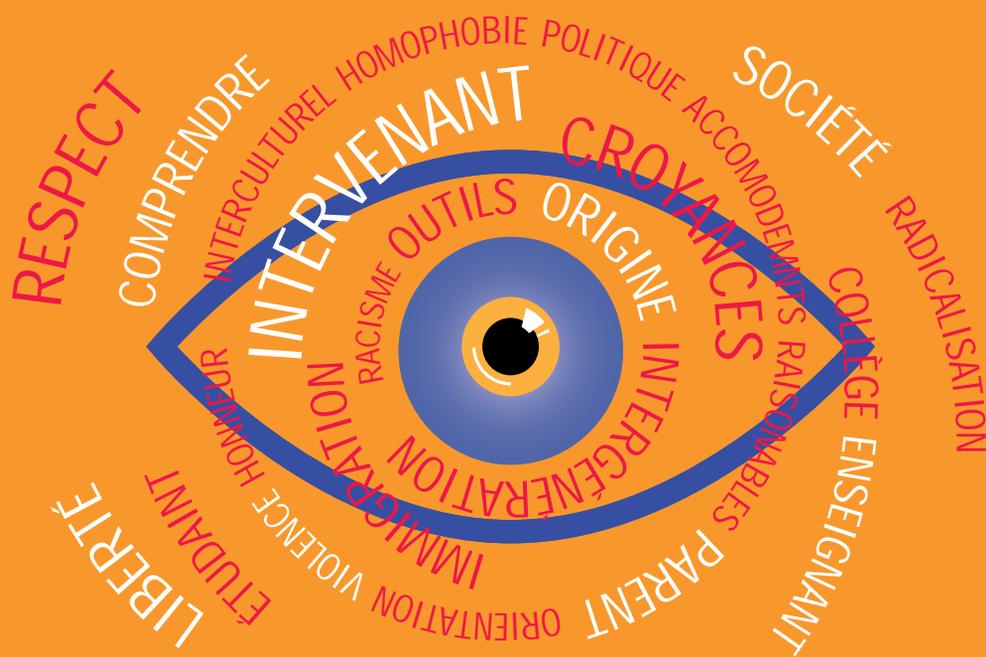


# INTERVENTIONS AUPRÈS DES JEUNES EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ



COLLÈGE  
ROSEMONT

**LES ACTES DU COLLOQUE**  
TENU LES 19 ET 20 OCTOBRE 2016

**INTERVENTIONS**  
**AUPRÈS DES JEUNES**  
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

LES ACTES DU COLLOQUE TENU LES 19 ET 20 OCTOBRE 2016

*Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : actes du colloque* est publié par le Collège de Rosemont, grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Cet ouvrage a été dirigé par monsieur Habib El-Hage, Ph.D., intervenant social au Collège de Rosemont

#### **Merci aux collaborateurs**

Amélaïde Onimus, psychologue au Collège de Rosemont  
Annie Darveau, psychologue au Collège de Rosemont  
Bouhadjar Hadjiri, enseignant en économie au Collège de Rosemont  
Dulciane Désautels, agente de soutien administratif  
Fernand Cloutier, enseignant en sociologie au Collège de Rosemont  
Francine Bousquet Pascal, réviseure linguistique  
Francis Careau, enseignant en philosophie au Collège de Rosemont  
Jacques A. Bouchard, conseiller en communication au Collège de Rosemont  
Laurie Pigeon, technicienne en arts graphiques au Collège de Rosemont  
Marie-Ève Robitaille, conseillère en communication au Collège de Rosemont  
Martin Gendron-Richard, coordonnateur à la Vie étudiante au Collège de Rosemont  
Michel Goulet, technicien en son et éclairage au Collège de Rosemont

#### **Merci aux auteurs**

Anoucheh Machouf  
Caterine Bourassa-Dansereau  
Catherine Montgomery  
Claudia Beaudoin  
Edward Lee  
Estibaliz Jimenez  
Georges Leroux  
Habib El-Hage  
Ismael Benyattou  
Jérôme Pruneau  
Karima Mokarram  
Lise Poupart  
Luc Treny  
Marie-Marthe Cousineau  
Marie Audet  
Maud Pontel  
Rachida Azdouz  
Rubis Lantier-Théberge  
Réginald Fleury  
Stéphanie Cotnoir  
Tomas Sierra

#### **Pour citer cet ouvrage**

COLLÈGE DE ROSEMONT. *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : actes du colloque*, sous la direction de Habib El-Hage, Montréal, Les publications du Collège de Rosemont, 2017, 116 pages

Dépôt légal - Bibliothèque et archives du Québec, 2017  
Bibliothèque et Archives Canada, 2017



---

# TABLE DES MATIÈRES

---

MOT DU DIRECTEUR GÉNÉRAL .....	5
--------------------------------	---

INTRODUCTION.....	7
-------------------	---

## **PREMIÈRE PARTIE – COMPRENDRE**

---

L'ÉDUCATION AU PLURALISME : UNE APPROCHE COMPLEXE .....	13
---	----

Georges Leroux, professeur au département de philosophie, UQAM

LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES : AU-DELÀ DU SAVOIR-ÊTRE .....	21
---	----

Rachida Azdouz, psychologue, spécialiste en relations interculturelles, Université de Montréal

LES DÉFIS DE L'INTERVENTION EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ .....	27
--	----

Habib El-Hage, intervenant social au Collège de Rosemont

L'ADAPTATION DES SERVICES SOCIAUX ET DE SANTÉ À LA DIVERSITÉ. POURQUOI ET COMMENT ? .....	33
--	----

Catherine Montgomery, professeure au département de communication sociale et publique, UQAM,  
et directrice de l'équipe de recherche METISS (Migration, ethnicité et interventions en santé et services sociaux)

LA COMPÉTENCE ÉGALE EST-ELLE GARANTE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ? .....	39
---	----

Karima Mokarram, conseillère en accès à l'égalité, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

STRATÉGIES IDENTITAIRES DANS UN MILIEU CÉGÉPIEN : ÉTUDIANTS LGBTQ RACISÉS .....	43
--	----

Marie Audet, professeure en Techniques de recherche sociale  
Étudiants : Mélissa Boucher, Nathalie Fegue Ngasse, Khadija Bounif,  
Sandy Fortuné, Mattieu Chambot, Chiraz Anissa Téбини, Amélie Côté-Lévesque.

COMPTE-RENDU DE LA DISCUSSION AVEC M. GEORGES LEROUX .....	49
--	----

Ismael Benyettou, étudiant en Sciences humaines, profil Administration, Collège de Rosemont

COMPTE RENDU DE LA CONFÉRENCE DE M. GEORGE LEROUX .....	51
---	----

Rubis Lantier Théberge, étudiante en Technologie d'analyses biomédicales, Collège de Rosemont

## **DEUXIÈME PARTIE – PRÉVENIR**

---

LE PARRAINAGE EN CONTEXTE DE VIOLENCE CONJUGALE .....	55
---	----

Lise Poupart, vice-présidente de l'Association québécoise Plaidoyer-Victimes (AQPV)

HOMOPHOBIE, TRANSPHOBIE ET RACISME. COMPRENDRE POUR MIEUX ENCADRER .....	63
--	----

Edward Lee, professeur à l'École de travail social, Université de Montréal

AMOUR, SEXUALITÉ ET DIVERSITÉ : COMMENT CONCILIER CODES CULTURELS ET FRÉQUENTATIONS AMOUREUSES ? .....	67
---	----

Catherine Bourassa-Dansereau, professeure au département de communication sociale et publique, UQAM,  
et codirectrice du Groupe d'études et de recherches axées sur la communication internationale et interculturelle

**LA BONNE HISTOIRE : SE DIVISER ET SE RÉUNIR AUTOUR DE LA RADICALISATION ..... 71**

Anoucheh Machouf, Tomas Sierra

Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit) – Sherpa, CIUSSS Centre Ouest et Collège de Maisonneuve

**AIME COMME MONTRÉAL : UN PROJET DE COUPLES INTERCULTURELS,  
UNE RÉPONSE AUX POLITIQUES INTERCULTURELLES ? ..... 75**

Jérôme Pruneau, Ph. D., directeur de Diversité artistique Montréal (DAM)

**TABLE RONDE – DIALOGUES INTERCULTURELS : PROJETS DE SENSIBILISATION ..... 81**

Claudia Beaudoin, chargée de projet à l'Institut du Nouveau Monde

**CLIMAT SCOLAIRE, DIALOGUES ET RAPPROCHEMENTS ..... 83**

Réginald Fleury, conseiller pédagogique en éducation et relations interculturelles et en éthique et culture religieuse,  
Commission scolaire de Montréal (CSDM)

## **TROISIÈME PARTIE – INTERVENIR**

**LA MÉDIATION INTERCULTURELLE DANS LES CÉGEPS : OUTIL PROMETTEUR  
POUR LA PRÉVENTION ET LE RÈGLEMENT DE DIFFÉREND ..... 87**

Habib El-Hage, intervenant social au Collège de Rosemont

**INTERVENTION INTERCULTURELLE AUPRÈS DES VICTIMES DE VIOLENCES  
BASÉES SUR L'HONNEUR (VBH) ET LEUR FAMILLE AU QUÉBEC ..... 95**

Estibaliz Jimenez, professeure au département de psychoéducation, UQTR

Marie-Marthe Cousineau, professeure à l'École de criminologie, Université de Montréal

**LA VIOLENCE BASÉE SUR L'HONNEUR : COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR ..... 99**

Maud Pontel, chargée de projet au Bouclier d'Athéna

**PRATIQUE EN ETHNOPSYCHIATRIE :  
LE CAS DE LA CLINIQUE TRANSCULTURELLE DE L'HÔPITAL JEAN-TALON ..... 103**

Habib El-Hage, intervenant social au Collège de Rosemont

Stéphanie Cotnoir, coordonnatrice régionale, Actions interculturelles – Sherbrooke

**POINTS DE REPÈRE SUR L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE ..... 109**

Habib El-Hage, intervenant social au Collège de Rosemont

**RÔLE DU SERVICE RÉGIONAL INFO-SOCIAL DE MONTRÉAL AUTOUR DU THÈME  
DE L'ANXIÉTÉ ET DE LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE RELIÉES À LA RADICALISATION VIOLENTE ..... 115**

Luc Treny, travailleur social et superviseur clinique à Info-Social, Service régional

Anoucheh Machouf, psychologue, CIUSSS Centre-Ouest

---

## MOT DU DIRECTEUR GÉNÉRAL

---

# RENDEZ-VOUS DU SAVOIR HAUT EN COULEUR

Fort de sa tradition de prévention et d'inclusion, le Collège de Rosemont est fier de contribuer à la diffusion des connaissances sur un sujet complexe et en constante mouvance. Le colloque *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité* se veut une étape significative de conscientisation et de formation, qui s'inscrit dans un long processus entamé il y a plusieurs décennies. Aujourd'hui, nous renouvelons notre engagement auprès du réseau collégial en rendant publics les bilans des rencontres et des présentations des spécialistes, chercheurs et praticiens venus partager le fruit de leurs recherches. Rappelons que 1 500 élèves, intervenants psychosociaux, enseignants et gestionnaires de tous les milieux (collèges, commissions scolaires, CIUSSS, organismes communautaires, etc.) ont participé à l'évènement.

Ce rendez-vous du savoir, premier en son genre dans le milieu collégial, a atteint ses objectifs : améliorer les connaissances et accroître les compétences des intervenants sur un sujet toujours en débat et toujours d'actualité, l'intervention en contexte de diversité.

Le Collège de Rosemont est hautement reconnaissant aux différents acteurs des divers milieux qui ont, par la qualité de leurs connaissances, rendu les échanges des plus enrichissants. Grâce à vous, le colloque a connu un vif succès.

Au Collège, l'imposante participation de la communauté collégiale vient illustrer à quel point l'élève est au cœur de notre mission. À cet effet, je tiens à remercier les membres du comité organisateur (enseignants, intervenants et étudiants), qui ont travaillé d'arrachepied afin de rendre la rencontre possible, pertinente, significative et grandement inspirante.

Je tiens aussi à saluer la contribution du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Stéphane Godbout



---

## INTRODUCTION

---

La diversité ethnoculturelle soulève d'innombrables défis dans divers milieux dont celui de l'éducation et, plus spécifiquement, dans les cégeps. Un rapport de négociation et des ajustements continus entre les différents acteurs, directeurs, enseignants, intervenants, parents et étudiants, font partie de nos pratiques au quotidien.

Bien que les médias s'attardent à la question de la radicalisation violente idéologique ou religieuse, les phénomènes liés à l'immigration et aux relations interculturelles interpellent les intervenants dans les pratiques pédagogiques, psychosociales, de loisirs et de gestion. Les violences basées sur l'honneur et les mariages forcés, les accommodements raisonnables, la violence conjugale, les fréquentations amoureuses et le respect des codes culturels, l'homophobie, la transphobie et le racisme sont quelques exemples des préoccupations rencontrées dans le milieu de l'éducation.

Comment s'installent ces relations interculturelles dans notre société? Quels défis posent-elles dans les interventions avec les jeunes? Quels sont les moyens à la disposition des intervenants et des enseignants? Voilà tant de questions auxquelles le colloque *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité* a répondu à l'automne 2016.

Le présent ouvrage constitue une pièce maîtresse dans le domaine de l'intervention interculturelle dans les cégeps. Depuis les années 1970, il y a eu la mobilisation de différentes personnes, enseignants, conseillères pédagogiques, intervenants psychosociaux et bien d'autres, autour de la question interculturelle; il y a eu, au tournant du 21<sup>e</sup> siècle, le développement des politiques interculturelles dans les cégeps; nous avons assisté à des conférences et à des célébrations du vivre-ensemble ainsi qu'à la création de structures de concertation sur les relations interculturelles. Toutes ces manifestations, pour ne nommer que celles-là, ont permis de rendre compte de l'importance du sujet des relations interculturelles dans nos cégeps.

Le contenu de cet ouvrage reproduit la programmation du colloque et suit trois phases, traduisant fidèlement la démarche de l'intervention ainsi que le processus impliquant différents acteurs des milieux de l'enseignement, de l'intervention et de la gestion.

**COMPRENDRE** répond aux besoins de la première phase. Les textes de Georges Leroux, Rachida Azdouz, Habib El-Hage, Catherine Montgomery, Karima Mokarram, Marie Audet et les étudiants Ismael Benyattou et Rubis Lantier-Théberge font un tour d’horizon nécessaire à la compréhension de la complexité de l’éducation au pluralisme, de l’importance de développer des compétences interculturelles, des défis que pose l’intervention en contexte de diversité, de la place de l’adaptation des services sociaux, des contours de la compétence équivalente et de l’équité en matière d’emploi, des stratégies identitaires des jeunes LGBT racisés.

**PRÉVENIR** constitue la deuxième phase de ce document. Les textes de Lise Poupart, Edward Lee, Catherine Bourassa-Dansereau, Anoucheh Machouf et Tomas Sierra, Jérôme Pruneau, Claudia Beaudoin et Réginald Fleury nous exposent des actions de sensibilisation. Que dit la loi sur le parrainage en contexte de violence conjugale? Comment comprendre le vécu des personnes LGBT racisées? L’amour et la sexualité trouvent-ils leurs sens en contexte de diversité? Comment l’expression théâtrale peut-elle sensibiliser à la radicalisation? Ceux-là et d’autres des projets de prévention dans divers milieux (écoles, ville et organismes communautaires) seront présentés.

**INTERVENIR**, la troisième phase, regroupe les textes de Luc Treny et Anoucheh Machouf, d’Habib El-Hage et de Stéphanie Cotnoir, d’Estibaliz Jimenez et Marie-Marthe Cousineau et de Maud Pontel qui traite de sujets tels la radicalisation, la médiation interculturelle, les accommodements raisonnables, et les violences basées sur l’honneur, l’ethnopsychiatrie. Il y a, dans cette section, des références à des outils pertinents d’intervention à l’usage des intervenants.

*Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité* est un ouvrage de référence pour les intervenants de différents milieux, particulièrement ceux du milieu collégial, qui souhaitent améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans le domaine de l’intervention interculturelle. Soulignons dans ce sens, notre souhait de contribuer aux dialogues nécessaires pour un meilleur vivre-ensemble et de rendre efficaces les moyens d’intervenir auprès des jeunes en contexte de diversité croissante dans nos milieux.

Habib El-Hage, intervenant social  
Collège de Rosemont





# **PREMIÈRE PARTIE – COMPRENDRE**



# L'ÉDUCATION AU PLURALISME : UNE APPROCHE COMPLEXE

**GEORGES LEROUX,**

Département de philosophie, UQAM

Je remercie les organisateurs du colloque de leur invitation à venir présenter et discuter au Collège de Rosemont les questions si importantes de l'éducation au pluralisme. Je propose de reprendre ici, au bénéfice de notre échange, la structure de questions dont j'ai fait l'objet de mon essai récent. Ce livre a stimulé de nombreux débats, et je suis très heureux de pouvoir y intervenir à nouveau. Je présenterai donc aujourd'hui une synthèse de mon approche, en portant attention principalement à la question des finalités de l'éducation au pluralisme dans le contexte d'une recherche du vivre-ensemble harmonieux. Ces finalités, la reconnaissance de l'autre et la recherche du bien commun, ont été désignées par le législateur comme objectif central du programme ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE. Dans les sociétés démocratiques, l'éducation au pluralisme est en effet devenue une responsabilité publique dont tous les systèmes d'éducation découvrent à la fois l'urgence et la complexité. En raison de la croissance de la diversité, sur tous les plans où elle est aujourd'hui observée, les gouvernements se sont attelés à la tâche de mettre en place, dans les écoles, divers modèles : qu'il s'agisse de l'éducation interculturelle, d'éducation à la citoyenneté, de philosophie pour enfants, tous ces modèles ont en commun le souci de donner aux jeunes les instruments pour accéder, dans la vie adulte, au débat démocratique et au respect de la diversité. Certaines sociétés, comme la France, disposent de traditions républicaines dont les valeurs constituent les objets privilégiés de l'éducation aux normes démocratiques, et elles cherchent à en renouveler la transmission ; d'autres, comme la société américaine, ne possèdent pas de modèle unitaire auquel se référer, et on y observe

un processus très diversifié de recherche curriculaire, rendu nécessaire par la variété des situations éducatives.

La situation du Québec est particulière : héritière d'une longue tradition confessionnelle, elle se caractérise par un processus de déconfectionnalisation du système scolaire beaucoup plus lent qu'ailleurs, et qu'on peut décrire comme un délestage progressif de l'enseignement confessionnel et comme l'émergence d'un nouveau modèle fondé sur l'éducation normative. Ce système est basé sur une pyramide éducative, dans lequel l'éducation au pluralisme est placée en continuité directe avec l'enseignement collégial de la philosophie. Nulle part ailleurs dans le monde peut-on observer un curriculum aussi continu et aussi riche sur le plan de la réflexion sur les normes et les symboles. On doit s'en réjouir et tout faire pour le maintenir. En 2005, le gouvernement a en effet mis en place un programme d'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE dont les principes avaient été énoncés dans le rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école, mis sur pied par madame Pauline Marois, qui était alors ministre de l'Éducation, et présidé par monsieur Jean-Pierre Proulx. Un des résultats les plus nets de ce rapport était de consacrer l'importance du principe de l'égalité au sein de l'école et de fonder cette égalité sur une transmission respectueuse non seulement de la diversité des croyances et de l'incroyance, mais également de la diversité des conceptions morales de la justice et du bien. C'est de la connaissance de cette diversité que se constitue le pluralisme, qui est indissociablement religieux et moral : le double domaine de l'éthique, conçue comme réflexion sur les principes de l'agir humain, et de la culture religieuse, conçue comme connaissance des systèmes symboliques, apparaît donc comme le résultat de cette longue évolution. Ces deux volets sont inséparables et ils se nourrissent l'un l'autre.

## 1. L'ÉDUCATION AU PLURALISME ET LA RICHESSE DES COMPÉTENCES

Cette décision illustre le projet québécois de ne pas laisser vacante dans nos écoles la place du

savoir moral et symbolique de la société. Ces deux champs, l'éthique et la culture religieuse, possèdent leur autonomie historique, mais on aurait pu décider de les sacrifier au profit de savoirs en apparence plus utiles, comme l'informatique ou l'éducation économique. On aurait pu également ne retenir que l'éthique, dans une forme ou l'autre des modèles éducatifs présents aujourd'hui dans les systèmes d'éducation dans le monde. La Belgique, par exemple, vient de faire le choix d'un enseignement universel de la philosophie; la France propose un nouveau programme de morale et d'éducation civique. Le gouvernement québécois a pris la décision de les associer de manière ferme, et de leur joindre, dans une perspective résolument démocratique, une éducation à la compétence du dialogue. Ces trois compétences sont présentées comme convergentes, et elles servent le projet québécois de la recherche du bien commun et de la reconnaissance de l'autre. Il faut donc présenter brièvement ces compétences.

La formation à l'éthique poursuit une compétence nettement ajustée aux exigences du pluralisme: conduire chaque jeune à une réflexion critique et personnelle sur les grands enjeux moraux de notre temps. Il ne s'agit donc plus d'une éducation morale au sens traditionnel, mais d'une éducation à la compétence de discuter et de juger des principes éthiques qui justifient l'action morale. Par contraste, la compétence de culture religieuse poursuit une finalité très différente, puisque son objet n'est pas l'accès à des principes, mais plutôt à un ensemble de connaissances concernant les croyances et l'incroyance, dont la diversité impose une approche non confessionnelle du phénomène religieux. Le fondement demeure celui de l'éducation au pluralisme, chaque jeune étant invité à développer des outils de compréhension en même temps qu'une interprétation personnelle de la religion comme fait social et culturel. Ouvrir la fenêtre sur un monde pluriel, c'est aller à la rencontre de la diversité du savoir moral et symbolique de la société, tenter de la connaître et de la comprendre.

Ce choix d'une approche complexe est-il justifié? Prenant appui sur les acquis de la philosophie politique contemporaine, je soutiens que cette approche repose sur un ensemble d'arguments qui éclairent la situation du Québec. Les penseurs auxquels je

me réfère appartiennent pour la plupart à la tradition libérale, principalement américaine et britannique. Chaque société cultive un savoir relatif aux enjeux moraux qui la traversent. Chaque société recueille également la contribution symbolique des croyances et de l'incroyance à la compréhension de la place de l'individu et de la collectivité dans le monde. Le savoir moral s'exprime ultimement dans les principes juridiques de nos chartes de droits, mais il imprègne également tout ce qui concerne la délibération collective sur les principes éthiques. L'exemple de la justice sociale illustre particulièrement ce double registre: l'évolution de la pensée sur les droits demeure en effet tributaire de la réflexion collective sur des problèmes comme ceux de l'inégalité persistante, de la discrimination, du racisme, etc.

L'éducation au pluralisme doit donc inclure l'ensemble des vecteurs du pluralisme dans les sociétés démocratiques, autant le pluralisme moral que le pluralisme religieux. La richesse de ce pluralisme, qui comprend également toutes les positions de l'humanisme séculier qui se retrouvent dans l'un et dans l'autre, constitue une richesse substantielle. L'évolution des démocraties vers un formalisme juridique centré sur les chartes de droits peut avoir pour effet de minimiser, voire d'occulter, l'importance des convictions morales et des croyances qui se trouvent au fondement de l'action humaine. Malgré tous ses mérites intrinsèques, une éducation à la citoyenneté qui se concentrerait uniquement sur les chartes de droits serait très limitée et priverait les jeunes de la connaissance des normes et des croyances. Dans l'éducation traditionnelle, les principes étaient transmis sous la forme de vertus et de valeurs, que l'enseignement religieux et moral avait charge de communiquer, notamment par le moyen d'un répertoire symbolique commun, comme celui de la littérature. Aujourd'hui, les exigences de la laïcité conduisent à un respect critique de la diversité, que cette laïcité a la responsabilité de protéger en fonction de nos principes de liberté. Le pluralisme substantiel devient ainsi un pluralisme normatif, et c'est sur ce concept que peut s'appuyer une éducation au pluralisme en accord avec la situation de notre temps.

