intervenants communautaires, représentants d'institutions publiques et parapubliques ainsi qu'avec des membres de la communauté mobilisés autour de cette question. Une démarche de préconsultation visait à recueillir différentes expertises et expériences sur la question, de regrouper les personnes-clés et de les inviter lors des audiences publiques. Ces rencontres ont permis d'éviter un travail en vase clos et de valider les impressions de départ. L'apport de différents chercheurs œuvrant dans le domaine des relations ethniques au Québec a également permis d'enrichir la compréhension du profilage racial, tant en matière de la définition que de ses manifestations dans les différents contextes et des pistes d'action à entreprendre. D'ailleurs, pour nourrir sa réflexion, la CDPDJ s'est inspiré des recherches menées par Mc Andrew et Ledent (2008) de même que des travaux de Potvin et Leclercq (2012) au sujet des problématiques vécues par les groupes racisés en milieu scolaire.

De même, l'analyse de profilage racial élaborée par Wortley (2003a, 2003b) a grandement contribué à comprendre les composantes de ce phénomène en ce qui a trait aux services policiers.

Cette démarche a également mis en lumière la relation particulière qu'entretient la CDPDJ avec le monde de la recherche : la recherche, qu'elle soit réalisée à l'interne ou à l'externe, contribue à l'atteinte des mandats de la CDPDJ tout en étant nourrie par cette dernière. La principale recommandation quant aux conditions optimales de développement de pratiques et de politiques inclusives concerne le partage des savoirs développés dans une perspective de démocratisation de la recherche. Il nous semble plus que pertinent d'établir des espaces périodiques d'échanges où les différentes recherches et initiatives s'inscrivant dans une perspective inclusive soient diffusées et débattues. Dans ces espaces, les chercheurs et la CDPDJ pourraient s'enrichir mutuellement.

Un bilan préliminaire : points de vue du milieu communautaire

Au mois de mai 2011, la CDPDJ a rendu public son rapport de consultation intitulé *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Ce rapport regroupe 93 recommandations visant l'ensemble de l'État québécois et, plus particulièrement, le secteur de la sécurité publique, le milieu scolaire et le système de la protection de la jeunesse. Ce fut également l'occasion pour la Commission de prendre un certain nombre d'engagements afin de contribuer, elle aussi, à la lutte contre le profilage racial et ses conséquences. Or, voici maintenant le moment de poser la question : qu'en est-il un an après la sortie de ce rapport ?

Environ un an après la sortie de son Rapport de consultation, la CDPDJ est bien consciente qu'il s'agit d'un très court laps de temps pour accomplir tous les changements demandés. Cela dit, quel premier constat pouvons-nous déjà dresser des progrès accomplis et des actions planifiées ? Certes, le problème du profilage racial est de plus en plus connu et reconnu. L'expression entre dans le vocabulaire là où on ne l'entendait pas et les discours commencent à changer. Une prise de conscience du problème est réelle (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010).

Pour avoir le point de vue du milieu communautaire quant aux changements qu'il a pu observer sur le terrain en matière de profilage racial, la Commission a utilisé une méthode qualitative. En tout, trente porte-parole d'organismes travaillant de près avec les populations racisées et provenant des régions de Montréal (19), Sherbrooke (4), Gatineau (4) et Trois-Rivières (3) ont répondu par téléphone à nos questions.

Bien que le questionnaire traite les trois secteurs abordés dans le rapport, soit la sécurité publique, le milieu scolaire et le système de la protection de la jeunesse, les personnes interrogées ont principalement abordé les rapports entre la sécurité publique et les minorités racisées. En cette matière, la majorité des personnes interrogées n'ont pas constaté d'amélioration. Malgré cette appréciation plutôt négative, plusieurs rapportent des initiatives visant à rapprocher les services policiers des communautés racisées. Par ailleurs, il est à noter que beaucoup moins de commentaires ont trait au milieu scolaire et encore moins concernent la protection de la jeunesse. Pour le milieu scolaire, les constats d'amélioration sont presque aussi importants que ceux qui concluent au *statu quo*. Quant à la protection de la jeunesse, les commentaires sont presque également répartis entre les personnes qui ne voient pas ou qui voient peu de changement et celles qui font état d'une amélioration.

Malgré la mise en lumière du problème de profilage racial et les efforts de sensibilisation qui ont été consentis, malgré les programmes de formation interculturelle offerts aux services de police, la majorité des porte-parole interrogés ne voient pas d'amélioration sur le terrain. Ce premier état des lieux est l'occasion de constater, encore une fois, que la lutte au profilage racial et à la discrimination systémique est un travail de longue haleine. La première année de mise en œuvre des recommandations de la Commission aura ainsi été marquée par des prises de conscience importantes du problème, des changements de vocabulaire et la planification d'actions à venir davantage que par la mise en œuvre d'actions concrètes. Nous pouvons nous désoler de ce constat, mais il importe avant tout de poursuivre le travail afin que des résultats plus concrets puissent être rapportés dans un avenir très proche. Comme le soulignait l'un des porte-parole d'organismes interrogés dans le cadre de cet exercice bilan : « *Il ne faut pas se décourager. Il faut continuer à marteler le message.* »

Références

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec** (2005). *Le profilage racial: mise en contexte et définition*, <http://www.cdpcj.qc.ca/publications/profilage_racial_definition.pdf>, consulté le 10 février 2013.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec** (2010). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences un an après: état des lieux*, <http://www.cdpcj.qc.ca/publications/profilage_racial_1an_etat_des_lieux_2012.pdf>, consulté le 13 février 2013.
- Mc Andrew, M. et J. Ledent** (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, Rapport de recherche, Montréal, Métropolis.
- Potvin, M. et J.-B. Leclercq** (2012). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*, Rapport de recherche, Montréal, Métropolis.
- Wortley, S.** (2003a). *Bias free policing: The Kingston data collection project*, Rapport de recherche, Toronto, University of Toronto Press.
- Wortley, S.** (2003b). « Misrepresentation or reality: The depiction of race and crime in the Canadian print media », dans B. Schissel et C. Brooks (dir.), *Critical Criminology in Canada: Breaking the Links between Marginality and Condemnation*, Halifax, Fernwood Press, p. 87-111.