## **2. QU'EST-CE QUE LE PLURALISME ?**

De quoi s'agit-il ? Il me semble important de distinguer trois registres très différents qui cohabitent au cœur de cette discussion. Le premier registre est le registre factuel de la diversité, que nous pourrions qualifier de diversité sociologique. Cette diversité correspond à des faits observables, tels que la multiplicité des appartenances religieuses ou la multiplicité des règles morales qui régissent l'action des individus et des groupes. La sociologie de la diversité nous apporte ici un corps indispensable de connaissances. Dans la philosophie libérale, chez John Rawls par exemple, c'est le respect de cette diversité qui rend nécessaire une réflexion sur les principes de l'équité et le recours au concept du pluralisme. C'est ainsi que nous accédons au deuxième registre, celui du concept philosophique du pluralisme, dont la problématique réside dans le rapport à la vérité et à la justice : toutes les conceptions de la justice et du bien sont-elles équivalentes ? Peut-on chercher à les réduire à une conception unifiée ? L'état est-il l'unique garant du respect de la diversité ? Le problème philosophique du pluralisme réside dans l'ensemble des questions qui résultent du constat de la diversité. Peut-on accepter une pluralité de conceptions du bien et de la vie bonne ? Il y a enfin un troisième registre, c'est celui du pluralisme comme valeur ou comme norme, et que nous désignons comme le registre du pluralisme normatif : en quoi une attitude respectueuse du pluralisme peut-elle constituer une norme pour les sociétés démocratiques ? Ce registre nous place en face de la richesse de la diversité comme norme pour la vie ensemble, et non comme un obstacle à réduire.

Les justifications de cette position qui sont apportées par la philosophie politique sont très nombreuses, mais on les résumerait bien en disant que toutes ces justifications se fondent sur la qualification normative du pluralisme, autant moral que religieux, pour soutenir l'évolution démocratique de nos sociétés. C'est seulement en discutant non seulement la différence observable des options, mais aussi les problèmes résultant de notre jugement sur le pluralisme, que nous pouvons accéder au registre supérieur de la délibération collective :

sommes-nous prêts à accepter le pluralisme, et à le considérer comme une richesse plutôt que comme un défaut ou un obstacle ? Quelles sont les règles du vivre-ensemble que nous voulons formuler pour respecter les principes de l'égalité et de la liberté ? Quel est le rôle de l'éducation dans la connaissance et le partage de ces règles ?

## **3. LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION AU PLURALISME**

À ce programme d'éducation au pluralisme, deux finalités complémentaires ont été assignées : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Ces deux finalités fondamentales sont des finalités sociales et civiques, elles sont mises de l'avant en conformité avec la poursuite d'un idéal démocratique, et ce sont elles qui constituent les principes de la philosophie publique de l'éducation qui découle de la nouvelle situation de laïcité scolaire. Il appartient à la réflexion philosophique de les discuter, et notamment de préciser leur convergence avec les principes de l'égalité et de la liberté. Il en va de même pour l'énoncé des droits. Ces principes sont un acquis de la doctrine des droits, ils sont inscrits dans nos chartes et ne sauraient être l'objet d'accommodements.

Dans cette approche complexe des principes éthiques et des connaissances du fait religieux, le but poursuivi est de comprendre ce qui distingue les croyances des raisonnements proposés par la réflexion éthique et ce qui identifie les religions comme univers de signification construits au sein de communautés toujours particulières et historiques. La question philosophique de l'éducation au pluralisme n'est donc pas identique à celle de l'éducation à la citoyenneté, même si plusieurs convergences peuvent être identifiées. Les jeunes peuvent en effet s'approcher des faits constitutifs de leur environnement social et apprendre à les considérer dans leur singularité. Le choix par chacun de la priorité de la raison ou de la croyance ou, plus exactement, la question de l'équilibre, pour chacun, de la raison et de la croyance dans sa vie et dans le choix de la vie bonne, apparaît comme le thème cognitif de ce programme : à travers la diversité des conceptions du monde et des représentations

auxquelles il aura accès, chaque jeune sera invité à poser cette question pour lui-même.

## 4. PLURALISME ET LAÏCITÉ

Comment conjuguer, au sein de la diversité sociale, respect, tolérance et recherche rationnelle de principes communs ? La laïcité scolaire, ce n'est pas seulement affaire de neutralité, d'accommodement ou de signes religieux visibles, c'est aussi et surtout l'enjeu fondamental du pluralisme au cœur de la démocratie. Qu'est-ce qui peut être l'objet de discussion et quelles sont les règles du dialogue sur nos principes communs ? Que doivent connaître les jeunes en vue d'un vivre-ensemble harmonieux et quels principes doivent-ils respecter ?

Plusieurs croyances particulières entrent en effet en contradiction avec les principes fondamentaux des démocraties modernes. C'est le cas notamment de l'autorité de la tradition et du texte sacré, qui rejette la préséance de la délibération rationnelle, laquelle se trouve au cœur de l'idéal de l'autonomie. L'autorité des traditions peut ainsi venir contredire le primat des acquis rationnels de nos chartes, par exemple l'égalité de tous. C'est aussi le cas de plusieurs conceptions inégalitaires, qui entrent en conflit avec le principe de l'égalité et notamment avec la reconnaissance de la place des femmes dans la société. Le respect que nous devons aux principes et énoncés de nos chartes de droits doit être absolu.

De manière symétrique, les grandes éthiques philosophiques, par exemple l'utilitarisme qu'on peut considérer comme la philosophie implicite de notre époque, subissent régulièrement le choc des exigences religieuses relatives à la justice, dans la mesure où leurs acquis rationnels paraissent très pauvres eu égard aux requêtes fondamentales des religions relatives au bien. On peut penser, et plusieurs exemples en témoignent, que les approches philosophiques de l'éthique semblent à plusieurs élèves assez austères et dépourvues de générosité ou de compassion : comment expliquer, par exemple, que peu d'éthiques conduisent à la révolte ou au sacrifice, et qu'elles se limitent souvent à discuter des fondements de la justice distributive et de la recherche des principes au sein de morales

utilitaristes différentes ? Notre enseignement de la philosophie doit permettre d'aborder ces questions.

Les jeunes cherchent des réponses, mais ils cherchent aussi un dépassement des contraintes du réel. Les croyances sont précisément des réponses à des questions que la philosophie ne cesse de déporter dans un après-coup lointain. En leur permettant de comprendre leurs visées autant que leurs structures, le programme aide les jeunes à voir ce qui sépare la discussion rationnelle d'un principe de l'espoir ou de l'anticipation du bien et de la justice. Cette dialectique des croyances et du raisonnement est complexe, elle est constitutive du débat démocratique. C'est de manière très concrète que le savoir moral et le savoir symbolique s'interpénètrent, se provoquent, entrent en conflit. L'exemple de l'éthique dite « appliquée » peut le faire comprendre rapidement. Comment ne pas voir que l'élaboration de normes morales dans le domaine de la bioéthique, de la solidarité internationale, de l'environnement ne peut demeurer indifférente à la réflexion et aux principes mis de l'avant par les religions sur la justice, la nature et la valeur intrinsèque de la vie ? Cette interaction est d'une grande richesse, et elle exige pour se développer le contexte rigoureux de la laïcité : l'État ne saurait intervenir dans les croyances particulières – c'est le principe de la liberté de conscience –, et aucune religion ne peut prétendre contrôler l'État – c'est le principe de la neutralité. Ces deux principes sont constitutifs de l'idéal de laïcité qui doit prévaloir dans l'interprétation des droits.

Personne ne souhaite non plus que ce programme d'éducation au pluralisme se transforme à priori en lieu de contestation des croyances ou des traditions familiales au nom de la raison ou même de l'histoire. Ce serait une interprétation restrictive et appauvrissante de la laïcité. Inversement, personne ne souhaite que des convictions fortes, comme celles qui sont le fait de communautés très structurées, soient incitées à contester systématiquement le travail de la raison, et notamment les acquis rationnels de nos chartes de droits. Il s'agit plutôt de comprendre ce qui distingue les croyances des raisonnements proposés par la réflexion éthique et ce qui identifie les religions comme univers de signification construits au sein de communautés toujours particulières et historiques. Les jeunes

peuvent dès lors s'approcher des faits constitutifs de leur environnement social et apprendre à les considérer comme tels. Tel est aujourd'hui l'enjeu du pluralisme. Cela n'exclut aucunement de s'interroger sur les fondements des croyances, mais la perspective doit être compréhensive et pleinement herméneutique : comprendre les dimensions de l'univers de sens de l'autre, comme on comprend un langage différent du sien, et aller à sa rencontre.

Il serait par ailleurs illusoire d'opposer de manière rigide les deux volets du programme comme si le pluralisme religieux était le seul pluralisme authentique et que l'univers de la réflexion éthique constituait un monde de pensée unifié et homogène. La réalité est très différente : le pluralisme moral, où nous voyons s'affronter sans référence religieuse explicite des conceptions très divergentes du bien et du juste, est au moins aussi riche et diversifié que le pluralisme religieux. Le seul exemple des limites du libéralisme, conçu par certains comme l'idéal indépassable de la démocratie et par d'autres comme sa faillite intrinsèque, montre assez l'aporie des conceptions morales de la vie bonne. Dans une société où la croyance religieuse, en raison du progrès constant de la sécularisation, est devenue un phénomène quasi insaisissable, chacun composant pour lui-même un ensemble de croyances diversifiées et de provenances multiples, le pluralisme moral n'est pas aussi facile à distinguer du pluralisme religieux qu'on le croirait au point de départ. Les conceptions séculières de la vie et du bien incorporent en effet une grande diversité de croyances, dans la mesure où elles ne peuvent prétendre de manière égale à un statut de pleine rationalité.

## **5. LA CONTRIBUTION DE LA PHILOSOPHIE**

Pour éclairer ce point, il faut se reporter aux finalités du programme ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE, qui sont d'abord sociales et politiques au sens le plus élevé du terme : quand le législateur évalue la pertinence des contenus, il le fait dans la perspective de la mission démocratique de l'école québécoise. La valeur patrimoniale ou historique des religions, tout comme celle des morales historiques, explique qu'il soit nécessaire de développer

à leur sujet un ensemble de connaissances, jugées nécessaires pour la formation d'une conception autonome de la vie et du monde : privé de référents fondamentaux, le futur citoyen ne pourra déchiffrer correctement les principes et les convictions qui se trouvent au fondement des décisions des autres. Il sera également privé des instruments de la connaissance de lui-même, en tant que membre d'une société particulière et héritière d'une tradition complexe. Il y a donc un enjeu philosophique fondamental dans ce programme, un enjeu relatif à la nature de ce double savoir de l'éthique et de la connaissance culturelle des religions : c'est celui de considérer comme des connaissances de même niveau et de même portée tout ce qui concourt à comprendre les traditions des croyances et des normes au sein de la vie sociale. Ces questions me semblent l'exemple d'une réflexion philosophique à laquelle chaque élève devrait être amené au cours de sa formation. Je donne un autre exemple : ce que nous pouvons formuler comme principe universel de justice distributive disqualifie-t-il au point de les rendre caduques ce que plusieurs traditions, autant morales que religieuses, nous proposent comme idéaux de compassion, de charité, de solidarité ? Les jeunes comprennent assez vite que si les lois nous font obligation de payer nos impôts, elles ne nous contraignent pas à donner à des organisations charitables.

Ce programme n'est donc pas un cours de morale, ni d'histoire des religions, mais bien un programme d'éthique et de culture religieuse : l'éthique est une réflexion sur les principes des différentes morales, et nous devons discuter la différence essentielle entre les morales particulières et l'éthique universelle. Les morales sont souvent non rationnelles, et il appartient à l'éthique de réfléchir sur elles, en particulier sur leurs formulations historiques ou culturelles, pour en dégager les principes. Chaque élève est l'héritier d'une morale particulière qui peut être celle de sa famille, de sa communauté, de sa religion. Il peut choisir d'y être fidèle toute sa vie, mais une des tâches de l'éducation est de lui donner des raisons de le faire ou, au contraire, d'y renoncer au profit d'une autre. Pour cela, les connaissances sont l'outil indispensable. Notre époque connaît un développement exceptionnel de l'éthique philosophique, et ce programme entend s'y raccorder

– j’aurai l’occasion de le montrer. Pour la culture religieuse, l’approche dont il est ici question est une approche compréhensive du phénomène historique et social des religions, dans leurs grandes composantes et dans leur force structurante pour la vie sociale. La sociologie américaine évoque à ce propos l’idéal d’une *littérature religieuse*, fondée sur la connaissance d’un langage symbolique de base. Qu’elle ou il soit éduqué dans un milieu religieux ou séculier, l’élève ne peut fermer les yeux sur la diversité religieuse, pas plus qu’il ou elle ne peut éviter de mesurer l’extension de la sécularisation des sociétés occidentales. L’enseignement collégial de la philosophie se fonde sur cet acquis de la rationalité et permet aux jeunes de réfléchir sur chacun des enjeux de la vie humaine.

Il est donc nécessaire de mettre en relief la contribution de l’école à l’évolution vers un pluralisme normatif. La richesse des différences, non seulement sur le plan culturel des modes de vie, des coutumes et des habitudes alimentaires – plan sur lequel on tend spontanément à la rabattre – mais aussi dans le registre beaucoup plus fondamental des valeurs et des croyances, permet à la société dans son ensemble de questionner les certitudes acquises, de les faire évoluer vers des consensus meilleurs et surtout d’accéder à des formulations plus éclairées. C’est la raison pour laquelle cette culture s’identifie de plus en plus à la culture des droits fondamentaux et tend à reléguer tout le reste à la sphère privée. La littérature, l’histoire, la philosophie ne seraient dès lors que des compléments particuliers, toujours contingents, des vrais savoirs que sont les sciences, l’informatique et les langues d’usage, seuls supports légitimes de la culture des droits. Cette conception est-elle la bonne ? Le Québec, toujours tenté par une approche utilitariste, ne cesse de l’envisager, comme le montrent les assauts répétés à l’endroit de l’enseignement collégial de la philosophie. L’avènement d’une culture pluraliste, centrée sur des finalités démocratiques et nourrie à plusieurs sources culturelles, me semble une meilleure réponse.

Parmi les décisions qui ont jalonné l’histoire du système québécois d’éducation, la mise sur pied du programme ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE (ECR) constitue peut-être la décision normative la plus importante, en particulier si on considère ce

qui distingue, mais aussi ce qui rapproche, ce programme des cours de français ou de philosophie, au niveau collégial. Pour tout ce qui concerne la mémoire de la culture, le gouvernement du Québec, dans la foulée des grandes césures du rapport Parent, a profondément transformé la tradition fondamentale des collèges classiques : il a maintenu le privilège de la littérature et de la philosophie comme disciplines fondatrices de la culture générale, mais il a rompu avec les canons culturels de la Renaissance qui les soutenaient, notamment la connaissance des langues anciennes et l’enseignement de la rhétorique, discipline traditionnelle des métiers de la parole. Ouvrant ces disciplines fondamentales à des œuvres et à des courants de pensée autrefois laissés à la marge, le nouvel enseignement collégial a favorisé un vaste processus de diversification appelé à remplacer lentement une structure faite de prescriptions déterminées et statiques.

Il est temps de conclure. Cette problématique nous met en présence d’un double défi. D’une part, l’éducation au pluralisme comme tâche politique de notre société découle de la nécessité d’une éducation à la citoyenneté qui soit en cohérence avec l’ensemble du système éducatif. On évoque souvent le vivre-ensemble comme défi contemporain majeur face à la diversité, et je reconnais en effet dans ce défi le principe moteur de l’éducation au pluralisme dans toute sa complexité. Nous sommes appelés, d’autre part, à donner à ce projet un contenu, la construction d’une culture publique commune pour tous les jeunes du Québec. Cette culture est en phase d’érosion, et nous devons y réagir à partir de priorités démocratiques nouvelles, qui ne peuvent uniquement se fonder sur l’humanisme traditionnel.

Toutes ces questions sont au cœur de ma réflexion, mon but étant de mettre en relief la contribution de l’école à l’évolution vers un pluralisme normatif enrichi et partagé. L’avènement d’une culture pluraliste, centrée sur des finalités démocratiques et nourrie à plusieurs sources culturelles, me semble la meilleure réponse au double défi du vivre-ensemble harmonieux et de la construction d’une culture publique commune. ■

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

LEROUX, Georges, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Le Boréal, 2016.

LEROUX, Georges, et coll., « Disputatio », dans *Philosophiques*, vol. 43, n° 2 (automne 2016) p. 465-516. (Dossier d'interventions critiques de Maryse Potvin, Richard Vaillancourt, Luc Bégin et Stéphanie Tremblay, avec la réponse de Georges Leroux). Tous les textes sont disponibles en ligne sur le site de la revue.

POTVIN, Maryse, Marie-Odile MAGNAN et Julie LAROCHELLE-AUDET (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Éditions Fides Éducation, 2016.



# LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES : AU-DELÀ DU SAVOIR-ÊTRE

**RACHIDA AZDOUZ**, psychologue, spécialiste en relations interculturelles, Université de Montréal

## 1. SAVOIR VIVRE ENSEMBLE : UNE SAGESSE ANCESTRALE ?

« *L'immigration est constitutive de l'identité québécoise* », se plait-on à répéter : « *nous sommes tous des immigrants, exception faite des peuples amérindiens* ».

Par conséquent, nous serions tombés dans la marmite interculturelle à la naissance et le comment vivre ensemble n'aurait plus de secret pour nous.

Ce fait nous distinguerait de la France, de la Belgique ou du Royaume-Uni, qui ont dû apprendre à composer avec des étrangers issus de leurs anciennes colonies, devenus au fil du temps citoyens, parents d'enfants nés sur le sol européen et avec lesquels il faut renégocier le contrat initial, dans une relation de copropriétaires et non plus de propriétaires | locataires ou hôtes | invités.

Certains y croient dur comme fer, à ce modèle de vivre-ensemble à la québécoise, fruit d'un savant dosage entre l'assimilationnisme français et le multiculturalisme anglosaxon, et vont joyeusement répandre cette sagesse ancestrale chez nos cousins français, toujours friands de savoir-faire nord-américain.

Et pourtant, quand on observe le désarroi, la quête effrénée de recettes miracles, l'improvisation et l'amateurisme avec lesquels nos dirigeants, tous partis politiques confondus, tentent encore de relever les défis du pluralisme, on se demande pourquoi la potion magique de la diversité, dans laquelle nous marinons supposément depuis 400 ans, n'a pas réussi à nous transformer en artisans chevronnés du vivre-ensemble.

Malgré des contextes historiques et des choix politiques différents, nous pataugeons aujourd'hui dans les mêmes préoccupations que les autres pays d'immigration, sans pour autant pouvoir revendiquer une vraie longueur d'avance sur le terrain des solutions : la lutte contre les discriminations et l'exclusion socioéconomique, le traitement du fait religieux (en particulier dans ses expressions les plus orthodoxes) et la prévention de la radicalisation violente... sans compter la question autochtone qui n'en finit pas de nous hanter, comme ce fut le cas encore récemment avec les événements tragiques en Abitibi.

Soyons donc humbles et prenons acte que le vivre-ensemble est un apprentissage continu, avec ses avancées et ses reculs, ses acquis et ses défis, ses blocages et ses déblocages.

Parlant de recul et de blocage, le discours public (médiatique, politique) semble piétiner au Québec depuis la commission Taylor-Bouchard : on défonce des portes ouvertes, on réinvente la roue, on s'approprie l'interculturalisme et on en revendique la paternité, comme s'il s'agissait d'une invention québécoise datant de 2007 ; on oscille entre l'éloge de la différence, qui occulte les vrais défis et la diabolisation de « l'autre », qui exagère les menaces.

## 2. LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES : UNE SIMPLE QUESTION DE SAVOIR-ÊTRE ?

Dans les années 70 et 80, le Québec accueillait ses premières vagues de populations issues de « cultures non occidentales », notamment les réfugiés de la mer en provenance d'Asie.

Les problèmes économiques et la récession de 80-82 n'ont pas entamé la détermination des Québécois et leur mobilisation en faveur des « boat people » vietnamiens, des Libanais fuyant la guerre civile déclenchée en 1975 ou encore des demandeurs d'asile chiliens et autres Latino-Américains.

Mais le besoin était pressant, en particulier chez les intervenants scolaires, accueillants de première ligne, de lever les barrières linguistiques et culturelles qui les séparaient de ces nouveaux concitoyens, dont plusieurs ne partageaient ni leur

langue ni leur héritage judéo-chrétien, à la différence des Hongrois, Polonais, Italiens ou Moyen-Orientaux chrétiens arrivés dans les décennies précédentes.

La formation interculturelle et antiraciste a connu son « âge d'or » durant cette période : élaboration de monographies pour mieux connaître les traditions des nouvelles « communautés culturelles » présentes dans nos écoles, ateliers de sensibilisation à la communication interculturelle, formations et conférences sur le racisme et les préjugés, émergence et structuration d'un tissu associatif voué à l'accueil – intégration – lutte contre les discriminations.

Quarante ans plus tard, et malgré la précarité due à la dépendance aux subventions gouvernementales, plusieurs organismes créés à l'époque ont réussi l'exploit de survivre et même de se développer et de se professionnaliser au point de devenir non seulement des acteurs incontournables de la scène culturelle, socioéconomique et politique québécoise, mais des coconstructeurs de savoir avec le milieu de la recherche.

Toutefois, l'effervescence des années 70-80, justifiée par l'urgence d'accueillir des nouveaux venus, s'est rapidement heurtée à des limites.

- ▶ La rareté de l'expertise, dans ce champ des relations interculturelles alors encore en pleine construction, peu balisé, où les formateurs apprenaient sur le tas avec souvent pour seul bagage leur propre vécu d'immigrant, où la littérature scientifique en français se comptait sur les doigts d'une main ; ceux qui, comme moi, entreprenaient un travail de recherche sur le sujet en France à la fin des années 80, doivent une fière chandelle aux pionniers que sont Martine Abdallah Pretceille, Louis Porcher, Margalit Cohen Emerique, Carmen Camilleri... et même Edward T. Hall qui a eu la bonne idée de se faire traduire !
- ▶ La nécessité de pousser la réflexion et de développer des compétences interculturelles qui ne se réduisent pas à l'acquisition de savoir-être : l'empathie, le témoignage, l'ouverture, la relativisation de son propre cadre de référence, la bienveillance, la bonne volonté et les bons

sentiments, sont sans conteste LE premier pas vers la rencontre interculturelle et LA condition sine qua non au dialogue ; mais ils ne peuvent tenir lieu, à eux seuls, d'outils de gestion de la diversité, laquelle fait appel à des savoirs et à des savoir-faire complexes.

- ▶ L'amalgame entre éducation antiraciste et éducation interculturelle : plusieurs activités de formation et de rapprochement interculturel traitaient indistinctement les deux, alors qu'il s'agit là de deux contenus distincts, avec des visées pédagogiques complémentaires mais différentes.

Quand un établissement d'enseignement est aux prises avec des cas d'élèves ou d'étudiants qui composent difficilement avec un rapport à l'apprentissage axé davantage sur l'autonomie que sur la transmission verticale, il est inapproprié, voire culpabilisant de répondre à ce besoin par une formation antiraciste. Il est possible toutefois que le milieu ait une lecture stéréotypée et essentialiste du comportement de ses élèves (« ils sont asiatiques, donc soumis à l'autorité du maître et incapables de distance critique »), mais la réponse adéquate serait une formation interculturelle qui traite justement du piège de la généralisation et de l'extrapolation, et qui propose aussi des outils d'intervention adaptés, respectueux autant du profil des élèves que des exigences de l'intégration scolaire.

Aborder une situation comme celle-ci sous l'angle de l'éducation antiraciste aurait pour effet de braquer inutilement les intervenants, en plus de rater la cible, car il n'y a pas d'intention discriminatoire, mais une difficulté réelle à concilier deux conceptions de l'apprentissage et du rapport enseignant – apprenant.