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

LA POLITIQUE SUR LA GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE CHEZ HÉMA-QUÉBEC

UN EXEMPLE DE COLLABORATION
CHERCHEURS-PRATICIENS

Hélène Akzam, *Héma-Québec*

Sébastien Arcand, *HEC Montréal*

La mission d'Héma-Québec

Héma-Québec a pour mission de fournir avec efficacité des composants et substituts sanguins, des tissus humains et du sang de cordon sécuritaires, de qualité optimale et en quantité suffisante pour répondre aux besoins de la population québécoise; d'offrir et de développer une expertise, des services et des produits spécialisés et novateurs dans les domaines de la médecine transfusionnelle et de la greffe de tissus humains.

Les principaux dossiers relatifs à l'inclusion

Pour favoriser un climat de travail inclusif, Héma-Québec mise beaucoup sur la qualité de sa gestion. Elle a comme prémisses de base que la qualité de gestion du supérieur immédiat a un effet direct sur la rétention,

la mobilisation et l'engagement du personnel. Dans cette optique, Héma-Québec place le personnel au cœur de la réalisation de la mission de l'entreprise. Sa philosophie de gestion de la ressource humaine exprime la conviction que le succès et le progrès de l'organisation sont intimement liés à la compétence, à la mobilisation et à l'engagement du personnel de tous les niveaux. C'est pourquoi il lui importe d'offrir un milieu de travail valorisant et stimulant où tous apportent leur contribution. En ce sens, la culture à Héma-Québec a pour fondement la volonté de tous et de toutes de construire un environnement organisationnel pluraliste et inclusif.

Dans le but de favoriser cette culture inclusive, Héma-Québec a investi beaucoup d'efforts à la conception et au déploiement d'une politique sur la gestion des personnes et d'une politique sur la gestion de la diversité culturelle. Cette politique s'inscrit dans une logique où la gestion de la diversité culturelle est en lien direct avec la culture organisationnelle à Héma-Québec ainsi qu'avec les différentes cultures de métier qui sont présentes en son sein (culture scientifique de laboratoire, culture manufacturière, service à la clientèle). Cette politique contient deux volets principaux, soit 1) une réaffirmation de la mission et des valeurs que prône Héma-Québec et 2) les aspects liés à proprement parler à la gestion de la diversité culturelle (la prédominance du français, l'égalité hommes-femmes et la non-discrimination dans l'embauche et la mobilité au sein de l'Organisation). De même, une section est réservée à la thématique des accommodements raisonnables. Dans cette section, sont réaffirmées les balises juridiques qui encadrent ces accommodements raisonnables tout en précisant les moyens de traiter une demande. La politique de gestion de la diversité culturelle à Héma-Québec a le mérite d'être concise, claire et d'être en lien avec les valeurs et la mission de l'organisation. Bien qu'elle soit unique parce que propre au contexte de Héma-Québec, cette politique n'en demeure pas moins en lien avec certains travaux et résultats de recherche abordant la démarche, notamment l'approche stratégique, l'élaboration et le déploiement de toute bonne politique de gestion de la diversité culturelle (Arcand, 2007, 2013; Cornet, 2008; Cornet et Warland, 2008; Emploi-Québec, 2005).

Toujours dans le but d'améliorer ses pratiques, Héma-Québec a récemment formé tout son personnel-cadre à ces politiques et aussi diffusé une formation, toujours à l'intention de ses gestionnaires de tous les niveaux, sur la gestion des équipes intergénérationnelles.

Aussi, Héma-Québec souscrit à un programme d'accès à l'égalité pour tous les postes à combler, que ce soit à l'interne ou à l'externe. Un tel programme a pour objectif d'augmenter la représentation des personnes faisant partie de chacun des groupes visés et aussi de s'assurer que ses pratiques de gestion des ressources humaines soient exemptes de toute forme de discrimination. Ce programme d'accès à l'égalité, première étape vers une plus grande ouverture dans nos processus d'embauche et de promotion pour tous et toutes, fait en sorte que notre main-d'œuvre sera appelée à se diversifier davantage, ce qui nécessitait dans la suite logique des choses, l'élaboration de balises claires pour encadrer nos pratiques de gestion, au sens large, et plus particulièrement nos pratiques de gestion d'une main-d'œuvre diversifiée (culturelle et générationnelle).

Les liens avec la recherche

L'élaboration d'une politique de gestion de la diversité culturelle est avant tout un exercice de réflexion autour de valeurs et de principes, donc par le fait même est un sujet hautement sensible qui ne fait pas toujours l'objet de discussion entre collègues de travail. Dans ce contexte, nous avons fait appel à un chercheur dans le domaine de la gestion de la diversité culturelle principalement pour les raisons suivantes :

- Assurer une rigueur intellectuelle et méthodologique notamment sur le plan du diagnostic ;
- Orienter et aiguiller le personnel face aux obligations, aux nouvelles tendances, aux meilleures pratiques dans la démarche d'élaboration ;
- Faire en sorte que la direction de l'entreprise pose les actions appropriées et avec lesquelles elle sera à l'aise ;
- Étant donné la nature du sujet et les différents points de vue et opinions :
 - Apporter une impartialité ;
 - Agir à titre de facilitateur afin que les gens ayant participé à l'exercice en ressortent solidaires et que le tout se passe harmonieusement.