Idem pour les cas d'accommodement raisonnable : refuser d'accorder un accommodement pour cause de contrainte excessive ne signifie pas que l'on soit raciste, mais tout simplement que la demande, pour légitime qu'elle soit, est irrecevable sur le plan juridique ou que sa mise en œuvre ferait reposer un fardeau excessif sur l'organisation.

Et pourtant, certains leaders d'opinion ont souvent tendance à considérer tout refus d'accommoder comme une manifestation d'intolérance et de préjugés, et qu'il suffirait de faire montre de « bonne volonté » ou de « bonne foi » pour accueillir favorablement les demandes les plus excessives.

En revanche, un milieu qui vit des tensions interethniques et interconfessionnelles, ou qui veut les prévenir, est tout à fait justifié d'offrir une formation antiraciste : les concepts, les manifestations directes et indirectes de racisme et d'intolérance, les recours juridiques, les voies non juridiques.

Ce brouillard conceptuel et cette confusion entre le racisme et les autres obstacles à l'intégration, que l'on traîne depuis les années 70, nous rattrapent d'ailleurs aujourd'hui avec le débat en cours sur le « racisme systémique ».

Le droit reconnaît la notion de **discrimination directe**, catégorie dans laquelle s'inscrit le racisme (et le sexisme, l'homophobie, etc.) et qui se caractérise par une **intention** d'exclure, laquelle intention va du mépris d'un groupe, considéré comme une « race inférieure » qu'il faut exclure ou dominer, à la haine de ce groupe, considéré comme une nuisance à éradiquer.

Le droit reconnaît aussi la **discrimination indirecte** et la **discrimination systémique**, qui se traduisent toutes deux par un **effet discriminatoire** sur un ou plusieurs groupes.

On parle de discrimination indirecte lorsque des normes et des règles, à première vue neutres et adoptées de bonne foi par un groupe majoritaire, ont pour effet d'exclure des personnes issues d'un groupe minoritaire (ou appartenant simultanément à plusieurs groupes) protégé par les chartes.

Quant à la discrimination systémique, c'est le fruit d'une construction, d'un processus historique ayant généré des déséquilibres et des inégalités qui ont fini par imprégner tout un système (par exemple : le marché du travail) : c'est pourquoi le déverrouillage du système discriminatoire passe par des mesures réparatrices et correctives, comme les lois sur l'équité en emploi. Il ne s'agit

pas d'accorder des privilèges, mais de reconnaître un préjudice et d'offrir réparation.

Il ne s'agit pas non plus d'accuser tout un système d'être raciste, mais de l'adapter en le débarrassant de pratiques obsolètes et déconnectées des nouvelles réalités sociales : par exemple, exiger cinq ans de service **continu** pour progresser dans une organisation ; une telle exigence excluait les jeunes parents en début de carrière qui envisagent une interruption pour un congé de maternité ou de paternité.

Idem quand on demande « une expérience canadienne » aux candidats à l'emploi issus de l'immigration récente : cette exigence empêche l'accès à un premier emploi, en plus de dévaloriser l'expérience acquise à l'étranger.

Cependant, en accolant le mot « racisme » à « systémique », on rate la cible, on confond les concepts, on s'aliène des employeurs qui sont volontaires pour développer des pratiques d'embauche inclusives, mais qui refusent d'endosser l'étiquette raciste.

Il ne s'agit pas de verser dans l'euphémisme et de refuser de nommer le racisme, mais de l'évoquer à bon escient, dans des cas de discrimination directe ou de discours haineux, comme le prévoient les chartes et les lois.

À l'heure où nous, éducateurs interculturels et artisans du dialogue, sommes appelés à reprendre notre bâton de pèlerin pour refaire œuvre pédagogique auprès des employeurs, cet amalgame racisme – discrimination systémique dessert bien plus qu'il ne sert la cause des minorités.

Les vrais racistes dogmatiques sont rarement récupérables sur le terrain pédagogique : ceux-là ne peuvent être combattus que sur le terrain juridique.

Mais l'éventail des postures comprend aussi d'autres cas de figure :

- ▶ ceux qui ont **peur** de l'altérité et qu'il faut rassurer en corrigeant les informations erronées ;
- ▶ ceux qui ne **comprennent** pas et auxquels il faut expliquer ;
- ▶ ceux qui comprennent, mais qui sont en **désaccord** et avec lesquels il faut argumenter ;

- › ceux qui **dénoncent et combattent** certaines pratiques et avec lesquels il faut délibérer (terrain politique).

Si l'éducation antiraciste est adéquate et efficace dans les deux premiers cas de figure, elle ne suffit plus à partir du troisième : au stade du désaccord, on entre de plain-pied dans la négociation-médiation interculturelle, et il devient alors nécessaire de développer une **véritable éthique du dialogue et de la délibération**, et de résister à la tentation de la censure (ou de l'autocensure).

La délibération n'est pas la **rhétorique**, cette spirale dont nous sommes témoins ces derniers temps dans les débats, qui sous couvert de dialogue interculturel ne vise qu'à essouffler l'interlocuteur en le poussant dans ses derniers retranchements et en l'acculant à l'autojustification.

### 3. UNE SIMPLE AFFAIRE DE SAVOIRS ?

Dans le discours public, l'éducation et le dialogue interculturels sont souvent abordés en termes de lutte contre l'ignorance et les préjugés, un angle qui est pertinent et nécessaire, à condition de ne pas s'y limiter.

C'est un fait : pour se reconnaître, il faut d'abord se connaître, prélude à un « vivre-ensemble harmonieux » (je pousse un soupir de découragement en évoquant cette expression galvaudée, devenue repoussoir à force d'être utilisée pour prôner la chose et son contraire) ; il est opportun que **chacune des parties** puisse acquérir des savoirs sur le cadre de référence de l'autre.

- › Qui sont-ils ? Quelle est leur histoire ? Quelles sont leurs trajectoires ? leurs références communes et la diversité des expressions au sein de leur propre groupe ?
- › Quels sont les implicites culturels, religieux, historiques et politiques susceptibles de nous aider à décoder des comportements, des résistances, des rigidités, des sensibilités, des susceptibilités de part et d'autre ?
- › Etc.

Ce travail de connaissance – reconnaissance mutuelles ne concerne pas que les accueillants et les

accueillis : il s'applique aux accueillis entre eux, qui portent aussi leur part de préjugés et d'ignorance sur la société d'accueil et sur d'autres minorités, voire sur des membres de leur propre groupe de référence.

Vivre ensemble, c'est aussi acquérir des **savoirs** sur ses droits et responsabilités.

- › En tant que nouvel étudiant ou employé, quelles sont les ressources susceptibles de faciliter mon intégration et ma pleine participation au sein de mon établissement et aux affaires de la cité ?
- › Quels sont mes recours en cas de discrimination et comment les exercer ?
- › Quelles sont (en tant qu'intervenant en milieu scolaire, collégial, universitaire) mes obligations envers mes nouveaux étudiants (ou collègues) ...et leurs obligations envers moi ?
- › Quelles sont mes obligations (légales et morales) et mes droits en tant qu'employeur en contexte multiethnique ?
- › Etc.

Mais si les compétences interculturelles ne s'arrêtent pas à l'empathie (savoir être), elles ne se résument pas non plus à la connaissance et la compréhension d'une diversité de réalités ethnoculturelles (savoirs).

Quand vient le moment de gérer des conflits de valeurs et de droit, des tensions raciales ou des crises au sein de sa classe ou son établissement, les compétences interculturelles des intervenants supposent aussi l'acquisition de savoir-faire.

### 4. UNE AFFAIRE DE SAVOIR-FAIRE ÉGALEMENT

Le savoir-faire d'un gestionnaire ou intervenant inclut notamment :

- › savoir communiquer en contexte interculturel : détecter et décoder des malentendus en utilisant les grilles appropriées et en évitant la généralisation ou l'essentialisme ;

- ▶ savoir faire la distinction entre une situation de racisme, un conflit de valeurs et un conflit de droits ;
- ▶ savoir appliquer le mode de résolution approprié à chacun de ces cas de figure : la médiation, la négociation, l'accommodement raisonnable, les mesures préventives, les sanctions, le cas échéant (cas de propos haineux par exemple) ;
- ▶ savoir prévenir et gérer une crise en lien avec la diversité ethnique et religieuse : tensions raciales, incidents violents, judiciarisation et médiatisation d'une affaire ;
- ▶ etc.

La compétence du gestionnaire suppose également la capacité de bien cerner les besoins de son milieu et de rechercher la réponse appropriée :

- ▶ savoir identifier les besoins de sa classe ou de son établissement : intervention préventive ou curative ? médiation ? gestion de crise ? gestion d'équipe intergénérationnelle et interculturelle ? communication avec une cohorte d'immigrants récents dont le bagage culturel est peu connu des intervenants ?
- ▶ savoir sélectionner des thèmes correspondant à son besoin en matière d'éducation interculturelle à l'occasion de colloques ou d'interventions dans les classes (éviter l'effet mode et les erreurs de diagnostic).

Ce dernier point est particulièrement important dans le contexte actuel où l'on semble réduire la formation interculturelle à des tables rondes sur la radicalisation violente, le hijab et l'islamisme | islamophobie, le plus souvent axés sur la sensibilisation et l'acquisition de savoir-être.

Ces phénomènes existent et ces questions doivent être traitées autant en mode curatif qu'en mode préventif, donc abordées aussi dans des milieux où ils ne représentent pas un défi.

Mais on peut craindre plusieurs effets pervers, notamment une surexploitation – surexposition de ces thèmes, qui risquent de donner des résultats contraires à ceux escomptés : par exemple, la peur et le sentiment que le fait musulman est omniprésent,

envahissant et plus « conflictuel » que les autres réalités associées à la diversité.

Cette islamisation – hijabisation – dé-radicalisation du champ des relations interculturelles risque par ailleurs d'occulter les enjeux communs à un bassin plus large d'intervenants et de citoyens, de diverses origines, incluant ceux de culture musulmane.

Pour conclure, je rappellerai tout simplement qu'un référentiel de compétences interculturelles doit respecter les mêmes paramètres que n'importe quel autre référentiel de compétences : des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être ainsi qu'une articulation des trois.

Ce champ a trop longtemps souffert d'une forme de pensée magique, qui consiste à considérer les relations interculturelles comme un simple échange de politesse, ou une présentation de soi à l'autre, suivie immédiatement d'une accolade et d'une reconnaissance mutuelle, sans autre forme de discussion sur les zones de tension et les désaccords.

Et quand les désaccords légitimes sont exprimés ou quand notre interlocuteur ne nous dit pas ce que l'on a envie d'entendre, on se braque et on verse dans le discours « post factuel », plaçant sur un même pied arguments et émotions.

Or, l'apprentissage du vivre-ensemble, la route qui mène de la connaissance de l'autre à la construction d'une éthique de la relation à l'autre est longue, exigeante, une voie sur laquelle les éducateurs interculturels sont appelés à s'engager avec compétence, rigueur, bienveillance, sens critique et liberté d'esprit. ■

« Vouloir créer du lien social implique une relation à l'Autre, ce qui n'est pas une action sur l'Autre même si cette action se veut généreuse et efficace. L'exercice de la solidarité est, de fait, un exercice difficile et un tel lien ne saurait exister sans une éthique partagée. »

Martine Abdallah Preitceille



# LES DÉFIS DE L'INTERVENTION EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

**HABIB EL-HAGE,**

Ph.D., intervenant social au Collège de Rosemont

*Je suis humain : j'estime que rien de ce qui est humain ne m'est étranger.*

Térence (dramaturge latin)

Au début des années 1970, Edward T. Hall, anthropologue américain, nous faisait part de sa préoccupation au sujet des crises qui entouraient l'humain. Ces crises, bien visibles et évidentes, concernent les rapports qu'entretiennent les humains avec leurs environnements physique et économique, mais aussi, avec une importance grandissante, la gestion de la mobilité des populations du sud vers le nord et de l'est vers l'ouest. Toutefois, une autre crise, moins visible, concerne l'humain et la relation qu'il entretient avec lui-même et ses prolongements, constitués par ses institutions, ses idées, ses croyances, ses valeurs, son entourage immédiat et élargi à la communauté humaine, en un mot, la relation qu'il entretient avec la « culture ». Hall n'était pas le premier à parler de la « culture », mais on lui doit l'élaboration d'une interface, de concepts originaux<sup>1</sup> portant sur les relations interculturelles. Selon lui, nos sociétés privilégient la pensée analytique, et ce qui en découle, comme modèle de pensée logique valorisée et considérée en tant que vérité menant à la construction de la réalité. Nous jugeons à partir de ce modèle complexe de pensée, fortement influencé et modifié par

la culture et la structure de notre vie, en d'autres mots, par un système organisé qui n'est pas formulé consciemment.

En intervention interculturelle, nous considérons capital de prendre conscience de son propre modèle culturel à titre d'humain, de professionnel, de responsable ou de personne en autorité afin de comprendre les mécanismes de construction manifestes et latents de ce modèle, car nous sommes organisés à partir de ses formes que sont la façon de structurer notre communication, de manifester nos émotions, de nous habiller ou de résoudre les conflits, de transmettre nos savoirs, etc. Nos gestes et nos communications, organisés par des formes et des séries complexes de fonctions, sont encadrés par ce que nous appelons la culture, notre propre culture. Illustrons ce propos. Sur le plan macroculturel, nous vivons dans une société que nous pouvons qualifier de néoproduktiviste (RHÉAUME, 2006). Elle est polarisée par une tendance à valoriser la richesse d'une part, et la tendance à la revendication de répartition de la richesse et de justice sociale, d'autre part. Ce modèle met l'accent sur la productivité. Ses maîtres mots sont qualité totale, flexibilité, polyvalence, excellence et créativité des travailleurs et des équipes (RHÉAUME, 2006). Aussi, notre culture a grandement magnifié un certain culte de la liberté individuelle, de la croissance et de la réalisation de soi, ce que beaucoup appellent la tendance individualiste, qui a ébranlé la culture des années 1960. Cependant, toute manifestation contraire à cette organisation logique de production et de tendance individualiste nous induit injustement à la disqualification sociale dans la vie en général comme dans un milieu de travail et dans les rapports à autrui. Elle nous amène à la problématique de la normalité qui est au cœur de la vision des relations interculturelles, c'est-à-dire s'introduire en porte-à-faux, sur le seuil entre le « normal » et le « pathologique ». Dans ce sens, l'écart manifeste entre les valeurs des migrants et les valeurs de la société québécoise peut être la source de certains problèmes de compréhension et d'évaluations inexacts de part et d'autre. Dans ce cas, une communication positive inscrite dans l'action interculturelle contribuant à corriger des stéréotypes et des préjugés est nécessaire dans l'exercice de la quotidienneté.

1 Hall introduit le néologisme « polychronique » pour décrire la capacité à assister à de multiples événements simultanément, par opposition à monochronique (individu ou culture qui gère les événements séquentiellement, selon un programme ou un horaire à respecter). Le concept le plus connu d'Edward T. Hall est la proxémie (distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction).

# 1. QU'EST-CE QUE L'INTERCULTUREL ?

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'explication de ce concept à l'instar de Cohen-Émerique : « [...] la pratique de l'interculturalisme inclut plus qu'une information sur les autres cultures, elle implique le développement d'attitudes positives à l'égard de l'autre et le respect de la diversité, elle inclut aussi des échanges **culturels continuels** sur une base **égalitaire**. » Kulakowski (2007), quant à lui, invite « [...] les institutions à développer une action interculturelle dans le sens d'un ensemble de pratiques, de savoir-faire, de démarches individuelles et collectives qui font le pari de la rencontre, de la négociation où la diversité est considérée comme une richesse, mais où elle est aussi mise en débat. »

Ce domaine de pratiques comporte plusieurs fonctions. Dans un premier temps, l'action interculturelle aide à bien connaître l'environnement social et culturel de la personne en présence. Ce travail d'élucidation amène l'intervenant et le bénéficiaire à saisir les structures de la société d'accueil et les rapports sociaux. Dans un deuxième temps, l'interculturel aide à réduire le rapport de domination en imposant un respect à l'autre garanti par une communication positive basée sur la reconnaissance mutuelle et la recherche d'équilibre. En troisième lieu, l'action interculturelle agit sur le déséquilibre de la personne ou de la famille, qu'il soit de nature sociale, psychologique, structurel ou familial. Finalement, l'action interculturelle rend visible ce qui est invisible en saisissant la dimension culturelle souvent dissimulée et complexe. Mentionnons, à titre d'exemple, le fonctionnement des mécanismes de résolution de conflit, les structures éducatives dans une société et le fonctionnement des rites et des rituels. Plusieurs formes régissent l'action interculturelle, notamment la forme explicative, qui, par son aspect éducatif, offre des éclaircissements sur une culture. À cette étape, le danger de la surculturalisation et de la généralisation est présent. On note également la forme comparative entre phénomènes dans deux sociétés différentes et, finalement, la forme interactionniste, qui favorise le dialogue et la rencontre entre deux entités de cultures différentes.

# 2. ACTION INTERCULTURELLE, MENACE IDENTITAIRE ET ANGOISSE DE LA DISCRIMINATION

L'interculturel répond à de nombreux besoins. Ainsi, les changements démographiques dans une société comme la nôtre incitent différents acteurs à travailler pour favoriser un rapprochement et une intégration des personnes immigrantes à l'ensemble des systèmes de la collectivité.

Sur le plan institutionnel, l'action interculturelle aide à gérer adéquatement les équipes de travail, à instaurer des mécanismes de sensibilisation, de prévention et d'intervention. L'interculturel aide aussi des employés et des bénéficiaires à comprendre les mécanismes de la menace identitaire chez les professionnels tout comme elle aide à comprendre la construction de l'angoisse de la discrimination chez les personnes immigrantes. En situation d'interculturalité, la personne intervenante peut se sentir inquiétée par des propos, des attitudes ou des comportements de la personne immigrante avec laquelle il ou elle interagit. Ceci induit un sentiment de menace identitaire si la ou le professionnel ne se sent pas reconnu dans son identité professionnelle (COHEN-ÉMERIQUE, 2011). Cette menace à l'identité de la ou du professionnel, accompagnée de sentiments d'impuissance, de dévalorisation, suscite de multiples réactions de défense comme le déni, la réaffirmation de sa légitimité, l'enfermement dans les règlements, la psychologisation à l'égard de la personne immigrante, le recours à des préjugés sur l'autre, etc. (COHEN-ÉMERIQUE, HOHL, 2004). Dans ce cas, la ou le professionnel cherche à retrouver son estime de soi et sa sécurité. Dans cette dynamique identitaire, la ou le professionnel peut éprouver un fort sentiment d'impuissance entraînant des blocages dans sa relation et dans l'action, tandis que la personne migrante aura des réactions de repli sur soi, de méfiance, d'hostilité, et l'aide échouera (COHEN-ÉMERIQUE, 2011).

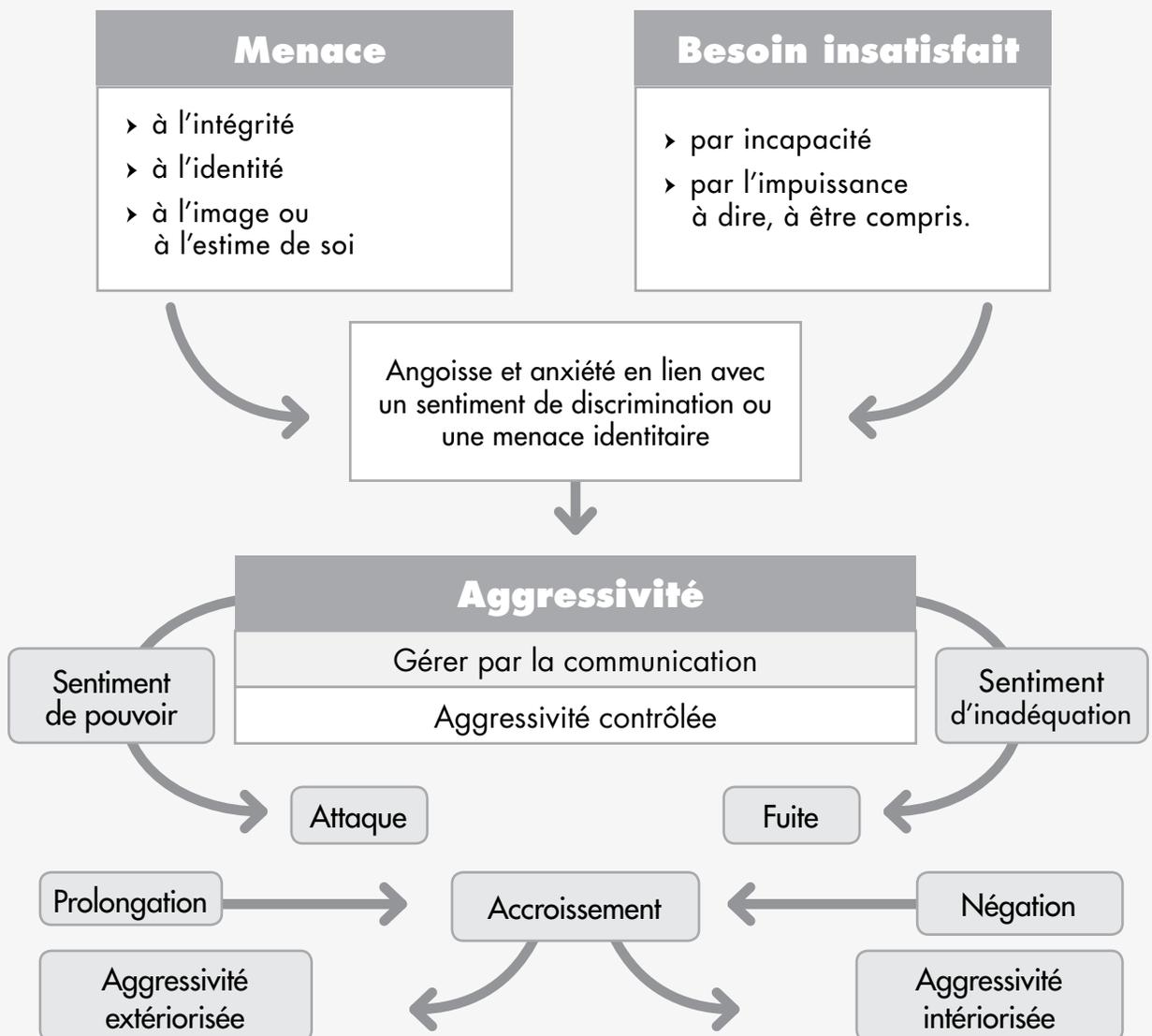
Toute nouvelle condition comme le processus d'immigration ou l'intégration à un nouvel emploi engendre un certain degré d'angoisse du fait de la nouveauté de la situation. L'angoisse peut susciter

des sentiments d'inquiétude, de difficulté ou de crainte, ce qui est considéré comme une réaction normale dans une situation stressante.

Plusieurs sources importantes sont à l'origine de l'angoisse chez les personnes immigrantes. Selon Gratton (2011), on définit les barrières interculturelles comme la méconnaissance de la langue, les codes de la société d'accueil, les nouveaux apprentissages, les stéréotypes, les préjugés, le parcours référant à l'histoire du processus migratoire et, surtout, l'écart entre la réalité et les attentes des immigrants. Selon moi, ces barrières déstabilisent l'identité personnelle et sociale et déclenchent une perception de discrimination réelle ou imaginée.

Dans le cas de la menace identitaire chez les professionnels comme dans le cas de l'angoisse de la discrimination chez des immigrants, l'expression se fait de deux manières : par une menace à l'intégrité, à l'identité, à l'estime de soi, ou par un besoin insatisfait, par l'incapacité de faire ou l'impuissance à dire ou à être compris. Cet état engendre une angoisse liée à un sentiment de discrimination chez les immigrants, par exemple. Cette angoisse est, dans la plupart des cas, gérée par des modes de communication positive afin de contrôler l'agressivité. Dans le cas contraire, l'expression de l'agressivité peut être extériorisée ou intériorisée en fonction de la durée et des modes de gestion de l'évènement conflictuel.