L'ensemble du processus lié à la politique de gestion de la diversité culturelle à Héma-Québec a bénéficié des conseils, propositions et orientations du professeur Sébastien Arcand de HEC Montréal. Le professeur Arcand a été mis à contribution dès les premières étapes de l'élaboration

de la Politique : qu'il s'agisse du diagnostic (sondage auprès des gestionnaires), des deux rencontres avec le Comité de direction de Héma-Québec pour circonscrire la culture organisationnelle et pour tracer les grandes orientations de la future politique ou encore des séances (plus de 15) de formation auprès du personnel de Montréal et de Québec. Outre sa participation à ses étapes, l'apport de Sébastien Arcand se situe également dans une conception ouverte et plurielle de la diversité ethnoculturelle. Bien que notre organisation n'ait jamais expérimenté des problèmes saillants sur le plan des relations interculturelles, il n'en demeure pas moins que l'intervention du professeur Arcand nous aura permis de consolider notre approche inclusive à l'égard de la diversité et de considérer que, pour Héma-Québec, cette approche est liée à notre volonté d'ancrer davantage nos activités dans la réalité sociodémographique d'aujourd'hui et de mieux s'outiller pour faire en sorte que la réserve collective de sang représente mieux la composition multiculturelle du Québec. L'apprentissage fourni par le professeur Arcand lors des différentes séances de formation aura permis aux participants d'en apprendre plus en détail sur les différences culturelles et sur leurs implications dans le monde du travail. Par exemple, ces formations, en lien avec notre politique de gestion de la diversité culturelle rappelons-le, auront permis aux participants de mieux comprendre les cultures dans leur conception particulière du monde du travail et de la négociation (d'Iribarne, 1993 ; Dupuis, 2005 ; Hofstede, 1987).

Les apports et les défis de l'utilisation de la recherche dans une perspective inclusive

Le plus grand apport pour une entreprise de recourir à un chercheur dans ce type de démarche est de permettre de rehausser le niveau de réflexion et d'enrichir les discussions à partir des connaissances que le chercheur partage avec l'organisation. Ce partage d'information a été rendu possible parce que, à l'instar de ce que nous mentionnons précédemment, le chercheur ne provenait pas directement d'Héma-Québec. Cela a donc favorisé un meilleur échange d'information et les participants à la formation ont pu faire part plus aisément de leurs approbations et hésitations quant à la politique. *A contrario*, le plus grand défi a été de s'assurer que les recommandations puissent trouver écho avec les différentes situations vécues au quotidien par ceux qui auront à l'appliquer (vérification de la réalité ou *reality check*). De même, avant le début du processus ayant mené à l'élaboration de la politique de gestion de la diversité culturelle à Héma-Québec,

nous devons nous assurer que le chercheur puisse nous accompagner pour l'ensemble de ce processus et non seulement pour quelques-unes des phases. C'est ainsi que le chercheur que nous avons engagé a pu s'imprégner de la culture de notre organisation et mieux la connaître dans le but de favoriser une intervention plus ciblée et adéquate. Un autre défi auquel nous avons dû faire face relève de la mise en place de mécanismes de suivi une fois le déploiement de la politique et les différentes phases de formation effectués. Pour ce faire, nous avons dû nous assurer que le chercheur puisse orienter les séances de formation vers une pérennité des connaissances et compétences diffusées lors de ces formations. Le mentorat, pour ainsi dire, est maintenant assuré par du personnel en place, mais cela, parce que nous nous sommes assurés que le chercheur avait à cœur notre préoccupation d'assurer la mise en place de pratiques inclusives dans un horizon temporel à long terme.

Quelques recommandations quant aux conditions optimales de développement de pratiques et de politiques inclusives

Pour le développement de politiques, les conditions de réussite sont essentiellement les mêmes que celles énoncées précédemment à savoir pourquoi notre organisation a fait appel à la recherche pour l'élaboration d'une politique sur la gestion de la diversité, sujet sensible s'il en est un.

Cependant, pour qu'une politique d'entreprise de cette nature qui, par définition, énonce des balises, des valeurs et des principes, soit véhiculée au quotidien, il faut qu'elle s'intègre aux pratiques quotidiennes. Ici, le contenu des formations doit être en accord avec la politique de gestion de la diversité. Nous avons identifié six aspects fondamentaux qui doivent se retrouver dans le contenu des formations :

- Faire connaître la politique en assurant sa diffusion ;
- Légitimer son entrée en vigueur en informant sur le contexte d'élaboration et en mentionnant la position sans équivoque de l'entreprise quant à son application ;
- Assurer la compréhension de ce qui est énoncé par ceux qui auront à l'appliquer notamment par une illustration à partir de situations concrètes ;
- Former tous ceux et celles visés par son application pour assurer une cohérence dans l'application ;

- Connaître l'écart entre d'un côté les principes et les valeurs énoncés et de l'autre côté les principes et les valeurs de ceux qui auront à l'appliquer et travailler à réduire cet écart (information-éducation-sensibilisation);
- Assurer un genre d'encadrement ou offrir la possibilité de recourir à une ressource au besoin.