## MENACE IDENTITAIRE ET ANGOISSE DE LA DISCRIMINATION



Voici un exemple d'une situation qui reflète l'anxiété de discrimination.

Un chef de service raconte qu'une employée originaire d'un pays africain lui demande d'intervenir auprès de ses collègues qui, selon elle, sont racistes. Elle relève la présence de certains comportements (regards, commentaires, etc.) qui sont suspects. De toute façon, avant même de commencer cet emploi, une amie d'un autre service lui a dit : « prépare-toi à l'abattoir ». Elle relève aussi un sentiment d'injustice à son égard : elle se sent dénigrée et agressée. Elle dit aussi qu'elle ne se laissera pas faire et qu'elle répondra aux attaques des autres. Cette situation est très stressante, elle ne dort pas bien et elle ressent des symptômes physiques désagréables.

Dans cette situation, l'employée a commencé son emploi en anticipant de la discrimination à son égard. Étant originaire d'un autre pays, cette employée a déjà vécu, dans le passé, plusieurs situations qui dénotent des comportements racistes à son égard. L'intervention de son amie a accentué l'anxiété. Le lien avec la discrimination était évident pour elle, d'où les perceptions de rejet et de complot à son égard. Dans ce cas, son supérieur immédiat a dû multiplier les efforts de communication afin de dissiper tout malentendu entre l'employée en question et ses collègues. Plusieurs mécanismes sont mis à l'épreuve, comme la relation de confiance, la relation historique entre dominant et dominé, la dynamique identitaire entre personnes originaires de pays pauvres et personnes de pays riches, les fausses représentations sociales dues à des canaux de communication déficients entre l'employée et ses collègues, la frustration accumulée à cause de son passé témoin de discrimination et de préjugés à son égard, etc. De l'autre côté, la réaction des collègues était probablement imprégnée par une perception de menace à leur identité, parce que confrontés à des valeurs et des modèles culturels différents, à des situations inattendues, imprévisibles, qu'ils n'ont pas été préparés à vivre dans le cadre de leur profession.

### 3. COMMENT Y FAIRE FACE ?

Les difficultés rencontrées dans des organisations sur le plan des relations interculturelles nous ramènent à la complexité qui caractérise la communication entre personnes de différentes origines. Plusieurs difficultés et obstacles sont présents, notamment,

- ▶ le manque de savoir sur le système de l'autre, sur son récit, sur son histoire de vie ;
- ▶ la présence des situations discriminatoires ;
- ▶ les barrières de communication ;
- ▶ la connaissance des codes culturels ;
- ▶ la limitation des mécanismes de résolution des conflits calqués sur des modèles « universalistes et psychologisants » ;
- ▶ le manque de reconnaissance du savoir différent.

Pour affronter ces difficultés, les organisations ont à réfléchir sur leurs mécanismes de prévention et d'intervention en lien avec l'altérité. Elles doivent améliorer les structures d'accueil et les modes de communication, développer des programmes de formation continue à la communication interculturelle, créer un espace de rencontre interculturelle, créer une instance de réflexion sur les relations interculturelles dans les organisations, et, surtout, développer un mécanisme d'intervention spécifique en médiation interculturelle.

### 4. CONCLUSION

Que nous soyons d'ici ou d'ailleurs, nous sommes conditionnés par une logique culturelle complexe et imperceptible. Cette logique a un impact sur nos attitudes et nos comportements au quotidien. Le contact interculturel n'est certes pas récent au Québec ; son instrumentalisation l'est toutefois. Avec une immigration en évolution constante et de plus en plus diversifiée, les lacunes sont multiples. Elles sont d'ordre structurel, psychologique, social ou culturel. Dans ce sens, la formation interculturelle serait nécessaire afin d'aider à comprendre les structures culturelles de l'autre et d'outiller les intervenants à gérer des situations conflictuelles par la voie de la communication et de la gestion de la diversité. ■

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

COHEN-ÉMÉRIQUE, M. *Pour une approche interculturelle en travail social*, Rennes Presses de l'EHESP, 2011.

COHEN-ÉMÉRIQUE, M., et J. HOHL. « Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 61 (2004), p. 21-34.

GRATTON, D. *L'interculturel pour tous*, Québec, Éditions St-Martin, 2009.

HALL, E.T. *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1976.

KULAKOWSKI, C. « Comment penser l'action interculturelle », dans *Interculturalité et laïcité*, coll. Outils de réflexion n° 19 (décembre 2007), Bruxelles, Centre d'action laïque.

RHÉAUME, J. « Le travail d'intervenant, entre plaisir et souffrance », *Équilibre. La fatigue d'être intervenant* (revue de l'ACSM), vol.1. n° 2. (2006).



# L'ADAPTATION DES SERVICES SOCIAUX ET DE SANTÉ À LA DIVERSITÉ. POURQUOI ET COMMENT ?

**CATHERINE MONTGOMERY,**

professeure au département de communication sociale et publique, UQAM, et directrice de l'équipe de recherche METISS (Migration, ethnicité et interventions en santé et services sociaux)

## 1. INTRODUCTION

J'aimerais vous parler aujourd'hui de l'adaptation des services sociaux et de santé à une clientèle pluriethnique, en commençant par un bref retour historique sur la place accordée à la diversité dans les établissements de soins, pour ensuite cibler quelques défis et enjeux reliés à l'adaptation des services. Finalement, j'aborderai la façon dont on peut, à partir d'une approche en communication interculturelle, mieux apprivoiser cette diversité dans la relation de soins.

## 2. QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

La diversité n'est pas un fait nouveau ni au Québec ni dans d'autres régions du monde. Cependant, c'est relativement récemment que le thème de l'adaptation des services sociaux et de santé aux clientèles d'origines diverses est devenu une préoccupation pour les gouvernements et les établissements de soins. Les premiers exemples de l'adaptation des services à une clientèle immigrante peuvent être retracés au XIX<sup>e</sup> siècle, bien que les initiatives spécifiques à leur égard soient rares à cette époque. Un exemple notable demeure les lois de la quarantaine adoptées afin de prévenir l'éclosion de maladies contagieuses contractées par les nouveaux immigrants lors des voyages périlleux en navire, comme ce fut le cas en 1832 avec l'éclosion du choléra. Durant cette période, plusieurs mesures préventives ont été mises en place, dont l'obligation pour les nouveaux immigrants de séjourner temporairement dans des lieux de quarantaine. C'est

ainsi qu'une station de quarantaine a été établie en 1832 à Grosse Île, près de la ville de Québec (O'GALLAGHER, 1987). Outre les mesures de contrôle des épidémies, on retrouve au XIX<sup>e</sup> siècle d'autres exemples isolés de services adaptés aux personnes immigrantes. Certaines compagnies privées, comme la Canadian Pacific Railway et la British American Land Company, s'occupaient non seulement du recrutement et de l'intégration de leurs employés immigrants, mais aussi de leurs besoins en matière de santé (Jacob, 1992). Des services spécifiques aux personnes immigrantes étaient également offerts au sein de certains organismes philanthropiques, comme la Société des Immigrants de Québec, les Settlement Houses, la Hebrew Society et la Traveller's Aid Society (O'GALLAGHER, 1987 ; JACOB, 1992). C'est plutôt au XX<sup>e</sup> siècle, surtout à partir de la Deuxième Guerre mondiale, que l'on voit l'émergence de nouvelles structures d'accueil dédiées spécifiquement aux immigrants et réfugiés. En 1955, par exemple, le Service d'accueil aux voyageurs (SAV) a été créé, devenant, en 1961, le Service d'accueil aux voyageurs et immigrants (SAVI), le Service aux migrants et aux immigrants (SMI) en 1973, le Service d'aide aux réfugiés et immigrants de Montréal métropolitain (SARIMM) en 1993 (FIORINI, 1996) et le Programme régional d'aide aux immigrants et demandeurs d'asile (PRAIDA) en 2006.

Malgré le rôle important joué par ces premiers services d'accueil aux personnes immigrantes, ils existaient généralement en marge du réseau public de la santé et des services sociaux, avec peu de moyens ou de reconnaissance. Ce n'est qu'en 1981, avec l'adoption par le gouvernement du Québec

du plan d'action *Autant de façons d'être Québécois* (1981) que l'on reconnaît officiellement l'importance de la prise en compte de la diversité dans tous les secteurs publics, y compris dans les services sociaux et de santé. Une deuxième politique, adoptée en 1990, *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990)<sup>1</sup>, ainsi qu'une troisième, la *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion* (2015)<sup>2</sup>, réitèrent cette préoccupation gouvernementale pour adapter tous les services publics à une clientèle immigrante. Aujourd'hui, cette volonté politique est aussi enchâssée dans la *Loi sur la santé et les services sociaux* (voir tableau 1), dont les extraits suivants reconnaissent le principe d'accessibilité aux services.

## **TABLEAU 1. EXTRAITS DE LOI SUR LA SANTÉ ET LES SERVICES SOCIAUX<sup>3</sup>**

- ▶ Tenir compte des particularités géographiques, linguistiques, socioculturelles, ethnoculturelles et socioéconomiques des régions (art. 2.5).
- ▶ Favoriser, compte tenu des ressources, l'accessibilité à des services de santé et des services sociaux, dans leur langue, pour les personnes des différentes communautés ethnoculturelles (art. 2.7).

### **3. ACCESSIBILITÉ AUX SERVICES SOCIAUX ET DE SANTÉ : QUELQUES ENJEUX ET DÉFIS**

Malgré cette volonté gouvernementale inscrite dans les lois et dans les politiques en matière d'immigration et d'intégration, l'accessibilité aux services sociaux et de santé pour les personnes issues de l'immigration ne va pas de soi. Au cours des années,

plusieurs enjeux et défis en termes d'accessibilité ont été notés dans la littérature. Une série d'études portant sur l'« effet immigrant en santé » propose que les nouveaux immigrants tendent à avoir une meilleure santé que la population générale au moment de leur arrivée au pays. Cette situation, habituellement expliquée par les processus de sélection des immigrants et par les saines habitudes d'alimentation de certains groupes, serait toutefois temporaire puisque leur état de santé a tendance à diminuer avec le temps (CHEN et coll., 1996 ; PÉREZ, 2002 ; NG et coll., 2005). L'accès à la santé est aussi tributaire du statut migratoire, tout particulièrement pour les personnes ayant des statuts précaires comme les demandeurs d'asile ou les personnes sans statut permanent, comme les travailleurs temporaires, les étudiants étrangers ou les personnes migrantes sans papiers. Ces personnes, qui ne sont pas couvertes par le régime d'assurance publique au Québec, ont un accès considérablement réduit aux services (OXMAN et HANLEY, 2007). D'autres études se sont intéressées à la barrière linguistique. La non-maitrise, ou la maitrise partielle, du français ou de l'anglais peut faire en sorte qu'une personne ne soit pas en mesure d'exprimer adéquatement ses symptômes, comprendre une terminologie médicale complexe ou comprendre un diagnostic ou les options de traitement (BOWEN, 2001). Parfois, un interprète peut aider à surmonter cette barrière, mais les ressources disponibles en interprétariat dans les établissements de soins sont de plus en plus rares, sans mentionner la complexité de la communication qui doit nécessairement transiter par une tierce personne (LEANZA, 2011). Au-delà de la barrière de la langue, il arrive aussi que les personnes migrantes aient des conceptions de la santé, des soins ou des traitements qui diffèrent de celles des intervenants, qu'elles comprennent mal le fonctionnement du réseau de la santé ou le rôle des intervenants (BATTAGLINI, 2010). Pour leur part, les intervenants peuvent aussi se sentir mal à l'aise dans des situations interculturelles, à cause des barrières communicationnelles ou encore de leur méconnaissance des statuts et des histoires migratoires (MONTGOMERY, 2016). Dans tous les cas, ces barrières doivent aussi être placées dans le contexte de la société en général où circulent toutes sortes de stéréotypes et préjugés

1 <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>

2 [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Politique\\_ImmigrationParticipationInclusion.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Politique_ImmigrationParticipationInclusion.pdf)

3 <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/S-4.2>

pouvant influencer la relation de soins entre les intervenants et les clients, créant des tensions ou des incompréhensions potentielles, notamment autour d'enjeux comme l'égalité entre hommes et femmes ou la sexualité. Le tableau 2 résume les principaux enjeux et défis en termes d'accessibilité aux services sociaux et de santé.

## TABLEAU 2. ENJEUX ET DÉFIS EN TERMES D'ACCESSIBILITÉ AUX SERVICES SOCIAUX ET DE SANTÉ

- Statuts migratoires et enjeux pour l'accès aux soins
- Barrière linguistique (méconnaissance de la langue, nécessité d'interprète, accents, non-maitrise de la terminologie médicale en français)
- Conceptions différenciées de la santé, des soins et des traitements
- Méconnaissance (de la part des « clients ») des services ou du rôle des intervenants
- Méconnaissance (de la part des intervenants) des statuts et des histoires migratoires
- Conceptions de l'égalité homme – femme
- « Tabous » (sexualité, religion)
- Stéréotypes, préjugés, représentations de l'Autre

## 4. UNE APPROCHE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE

C'est justement en raison de ces enjeux qu'une approche en communication interculturelle peut être utile. De façon générale, ce type d'approche vise à gérer des situations d'interaction entre individus ou collectivités ayant des appartenances ou des origines différentes, en identifiant et en réduisant les barrières de communication. Margalit Cohen-Emerique (2011), acteur important dans ce domaine, insiste sur la nécessité de tenir compte des cadres de référence de toutes les personnes qui interviennent dans une situation d'interaction, qu'elles soient des praticiens ou des « clients ». Dans ce contexte d'interaction, on s'intéresse surtout à la façon dont les valeurs et les statuts personnels influent sur la communication. Cette compréhension mutuelle permettrait d'améliorer les chances de compréhension tout en minimisant les risques de malentendus ou de conflits. Le tableau 3 ci-dessous illustre ce modèle. Cohen-Emerique propose une démarche en trois étapes, qui contribuerait à établir une bonne communication en situation interculturelle. La première étape, « décentration », invite l'individu à réfléchir sur la façon dont ses propres filtres influent sur sa compréhension de l'interaction, explicitant les stéréotypes potentiels, les conflits de valeurs, et l'ethnocentrisme. L'individu est ensuite invité à réfléchir sur le cadre

## TABLEAU 3. UN MODÈLE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE



de référence de la personne ou du groupe de personnes devant lui et à observer les différences dans leurs façons respectives de comprendre la situation. La dernière phase, la médiation, amène les interlocuteurs à revenir sur leurs positions respectives en négociant un sens partagé de la situation de communication. Les trois étapes du processus reposent sur la réflexivité des acteurs et la capacité d'explicitation à la fois leur cadre de référence et leur compréhension de la situation d'interaction. Cohen-Émerique propose donc un travail réflexif

autour de « filtres » qui agissent comme barrières à la communication, tenant compte à la fois du positionnement du praticien et de celui du « client ».

Même en étant conscient des grandes lignes de la communication interculturelle, il n'est pas toujours facile de les appliquer dans des situations concrètes d'intervention. Les stratégies communicationnelles présentées dans le tableau 4 peuvent aussi être appelées en renfort pour faciliter le dialogue interculturel dans les situations cliniques.

## **TABLEAU 4. TROIS EXEMPLES DE STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES**

### **Stratégie 1. Éviter la posture « ma vision à tout prix »...**

#### **ENJEU**

- › Avoir la conviction que notre façon d'intervenir est la meilleure ou le seul moyen possible (parfois c'est le cas, parfois non)
- › Avoir la conviction que le problème relève de l'Autre

#### **STRATÉGIES**

- › Décentration par rapport à son propre cadre de référence (éviter des préconceptions ou des stéréotypes)
- › Ouverture à l'idée
  - › qu'il pourrait avoir d'autres lectures de la situation
  - › que le « choc culturel » n'est peut-être pas l'élément central de l'intervention
  - › que les compromis sont parfois possibles
- › Validation des hypothèses – interprétations avec la personne

### **Stratégie 2. Se sentir à l'aise de poser des questions...**

#### **ENJEU**

- › Ressentir de la gêne de poser des questions (peur de renforcer des préjugés, peur d'être à côté de la « track », peur de ne pas poser la bonne question)

#### **STRATÉGIES**

- › Se rappeler que la personne est la mieux placée pour parler de sa situation, de ses valeurs et, s'il y a lieu, de sa résistance à l'intervention
- › Valoriser les savoirs de la personne aidée
- › Poser des questions : quelle signification la personne donne-t-elle à l'évènement ? Quels sont, d'après elle, les freins à la communication ? Comment une situation similaire serait-elle gérée dans sa famille, son réseau d'amis, sa communauté ? Quelle est sa perception de votre rôle ou de votre institution ? Quelle est, d'après elle, la finalité de l'intervention ?

## Stratégie 3. Accepter de mettre des limites

### **ENJEU**

- Ressentir de la culpabilité, de l'incertitude ou de l'incompétence dans ses fonctions à la suite d'une situation d'intervention difficile

### **STRATÉGIES**

- Se rappeler que la majorité des interventions vont bien, c.-à-d. relativiser l'importance d'une intervention plus difficile
- Réfléchir à sa pratique et utiliser sa capacité d'observation afin de dépister des ajustements possibles
- Échanger avec des collègues pour envisager d'autres interprétations et d'autres stratégies de résolution de problèmes
- Faire confiance à son expérience ; les meilleurs savoir-faire sont développés dans l'action et non dans les livres
- Reconnaître qu'il y a des limites à toute intervention, qu'il y a des enjeux et des situations qui dépassent son rôle ou celui de son organisme

## 5. EN GUISE DE CONCLUSION...

Ce bref tour d'horizon se veut une introduction rapide à la communication interculturelle. Malgré les lois et les politiques existantes, les enjeux, en termes d'accessibilité aux services sociaux et de santé pour les personnes immigrantes, demeurent

très réels. Bien que les approches en communication interculturelle ne proposent pas de solution miracle pouvant résoudre tous les problèmes liés à l'accessibilité, elles peuvent néanmoins aider à diminuer les barrières communicationnelles et, de cette façon, participer à l'égalité des soins. ■

## Quelques propositions de lecture...

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. *Guide des relations interculturelles en santé mentale*, Montréal : Association canadienne pour la santé mentale, 2010.

BATTAGLINI, A. *Les services sociaux et de santé et contexte pluriethnique*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 2010, 306 p.

BATTAGLINI, A. « 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, 2008.

BATTAGLINI, A., P. TOUSIGNANT, L.R. POIRIER, M. DÉSY, et H. CAMIRAND, dir., *Adéquation des services sociaux et de santé de première ligne aux besoins des populations immigrantes. Impact de la pluriethnicité sur l'organisation et la prestation des services*. Montréal, Direction de santé publique de Montréal, 2005.

COHEN-EMERIQUE, M. « L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants », *Alterstice*, vol.1, n° 1 (2011), p. 1-10.

- COHEN-EMERIQUE, M. *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, Rennes, Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2011, p. 41-47.
- FIORINI, G. « SAVI... SMI... SARIMM... Quarante ans d'intervention sociale auprès des non-résidents, des immigrants et des réfugiés », *Intervention*, n° 103 (1996), p. 48-56.
- JACOB, A. « Services sociaux et groupes ethnoculturels : le débat et les pratiques au Québec », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2 (1992), p. 197-223.
- LEANZA, Y. « L'expérience vécue des interprètes-médiatrices culturelles », *Exercer la pédiatrie en contexte multiculturel. Une approche complémentariste du rapport institutionnalisé à l'Autre*, Genève, Georg éditeur, 2011, p. 143-160.
- LEGAULT, G., et L. RACHÉDI. *L'intervention interculturelle*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2008, 335 p.
- MONTGOMERY, C. « Narratives as tools in intercultural intervention with immigrant and refugee populations » dans A. AL-KRENAWI, J., GRAHAM. et N. HABIBOV (dir.), *Diversity and Social Work in Canada*, Toronto | London, Oxford University Press, 2016, p. 220-246.
- MONTGOMERY, C., S. XENOCOSTAS, et V. JIMENEZ. « 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, 2014, p. 95-110.
- O'GALLAGHER, M. *La Grosse-Île. Porte d'entrée du Canada, 1832-1937*. Québec, Caraig Books, 1987, 188 p.
- OXMAN-MARTINEZ, J., HANLEY J. « La construction sociale de l'exclusion » dans M. COGNET et C. MONTGOMERY, dir., *Éthique de l'altérité. La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, p. 119-131.
- ROY, G. *Pratique sociale interculturelle au SARIMM*, Montréal, CLSC Côte-des-Neiges, 2003, 102 p.

# LA COMPÉTENCE ÉGALE EST-ELLE GARANTE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?

**KARIMA MOKARRAM,**

conseillère en accès à l'égalité, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

## 1. QUESTION DE TERMINOLOGIE

Tout d'abord, avant de répondre à la question, permettez-moi de faire un retour sur la terminologie utilisée, notamment en ce qui concerne le concept de « l'égalité des chances ». Ce dernier terme est davantage utilisé en Europe tandis qu'au Québec, le terme approprié serait « l'accès à l'égalité en emploi ». Certes, l'idéologie peut être la même, soit la lutte contre la discrimination systémique en emploi, toutefois il y a de multiples différences quant aux cadres juridiques qui les régissent. Notons enfin que dans le reste du Canada, l'expression « équité en matière d'emploi » est la plus répandue.

D'autre part, depuis quelques années, la direction de l'accès à l'égalité et des services-conseils de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse n'utilise plus le terme **compétence égale**, mais plutôt l'expression **compétence équivalente** ou **comparable**. Je reviendrai sur le sujet un peu plus loin.

Par conséquent, la question devrait être libellée comme suit : « **la compétence équivalente est-elle garante de l'accès à l'égalité en emploi ?** »

D'entrée de jeu, la réponse pourrait être affirmative, **si et seulement si**, cette pratique faisait partie d'un ensemble de mesures, en l'occurrence un programme qui touche tous les aspects de la gestion des ressources humaines et plus particulièrement la dotation.

En effet, la compétence comparable ou équivalente est une méthode objective de prise de décision, une

façon de départir un poste donné entre plusieurs candidats compétents au cours d'un processus de dotation. Dans le cadre de l'accès à l'égalité en emploi pour les groupes historiquement discriminés, l'enjeu est de s'assurer qu'ils soient présents **dès le début du processus**, notamment à la présélection puisque plusieurs études ont démontré que certains groupes sont écartés à l'étape du tri des CV. Citons, le « Testing »<sup>1</sup> réalisé par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse en 2012 sous la direction de Paul Eid, qui a révélé « qu'à profil et à qualifications égales, un Tremblay ou un Bélanger a au moins 60 % plus de chances d'être invité à un entretien d'embauche qu'un Sanchez, un Ben Saïd ou un Traoré et qu'environ une fois sur trois (35 %), ces derniers risquent d'avoir été ignorés par l'employeur sur une base discriminatoire ». Aussi, selon une enquête<sup>2</sup> réalisée en 2013 par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) sur les pratiques de recrutement des entreprises au Québec, 68 % des établissements qui utilisent l'analyse du curriculum vitae (CV) ou du formulaire de demande d'emploi s'en servent aussi pour trier et rejeter des candidatures. Ce pourcentage augmente à 80 % dans le cas des établissements de 100 employés et plus.

Pour lutter contre la discrimination systémique, seules la mise en place et l'application rigoureuse des programmes d'accès à l'égalité en emploi peuvent

1 Paul EID, *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées: résultats d'un testing mené dans le Grand Montréal*, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, mai 2012, 52 p.

2 MESS, *Les pratiques de recrutement des entreprises au Québec*, 2013, 246 p.

diminuer le risque. Rappelons que dans le jugement à propos de Gaz Métro<sup>3</sup>, le juge a défini celle-ci (la discrimination systémique) comme étant : « ... la somme d'effets d'exclusion disproportionnés qui résultent de l'effet conjugué d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes, souvent inconscients, et de politiques et pratiques généralement adoptées sans tenir compte des caractéristiques des membres de groupes visés par l'interdiction de la discrimination. »

L'évaluation des candidatures et le processus décisionnel étant particulièrement propices à la subjectivité<sup>4</sup>, les facteurs de discrimination y sont potentiellement nombreux. Mentionnons, par exemple, les lacunes en regard des règles, les grilles d'évaluation imprécises ou mal appliquées, des règles de décision défaillantes ou le manque de formation des personnes qui font passer les entrevues, etc. Ces facteurs constituent des éléments qui peuvent contribuer, à divers degrés, à accentuer les préjugés et les stéréotypes.

Dans plusieurs organisations, la décision d'embauche revient aux gestionnaires. En effet, une pratique courante veut qu'on soumette la liste des candidatures retenues aux gestionnaires afin qu'ils effectuent eux-mêmes le choix final. Dans certaines organisations, des règles encadrent les modalités de ce choix et dans d'autres, il est laissé à l'entière discrétion des gestionnaires.

3 *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Gaz Métropolitain inc.* (2009) R.J.Q. 487 (T.D.P.Q.)

4 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Guide pour l'analyse du système d'emploi*, 2003, p. 25.

## 2. POURQUOI À COMPÉTENCE « COMPARABLE » PLUTÔT QU'À COMPÉTENCE « ÉGALE » ?<sup>5</sup>

Une autre pratique courante consiste à évaluer les candidats au moyen de tests ou d'entrevues ; les personnes ayant franchi le **seuil de réussite** sont ensuite classées selon la notation obtenue, par ordre décroissant. Le poste est ensuite offert à la personne ayant obtenu le résultat le plus élevé.

Nous avons observé au fil du temps, que l'expression « compétence égale » a un effet « pervers », car certains évaluateurs considéraient un candidat ou une candidate ayant un point de plus que l'autre comme **plus compétent ou compétente**. Or, compte tenu des marges d'erreur inhérentes aux processus d'évaluation, les écarts relativement faibles entre les résultats des candidats ne sont pas vraiment significatifs. Conséquemment, des résultats rapprochés devraient être considérés comme ayant une valeur égale et par conséquent, les personnes comme ayant des compétences comparables.

**Dans le cadre d'un programme d'accès à l'égalité en emploi (PAÉE)**, on pourrait appliquer une préférence à l'endroit d'une personne membre d'un groupe visé<sup>6</sup> parmi les candidatures qui sont de **compétence comparable** (équivalente).

5 Extrait d'une formation élaborée par Sylvie St-Pierre pour le réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) en 2012

6 Les groupes visés par les PAÉE sont les femmes, les Autochtones, les minorités visibles, les minorités ethniques et les personnes handicapées.

## 3. COMMENT ÉTABLIR LA COMPÉTENCE COMPARABLE ? MÉTHODE – CLASSEMENT PAR NIVEAU DE RÉSULTATS

NIVEAU	RÉSULTATS	NOMBRE DE PERSONNES
Premier niveau	De 90 % à 100 %	0 personne
Deuxième niveau	De 80 % à 89 %	0 personne
Troisième niveau	De 70 % à 79 %	3 personnes
Quatrième niveau	De 60 % à 69 %	1 personne
<b>60 % étant le seuil de réussite (niveau d'exigence minimum requis)</b>		

Dans l'exemple suivant, toutes les personnes se situant dans le 3<sup>e</sup> niveau de résultats doivent être considérées comme ayant une **compétence comparable et s'il y a un membre d'un groupe visé parmi elles, nous devons appliquer les mesures de redressement dans le cas où un programme d'accès à l'égalité est mis en place.**

Un programme d'accès à l'égalité en emploi est un ensemble de moyens qui visent, d'une part, à identifier et à modifier les règles et les pratiques d'emploi susceptibles d'avoir des effets préjudiciables à l'endroit des groupes visés, et d'autre part, à assurer une représentation équitable des membres des groupes victimes de discrimination dans tous les emplois de l'organisation. Rappelons que les mesures de redressement<sup>7</sup> ont pour but d'aug-

<sup>7</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Guide d'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité en emploi*, 2003, p. 12.

menter la représentation des groupes visés afin de corriger **la sous-représentation** dans un délai raisonnable, en leur accordant une préférence. Ces mesures sont **temporaires** et se justifient seulement s'il y a des objectifs de représentation. L'application de ces mesures cesse lorsque la représentation des membres des groupes visés correspond à leur **taux de disponibilité** dans la zone appropriée de recrutement.

Le taux de disponibilité est la proportion que représentent les membres des groupes visés parmi l'ensemble des personnes qui pourraient occuper le type d'emploi faisant l'objet d'analyse, dans une zone de recrutement appropriée. Il s'agit d'une disponibilité statistique d'un bassin de compétence.

La sous-représentation correspond à l'écart entre le taux de disponibilité et le taux de représentation d'un groupe visé dans un type d'emploi donné, comme l'illustre le tableau suivant.

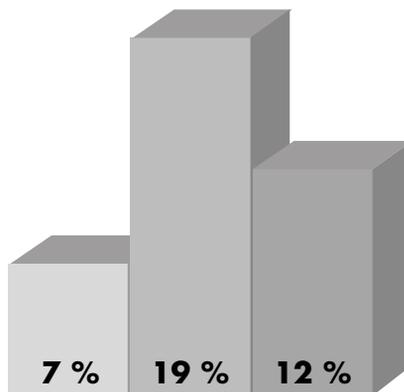
## SOUS-REPRÉSENTATION

### Exemple: minorité visible dans un emploi de Technicien-Technicienne en Informatique – Région de Montréal

TR: Taux de représentation (7 %)

TD: Taux de disponibilité (19 %)

SR: Taux de sous-représentation (12 %)



## 4. CONCLUSION

En conclusion, une démarche proactive d'accès à l'égalité pourrait avoir de multiples impacts positifs. En effet, en mettant en place un programme d'accès à l'égalité, l'organisme s'assure d'avoir un processus de gestion des ressources humaines exempt de discrimination et pour y arriver, il doit aussi compter sur l'engagement de tous ses cadres responsables de l'application de ces processus.

Cette démarche vise aussi la prévention des plaintes pour discrimination et peut contribuer à préserver la réputation et la notoriété de l'organisme. Indéniablement, une démarche proactive d'accès à l'égalité permet d'avoir un personnel plus représentatif de la population actuelle du Québec, soit une population diversifiée qui participe pleinement à l'essor économique de notre société. ■



# STRATÉGIES IDENTITAIRES DANS UN MILIEU CÉGÉPIEN : ÉTUDIANTS LGBTQ RACISÉS

**ÉQUIPE DE RECHERCHE FORMÉE DE MARIE  
AUDET, PROFESSEURE EN TECHNIQUES DE  
RECHERCHE SOCIALE ET DE SES ÉTUDIANTS :**

Mélissa Boucher, Nathalie Fegue Ngasse, Khadija Bounif,  
Sandy Fortuné, Mattieu Chambot, Chiraz Anissa Tébin,  
Amélie Côté-Lévesque.

## 1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

*J'ai dans mon cœur je ne sais  
quel soupir de voix...*

Nérée Beauchemin

L'affirmation identitaire des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transsexuelles et « queer » ou altersexuelles (LGBTQ) a été passablement documentée au fil des recherches. Toutefois, lorsqu'il s'agit de personnes LGBTQ issues de l'immigration (LGBTQ racisées), la compréhension du processus d'affirmation identitaire se complexifie. La méconnaissance et l'incompréhension de leur réalité créent des situations d'injustice, de rejet, d'exclusion, d'homophobie, de transphobie et de racisme.<sup>1</sup>

Plusieurs études sur le vécu des personnes LGBTQ racisées (EL-HAGE ET LEE, 2013 ; CHBAT, 2010 ; ROY, 2012) ont permis une meilleure compréhension de la dynamique sociale et psychologique de ces personnes. Ainsi, dans le but d'enrichir

la réflexion, des étudiants de TECHNIQUES DE RECHERCHE SOCIALE du Collège de Rosemont ont amorcé une étude exploratoire portant, cette fois, sur la réalité des étudiants LGBTQ de leur collège.

Porté par ces étudiants dans le cadre du cours *Observation et entrevue de groupe*, cette étude a d'abord été l'objet d'activités pédagogiques réalisées pour le cours et a permis ensuite à certains étudiants d'utiliser leurs apprentissages dans un contexte professionnel, allant au-delà des exigences du cours. Nous présentons, dans ce qui suit, un aperçu bref de cette démarche : d'abord une présentation des thèmes sous-jacents à l'étude, puis la méthodologie et les questions qui nous ont guidés tout au long du processus. Nous exposerons ensuite quelques résultats de notre démarche.

## 2. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Dans le but de documenter la réalité des étudiants LGBTQ racisés du Collège, deux thèmes ont guidé l'exploration.

- ▶ L'affirmation de sa différence sexuelle au sein de son entourage, de sa famille immédiate et élargie, de l'établissement scolaire, de son milieu de travail et de son milieu ethnoculturel.
- ▶ L'identification des facteurs qui permettraient d'envisager l'avenir sereinement.

### 2.1 – Méthodologie

Le rapport de recherche réalisé par le groupe MÉTISS, portant sur la réalité des personnes LGBTQ racisées de Montréal, a constitué la trame de fond de cette étude exploratoire. En effet, après en avoir pris connaissance, les étudiants ont identifié les principales dimensions pour lesquelles il s'avérait pertinent de recueillir des informations auprès d'étudiants appartenant à la communauté LGBTQ du Collège.

Pour assurer une certaine richesse des propos à recueillir, la méthode du « World Café » a été retenue. Le recrutement des participants a été réalisé par l'intermédiaire d'invitations publiées sur le portail du Collège, dans le groupe Facebook du comité LGBT du Collège et dans celui du programme TECHNIQUES DE RECHERCHE SOCIALE.

1 Habib EL HAGE et Edward Ou Jin LEE. *Vivre avec de multiples barrières. Le cas des personnes LGBTQ racisées à Montréal*. Montréal, publication de l'équipe de recherche MÉTISS, 2015, 73 p.

Au moins six personnes se sont montrées intéressées à participer à l'activité. Toutefois, quatre personnes seulement se sont présentées au moment de la rencontre. Les étudiants de TECHNIQUES DE RECHERCHE SOCIALE ont donc dû modifier quelque peu le déroulement prévu puisque les questions ne pouvaient être adressées qu'à un seul groupe, contrairement au principe du « World Café », où plusieurs groupes discutent d'une même question.

À leur arrivée, les participants ont été invités à répondre à un court questionnaire visant à mieux les connaître. Nous avons ainsi pu obtenir des renseignements sur leur profil sociodémographique (nationalité, nationalité des parents, orientation sexuelle, dévoilement et âge). On leur a aussi demandé leur accord pour enregistrer les discussions. Comme ils ont tous accepté, ils ont signé un protocole de consentement qui présentait les conditions de cette étude.

Cela fait, les participants ont d'abord été invités à discuter autour de deux questions.

1. Comment se vit l'affirmation de sa différence sexuelle dans votre entourage proche (famille, amis...)?
2. Comment se vit l'affirmation de sa différence sexuelle au sein des organisations (école, travail, communauté, église...)?

Une question de clôture a ensuite été présentée.

3. Quels sont les facteurs qui vous permettraient d'envisager l'avenir sereinement?

L'information a été recueillie sous la forme d'une carte euristique.

Les participants à l'activité ont permis d'apporter un éclairage nouveau tant sur leur réalité en tant que personnes LGBTQ que sur leur cheminement dans la construction et la reconnaissance de leur identité de genre.

## 2.2 – La présentation des participants (les noms sont fictifs)

---

### SACHA, 20 ANS

---

- › De père et mère Philippins
- › Personne homosexuelle, pansexuelle<sup>1</sup> et homoromantique<sup>2</sup>
- › Orientation dévoilée aux amis, mais non à la famille

---

### JO, 27 ANS

---

- › De père Français et mère Haïtienne
- › Personne bisexuelle non binaire<sup>3</sup>
- › Orientation dévoilée aux amis et à la famille

---

### LOU, 20 ANS

---

- › De père et mère Québécois
- › Personne transgenre
- › Orientation dévoilée aux amis et à la famille

---

### KIM, 19 ANS

---

- › De père et mère Nicaraguayens
- › Personne asexuelle<sup>4</sup>
- › Orientation dévoilée aux amis, mais non à la famille

---

1 Pansexuelle: attirance sexuelle ou romantique envers différentes personnes, peu importe qu'elles aient une orientation spécifique ou non (transsexuelle, non binaire, etc.).

2 Homoromantique: attirance romantique envers les membres du même genre.

3 Non binaire: personne qui ne reconnaît pas la binarité homme/femme ou ne s'y identifie pas.

4 Asexuelle: personne qui ne ressent d'attirance sexuelle pour personne (ni homme ni femme).

## 3. PERSPECTIVES D'ANALYSE D'EXPLORATION

### 3.1 – En toile de fond

Des propos généreusement partagés par les quatre participants se dégagent un grand constat. Du moment qu'une personne se reconnaît différente des modèles traditionnels quant à son genre, son orientation sexuelle, l'expression de son romantisme et de sa sexualité, elle est confrontée à un cheminement passablement similaire. Toutefois, l'expression de cette différence se distingue pour les personnes racisées issues des communautés ethnoculturelles.

L'analyse présentée ici doit être considérée avec nuance et n'a aucune prétention de généralité puisque l'objectif de l'étude est d'explorer le vécu et les perceptions de quelques étudiants de la communauté LGBTQ du Collège de Rosemont.

Pour illustrer cette exploration, certains propos des participants sont mis en valeur dans la présentation afin de témoigner de leur richesse.

### 3.2 – Cheminement identitaire de collégiens

En marge de la communauté LGBTQ et de sa communauté ethnoculturelle, le cheminement semble s'articuler autour de deux axes, soit la reconnaissance de sa différence et le dévoilement qui est source d'affirmation ou de confrontation.

#### 3.2.1 – Reconnaissance de sa différence

Les participants rencontrés se définissent en fonction de quatre éléments qui forgent leur identité :

- ▶ l'orientation sexuelle : lesbienne, gaie, bisexuelle, transgenre ;
- ▶ le genre : binaire, non binaire ;
- ▶ l'expression de sa sexualité : attirance sexuelle, asexuelle ;
- ▶ le romantisme : hétéroromantique, homoromantique.

Aucun des participants n'a eu accès à des modèles positifs, que ce soit à l'intérieur de la famille, dans les médias, etc. Lorsqu'une personne de l'entourage

ou du voisinage exprimait une sexualité différente, le regard porté par la famille, notamment, a engendré un contre-modèle qui accentuait le désir de se cacher, de taire son identité. L'absence de modèle semble avoir accentué l'impression d'anormalité pour certains participants rencontrés.

*« Si les gens nient mon orientation, je vais la nier moi-même. »*

#### 3.2.2 – Le dévoilement – l'affirmation

Bien avant le dévoilement à son entourage, le processus d'affirmation identitaire des étudiants débute par la reconnaissance et l'acceptation de soi, et ce, tant au regard de son orientation sexuelle que de son identité de genre. Les participants à la discussion ont tenu à apporter cette précision.

Cela dit, il semble que le dévoilement à son entourage immédiat ainsi qu'à sa communauté ethnoculturelle soit principalement tributaire de la perception qu'ont les étudiants de l'ouverture à la différence de cet environnement. La situation s'avèrerait encore plus complexe lorsqu'il est question de sa différence de genre et d'expression de sa sexualité (ou son asexualité). Malgré cela, peu importe auprès de qui, le dévoilement devient pour eux, un jour ou l'autre, une nécessité afin de se reconnaître.

*« J'ai eu peur d'affronter qui j'étais, j'avais des crises d'angoisse... peur de me confronter à moi-même pendant super longtemps. »*

*« Le pire rejet que j'ai pu subir, c'est le rejet que je ressentais envers moi-même. »*

*« (...) je suis non binaire ; ça c'est quelque chose que je ne dis qu'à mes amis, parce que je sais que mes parents ne comprendront jamais. En fait, si je dis à mon père « appelle-moi (Jo), j'ai pas envie que tu me genres au féminin, je ne me sens pas bien dans ce genre », il ne va pas comprendre parce que c'est une entité qui est complexe. »*

#### 3.2.3 – Le dévoilement à la famille : la confrontation

Pour certains, c'est auprès de la famille que les risques associés au dévoilement sont les plus grands,

et ce, davantage auprès des parents que des frères et sœurs. Diverses craintes ont été exprimées par les participants. Il y a d'abord le risque d'être rejeté au plan affectif, voire exclu de la famille, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. De plus, dans le cas d'un étudiant financièrement dépendant de ses parents, un rejet risquerait d'entraver considérablement la poursuite des études et la situation économique.

Pour d'autres, ce n'est pas tant la crainte d'un rejet qui est anticipée que celle d'une attitude de déni de la part de la famille. Dans le contexte où l'affirmation de soi s'avère primordiale, le fait de ne pas être reconnu par sa famille pour ce qu'on l'on est semble pire que de devoir la confronter.

*« Mon père n'a pas réagi mal parce qu'il m'aime beaucoup. Mais il me disait qu'il ne voulait pas en parler du tout. Il était dans le déni total. J'ai confronté mon père parce que c'est déjà bien de ne pas avoir de parents qui ont des réactions homophobes, mais c'est encore mieux d'avoir une réaction compréhensive parce que quand on n'a pas de réaction, ça peut être comme une sorte de masque en fait, pour cacher leur propre homophobie. »*

*« Pour mes oncles et tantes haïtiennes, ce n'est pas qu'ils ont mal réagi, c'est qu'ils ne m'ont plus jamais invité chez eux. Ils m'envoient des sourires, ils me demandent comment je vais... et depuis, ils ne m'ont plus jamais invité. Ils ne m'ont pas dit des choses violentes, c'est un peu bizarre. »*

### **3.2.4 – Le dévoilement aux amis – Apaisement**

Les amis sont, sans contredit, les premiers auprès de qui le dévoilement s'effectue. Selon les participants à la discussion, les amis montrent une plus grande ouverture aux différences. Toutefois, auprès de la famille élargie ou de la communauté ethnoculturelle, la situation est différente. En effet, une pression de conformité aux normes et aux modèles privilégiés par ces dernières est ressentie. Les participants ont, à ce propos, mentionné se sentir souvent obligés de « porter un masque » au risque d'en être exclus.

*« J'ai un ami trans, qui, une fois qu'il a terminé sa transition, avait complètement un « facing » masculin; il a pu retourner dans sa famille et se*

*faire passer pour un cousin(...). Sa mère était au courant que c'était lui, mais pour les voisins, franchement, c'était ridicule. Les gens sont capables de se mettre des voiles pour ne pas que l'on dérange l'ordre établi. Du coup, ils ont dit que c'était un cousin, mais un cousin d'où? Un cousin de la métropole. »*

C'est particulièrement auprès de membres de la communauté LGBTQ que les étudiants ont mentionné trouver un certain réconfort. À leurs yeux, il est important de côtoyer des gens vivant la même situation qu'eux.

*« J'ai croisé une de mes anciennes camarades de classe; elle était avec une fille, et genre, je crois que c'est la première fois, c'était vraiment bizarre. En fait, elle était en couple avec une fille, et ça m'a fait quelque chose d'indicible en fait, comme si c'était une réponse à une question que je n'osais même pas me poser. »*

*« De rencontrer des personnes vivant des situations similaires à soi, ça m'a aidé à me rendre compte de qui j'étais en fait. »*

### **3.2.5 – La nécessité de se reconnaître et d'être reconnu**

La réalité de l'identité de genre et de l'identité sexuelle est plus nuancée que celle présentée à la société. Ainsi, les personnes rencontrées ont dit qu'elles devaient fréquemment « éduquer » leur entourage. Cette obligation d'éduquer amène parfois la nécessité de justifier son identité et même d'aborder des questions d'intimité, ce que l'on ne demande pas aux personnes « dites » dans la normalité.

*« Si nous sommes seuls avec nos différences, nous devons faire un travail constant d'éducation, on a tout l'temps des questions... Cela ne fait pas nécessairement du bien parce que quand on répond aux questions des gens, on se confronte à leur ignorance, et c'est des choses qui peuvent être assez blessantes. »*

Globalement, on considère le milieu collégial comme un endroit où il est plus facile de s'affirmer, de s'exprimer, en comparaison avec l'école secondaire et aussi le milieu familial. Toutefois, le

collégial n'est pas exempt de préjugés et de résistance. On relève quelques attitudes et commentaires transphobes, homophobes ou sexistes de la part de quelques professeurs. À titre d'exemple, un participant raconte que lorsqu'il demandé aux professeurs d'utiliser, pour le désigner, un nom différent de celui inscrit sur la liste de classe, il n'a pas toujours reçu un accueil favorable.

*« C'est important de pouvoir dire non aux attitudes transphobes. On ne peut pas toujours le faire, mais quand c'est possible, c'est extraordinaire. »*

### 3.2.6 – Envisager l'avenir sereinement

L'échange avec les quatre personnes rencontrées dans le cadre de cette étude n'a pas permis de traiter longuement de la perception de leur avenir. Le voient-ils positivement ou négativement ? Selon les angles de chacun, on perçoit l'avenir tantôt positivement tantôt négativement.

Tous soulèvent l'importance d'informer, d'éduquer toutes les sphères de la société. Ce rôle d'éducation ne doit pas être porté uniquement par les membres de la communauté LGBTQ. Dans le milieu scolaire, on souhaiterait retrouver des lieux de discussion, et les professeurs devraient aussi endosser une part de cette responsabilité d'éducation. On parle depuis assez longtemps des questions relatives à l'orientation sexuelle, mais peu du thème lié à l'expression du genre et à l'expression de sa sexualité et du romantisme.

À l'égard de la communauté LGBTQ, les participants ont soulevé que même cette communauté doit moderniser ses perceptions. On a parfois l'impression que certaines personnes sont marginalisées au sein même de cette communauté. À titre d'exemple, il arrive que des personnes asexuelles ou non binaires ne se reconnaissent pas au sein de celle-ci.

*« C'est triste, mais souvent dans le groupe LGBT, l'asexualité est rejetée. Pas tout le temps, mais les gens ont tendance à rejeter l'asexualité parce que c'est totalement différent... c'est un peu l'opposé. Non seulement la société normale nous rejette, il y a aussi le groupe LGBT qui nous rejette. Moi j'ai été pris entre les deux, c'est pour ça que je ne me dévoilais pas vraiment. »*

Plus globalement, des répondants souhaitent faire disparaître les normes et innover sur le plan identitaire. Entre autres, la proposition d'utiliser des expressions qui ne font pas référence au genre fait son chemin, par exemple : le « il » et le « elle » ne pourraient-ils pas être remplacés par le « iel » ?

Enfin, considérant précisément les personnes racisées de la communauté LGBTQ, les participants ont mentionné l'importance d'avoir accès à une diversité de modèles dans les médias. De plus, il apparaît nécessaire de sensibiliser la communauté LGBTQ aux problématiques propres aux personnes racisées qui peuvent être confrontées à des situations conflictuelles avec leur communauté ethno-culturelle d'appartenance.

## 4. CONCLUSION

Notre étude s'inscrit dans les balbutiements d'une démarche exploratoire sur les stratégies identitaires des étudiants LGBTQ racisés. Dans le cadre d'un « Word Café », des étudiants ont échangé et ont généreusement témoigné de leur vécu.

Les propos recueillis sont ceux de quatre personnes et ne peuvent en aucun cas prétendre porter la parole de tous les membres de la communauté LGBTQ. Toutefois, ceux-ci apportent un éclairage différent sur les enjeux et les défis auxquels elles sont confrontées, ce qui permet d'entrevoir des pistes de recherche fort intéressantes qui reflètent leurs préoccupations.