Ces six points fondamentaux de la formation sont d'ordre général mais, dans le cas de l'élaboration et du déploiement de la politique de gestion de la diversité culturelle à Héma-Québec, ils ont été adaptés à la culture et à la mission de notre organisation. Avoir pu compter sur le soutien d'un chercheur pour nous accompagner lors des différentes phases qui ont mené à la politique et au développement de compétences inter-culturelles parmi différents groupes de travail et corps de métiers à Héma-Québec (gestionnaires de différents niveaux, techniciens et bénévoles) a été bénéfique dans l'optique où nous voulions créer une organisation encore plus inclusive.

Références

- Arcand, S.** (2007). « Prévenir les conflits liés à la diversité : l'interculturalisme comme pratique de gestion », *Revue Gestion*, vol. 31, n° 4, p. D6-D23.
- Arcand, S.** (2013). *Politique de gestion de la diversité culturelle dans les organisations québécoises : de l'approche stratégique au déploiement*, Montréal, Éditions nouvelles.
- Cornet, A.** (2008). *La gestion de la diversité des ressources humaines dans les entreprises et organisations*, Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- Cornet, A. et P. Warland** (2008). *GRH et gestion de la diversité*, Paris, Dunod.
- D'Iribarne, P.** (1993). *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil.
- Dupuis, J.-P.** (2005). « Être "un maudit Français" en gestion au Québec », *Gérer et comprendre*, septembre, n° 81, p. 51-61.
- Emploi-Québec** (2005). *Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi*, Québec, Emploi-Québec.
- Hofstede, G.** (1987). « Relativité culturelle des pratiques et théories de l'organisation », *Revue française de gestion*, n° 64, p. 10-21.

LA COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS : REGARDS D'ACTEURS INSTITUTIONNELS ET COMMUNAUTAIRES

LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES MUNICIPALES ET LA RECHERCHE L'EXEMPLE DE MONTRÉAL

Anna Maria Fiore, *Ville de Montréal*

La mission de la Direction de la diversité sociale

La Ville de Montréal constitue le premier maillon de la participation civique immigrante. Les pouvoirs de proximité se sont accrus considérablement ces dernières années avec l'autonomie politique et administrative des arrondissements mettant les citoyennes et les citoyens au cœur des enjeux municipaux. Première ville cosmopolite du Québec, Montréal présente une mixité sociale unique en Amérique du Nord avec, des populations autochtones, française et britannique et aussi des populations immigrantes qui enrichissent la vie des quartiers. La cohabitation interethnique, l'inclusion de tous les groupes de population à la vie sociale, économique et politique sont parmi les grands enjeux qui se déclinent au quotidien dans nombre de domaines de gestion municipale comme la culture, le développement social, les loisirs, les sports, l'habitation, et l'emploi. Les défis sont importants.

Depuis 2006, la Direction de la diversité sociale (DDS) est le premier porteur corporatif du dossier interculturel à la Ville de Montréal. La mission de la DDS est de favoriser l'équité sociale, économique et culturelle entre

les personnes et les collectivités afin d'améliorer les conditions de vie dans un contexte de diversité et dans le respect des champs de compétence de la Ville de Montréal. Elle a développé un modèle d'approche intégrée qui fait école.

Les principes d'action : accessibilité et équité

Il importe d'assurer un accès équitable aux services et aux institutions municipales en surmontant les obstacles systémiques qui peuvent nuire à la circulation de l'information et exclure certains groupes de population ou induire l'isolement des plus vulnérables sur le plan économique et socioculturel. Parallèlement, il est nécessaire de favoriser l'inclusion de toutes et de tous dans les quartiers et dans les milieux de travail. Depuis la fin des années 1980, Montréal a opté pour l'interculturalisme comme philosophie de gestion et a mis l'inclusion des citoyennes et des citoyens, toutes appartenances confondues, à la une de son ordre du jour. Ce choix marquait une volonté de traverser les frontières perçues et parfois réifiées pour favoriser un dialogue interculturel et une amélioration de la qualité de vie. La Ville de Montréal a récemment adhéré au programme des Cités interculturelles du Conseil de l'Europe (Ville de Montréal, 2011).

Des éléments d'une stratégie d'adaptation institutionnelle

Deux des éléments fondateurs de la stratégie montréalaise en relation interculturelle et en développement social sont : la formation continue des employés et le partenariat avec les organismes communautaires et les institutions. Il est crucial d'assurer une formation continue des employés dans le domaine interculturel pour mieux adapter les services aux besoins émergents. Une approche dynamique et interactive basée sur les échanges et liée aux vécus et aux responsabilités des participants au sein des milieux municipaux a été choisie. La démarche est axée sur le savoir-être. La formation institutionnelle en relation interculturelle a d'ailleurs fait l'objet d'une évaluation réalisée par l'Université de Sherbrooke (Charbonneau, Chiasson et Ouellet, 1999). Par ailleurs, le transfert de connaissance et de savoir concernant la diversité, du milieu universitaire au milieu de travail constitue un élément important de la transformation du milieu municipal. Il a permis notamment d'enrichir les discussions ainsi que de moduler les actions et les interventions en les adaptant aux contextes diversifiés.

Parallèlement, les expériences empiriques riches et variées de la diversité en milieu municipal ont également contribué à alimenter le savoir universitaire dans le domaine.

Dans une approche inclusive et participative, la mise à contribution du milieu communautaire et institutionnel est également essentielle pour réaliser des actions et des projets structurants dans le milieu. La pluralité des quartiers et des arrondissements est l'un des défis à prendre en considération dans une perspective de cohérence des actions et des programmes en matière interculturelle. Différents projets sont développés en partenariat avec les organismes du milieu pour soutenir l'intégration des personnes immigrantes et favoriser les relations interculturelles dont certains font l'objet de démarches évaluatives partenariale et participative.