La recherche est à poursuivre, mais aussi la conversation avec les jeunes. Que vivent les jeunes dans d'autres cégeps ? Y a-t-il des aspects à améliorer dans nos établissements afin que l'inclusion de toutes les diversités de la communauté LGBTQ soit harmonieuse ? ■



# COMPTE RENDU DE LA DISCUSSION AVEC M. GEORGES LEROUX

**ISMAEL BENYETTOU,**

étudiant en Sciences humaines, profil Administration

Tout d'abord, pour me préparer à cette conférence et à la discussion avec Georges Leroux, j'ai utilisé un certain nombre de documents que j'ai reçus de mon professeur de philosophie, Francis Careau, dans le cadre du cours *Problèmes éthiques de la société contemporaine* ainsi que l'essai *Différence et liberté*, de Georges Leroux. Dans l'optique de bien comprendre les enjeux de la discussion et de me préparer adéquatement, j'ai assisté, comme mes partenaires, à une rencontre avec notre professeur de philosophie. Au cours de cette rencontre, nous avons débattu de certaines questions afin de définir quelques concepts et d'en apprendre un peu plus sur l'invité avec qui nous aurions l'occasion d'échanger, le temps d'une conférence dans le Café Show. J'ai aussi suivi l'actualité québécoise et la course à la direction du Parti québécois afin de relier les concepts discutés par Georges Leroux à l'actualité et ainsi pouvoir alimenter la discussion. Enfin, j'ai visionné des entrevues accordées par Georges Leroux pour comprendre ses objectifs et essayer de me familiariser avec sa façon d'aborder les questions et d'y répondre.

La discussion a eu lieu dans le Café Show du Collège de Rosemont, en après-midi. Un peu avant le début de la conférence, j'ai eu la chance de discuter avec Georges Leroux de sa position sur certains sujets assez délicats et sur certains projets de loi et de réforme gouvernementale en lien avec le rapport Bouchard-Taylor auquel il a participé. Pendant la discussion, je cherchais essentiellement à comprendre pourquoi, malgré la croissance de la communauté arabo-musulmane au Québec, l'islam ne fait pas partie des contenus obligatoires du programme ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE, et pourquoi dans son essai, Leroux dit trouver cela regrettable. Il faut rappeler que le conférencier

affirme que les grandes religions ou spiritualités priorisées par le programme n'incluent pas l'islam malgré l'enjeu sociétal qu'il représente pour le « vivre-ensemble ». Cet échange avec Georges Leroux m'a permis de comprendre sa vision profonde et son engagement sociétal. Georges Leroux est quelqu'un de particulièrement engagé dans la société, d'abord comme professeur émérite de philosophie au Québec, spécialiste en philosophie ancienne et, ensuite, comme acteur dans le débat public au sujet de la laïcité et plus particulièrement précisément au sujet de la laïcité dans l'éducation publique. Il a offert son expertise et a participé personnellement à l'élaboration du nouveau programme ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE. Il a aussi été membre du comité-conseil de la commission sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Il est un membre de l'Académie des lettres du Québec et de la Société royale du Canada.

Ce philosophe est aujourd'hui un incontournable pour aborder le pluralisme dans nos sociétés occidentales et les questions liées au « vivre-ensemble » dans une société de plus en plus plurielle et diversifiée culturellement. Cet engagement qu'il porte à l'endroit de la société et qu'il partage dans son essai, *Différence et liberté*, nous a amenés à traiter, lors de la discussion, de différentes questions : la place des fêtes religieuses au sein d'un établissement scolaire laïc, les trois vagues d'objections à l'instauration du nouveau cours ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE (ECR), la neutralité de l'enseignant envers ses élèves, les menaces qui planent sur la formation générale au cégep. Nous avons également abordé les arguments invoqués contre l'enseignement de la culture religieuse, lesquels reposent essentiellement sur la privation de connaissances, et avons discuté du côté positif du programme (ECR), sans oublier ma question sur la place de l'islam dans l'enseignement de la culture religieuse dans nos écoles.

Mentionnons enfin que cette discussion avec Georges Leroux n'aurait pas pu avoir lieu sans la participation d'Alexandre Bourgoïn-Boivin, Marjorie Veillet-Drapeau, Mike Gendron et Rubis Lantier Théberge, sans oublier le professeur de philosophie, Francis Careau, qui a animé et organisé cette conférence. ■



# COMPTE RENDU DE LA CONFÉRENCE DE M. GEORGES LEROUX

**RUBIS LANTIER THÉBERGE,**

étudiante en Technologie d'analyses biomédicales

Le mercredi 19 octobre dernier, j'ai eu l'honneur d'être panéliste lors d'une conférence donnée par monsieur Georges Leroux. Cette conférence portait sur son plus récent ouvrage, *Différence et Liberté: Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. L'évènement s'inscrivait dans le cadre d'un colloque de deux jours sur les interventions en contexte de diversité ethnoculturelle.

Afin de nous préparer à la conférence, deux réunions ont eu lieu, rencontres auxquelles ont assisté les élèves intéressés à participer, quelques professeurs de philosophie du Collège ainsi que l'organisateur de l'activité. Pendant ces réunions, nous avons pu planifier les blocs thématiques ainsi que le type d'interventions désirées de la part des panélistes.

La conférence s'est donc déroulée en trois parties: l'auteur a d'abord présenté son livre et le contexte entourant sa publication. L'ouvrage tente de répondre à la question suivante: le programme ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE (ECR) est-il bien orienté? Monsieur Leroux défend l'existence du programme et les compétences qu'il vise, mettant de l'avant l'importance d'un enseignement normatif unifié, particulièrement en tant que réponse aux défis du pluralisme auxquels nous sommes actuellement confrontés au Québec. Dans le même ordre d'idée, le philosophe défend aussi la formation générale dans les cégeps, discipline qui est aussi menacée à l'heure actuelle.

Puis, les cinq panélistes (Ismael, Mike, Marjorie, Alexandre et moi-même) ont pu poser chacun une question au conférencier. L'importance grandissante des communautés musulmanes au Québec, les types d'arguments invoqués contre le programme ECR, les bienfaits de ce programme, l'objectivité

des enseignants et les congés religieux ont été les sujets soulevés. Faute de temps, il ne me fut pas possible de poser les autres questions que j'avais préparées, lesquelles concernaient l'importance de l'identité nationale et la différence de points de vue des différentes générations quant à la façon d'aborder le pluralisme.

Finalement, le public a aussi eu l'occasion de poser des questions, permettant au conférencier de préciser sa pensée.

En somme, la conférence fut une expérience enrichissante qui m'a permis d'apprécier l'importance du programme ECR, que je n'ai pas eu la chance de suivre lors de mon parcours scolaire. ■



# **DEUXIÈME PARTIE – PRÉVENIR**



# LE PARRAINAGE EN CONTEXTE DE VIOLENCE CONJUGALE

**LISE POUPART,**

vice-présidente de l'Association québécoise  
Plaidoyer-Victimes (AQPV)

## 1. INTRODUCTION

Le parrainage permet la réunification des couples et des familles qui souhaitent s'établir au Québec ou au Canada. Il s'agit par ailleurs d'un acte juridique sérieux qui crée de nombreuses obligations pour la personne qui parraine et d'importantes conséquences pour celle qui est parrainée. En contexte de violence conjugale, il devient une arme redoutable pouvant maintenir les victimes dans une situation de violence.

Le présent article définit le parrainage, explique les difficultés qu'il engendre en contexte de violence conjugale et présente brièvement certains recours à la disposition des personnes victimes, essentiellement des femmes, pour régulariser un statut d'immigration précaire. Finalement, il donne des conseils pratiques à ceux et celles qui, à l'occasion, interviennent à l'intérieur de leurs fonctions auprès des personnes victimes de violence conjugale en contexte de parrainage. Il leur rappelle également l'importance d'agir avec diligence et prudence devant la complexité des situations.

## 2. MIEUX COMPRENDRE LE PARRAINAGE

### 2.1 – Qu'est-ce que le parrainage ?

Le parrainage est un contrat signé entre la personne qui parraine et le gouvernement. Le parrain, aussi dénommé le garant ou le répondant, signe un contrat appelé un engagement avec le ministère de l'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada

(IRC) ou avec le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) si cette personne habite au Québec. Dans ce contrat, le parrain s'engage à combler les besoins essentiels de la personne parrainée afin d'éviter qu'elle ne devienne un fardeau financier pour la société québécoise et canadienne. Ces besoins sont la nourriture, les vêtements, l'hébergement et les autres besoins nécessaires aux activités de la vie courante.

L'engagement garantit que la personne parrainée ou ses enfants à charge ne dépendront pas financièrement de l'État et qu'ils ne feront pas de demande d'aide sociale auprès du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

### 2.2 – Qui peut parrainer ?

La personne qui souhaite parrainer un membre de sa famille ou sa conjointe ou son conjoint doit répondre à certains critères.

Un citoyen canadien ou un résident permanent âgé de 18 ans ou plus qui désire parrainer doit résider au Canada. Le citoyen canadien ou le résident permanent ne pourra parrainer si, par exemple, il est emprisonné, qu'il a été déclaré coupable de certaines infractions d'ordre sexuel ou mettant en cause la violence à l'égard de quiconque ou d'un membre de la famille, selon le cas, dans les cinq années qui précèdent le dépôt de la demande de parrainage..

Le résident permanent peut parrainer un enfant à charge. Le citoyen qui réside à l'étranger doit s'engager à revenir au Canada au moment où l'enfant à charge devient résident permanent. D'autres restrictions empêchent un citoyen canadien ou un résident permanent de parrainer un enfant à charge.

### 2.3 – Qui peut être parrainé ?

Cela dépend du contexte de la demande.

Lorsque la personne à parrainer réside à l'extérieur du Canada, la demande de parrainage est adressée dans la catégorie du regroupement familial. Toutefois, si la personne réside au Québec, la demande est adressée dans la catégorie d'époux ou conjoint de fait au Canada.

Dans la catégorie du regroupement familial, il est possible de parrainer plusieurs membres de la famille. Il peut s'agir de l'épouse ou l'époux, de la conjointe ou du conjoint de fait ou du partenaire conjugal du répondant; d'un enfant à charge du répondant; du père ou de la mère du répondant; d'une personne que le répondant a l'intention d'adopter; et d'autres membres de la famille du répondant selon les critères établis. (<http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5525FTOC.asp>)

Le traitement de la demande se fait alors que la personne parrainée est à l'extérieur du Canada. Lorsque la demande est acceptée, une fois en sol canadien, cette personne se voit automatiquement octroyer la résidence permanente à moins que la résidence permanente conditionnelle s'applique à sa situation (voir la question « Qu'est-ce que la résidence permanente conditionnelle? »).

Dans la catégorie d'époux ou de conjoint de fait au Canada, il est possible de parrainer une épouse ou un époux, une conjointe ou un conjoint de fait ainsi que les enfants à charge et les enfants à charge des enfants.

Le traitement de la demande se fait alors que la personne réside au Québec avec le garant.

## 3. QUELQUES DÉFINITIONS

### 3.1 – Qu'entend-on par conjoint de fait ?

La notion de conjoint de fait, aux fins de la législation canadienne en matière d'immigration, s'entend d'un couple qui vit en relation conjugale depuis au moins un an. Cette notion s'applique tout autant aux couples de même sexe que de sexe opposé. (<http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/parrainer/epoux.asp>)

### 3.2 – Qu'entend-on par époux ou épouse ?

La personne est mariée avec le parrain, et le mariage est reconnu par la loi canadienne.

Si l'épouse ou l'époux est du sexe opposé et que le couple s'est marié à l'extérieur du Canada, le mariage doit être valide à la fois en vertu des lois canadiennes et de celles du pays où il a été

contracté. En revanche, si le couple est du même sexe, le mariage sera reconnu aux fins de l'immigration s'il a eu lieu légalement au Canada. Si, par contre, il est célébré dans un autre pays, il doit être reconnu par les lois en vigueur du lieu où il a été contracté et par les lois canadiennes. (<http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/parrainer/epoux.asp>)

Cependant, si l'épouse ou l'époux ou encore la conjointe ou le conjoint de fait réside au Québec au moment de la demande de parrainage, certains critères s'appliquent. Par exemple, la personne parrainée doit :

- ▶ résider avec le parrain au Canada;
- ▶ posséder un passeport valide ou un document de voyage en règle;
- ▶ avoir 18 ans ou plus;
- ▶ être une épouse ou un époux, ou une conjointe ou un conjoint de fait pour d'authentiques raisons et non principalement pour obtenir le statut de résident permanent du Canada comme c'est le cas dans une union, dite de complaisance. (<http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/parrainer/epoux.asp>)

### 3.3 – Qu'entend-on par partenaire conjugal ?

Le partenaire conjugal est une personne originaire d'un pays étranger vivant à l'extérieur du Canada qui entretient une relation conjugale avec le parrain depuis au moins un an, mais a été dans l'impossibilité de cohabiter et de vivre en couple avec lui. Ce terme s'applique aussi bien aux couples hétérosexuels qu'homosexuels.

Ces personnes présenteraient normalement une demande à titre de conjointe ou conjoint de fait, ou d'épouse ou d'époux, mais, pour diverses raisons hors de leur contrôle, elles ne le peuvent pas. Des raisons d'ordres religieux, liées à l'immigration, à la loi et à la sanction pénale ou sociale ont rendu la cohabitation ou le mariage impossible<sup>1</sup>.

Par exemple, dans plusieurs pays les unions entre personnes de même sexe sont interdites. Ces personnes peuvent être traduites en justice et se voir

1 <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5289FTOC.asp#exigence>

imposer diverses sanctions pénales pouvant être très sévères. La réprobation sociale de l'homosexualité dans certaines sociétés rend également difficile la cohabitation des personnes de même sexe, hommes ou femmes. Il leur est donc impossible de répondre à la règle d'un an de cohabitation.

### 3.4 – Qu'entend-on par enfant à charge<sup>2</sup>?

Un enfant à charge :

- ▶ peut être l'enfant de la personne qui parraine ou de la personne parrainée. Il doit être âgé de moins de 19 ans et n'avoir ni époux ni conjoint de fait;
- ▶ a 19 ans ou plus et ne doit pas être financièrement autonome depuis bien avant l'âge de 19 ans en raison d'une condition physique ou mentale;
- ▶ peut être l'enfant à charge d'un enfant à charge.

## 4. QUELLE EST LA DURÉE DU PARRAINAGE<sup>3</sup> ?

Si l'enfant est âgé de 13 ans ou plus, elle ou il sera parrainé pendant 10 ans ou jusqu'à l'âge de 22 ans, selon la période la plus longue. Si l'enfant est âgé de moins de 13 ans, elle ou il sera parrainé pendant 10 ans ou jusqu'à sa majorité, selon la période la plus longue.

## 5. QU'EST-CE QUE LA RÉSIDENCE PERMANENTE CONDITIONNELLE ?

Depuis octobre 2012, le gouvernement fédéral (Citoyenneté Immigration Canada) a adopté de nouvelles règles qui introduisent une période de cohabitation obligatoire pour les résidentes et résidents permanents qui répondent aux critères suivants.

- ▶ La résidence permanente a été octroyée à la suite de l'acceptation d'une demande de parrainage dans la catégorie du regroupement familial ou dans la catégorie des époux ou conjoints de fait

2 <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5289FTOC.asp#exigence>

3 <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5525FTOC.asp>

au Canada.

- ▶ La demande de parrainage a été reçue par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada après le 25 octobre 2012.
- ▶ La personne parrainée et le répondant n'avaient pas d'enfants en commun et leur relation maritale ou de cohabitation durait depuis moins de deux ans au moment du dépôt de la demande.

Si ces règles s'appliquent à la situation de la personne parrainée, cette dernière doit en principe cohabiter avec son conjoint ou sa conjointe pendant deux ans à compter de la date à laquelle elle a obtenu sa résidence permanente au Canada. Dans l'éventualité où elle doit mettre fin à sa relation et que cela est porté à l'attention des autorités de l'immigration, sa résidence permanente peut être révoquée, menant ainsi à son renvoi du Canada<sup>4</sup>.

La résidence permanente conditionnelle, d'abord instaurée par le gouvernement pour contrer le mariage de complaisance dont le but premier est l'obtention de la résidence permanente, sera prochainement abrogée. Cette nouvelle réglementation a été sévèrement critiquée par les groupes de femmes intervenant en violence conjugale et auprès des femmes immigrantes. Effectivement, le gouvernement doit la retirer en 2017. D'ici là, elle s'applique toujours.

## 6. UNE DEMANDE DE PARRAINAGE PEUT-ELLE ÊTRE RETIRÉE ?

Cela dépend. Durant le traitement de la demande, soit avant que le statut de résident permanent soit octroyé aux membres de la famille parrainée, la demande peut être retirée en tout temps par le parrain. Le traitement d'une demande de parrainage peut prendre jusqu'à 25 mois lorsque la personne parrainée réside au Québec avec le parrain. C'est donc dire que le garant a plusieurs mois pour changer d'avis.

Notons, toutefois, que le gouvernement fédéral souhaite raccourcir les délais de traitement des demandes de parrainage pour les épouses et les

4 AQPV, *Votre parcours dans le système de justice: quand la victime est un nouvel arrivant à statut précaire*, 2016.

époux ainsi que pour les conjointes et les conjoints de fait. À partir de décembre 2016, le délai de traitement sera plus court, puisque la majorité des demandes de parrainage en contexte conjugal sera traitée en 12 mois. Cependant, le gouvernement se garde une certaine marge de manœuvre en spécifiant que le traitement des cas complexes pourrait prendre plus de temps.

En contrepartie, dès que la personne parrainée reçoit sa résidence permanente, il n'est plus possible de retirer une demande de parrainage. (<http://nouvelles.gc.ca/web/article-fr.do?nid=1166069>)

## **7. CONSÉQUENCES DU PARRAINAGE EN CONTEXTE DE VIOLENCE CONJUGALE**

Le parrainage en contexte de violence conjugale devient un outil de manipulation et de contrôle efficace qui maintient les victimes dans la relation violente.

En général, les personnes nouvellement arrivées au Canada ou à statut précaire comme celles en attente de parrainage vivent des réalités qui les rendent tout particulièrement vulnérables. Par exemple,

- ▶ elles sont plus isolées, avec peu ou pas de réseau social;
- ▶ elles dépendent davantage de leur conjoint ou conjointe et de leur belle-famille;
- ▶ elles connaissent moins les langues d'usage;
- ▶ elles connaissent peu les lois québécoises et canadiennes, encore moins leurs droits et leurs recours;
- ▶ plusieurs vivent une précarité financière;
- ▶ les diplômes et les expériences professionnelles sont souvent peu ou pas reconnus. Ces personnes occupent des emplois moins rémunérés et sans permanence.

En contexte de violence conjugale, le parrainage accentue le lien et le sentiment de dépendance envers le parrain et engendre une vulnérabilité encore plus grande. Les victimes, majoritairement des femmes, craignent de prendre des décisions qui pourraient compromettre leur sécurité et celle

de leurs enfants ainsi que leur établissement au Québec. Par exemple :

- ▶ elles craignent l'expulsion et celle de leurs enfants en cas de séparation;
- ▶ elles appréhendent de perdre la garde légale et d'être séparées de leurs enfants;
- ▶ plusieurs ont peur d'aggraver la situation pour elles et leurs enfants si elles dénoncent la violence;
- ▶ elles craignent d'être violentées par la belle-famille;
- ▶ elles craignent d'être ostracisées par leur propre communauté si elles dénoncent la violence subie;
- ▶ certaines appréhendent la réaction des proches et de la communauté dans le pays d'origine en cas de renvoi du Canada.

## **8. QU'EN EST-IL DU PARRAINAGE SUR LE PLAN JURIDIQUE ?**

### **8.1 – Peut-on mettre fin au parrainage ?**

Comme mentionné précédemment, durant le traitement de la demande, le parrainage peut être retiré en tout temps. En cas de séparation ou de dénonciation policière, le parrain peut menacer de retirer sa demande ou la retirer tout simplement. Si la victime choisit de quitter son partenaire violent ou si la demande de parrainage est retirée, la victime qui réside au Québec pendant le traitement de la demande peut alors se retrouver face à une mesure de renvoi.

Imaginons une jeune femme victime de violence conjugale enceinte de son premier enfant et parrainée par son conjoint. Si elle se sépare avant l'octroi de la résidence permanente, sa situation ne répond plus aux exigences du parrainage. Si elle le dénonce, il peut retirer son parrainage. Les enjeux sont très importants malgré l'existence de certains recours.

Pour les partenaires de même sexe, les enjeux sont également de taille. Se séparer ou dénoncer le garant violent peut entraîner le retrait du parrainage, mais aussi des risques de persécution dans le pays d'origine en cas de renvoi.

En revanche, si l'épouse ou l'époux, ou la conjointe ou le conjoint de fait, ou le partenaire conjugal a déjà acquis le statut de résident permanent, la promesse de répondre aux besoins essentiels de la personne parrainée demeure valide pour la durée de l'engagement. En aucune circonstance, l'octroi de la citoyenneté canadienne, le divorce, la séparation, l'annulation du mariage, la demande de dérogation à la résidence permanente conditionnelle ou le déménagement dans une autre province n'annule l'engagement. Ce dernier demeure également en vigueur si la situation financière du parrain se détériore. L'engagement pris avec le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion demeure, peu importe. Si la personne parrainée est violente envers celle qui la parraine, cette dernière demeure financièrement responsable du partenaire violent. Si ce dernier quitte la relation conjugale, le garant doit tout de même subvenir aux besoins essentiels de cette personne et de ses enfants, le cas échéant, durant toute la durée du parrainage. En cas de refus de subvenir aux besoins du partenaire violent et que celui-ci demande des prestations d'aide sociale, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale peut demander au garant de rembourser jusqu'à concurrence d'environ 12 000 \$ par année, et ce, jusqu'à la fin du parrainage.

### 8.2 – Qu'arrive-t-il si le parrain est reconnu coupable d'une infraction criminelle ?

Règle générale, le fait que l'auteur du crime soit un membre de la famille n'a aucune conséquence sur le statut d'immigration de la victime. Mais il existe des exceptions. Par exemple, une demande de parrainage dans la catégorie des époux et conjoint de fait au Canada sera refusée si le parrain est reconnu coupable de certaines infractions criminelles. Le fait pour un garant d'être reconnu coupable d'un crime avec violence envers la personne parrainée ou ses enfants peut effectivement compromettre le traitement de la demande de parrainage. Si une femme dénonce son conjoint violent et qu'il est reconnu coupable d'un crime violent, non seulement cela pourrait compromettre le traitement de la demande de parrainage, mais aussi provoquer son renvoi du Canada<sup>5</sup>.

Au Canada, la violence conjugale est considérée comme criminelle. On encourage les victimes à dénoncer leur partenaire violent et à quitter une telle situation. Pour autant, les victimes en contexte de parrainage se sentent prises au piège. Si elles dénoncent la violence subie, elles courent le risque d'être renvoyées du Canada. Force est de constater que les lois poursuivent parfois des objectifs contradictoires : ce que les unes font pour prévenir la violence conjugale et protéger les victimes, d'autres viennent augmenter les risques que des personnes en soient victimes.

### 8.3 – Existe-t-il des recours ?

Il existe différents recours pouvant permettre aux personnes parrainées de régulariser leur statut en contexte de violence conjugale. Ces recours sont complexes et nécessitent l'aide d'un conseiller juridique. Voici quelques-uns des principaux recours.

Qu'est-ce que la dérogation à la résidence permanente conditionnelle ?

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada a mis en place une procédure de demande de dérogation pour les victimes de violence conjugale ou familiale. Ainsi, la personne parrainée peut quitter le domicile familial sans craindre de perdre sa résidence permanente s'il existe des preuves de violence physique, sexuelle, verbale, psychologique ou financière, des preuves de négligence de la part de son conjoint ou de sa conjointe, ou encore, s'il existe des preuves d'un manquement du garant à la protéger contre la violence exercée par un membre de sa famille (parent, enfant, frère, sœur, neveu, nièce, oncle, tante, cousin, etc.).