Quelques exemples de l'interaction dynamique des pratiques municipales et de la recherche universitaire

La recherche guide la réflexion des professionnels de la Ville dans le domaine interculturel. Suivre l'évolution de la cohabitation interethnique dans les quartiers est un enjeu important. L'étude *Cohabitation interethnique et vie de quartier* (1995) réalisé par l'Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société (INRS-UCS) a été très éclairante en montrant la dynamique unique des quartiers diversifiés de Montréal. Elle demeure une référence intéressante. *Les pratiques municipales de gestion de la diversité à Montréal* (2003), rapport réalisé par l'INRS-UCS pour la Ville de Montréal a permis de mettre de l'avant la diversité des pratiques municipales sur le territoire montréalais en montrant l'adaptation de la fonction publique à la variété des situations empiriques vécues dans les milieux. La réalité spatiale des nouveaux groupes de populations immigrantes a aussi fait l'objet de portraits démographiques disponibles sur le site Internet de la Ville de Montréal. Des projets de mémoires et de thèses alimentés par l'expérience des praticiens municipaux permettent aussi de mieux appréhender la contribution de groupes méconnus comme les Sud-asiatiques (Fiore, 2010) ou des groupes religieux minoritaires (Dejean, 2011).

Avec les grandes réformes administratives, la concentration spatiale de quelques groupes d'immigrants dans l'espace, la situation économique défavorable de certains groupes nouvellement arrivés parfois plus vulnérables, le regard s'est davantage porté sur les réalités locales. Le *Portrait*

des populations immigrantes et non immigrantes de Montréal (Ville de Montréal, 2004) réalisé dans le cadre des travaux du Centre métropolis du Québec immigration et métropoles a permis de mieux connaître la diversité sociodémographique des arrondissements à une échelle plus fine. Ce document a montré notamment qu'elle n'était nullement un phénomène propre à quelques arrondissements, mais plutôt une réalité caractéristique de l'ensemble de l'île et qui prenait des formes assez différentes d'un milieu à l'autre selon leur mixité socioéconomique respective. Les conditions de logement des populations immigrantes constituent aussi un autre champ de recherche fécond. *La situation résidentielle et les besoins en logement des immigrants récents dans la région métropolitaine de Montréal* (Rose, Germain et Ferreira, 2006), réalisé pour la Société canadienne d'hypothèques et de logement, et l'étude de l'INRS-UCS (2005), réalisé avec la participation de la Ville, ont mis au jour les réalités contrastées vécues par les personnes immigrantes à Montréal. Une autre collaboration avec les chercheurs universitaires, l'étude des dynamiques interculturelles avec le Laboratoire de recherche en relations interculturelles qui a récemment animé les échanges entre les praticiens des villes de Montréal et de Barcelone sur les questions interculturelles (voir <<http://labrri.net/>>).

Ce survol montre quelques exemples de la contribution de la recherche à la construction d'une municipalité inclusive. Le rapport entre recherche, pratiques et politiques inclusives à la Ville demeure crucial pour appréhender la réalité diversifiée montréalaise avec méthode et rigueur ainsi que pour mieux documenter nos politiques et programmes et les adapter à la diversité. Le développement de conditions optimales de collaboration entre le milieu de la recherche et la municipalité pour l'inclusion repose sur un dialogue mutuel et la construction de mécanismes de transfert de connaissance souples.

Références

- Charbonneau, C., N. Chiasson et F. Ouellet** (1999). *Évaluation du programme institutionnel de formation interculturelle de la Ville de Montréal*, Rapport final préparé pour la Division des affaires interculturelles, Montréal, Ville de Montréal.
- Dejean, F.** (2011). *Les dimensions spatiales des Églises évangéliques et pentecôtistes dans une commune de banlieue parisienne (Saint-Denis) et dans deux arrondissements montréalais (Rosemont et Villeray)*, <http://www.ucs.inrs.ca/sites/default/files/centre_ucs/pdf/Dejean_Frederic%20_PhD_2011.pdf>, consulté le 11 mars 2013.

- Fiore, A. M.** (2010). *La communauté sud-asiatique de Montréal : urbanité et multiplicité des formes de capital social immigrant*, Thèse de doctorat sous la direction d'Annick Germain, Institut national de la recherche scientifique et Université du Québec à Montréal, <http://www.ucs.inrs.ca/sites/default/files/centre_ucs/pdf/Fiore_AnnaMaria_PhD_2010.pdf>, consulté le 11 mars 2013.
- Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société** (1995). *Cohabitation interethnique et vie de quartier*, Rapport final soumis au ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles et à la Ville de Montréal, Montréal, INRS, coll. « Études et recherches ».
- Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société** (2003). *Les pratiques municipales de gestion de la diversité à Montréal*, <http://im.metropolis.net/GESTION_DIVERSIT_MONTR_AL_FINAL-030616.pdf>, consulté le 11 mars 2013.
- Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société** (2005). *Conditions de logement des ménages immigrants au Québec. Une réalité contrastée*, Québec, Société d'habitation du Québec.
- Rose, D., A. Germain et V. Ferreira** (2006). *La situation résidentielle des immigrants récents dans la région métropolitaine de Montréal*, Gouvernement du Canada, Société canadienne d'hypothèque et de logement.
- Ville de Montréal** (2004). *Portrait des populations immigrante et non immigrante de la Ville de Montréal et de ses 27 arrondissements, 2001*, Fiches réalisées dans le cadre de l'Observatoire statistique d'immigration et métropoles par une équipe de l'INRS-UCS, Montréal, Direction des affaires interculturelles, Ville de Montréal.
- Ville de Montréal** (2011). *Montréal : ville interculturelle. Présentation des actions de la Ville de Montréal en relations interculturelles à l'intention du Conseil de l'Europe*, <http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/d_social_fr/media/documents/Montrealvilleinterculturelle.pdf>, consulté le 11 mars 2013.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Hélène Akzam, *Héma-Québec*, helene.akzam@hema-quebec.qc.ca