Pour obtenir la dérogation, il faut démontrer à un agent d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada que la rupture de la relation est attribuable à la violence ou à la négligence. **Le fardeau de la preuve incombe à la victime.** Plusieurs documents peuvent servir de preuve : une ordonnance de la cour; des photos des blessures; un rapport de police; une lettre d'une maison d'hébergement, d'une clinique, ou d'une ressource d'aide aux victimes d'actes criminels. Les communications s'effectuent de manière à assurer la confidentialité du dossier, la sécurité de la victime et celle de ses enfants. L'agent d'immigration prendra une décision en

5 AQPV, *Votre parcours dans le système de justice : quand la victime est un nouvel arrivant à statut précaire*, 2016.

temps opportun sur la base de la documentation reçue ou, si nécessaire, à la suite d'une entrevue avec la personne parrainée au bureau d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada de sa région<sup>6</sup>.

## 9. QU'EST-CE QU'UNE DEMANDE POUR CONSIDÉRATIONS D'ORDRE HUMANITAIRE ?

Si le garant violent a retiré sa demande de parrainage, qu'il a été reconnu coupable d'une infraction avec violence, que la victime a quitté le garant violent avant l'octroi de la résidence permanente, il est possible de convertir la demande de parrainage en demande de résidence permanente pour considérations d'ordre humanitaire.

De fait, cette demande permet d'obtenir la résidence permanente en cas de circonstances spéciales, notamment pour des considérations relatives à la violence conjugale ou familiale. Il s'agit d'une mesure exceptionnelle pour les personnes qui résident au Canada, avec ou sans statut légal d'immigration. Ces personnes risquent d'être confrontées à des difficultés inhabituelles, injustifiées ou démesurées si elles retournent dans leur pays d'origine.

Plusieurs motifs peuvent fonder une demande pour considérations d'ordre humanitaire, notamment la violence conjugale ou familiale dont la personne est victime. Dans ce cas, il est possible de demander le traitement prioritaire de la demande. Il faut démontrer que la personne est réellement aux prises avec un problème de violence conjugale ou familiale en présentant des documents tels qu'un rapport de police ou de médecin, des photos des blessures, une lettre d'une maison d'hébergement ou une déclaration de culpabilité de l'agresseur.

Cette démarche est complexe. Il est fortement recommandé que la personne consulte un conseiller juridique le plus rapidement possible en cas de refus, de retrait ou de bris de parrainage pour connaître ses recours et discuter de la possibilité de demander un traitement prioritaire<sup>7</sup>.

6 AQPV, *Votre parcours dans le système de justice: quand la victime est un nouvel arrivant à statut précaire*, 2016.

7 Ibid.

Pendant, certaines formes de violence sont plus difficiles à établir, notamment la violence psychologique et toutes les formes d'intimidation. Bien que ces formes de violence puissent engendrer des conséquences importantes, il est plus ardu pour les victimes de démontrer le risque qu'elles courent dans leur propre maison.

### À noter

L'agent d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada détient un large pouvoir discrétionnaire. Environ seulement 25 % des demandes pour considérations d'ordre humanitaire sont acceptées, et le traitement des demandes prend de 30 à 42 mois. Un traitement prioritaire ne garantit pas l'acceptation de la demande. De plus, le dépôt d'une demande pour considérations d'ordre humanitaire ne freine pas les procédures de renvoi. L'Agence des services frontaliers du Canada peut ordonner à la personne de quitter le pays pendant le traitement de la demande<sup>7</sup>.

Selon la situation de la personne et le pays de provenance, d'autres recours sont possibles tels que des mécanismes d'appel, un examen des risques avant renvoi (ERAR) ou une révision judiciaire. Encore une fois, il vaut mieux que les victimes retiennent les services d'un conseiller juridique et entament leurs démarches sans tarder. Les délais pour exercer certains recours sont parfois assez courts.

## 10. LES INTERVENTIONS À PRIVILÉGIER AUPRÈS D'UNE PERSONNE VICTIME DE VIOLENCE ET EN ATTENTE DE PARRAINAGE

Voici quelques pistes d'intervention de base qui peuvent guider les divers intervenantes et intervenants non spécialisés en violence conjugale et en matière d'immigration.

- ▶ Respecter son mandat et ses limites
- ▶ Éviter de donner des conseils juridiques qui doivent être prodigués par des spécialistes

8 Ibid.

- Éviter de donner des conseils réducteurs qui pourraient avoir de sérieuses conséquences pour les personnes victimes de violence et à statut précaire
- Se rappeler que les situations sont complexes et les enjeux importants tels que la sécurité des individus et leur renvoi du Canada
- Ne pas tout mettre sur ses épaules : il faut demeurer humble dans ses objectifs et ne pas hésiter à référer
- Prendre le temps d'écouter l'autre personne
- Écouter la personne avec empathie et ouverture, sans jugement moral
- Référer la personne à la bonne ressource, par exemple au réseau des maisons d'hébergement pour femmes victimes de violence et aux avocats spécialisés en droit pénal et en droit de l'immigration
- Prendre le temps de consulter une ressource spécialisée qui peut vous informer et vous soutenir dans vos interventions
- Si son rôle le permet, vérifier auprès de la personne l'évolution de la situation
- En cas de doute ou d'inquiétude, consulter un autre collègue ou une personne en autorité; éviter de prendre des risques avec la sécurité de la personne
- Faire du mieux qu'on peut et agir avec vigilance
- Certaines situations peuvent soulever beaucoup d'émotions, ne pas hésiter à en parler et se confier à son tour

## 11. CONCLUSION

La violence conjugale sous toutes ses formes est inacceptable. Au cours des dernières décennies, les gouvernements québécois et canadien ont instauré diverses mesures d'aide et de protection pour assurer aux victimes l'information, le soutien et le respect auxquels elles ont droit. Le Québec s'est

doté d'une politique gouvernementale de tolérance zéro pour lutter contre cette violence qui touche un nombre important de personnes, surtout des femmes et des enfants. Cependant, le défi est grand pour les victimes de violence conjugale à statut précaire. Elles doivent s'adapter à leur pays d'accueil, apprendre à communiquer dans une autre langue et dans plusieurs cas, voir au bien-être de leurs enfants qui sont également aux prises avec leurs propres problèmes d'adaptation. S'ajoute à cela le fait de devoir composer avec la violence de leur partenaire. Les difficultés liées à certaines trajectoires migratoires influencent fortement la décision des victimes de dénoncer la violence. Pour une personne parrainée, dénoncer et se séparer du parrain violent est lourd de conséquences et peut, selon la situation, compromettre l'obtention de la résidence permanente. Malgré l'existence de recours, les faire valoir demeure une lourde tâche : il faut s'attendre à de nombreuses et longues procédures.

La violence conjugale est une problématique complexe qui touche plusieurs aspects de la vie des individus. En contexte migratoire et de parrainage, l'univers tout entier de la personne peut basculer du jour au lendemain. Être appelé à conseiller et à soutenir une personne aux prises avec des enjeux de sécurité et de renvoi possible du Canada peut être intimidant, surtout si ce n'est pas son champ d'expertise. Il importe de se rappeler qu'il existe des ressources spécialisées dont le mandat premier est d'aider ces personnes et qu'il ne faut pas hésiter à les référer au besoin. Mais, aussi, il faut se rappeler que l'ouverture, le non-jugement et l'écoute bienveillante peuvent avoir des retombées significatives sur la volonté des personnes de se confier et de rechercher l'aide requise. Il importe de toujours demeurer prudent dans ses conseils, d'avancer un pas à la fois. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE PLAIDOYER-VICTIMES (AQPV). *Votre parcours dans le système de justice : Quand la victime est un nouvelle arrivant ou à statut précaire*, éditions AQPV, 2016.

CITOYENNETE ET IMMIGRATION CANADA. « Déterminer votre admissibilité – Parrainer les membres de votre famille admissibles », [En ligne], <http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/parrainer/famille-demande-qui.asp>

- CITOYENNETE ET IMMIGRATION CANADA. « Parrainez votre époux, conjoint ou enfant », Guide 5525 – *Guide de base*, [En ligne], <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5525FTOC.asp>
- CITOYENNETE ET IMMIGRATION CANADA. « Présenter une demande pour parrainer un époux, un conjoint de fait ou un enfant », [En ligne], <http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/parrainer/epoux.asp>
- CITOYENNETE ET IMMIGRATION CANADA. « Parrainer votre époux, votre conjoint de fait, votre partenaire conjugal ou un enfant à charge », *Guide complet* (IMM 5289), [En ligne], <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5289FTOC.asp#exigence>
- CITOYENNETE ET IMMIGRATION CANADA. « Le gouvernement du Canada accélère le traitement des demandes de parrainage des époux et des conjoints de fait et réduit le temps d'attente », [En ligne], <http://nouvelles.gc.ca/web/article-fr.do?nid=1166069>
- CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA. « Facteurs pouvant être pris en considération », *Guide 5291 - Considérations d'ordre humanitaire*, [En ligne], <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5291FTOC.asp>

# HOMOPHOBIE, TRANSPHOBIE ET RACISME. COMPRENDRE POUR MIEUX ENCADRER.

**EDWARD LEE,**

professeur à l'École de travail social, Université de Montréal

## 1. INTRODUCTION

Ma présentation puisera dans les résultats d'un projet exploratoire mené par l'équipe de recherche METISS<sup>1</sup> (Migration et ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux) et l'organisme communautaire AGIR. La mission de METISS est de développer des regards critiques sur les pratiques et les savoirs en contexte de diversité et de migration afin d'agir autrement dans les interventions en santé et dans les services sociaux.

Bien que nous ayons étudié l'expérience des personnes LGBTQ immigrantes et réfugiées dans leurs sociétés d'origine, cette communication mettra l'accent sur l'expérience vécue au Québec, notamment sur les facteurs structurels qui favorisent ou entravent l'inclusion des personnes LGBTQ racisées. Rappelons brièvement que dans l'étude effectuée en 2013, nous avons réfléchi sur les questions suivantes : comment la société d'accueil doit-elle réagir aux différentes barrières qui empêchent la prise en considération des réalités des personnes LGBTQ racisées ? de quelle manière ces barrières influent-elles sur les relations systémiques et

interculturelles ? quelles en sont les conséquences sur la conception de l'identité et la participation citoyenne ?

Commençons en présentant la manière dont l'intersectionnalité comme cadre d'analyse pourrait nous aider à mieux comprendre les enjeux structurels que vivent les personnes LGBTQ racisées. Je vous présenterai par la suite quelques pistes d'interventions à considérer auprès des personnes LGBTQ racisées.

## 2. LES ENJEUX STRUCTURELS ET L'INTERSECTIONNALITÉ

Bien que des répondants décrivent la société québécoise comme une société de droits et de libertés fondamentales de la personne, plusieurs relèvent de multiples barrières, notamment systémiques, concernant le statut d'immigration, la recherche de logement, le marché de l'emploi, les milieux d'enseignement, et l'accès aux soins de santé et aux services sociaux. Un répondant a relevé comment le numéro d'assurance sociale différent accordé aux migrants ayant le statut précaire, notamment les demandeurs d'asile, entraîne la discrimination systémique.

*« Je crois que la discrimination, c'est très subtil. On a le numéro d'assurance sociale qui montre qu'on est réfugié... Tout le monde sait que le numéro 9... c'est pour "temporaire"... Alors, bien sûr que si tu demandes un logement, il le voit et il sait que tu es un réfugié... si ton numéro d'assurance sociale commence par 9, il te demande une garantie. »*

Un autre répondant souligne les implications d'une sous-représentation des personnes racisées et immigrantes aux postes de haut niveau au sein d'un centre d'appel d'immigration.

*« J'ai appliqué pour un travail à un centre d'appels grâce à une amie, et c'est dans ce travail que j'ai réalisé la dynamique du pouvoir des autorités d'immigration... Dans la boîte, 80 % des gens à temps partiel sont des immigrants ou des fils et filles d'immigrants. Par contre, pratiquement tous les administrateurs et les employés à temps plein*

1 Les citations introduites dans ce document ont été présentées dans le rapport de recherche *Vivre avec de multiples barrières. Le cas des personnes LGBTQ racisées à Montréal*, de H. El-Hage et E. Lee, publié dans la collection METISS, Montréal, 2015, 73 p.

*sont des Blancs. Et quand il s'agit de faire des appels, les gens avec des accents sont davantage harcelés.»*

Un autre répondant a subi de l'homophobie au moment de la recherche d'emploi.

*« Pendant le processus d'embauche, bien sûr que l'employeur ne peut pas te demander si tu es gai. Quand tu arrives là-bas et que tu es ouvertement gai, tu dis « je suis homosexuel ». J'ai eu des problèmes, oui parce qu'une fois j'ai touché un gars sur l'épaule et il a dit « ne me touche pas » ! »*

Une autre répondante s'est sentie jugée par rapport à son orientation sexuelle lors d'un examen médical.

*« Ma seule expérience de l'homophobie a été avec un médecin... il a été très fâché. Il ne voulait pas m'aider. À la fin de notre rencontre, il m'a dit « ne reviens jamais ». Dans mon dossier, c'est écrit que je suis gaie. »*

Ces propos illustrent comment les personnes LGBTQ racisées sont confrontées à de multiples discriminations lorsqu'elles interagissent avec des acteurs impliqués dans de nombreuses institutions sociales. Dans ce sens, l'application du cadre théorique sur l'intersectionnalité pourrait nous aider à mieux saisir le vécu des personnes LGBTQ racisées. Selon la pensée féministe noire aux États-Unis, notamment pour des chercheuses comme Kimberle Crenshaw (1991, 2005) et Patricia Hill-Collins (2000), on peut observer l'intersectionnalité lorsque des systèmes de domination basés sur la race, la classe économique, le genre, les capacités, la religion, le statut de citoyenneté, l'orientation sexuelle et l'identité de genre se renforcent mutuellement et ont comme conséquence une formulation complexe de l'identité. Ces systèmes entrecroisés de domination se multiplient et se compliquent selon le contexte et le lieu (COLLINS, 2000 ; CRENSHAW, 2005 ; LEE et BROTMAN, 2013). Pour comprendre les barrières multiples vécues par les personnes LGBTQ racisées, on doit tenir compte des prismes d'analyse liés au racisme, à l'homophobie et à la transphobie. Ce n'est pas une équation mathématique où un

plus un égale deux : les systèmes de domination s'imbriquent d'une façon complexe et, par conséquent, entraînent une pluralité des effets et des conséquences.

Par exemple, un intervenant qui travaille dans un cégep raconte l'isolement vécu par les jeunes LGBTQ racisés ; à cause de raisons complexes, leur orientation sexuelle reste tacite. Cette stratégie vise à réduire le stress de la confrontation potentielle avec la famille et la communauté.

*« Un étudiant du Moyen-Orient avait des difficultés à se concentrer sur ses devoirs... il était le fils aîné de sa famille et sa famille voulait qu'il réussisse ses études afin de soutenir la famille... Je ne pense pas qu'il était entièrement sorti du placard, mais la famille était consciente qu'il y avait quelque chose... il y avait une pression d'être hétérosexuel... le poids de sa charge familiale et l'avenir de l'ensemble de sa famille a été sur ses épaules. Sa sexualité est devenue un aspect qui a eu un effet sur sa vie et sur sa capacité de gérer divers facteurs stressants. »*

Selon les chercheurs Carlos Decena (2008), Marianne Chbat (2011) et Olivier Roy (2013), l'orientation sexuelle et (j'ajoute ici) l'identité de genre pourraient être tacites. En effet, le silence sur son orientation sexuelle ou sur son identité de genre n'est pas toujours un déni de la part de la personne concernée ou de l'ignorance de la part des membres de la famille. Une personne pourrait également être sortie du placard dans une sphère de sa vie et demeurer dans le placard pour une autre sphère de sa vie.

### **3. CONCLUSION**

Pour conclure, je vous suggère quelques pistes de solution afin que les intervenants sociaux puissent utiliser une approche intersectionnelle auprès des personnes LGBTQ racisées. D'abord, les intervenants devraient tenir compte des multiples barrières structurelles auxquelles les personnes LGBTQ racisées sont confrontées dans leurs vies quotidiennes. En effet, chaque personne concernée réagira à ces barrières d'une façon différente. L'une pourrait vouloir ignorer le racisme, mais confronter la transphobie dans sa vie et l'autre pourrait

vouloir faire l'inverse. Un jeune pourrait vouloir dénoncer l'homophobie dans sa famille et sa communauté culturelle ou racisée, et un autre jeune pourrait s'intéresser davantage au féminisme et décider de vivre son identité de genre d'une façon tacite lorsqu'elle interagit avec sa famille.

L'intervenant pourrait également poser lui-même la question suivante : dans quelle mesure l'affirmation de l'identité raciale, ethnique, sexuelle, de genre, etc. est-elle déterminante dans la vie de la personne se trouvant devant moi ? Il est important de reconnaître que la réponse à cette question sera différente selon l'individu, lequel pourrait d'ailleurs changer de point de vue au fil du temps.

L'intervenant pourrait vérifier le cheminement de l'élève dans sa construction identitaire, et ce, à n'importe quel moment.

Finalement, les intervenants pourraient reconnaître les forces des personnes LGBTQ racisées. Voici les réflexions de deux répondantes de notre étude.

« *Le fait de pouvoir partager sa réalité avec la société québécoise, cela permet d'ouvrir les discussions sur ces causes. Ça aide à enrichir une société qui se veut inquiète des droits humains... il faut qu'il y ait un dialogue.* »

« *Elles (les personnes LGBTQ racisées) partagent un point de vue qui n'était pas entendu auparavant. Je crois qu'elles sont plus politiquement motivées que nous le croyons.* » ■

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

- CHBAT, M. *Articulations et négociations des identifications ethnosexuelles des gais et des lesbiennes d'origine libanaise à Montréal*, mémoire de maîtrise (sociologie), Université de Montréal, 2011, 145 p.
- COLLINS, P. H. *Black feminist thought*, New York, Routledge Classics, 2000, 335 p.
- CRENSHAW, K. « Mapping the margins : intersectionality, identity politics and violence against women of color », *Stanford Law Review*, vol.43, n° 6 (1991), p. 1241-1299.
- CRENSHAW, K., et O. BONIS. « Cartographies des marges : Intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, vol. 2, n° 39 (2005), p. 51-82.
- DECENA, C.U. « Tacit Subjects », *GLQ*, vol. 14, n°s 2-3 (2008), p. 339-359.
- EL-HAGE, H., et E.O. LEE. *Vivre avec de multiples barrières. Le cas des personnes LGBTQ racisées à Montréal*, Montréal, collection METISS, 2015, 73 p.
- LEE, E.O., et S. BROTMAN. « Speak out! Structural intersectionality and anti-oppressive practice with sexual minority refugees in Canada », *Canadian Social Work Review*, vol. 30, n° 2 (2013), p. 157-183.
- ROY, O. *Homme immigrant cherche homme : (re)formulations de subjectivités ethnosexuelles en contexte post-migratoire au Québec*, thèse de doctorat (sociologie), Université de Montréal, 2013, 477 p.



# AMOUR, SEXUALITÉ ET DIVERSITÉ : COMMENT CONCILIER CODES CULTURELS ET FRÉQUENTATIONS AMOUREUSES ?

**CATERINE BOURASSA-DANSEREAU,**

professeure au département de communication sociale et publique,  
UQAM, et codirectrice du Groupe d'études et de recherches axées  
sur la communication internationale et interculturelle

## 1. INTRODUCTION

Cette communication porte sur les stratégies de conciliation qu'utilisent les jeunes adultes issus de l'immigration dans le cadre de leurs relations amoureuses et sexuelles. Nous y présentons comment ces jeunes, porteurs de codes culturels multiples et variés (associés à leur communauté culturelle d'origine, à la culture majoritaire de la société d'accueil, à une culture religieuse spécifique, etc.), arrivent à concilier, voire à réconcilier les représentations et les pratiques amoureuses et sexuelles qui y sont associées. Soulignons que ces « codes amoureux » semblent parfois dissemblables, voire incompatibles ou même opposés les uns aux autres. Notre réflexion porte donc sur certaines des stratégies que ces jeunes mobilisent pour concilier ces différentes façons de « penser » et d'« agir » dans leur intimité amoureuse.

De façon complémentaire, notre réflexion nous amène à identifier les défis associés à l'articulation des enjeux liés à la diversité culturelle et aux questions de sexe et de genre lorsqu'il est question de relations amoureuses chez les jeunes issus de l'immigration : quels sont les défis auxquels sont confrontés les professionnels souhaitant reconnaître et valoriser à la fois la diversité ethnoculturelle et l'égalité entre les femmes et les hommes ? Comment explore-t-on l'articulation de ces différents aspects dans l'expérience des jeunes adultes et quelles en sont les incidences sur le plan de la recherche et de l'intervention ? Sans prétendre apporter de réponses précises à cette problématique complexe, les éléments présentés dans cette

communication visent à mettre en lumière les enjeux liés à la concomitance des appartenances ethnoculturelles et de genre qui caractérise les expériences amoureuses et sexuelles des jeunes adultes que nous avons rencontrés<sup>1</sup>.

## 2. CONCILIER DES CODES CULTURELS DIFFÉRENCIÉS LORS D'EXPÉRIENCES AMOUREUSES ET SEXUELLES

La quasi-totalité des jeunes que nous avons rencontrés s'est trouvée, à un moment ou un autre, confrontée à des expériences amoureuses et sexuelles à travers lesquelles les différents codes culturels dont ils sont porteurs leur sont apparus comme étant incompatibles ou contradictoires. À titre d'exemple, mentionnons que plusieurs jeunes ont abordé les rôles et les statuts attribués aux hommes et aux femmes au sein du couple. Pour certains, les codes culturels qui y sont associés sont en effet perçus comme étant fortement différenciés au sein de leur culture d'origine (ils qualifient alors ces rôles de « complémentaires », « traditionnels » ou « inégalitaires ») et de leur culture d'accueil (ils évoquent alors une vision du couple

1 Nous présentons, dans ce texte, une partie des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche doctorale. Pour celle-ci, nous avons mené au cours des années 2013 et 2014, cinq (5) groupes de discussion et seize (16) entretiens individuels semi-directifs. Les données ont été recueillies auprès de jeunes femmes et jeunes hommes issus des première et deuxième générations d'immigration, résidant dans la région montréalaise, âgés de 16 à 23 ans et ayant des appartenances ethnoculturelles variées. Au total, 54 participants ont été rencontrés au cours de cette démarche.

plus « moderne » ou « égalitaire »). Ces différents « codes amoureux » sont alors difficiles à concilier et peuvent engendrer des conflits identitaires chez les individus. Chez les jeunes que nous avons rencontrés, ce sont principalement les représentations et les pratiques amoureuses et sexuelles associées à la famille et aux membres des communautés religieuses et d'origine qui ont été identifiées comme étant difficilement conciliables avec celles de la société d'accueil. La conciliation des codes culturels lors d'une expérience amoureuse et sexuelle peut donc être éprouvante. Certains jeunes se sentent inconfortables, mal à l'aise, voire déchirés devant cette situation. Ces sentiments sont liés au fait que leur positionnement envers ces différents codes les amène, nécessairement, à se positionner aussi face aux groupes d'appartenance qui en sont les porteurs.

Parmi les différentes stratégies individuelles qu'utilisent les jeunes adultes pour concilier leurs codes culturels, nous présentons ici les trois principales que ces derniers mobilisent, tour à tour ou simultanément. Chacune de ces stratégies sera illustrée à travers le portrait et les expériences d'un jeune adulte que nous avons rencontré.