Titulaire d'une maîtrise en administration des affaires de HEC Montréal et d'une maîtrise en sciences de la communication de l'Université de Montréal, Hélène Akzam travaille depuis plus de 20 ans dans le domaine des ressources humaines. Elle occupe aujourd'hui le poste de Directrice de la planification et du développement des ressources humaines à Héma-Québec.

Samia Amor, *Université de Montréal*, samia.amor@umontreal.ca

Samia Amor est chargée de cours à la Faculté de droit de l'Université de Montréal et chargée de la programmation de la Chaire de recherche du Canada, Islam, pluralisme et globalisation à l'Université de Montréal. Ses champs de recherche sont la médiation familiale, le droit islamique et le dialogue interreligieux. Elle poursuit actuellement des études doctorales sur ces thèmes.

Sébastien Arcand, *HEC Montréal*, sebastien.arcand@hec.ca

Sébastien Arcand est sociologue de formation et professeur en gestion à HEC Montréal depuis 2005. Il s'intéresse à la constitution des rapports sociaux interethniques au sein des organisations et à la gestion des relations qui en découlent. Il poursuit également des recherches sur la transmission

des pratiques entrepreneuriales chez les minorités ethniques à Montréal de même que sur les difficultés d'insertion en emploi d'immigrants dans différents secteurs de l'économie québécoise.

Françoise Armand, *Université de Montréal*, francoise.armand@umontreal.ca

Françoise Armand est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Son expertise porte sur l'enseignement des langues en contexte pluriethnique et plurilingue. Elle a mis en place plusieurs projets de recherche-action, des microprogrammes, un chantier de formation continue du personnel scolaire en milieu montréalais ainsi qu'un site Web (<www.elodil.com>).

Sylvie Beaupré, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*,
sylvie.beaupre@re-mtl.qc.ca

Sylvie Beaupré travaille depuis une trentaine d'années en milieu scolaire, ce qui lui a permis de développer une expertise variée comme orthopédagogue, conseillère pédagogique, directrice d'établissement et ressource régionale ministérielle pour la mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir autrement. Elle agit depuis 2011 à titre de coordonnatrice du programme Une école montréalaise pour tous.

Eugene Bereza, *Université McGill*, eugene.bereza@mcgill.ca

Eugene Bereza est médecin de famille et bioéthicien. Il est directeur de l'Unité d'éthique biomédicale de la Faculté de médecine de l'Université McGill et dirige plusieurs autres programmes d'éthique dans différentes institutions, dont celui du CSSS de la Montagne. Il investit plusieurs champs de recherche dans le domaine de l'éthique, notamment sur l'adaptation des services de santé et services sociaux en contexte de diversité culturelle.

Corina Borri-Anadon, *Université du Québec à Trois-Rivières*,
corina.borri-anadon@uqtr.ca

Corina Borri-Anadon est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Orthophoniste de formation, elle termine un doctorat en éducation portant sur les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves des minorités culturelles. Elle s'intéresse aux enjeux d'inclusion-exclusion à l'école

et plus particulièrement aux pratiques des acteurs scolaires des services complémentaires et à l'incidence du cadre institutionnel et sociopolitique sur celles-ci.

Richard Bourhis, *Université du Québec à Montréal*,
bourhis.richard@uqam.ca

Richard Y. Bourhis est professeur au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il s'intéresse aux domaines de la discrimination, de l'acculturation et de l'intégration des immigrants, de la communication interculturelle et de l'aménagement linguistique. Il a été directeur de la Chaire Concordia-UQAM en études ethniques et directeur du Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Nicole Carignan, *Université du Québec à Montréal*,
carignan.nicole@uqam.ca

Nicole Carignan est professeure titulaire au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Ses domaines de recherche sont l'éducation comparée, l'adaptation du système scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans différents pays ainsi que l'évaluation des formations interculturelles. Elle poursuit également une carrière de compositrice de musique.

Marie-Thérèse Chicha, *Université de Montréal*,
marie-therese.chicha@umontreal.ca

Marie-Thérèse Chicha est professeure titulaire à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal. Ses domaines d'expertise sont la discrimination systémique en emploi, les politiques d'accès à l'égalité et d'équité salariale, la déqualification des immigrants, les politiques d'immigration et d'intégration en emploi des immigrants ainsi que la gestion de la diversité.

Mireille Estivalèzes, *Université de Montréal*,
mireille.estivalezes@umontreal.ca

Mireille Estivalèzes est professeure agrégée au Département de didactique de l'Université de Montréal. Spécialiste de la question de l'enseignement sur les religions à l'école en contexte de laïcité, elle poursuit notamment

des recherches sur les débats entourant le programme d'éthique et culture religieuse au Québec tout en étant activement engagée dans la formation des enseignants œuvrant dans ce champ.

Anna Maria Fiore, *Ville de Montréal*, afiore@ville.montreal.qc.ca

Titulaire d'un doctorat en études urbaines de l'Institut national de recherche scientifique, Anna Maria Fiore travaille dans le domaine des relations interculturelles depuis plus de vingt ans, d'abord au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, et aujourd'hui à la Ville de Montréal à titre de conseillère en affaires interculturelles. Ses principaux champs d'intérêt sont l'organisation communautaire, l'intégration sociale et économique des personnes immigrantes, la discrimination, le racisme ainsi que la gestion de la diversité.

Annick Germain, *Institut national de la recherche scientifique*,
annick.germain@ucs.inrs.ca

Annick Germain est professeure titulaire en études urbaines à l'Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société. Elle a dirigé Immigration et métropoles de 2007 à 2013. Ses travaux de recherche récents portent sur les projets résidentiels de mixité sociale, sur les dynamiques sociales de cohabitation à l'échelle des quartiers, et sur les transformations urbaines et sociales associées à l'immigration dans les métropoles canadiennes.

Sylvie Guyon, *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes*, guyon@tcri.qc.ca

Sylvie Guyon s'implique depuis plus de 20 ans dans la lutte contre l'appauvrissement et l'exclusion sociale. Depuis 2009, elle s'est jointe à l'équipe de la Table de concertation des organismes au service des personnes immigrantes et réfugiées où elle est responsable du volet Jeunes. Elle est membre de l'Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture et du Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation.

Julie Larochelle-Audet, *Université du Québec à Montréal*,
julie.larochelle.audet@gmail.com

Julie Larochelle-Audet termine actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Son mémoire porte sur l'institutionnalisation de l'éducation relative à la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale des enseignants. Elle mène également d'autres projets de recherche sur cette formation avec des chercheurs du Centre d'études ethniques des universités montréalaises, où elle est agente de recherche pour l'axe Éducation et rapports ethniques.

Josiane Le Gall, *Université du Québec à Montréal*, le *_gall.josiane@uqam.ca*

Josiane Le Gall est chercheure au Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Montagne et professeure associée au Département d'anthropologie de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse aux liens familiaux, locaux et transnationaux, en contexte migratoire et aux enjeux reliés à l'interface entre les familles immigrantes et le réseau de la santé. Elle poursuit également des recherches sur la diversité religieuse et sur les populations musulmanes au Québec.

Georges Lemieux, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*,
georges.lemieux@mels.gouv.qc.ca

Titulaire d'une maîtrise en histoire de l'Université du Québec à Montréal, Georges Lemieux est conseiller à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec depuis juin 2009. Il y est notamment responsable du dossier du financement des services aux élèves issus de l'immigration, ainsi que de la recherche, des statistiques et des indicateurs sur la réussite de ces élèves.

Stéphane Leymarie, *Université de Lorraine*, *leymarie@univ-metz.fr*

Stéphane Leymarie est maître de conférences en sciences de gestion à l'Université de Lorraine où il est coresponsable d'un diplôme d'université en gestion de l'égalité, de la non-discrimination et de la diversité. Il est membre du Centre européen de recherche en économie financière et gestion des entreprises et ses travaux de recherche portent sur la gestion de l'immatériel, des ressources humaines et de la diversité.

Marie Mc Andrew, *Université de Montréal*, marie.mcandrew@umontreal.ca

Marie Mc Andrew est professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Titulaire d'une Chaire de recherche du Canada, elle mène un important programme de recherche sur le rôle de l'éducation dans le maintien et la transformation des rapports ethniques couvrant trois grands axes : Culture, socialisation, curriculum ; Performance et cheminements scolaires ; Politiques et pratiques dans une perspective comparative.

Josée Peat, *Centre de santé et de services sociaux de la Montagne*,
joseepeat@ssss.gouv.qc.ca

Josée Peat est conseillère à la qualité et gestionnaire de risques au Centre de santé et de services sociaux de la Montagne. Elle travaille au sein de l'établissement depuis 1988 et possède une formation universitaire de premier cycle en anthropologie. Son champ d'expertise touche notamment l'analyse des situations complexes mettant en cause les responsabilités de l'organisation ainsi que la rédaction de documents institutionnels.

Lude Pierre, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*,
lude.pierre@re-mtl.qc.ca

Lude Pierre œuvre dans le milieu scolaire montréalais depuis plus de vingt ans à titre d'orthopédagogue, de conseillère pédagogique et de formatrice. Depuis 2005, elle agit à titre de ressource professionnelle dans le cadre du programme Une école montréalaise pour tous.

Maryse Potvin, *Université du Québec à Montréal*, potvin.mayse@uqam.ca

Maryse Potvin est professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle est codirectrice de l'axe Éducation et rapports ethniques du Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Ses travaux portent sur les rapports ethniques, abordés sous différents angles : les jeunes issus de l'immigration ; les droits de la personne ; l'éducation inclusive, interculturelle et antiraciste ; les discours d'opinion et les médias ; le racisme, les discriminations et les inégalités sociales et scolaires.

Anne Saris, *Université du Québec à Montréal*, saris.anne@uqam.ca

Anne Saris est professeure agrégée au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal où elle enseigne le droit des personnes et de la famille. Elle poursuit des travaux sur la compénétration des ordres normatifs, religieux et étatiques dans différents pays ainsi que sur l'incidence des biotechnologies sur les catégories du droit civil.

Shirley Sarna, *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, shirley.sarna@cdpdj.qc.ca

Shirley Sarna est coordonnatrice de l'éducation-coopération à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Elle a publié du matériel pédagogique et andragogique et mis sur pied de nombreuses sessions de formation au Québec ainsi que dans d'autres pays. Son expertise porte sur l'éducation aux droits, sur la résolution pacifique des conflits, sur l'antiracisme et la diversité religieuse, sur l'inclusion des personnes handicapées, ainsi que sur la lutte contre le harcèlement sexuel et l'homophobie.

Rana Sioufi, *Université du Québec à Montréal*, sioufi.rana@courrier.uqam.ca

Rana Sioufi est candidate au doctorat en psychologie sociale à l'Université du Québec à Montréal. Sa thèse porte sur les corrélats sociopsychologiques de la migration interprovinciale dans la région bilingue du Canada. Ses intérêts de recherche sont la communication interculturelle, la discrimination et l'empathie intergroupe ainsi que les orientations d'acculturation envers les minorités valorisées et dévalorisées dans divers pays d'établissement.

Kristel Tardif-Grenier, *Université de Montréal*, k.tardif-grenier@umontreal.ca

Kristel Tardif-Grenier est doctorante en psychoéducation à l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur la contribution des pratiques parentales de suivi scolaire à l'engagement scolaire d'élèves du primaire qui sont issus de l'immigration. Elle est également impliquée au Centre d'études ethniques des universités montréalaises à titre de stagiaire doctorale au Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation.

Pascal Tisserant, *Université de Lorraine, pascal.tisserant@gmail.com*

Pascal Tisserant est maître de conférences en psychologie sociale à l'Université Paul-Verlaine à Metz (France) où il est coresponsable d'un diplôme d'université en gestion de l'égalité, de la non-discrimination et de la diversité. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'acculturation, les stéréotypes, la réduction de la discrimination et la gestion de la diversité dans les équipes de travail. Il est l'auteur de plusieurs articles et chapitres d'ouvrage sur ces questions.

Suzanne Walsh, *Centre de santé et de services sociaux de la Montagne, swalsh@ssss.gouv.qc.ca*

Suzanne Walsh est directrice de la qualité, de la mission universitaire et de la pratique multidisciplinaire au Centre de santé et de services sociaux de la Montagne, centre affilié universitaire. Elle est responsable du programme d'amélioration continue de la qualité et s'assure ainsi du rapprochement entre la qualité des pratiques, la gestion des risques et les connaissances issues du Centre de recherche et de formation de cette institution.

Spyridoula Xenocostas, *Centre de santé et de services sociaux de la Montagne, sxenocos@ssss.gouv.qc.ca*

Spyridoula Xenocostas est directrice du centre de recherche et de formation du Centre de santé et de services sociaux de la Montagne, centre affilié universitaire à Montréal, et coresponsable de sa programmation de recherche *Les services de santé et les services sociaux de première ligne en contexte pluriethnique*. De plus, elle est responsable de la mise en place d'une série de formations de base en interculturel offertes dans le réseau des services sociaux et de santé, au Québec et ailleurs.



LE DÉVELOPPEMENT D'INSTITUTIONS INCLUSIVES EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

RECHERCHE, FORMATION, PARTENARIAT

Face aux défis que soulève la diversité sociale et ethnoculturelle dans le développement du vivre-ensemble, l'approche inclusive jouit d'une reconnaissance internationale et nationale croissante. Visant à introduire un processus transformatif au sein des institutions afin que tous les individus, dans et avec leurs différences, puissent y participer et y contribuer en toute équité, cette approche nécessite, en raison de son caractère ambitieux, non seulement la mobilisation des institutions publiques, mais aussi des milieux universitaires et communautaires ainsi que de la société civile.

Afin de présenter des perspectives contrastées sur les enjeux que suscite une telle démarche, cet ouvrage réunit les contributions d'une vingtaine de chercheurs/formateurs provenant de disciplines variées ainsi que d'une dizaine d'acteurs clés d'institutions gouvernementales et communautaires. Il traite du développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité dans divers champs sociaux tels que l'éducation, la santé, le milieu municipal et l'emploi. On y aborde tout particulièrement les rôles et les défis de l'éducation formelle et informelle, de l'accompagnement des milieux et de l'établissement de partenariats entre les chercheurs et les praticiens en cette matière.

Par la diversité et la qualité des contributions qu'il réunit, cet ouvrage saura nourrir la réflexion et l'action des personnes engagées dans le projet d'un Québec pluraliste et égalitaire, qu'elles soient interpellées comme décideur, chercheur, formateur, intervenant ou citoyen.

Marie Mc Andrew, Maryse Potvin et Corina Borri-Anadon sont professeures respectivement au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. À partir des champs d'expertise qui leur sont propres, ces trois chercheuses s'intéressent à l'articulation des liens entre la théorie et la pratique ainsi qu'à la reconnaissance des conditions qui favorisent la transformation des institutions dans une perspective inclusive.

Avec la collaboration de Hélène Akzam, Samia Amor, Sébastien Arcand, Françoise Armand, Sylvie Beaupré, Eugene Bereza, Corina Borri-Anadon, Richard Bourhis, Nicole Carignan, Marie-Thérèse Chicha, Mireille Estivalèzes, Anna Maria Fiore, Annick Germain, Sylvie Guyon, Julie Laroche-Audet, Josiane Le Gall, Georges Lemieux, Stéphane Leymarie, Marie Mc Andrew, Josée Peat, Lude Pierre, Maryse Potvin, Anne Saris, Shirley Sarna, Rana Sioufi, Kristel Tardif-Grenier, Pascal Tisserant, Suzanne Walsh et Spyridoula Xenocostas.

PUQ.CA

ISBN 978-2-7605-3878-8



9 782760 538788