### **2.1 – Concilier ses différents codes culturels... en s'abstenant de choisir !**

Une première stratégie pour concilier les différents codes culturels lors d'expériences amoureuses et sexuelles consiste... à ne pas se positionner de façon claire ou tranchée au sujet des représentations et des pratiques incompatibles ! Il s'agit alors, pour l'individu, de rester dans un « entredeux » et de maintenir volontairement une certaine ambiguïté dans ses choix. C'est une stratégie de conciliation qui permet à la jeune personne de ne pas se positionner de façon irrévocable ou définitive en présence de codes différenciés, évitant ainsi d'affecter négativement ses relations avec les membres de ses divers groupes d'appartenance. Cette stratégie illustre un refus, voire une incapacité à trancher et à privilégier l'une ou l'autre des appartenances qui construisent l'individu. Ce non-choix amène parfois les jeunes à vivre dans un certain paradoxe provoqué par leur désir de ne pas se positionner, mais devient aussi un rempart contre des prises de décisions dérangeantes ou confrontantes.

Le portrait de Karine<sup>2</sup> illustre cette façon de concilier les codes culturels divergents en les faisant cohabiter, malgré leur apparente incompatibilité :

*Karine, une jeune femme de 20 ans née au Québec de parents nés en Haïti. Elle attribue aux modèles amoureux qu'elle associe à sa culture haïtienne d'origine une valeur négative. Elle n'apprécie pas les comportements amoureux des hommes haïtiens et rejette les modèles masculins qu'elle a connus au sein de sa communauté et de sa famille, qu'elle qualifie de « machistes », « irrespectueux », « inégalitaires », etc. Elle affirme mieux se reconnaître dans le modèle du couple québécois et dans la vision plus égalitaire des hommes et des femmes qu'elle y associe. Pourtant, Karine affirme souhaiter être en couple avec un homme haïtien... Elle explique ce choix (et paradoxe) en précisant que malgré certains aspects relationnels qu'elle refuse et redoute, elle croit qu'un homme haïtien serait plus « proche » d'elle et qu'il sera plus facile pour elle d'être en couple avec celui-ci, notamment vis-à-vis sa famille et sa communauté.*

### **2.2 – Concilier ses différents codes culturels : des choix en fonction des contextes**

Le portrait de Youssef, un jeune homme de 23 ans né au Québec de parents nés en Turquie, nous permet d'illustrer cette stratégie de conciliation.

*Youssef est un jeune homme musulman et croyant qui se qualifie de non pratiquant. Il souhaite plus tard se conformer aux préceptes de la religion et abandonner ses « mauvaises habitudes » actuelles (il fume, boit, ne prie pas, etc.). Dans son témoignage, Youssef affirme qu'il fait l'expérience de ce qu'il nomme un « combat entre ses valeurs et ses actions ». En effet, les représentations des relations amoureuses qu'il privilégie et qu'il associe à son appartenance turque entrent en conflit avec ses expériences amoureuses et sexuelles, qu'il associe plutôt à son appartenance québécoise. Youssef résume sa situation en affirmant qu'il vit : l'amour à la turque et le sexe à la québécoise.*

2 Pour préserver la confidentialité et l'anonymat, des pseudonymes (choisis par nous ou par les participants eux-mêmes) sont utilisés.

Ce portrait illustre une stratégie de conciliation vécue par certains jeunes, où l'adhésion à différents codes se fait en fonction de contextes précis. Ainsi, si des incompatibilités les caractérisent (par exemple l'amour « turc » et la sexualité « québécoise »), la personne les concilie en choisissant de s'inscrire concurremment dans ses différents codes, mais en le faisant à des moments distincts et dans des contextes précis. Ainsi, le jeune adulte atteint une certaine cohérence identitaire en compartimentant ses expériences amoureuses et sexuelles contradictoires, vécues dès lors en vase clos. Les enjeux de temporalité sont aussi liés à cette stratégie de conciliation. Les inconforts identitaires provoqués par les oppositions entre les différents codes culturels sont en effet plus facilement acceptés par les jeunes rencontrés lorsque ces derniers jugent qu'ils s'effaceront avec le temps. Par exemple, s'ils adhèrent pour l'instant à certaines pratiques ou représentations amoureuses qui en contredisent d'autres, ils assurent que cette opposition sera plus tard obsolète puisqu'ils se rangeront dans un futur plus ou moins éloigné derrière les façons de faire associées aux codes d'un groupe d'appartenance particulier. Dans le cas de Youssef, ce dernier affirme, par exemple, que les éléments liés aux codes culturels de la société québécoise seront mis de côté, afin d'adhérer, plus tard, aux codes de sa communauté culturelle d'origine.

### **2.3 – Concilier ses différents codes culturels... en construisant ses propres codes amoureux**

Au lieu de se situer dans une approche différenciée, conflictuelle ou oppositionnelle, cette stratégie de conciliation des différents codes culturels s'inscrit plutôt dans une volonté de les réconcilier. En allant chercher des éléments de représentation et de pratique associés à différents codes culturels, le ou la jeune adulte construit de nouvelles façons de faire et de voir ses relations amoureuses. Les jeunes mobilisant cette stratégie de conciliation, en gardant ce qui leur convient dans les modèles amoureux de leurs différentes appartenances, font émerger de nouvelles représentations et pratiques qui répondent à la complexité de leur situation identitaire. Cette stratégie de conciliation est habituellement bien vécue, car elle ne contraint pas les individus à s'opposer à leurs groupes d'appartenance significatifs. En

réalisant ces « casse-têtes identitaires » qui leur permettent d'agencer plusieurs codes à priori différenciés et même incompatibles, les jeunes adultes rencontrés construisent, au cours de leurs expériences amoureuses, leur nouvelle identité. En effet, les jeunes que nous avons rencontrés sont lucides et critiques : ils valorisent des éléments qui se retrouvent dans chacun de leurs groupes d'appartenance. Il s'agit donc pour eux de réaliser ce casse-tête de plusieurs morceaux, à priori différents, mais qu'ils assemblent pour former une nouvelle image.

Le portrait de Mireille illustre cette façon de réconcilier les codes culturels différenciés.

*Mireille est une jeune femme de 18 ans, née en Algérie et arrivée au Québec à 12 ans. Elle est dérangée par ce qu'elle identifie comme des schémas de domination qui caractérisent les relations entre les hommes et les femmes au sein de sa culture d'origine et confirme que c'est un modèle qu'elle ne veut pas suivre. Elle ne rejette toutefois pas tout en bloc et valorise certaines visions et pratiques (comme celles associées à la virginité). Mireille considère que sa façon de voir les relations amoureuses a évolué depuis son installation au Québec et elle voudrait rencontrer quelqu'un avec des représentations et des pratiques semblables aux siennes (qu'elles soient « québécoises » ou « algériennes »). Elle remet en cause d'anciennes « évidences » amoureuses et considère qu'elle « bricole » à partir de ses différentes appartenances.*

À l'instar de Mireille, la majorité des jeunes adultes rencontrés vivent cette expérience de conciliation de façon positive.

## **3. LE RÔLE DES GROUPES D'APPARTENANCE**

Si les jeunes adultes concilient les différents codes culturels dans le cadre de leurs relations amoureuses et sexuelles de façon individuelle, nous devons aussi souligner l'importance des groupes d'appartenance dans ces stratégies. En effet, la grande majorité des jeunes participants de notre étude souhaitent éviter les conflits douloureux, préserver leurs rapports interpersonnels et en assurer la qualité.

Par ailleurs, plusieurs jeunes rencontrés ont mentionné ressentir des pressions en provenance de leurs groupes d'appartenance concernant leurs choix et leurs comportements amoureux et sexuels. Les pressions exercées par les groupes d'appartenance sont de deux ordres. Elles peuvent être indirectes et sont alors définies par les participants comme étant associées au désir de ne pas « déplaire » ou « décevoir » ces « autrui » significatifs. Elles peuvent aussi être directes et sont alors clairement exprimées par les membres des groupes d'appartenance et s'accompagnent de diverses sanctions. Ces éléments de contrainte sont importants à considérer en contexte amoureux : ils concourent aux positionnements individuels que les jeunes adultes adoptent en situation de conciliation. Il faut aussi mentionner que les pressions ressenties peuvent devenir des éléments de réponse et de réconfort au moment de processus de conciliation plus sensibles. En effet, les balises très claires que proposent par exemple la famille ou la religion deviennent des stratégies d'évitement qui permettent à l'individu de ne pas se « commettre » devant des codes éloignés ou incompatibles.

## **4. LA CONCILIATION DES CODES CULTURELS LORS DE RELATIONS AMOUREUSES ET SEXUELLES : QUE DIRE DES ENJEUX DE SEXE ET DE GENRE ?**

Cette présentation nous a permis de montrer que les jeunes adultes issus de l'immigration concilient de différentes façons leurs codes culturels dans leurs expériences amoureuses et sexuelles. À travers les différents exemples exposés, il apparaît aussi que les questions de sexe et de genre sont au centre des expériences vécues par ces derniers. Par exemple, la question des rôles sexuels au sein du couple ou encore celle de la virginité féminine mettent en lumière leur importance lorsqu'il est question de relations amoureuses et sexuelles.

À cet égard, nous soulignons que la question du double standard en matière de sexualité (faisant référence aux attentes et aux libertés accordées aux hommes et aux femmes en matière de sexualité)

s'est largement illustrée dans les propos des jeunes rencontrés, et que celle-ci est liée aux appartenances ethnoculturelles dans leur expérience. Par exemple, la quasi-totalité des participants a évoqué la moins grande liberté sexuelle accordée aux femmes et les jugements plus sévères réservés à celles-ci pour des comportements sexuels équivalents à ceux des hommes. Ces éléments sont notamment expliqués par les jeunes rencontrés, du fait de leurs spécificités religieuses et culturelles, comme l'illustrent les mots crus d'une jeune participante : « les gars qui couchent avec plusieurs filles, dans notre culture, c'est des gars « chauds ». Nos hommes ont le sang chaud [rire]. Mais la fille qui le fait, ce n'est pas accepté. C'est une pute ou une salope ». Un autre exemple illustrant ce double standard est celui de la virginité féminine. Les jeunes femmes et les jeunes hommes croyants et pratiquants que nous avons rencontrés (de toutes religions) ont tous mentionné la très grande importance qu'ils accordent à la virginité féminine, définie comme étant une exigence « non négociable » que doivent respecter les femmes. Dans ce cas précis, les attentes et les demandes sont clairement distinctes en fonction du sexe des individus.

Ces exemples permettent de souligner que la conciliation de codes culturels semble particulière lorsqu'il est question de sexualité et qu'elle se conjugue différemment pour les hommes et pour les femmes. Pour les chercheurs et les intervenants, au-delà des codes culturels, il semble donc que les enjeux de sexe et de genre soient à considérer lorsqu'il est question de leur conciliation au moment des fréquentations amoureuses. ■

# LA BONNE HISTOIRE : SE DIVISER ET SE RÉUNIR AUTOUR DE LA RADICALISATION

**ÉQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION TRANSCULTURELLES (ERIT) – Sherpa,**  
CIUSSS Centre Ouest et Collège de Maisonneuve

## 1. INTRODUCTION

Le Collège de Maisonneuve et Erit (Équipe de recherche et d'intervention transculturelles) travaillent en partenariat depuis l'automne 2015 dans le cadre du plan d'action du gouvernement du Québec en matière de radicalisation<sup>1</sup>. En 2016, les deux équipes ont mis en place un projet de théâtre d'intervention connu sous le nom de « Projet miroir ».

Afin de définir notre démarche, nous avons constitué un groupe de travail interdisciplinaire composé de spécialistes et de chercheurs en radicalisation, et nous avons mis en place des projets d'expression et de création à travers les arts. Nous avons défini les objectifs du projet de la façon suivante.

**1.** Proposer un espace sécuritaire d'expression et de création artistique pour aborder l'expérience du vivre-ensemble des étudiants, afin de prévenir les radicalisations.

**2.** Motiver une appropriation individuelle et collective de l'espace social et communautaire, par la remise en question de la réalité et la transformation de l'expérience du vivre-ensemble, à travers l'art.

Plusieurs stratégies d'intervention ont été expérimentées ; certaines utilisent les expressions artistiques comme le théâtre, la modalité d'expression privilégiée dans le cadre de ce projet. Parmi les

méthodes théâtrales utilisées pour aborder cette question socialement conflictuelle, certaines choisissent de traiter directement du thème de la radicalisation. D'autres favorisent une approche indirecte pour aborder le vivre-ensemble ou les causes de la radicalisation, afin d'ouvrir le débat sans proposer de positions moralisantes. Nous avons opté pour cette deuxième forme d'intervention. Notre but a été d'ouvrir une discussion sur toutes les formes de radicalisation plutôt que de la limiter en se concentrant sur une seule forme. Ainsi, nous avons décidé de parler des radicalisations au pluriel plutôt que de la radicalisation au singulier.

## 2. PLAN D'INTERVENTION

Il s'articule autour de ces objectifs spécifiques.

**1.** Proposer un espace d'expression artistique avec des jeunes du Collège de Maisonneuve à travers des ateliers de théâtre.

**2.** Dynamiser et métaphoriser les histoires racontées pendant les ateliers dans la création de tableaux afin de rejoindre un public élargi.

Afin de réaliser ces objectifs, nous avons divisé le projet en deux volets.

### Volet 1 – Ateliers thématiques de théâtre exploratoire à l'automne 2015

En ce qui a trait au premier objectif, nous avons constitué un groupe d'étudiants qui se réunissait chaque semaine, durant neuf semaines, pour discuter des thématiques du vivre-ensemble et des façons de traiter des radicalisations violentes, à partir d'histoires personnelles ou de nouvelles tirées des journaux et d'Internet.

### Volet 2 – Processus de création à l'hiver 2016

Le second objectif était orienté vers la création de tableaux sur les radicalisations, dans l'objectif de rejoindre un public élargi et d'ouvrir un espace de discussion et de création collective. Les participants proposaient des histoires ou des situations qui ont été métaphorisées et mises en scène par l'équipe de création ; l'enseignante et les jeunes, avec l'appui de l'équipe Erit.

### 3. DESCRIPTION DU VOLET 1

#### 3.1 – Composition de la troupe

Les jeunes qui ont participé provenaient surtout de la cohorte de deuxième année du cégep. Une partie de la troupe avait été approchée par un enseignant de théâtre dans des cours de théâtre, et l'autre, par un enseignant en sciences sociales qui travaillait sur la thématique des radicalisations. Les jeunes étaient d'origines multiples : haïtienne, caribéenne, française, magrébine et québécoise.

#### 3.2 – Outils pour réfléchir sur le vivre-ensemble et la création à travers le théâtre

Depuis 13 ans, l'équipe Erit a développé une métrologie d'expression créatrice à travers des ateliers d'expression et de création théâtrale dans les écoles de Montréal<sup>2</sup>. En s'inspirant du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal et du Playback théâtre (ou théâtre du reflet) de Jonathan Fox, Erit propose l'espace de jeu théâtral comme un moyen pour communiquer les pensées et les émotions. À partir de thèmes, les participants partagent des histoires personnelles et collectives, réelles ou inspirées (d'histoires d'autrui, de nouvelles journalistiques, de livres, de films, etc.) qui vont permettre une appropriation de leur réalité individuelle et collective ainsi que sa transformation. Cet espace d'expression se construit de l'individuel au collectif dans le processus de création. Il s'agit en effet d'un système de relations et de liens qui s'établissent entre les participants, introduisant nuance et complexité.

#### 3.3 – Thématiques abordées lors des rencontres basées sur des histoires personnelles

- › Appartenances – Non-appartenance – Identités plurielles
- › Histoires – Trajectoires
- › Vivre avec l'inclusion – l'exclusion dans la vie de tous les jours
- › Ici et là-bas (pertes, gains, devoirs, responsabilités)
- › Paroles individuelles et collectives (parole, engagement)
- › Justice – Injustices – Quête de l'engagement

Ces thèmes nous servent de point de départ. À chaque atelier, nous proposons un thème, et chaque jeune peut raconter, en petits groupes, des histoires ou des situations vécues directement ou indirectement (rapporter un événement, un livre, le journal, un ami, etc.).

Exemples d'histoires basées sur les thèmes et présentées par les jeunes :

*« Quand je suis arrivée au Canada, j'étais très petite, j'ai commencé l'école à Montréal. Ensuite, ma mère a décidé de déménager. Dans la nouvelle école, il n'y avait pas de filles noires. Pour les autres enfants, ma sœur et moi étions bizarres parce que nous étions noires. Un groupe de garçons a commencé à nous poursuivre dans l'école et après l'école, ils nous attendaient pour nous crier des mauvais mots. Ça a duré tout notre primaire. Nous n'avons jamais voulu raconter à notre mère ce qui nous arrivait. Je pense que ma mère était très préoccupée par d'autres problèmes plus importants, nos problèmes étaient insignifiants. »*

*« Lorsque j'étais au primaire, un gars a fouillé dans son nez et à partir de ce moment tout le monde a commencé à l'intimider. Moi et d'autres aussi avions fouillé dans notre nez, mais c'est lui qui a été intimidé. Je savais que ce n'est pas juste, mais j'y ai participé. C'est comme s'il n'était pas possible de faire autrement. Il n'y a pas longtemps j'ai revu le gars quelque part. Je ne m'en suis pas approché, je ne pouvais pas, j'avais honte. Je me suis demandé si ce que nous lui avons fait a eu un impact sur sa vie et sur la façon dont il se comporte actuellement, qui ne semble pas adéquate. »*

2 A. MACHOUF, M.F. GAUTHIER, T. SIERRA, et C. ROUSSEAU. « Se raconter autour du jeu et jouer autour d'une histoire pour se bricoler une identité », *Adolescence* n° 3 (2013), p.551-563.

### **3.4 – Thématiques autour des radicalisations violentes abordées à partir de la méthode théâtre-journal**

Homophobie – Racisme – Nationalisme – Suprématie – Violence religieuse

#### **3.4.1 – Objectifs**

1. Aborder la thématique des radicalisations violentes à partir de nouvelles de journaux ou d'autres matériaux non dramatiques.
2. Transformer les nouvelles en scènes de théâtre, en processus de réflexion et de création artistique.

#### **3.4.2 – Méthodologie théâtre-journal**

- › Lecture en groupe de l'information
- › Lecture croisée: lecture de deux ou plusieurs sources d'information sur la même nouvelle et discussion afin d'obtenir une vision plus complexe que ce que les médias nous donnent
- › Questionnement autour de l'information qui pourrait être manquante afin de comprendre les causes de l'action radicale
- › En sous-groupes, improvisation basée sur des analogies
- › Discussion sur les différents aspects présentés
- › Choix des dimensions à retenir pour les tableaux

## **4. DESCRIPTION DU VOLET 2**

À partir des improvisations inspirées des histoires personnelles ou des nouvelles de journaux, les auteurs (jeunes, professeure, intervenants d'Erit) proposent des scènes ou des tableaux sur les causes des radicalisations violentes.

### **4.1 – Processus de création**

Le spectacle se construit à partir des thèmes, de l'imaginaire et des histoires des participants. Ce faisant, les visions du monde de chacun viennent investir l'espace de création et peuvent se refléter à travers les personnages, situations et histoires qui composent le tableau final. Il s'agit par conséquent d'un espace qui se construit à différents niveaux.

- › **De l'espace individuel au groupe – les improvisations.** Les participants, en petits groupes, discutent de chaque histoire et choisissent celle qui les touche le plus. Le conteur-metteur en scène et le groupe déterminent la façon de jouer l'histoire.

À la fin de chaque atelier, nous ouvrons un espace de discussion sur le thème, et les étudiants essaient d'identifier les éléments (personnages, situations dramatiques, idées, etc.) qu'ils veulent utiliser pour la création.

- › **L'espace dramatique.** Un processus d'écriture s'ouvre avec l'objectif de créer des tableaux pour la création et la discussion avec le public. C'est un espace où les vécus individuels et collectifs peuvent être activés, exprimés, mis en scène et transformés par la dynamique théâtrale. À partir des improvisations réalisées, les auteurs et le metteur en scène proposent des tableaux et en font la mise en scène.

### **4.2 – Piste d'écriture**

Questions posées afin de créer des tableaux

1. Quelles sont les causes qui pourraient motiver ou prévenir les actions radicales violentes ?
2. Écriture à partir de:
  - › Situations – avec une approche systémique
  - › Personnages – travail sur la subjectivité des personnages dans leur complexité

### **4.3 – À la rencontre du public**

Douze rencontres avec plus de 200 étudiants ont été organisées autant dans des classes de première que de deuxième année, autant dans des cours de français que de théâtre. Des ateliers thématiques ont été expérimentés sur les thèmes d'inclusion – exclusion, de paroles individuelles et collectives ainsi que de justice – injustice, en plus de travailler à partir de situations traitant des causes des radicalisations violentes et à partir de personnages plus ou moins définis par les auteurs.

L'objectif était d'ouvrir la discussion à un plus grand nombre d'étudiants et, à partir de nouveaux apports, de permettre une ouverture et une modification des scénarios rédigés par les auteurs.

#### 4.4 – Réflexions

- › Clivage entre bonne et mauvaise histoire. Nous avons constaté que les jeunes de la troupe considéraient comme de « mauvaises histoires » leurs histoires rapportées dans le cadre du volet 1 (en lien avec des thématiques du vivre-ensemble). Ils semblaient vouloir répondre à une attente implicite de notre part : obtenir des histoires personnelles en lien avec une expérience de radicalisation violente.
- › Les jeunes de la troupe minimisaient la contribution de leurs histoires personnelles et de leurs échanges dans la discussion sur la radicalisation ; leur participation au projet les a amenés se percevoir comme moteur de changement social (par exemple, en ce qui concerne les discriminations, l'absence de voix, la non-reconnaissance de l'autre et la violence sociale).
- › Dans ce clivage bon – mauvais, il se peut qu'il y ait une sorte de projection protectrice. Nous ne trouvons pas de bonnes histoires (les bonnes histoires étant celles liées à la radicalisation violente, croient-ils) ; **nous ne pouvons pas** voir dans nos histoires des éléments pouvant expliquer les causes des radicalisations ; **nous ne voulons pas** voir dans nos vécus ce qui pourrait mener à une forme de radicalisation violente.
- › Cette parole nie une proximité possible avec des radicalisations, perçues implicitement comme violentes, alors que notre histoire reflète nos expériences de plusieurs formes de radicalisation (différentes formes de violence et de discrimination, l'absence d'opportunité pour tous, l'absence de solidarité, de l'absence de justice et d'égalité de condition) et nous y renvoie.

#### 4.5 – Suites possibles

- › Élaboration de courts tableaux pour des ateliers de théâtre présentés aux étudiants, permettant d'ouvrir des espaces de discussion autour des thématiques liées aux radicalisations.
- › Création de capsules vidéos pédagogiques qui pourraient être utilisées par les établissements.
- › Formation des enseignants et des intervenants ou autres membres des équipes collégiales qui ont à intervenir avec les étudiants sur cette question. ■

# AIME COMME MONTRÉAL: UN PROJET DE COUPLES INTERCULTURELS, UNE RÉPONSE AUX POLITIQUES INTERCULTURELLES ?

**JÉRÔME PRUNEAU,**

Ph. D., directeur de Diversité artistique Montréal (DAM)

## 1. INTRODUCTION

Marie-Christine Ladouceur-Girard s'intéresse aux rapprochements interculturels depuis plus de dix ans. Nommée récemment directrice du Bureau d'intégration des nouveaux arrivants à la Ville de Montréal (BINAM), elle œuvrait auparavant comme directrice de la diversité à la Chambre de commerce du Montréal métropolitain. Elle a développé et géré des projets d'envergure favorisant la diversité et a publié des billets sur l'immigration, les relations internationales et les questions autochtones. *Aime comme Montréal* s'inspire de son expérience personnelle, puisqu'elle vit elle-même dans un couple interculturel et interreligieux. En 2015, à la veille du 375<sup>e</sup> anniversaire de Montréal, Marie-Christine est allée frapper à la porte de Diversité artistique Montréal (DAM) pour que l'organisme porte son projet et le présente aux célébrations du 375<sup>e</sup> de Montréal, ce que DAM a accepté avec plaisir au regard de sa mission en lien avec l'interculturel.

L'idée de ce projet est d'aller à la rencontre de couples interculturels montréalais inspirants afin de mettre de l'avant leur contribution au dialogue social et de montrer combien la capitale montréalaise porte peut-être en elle les traces et les prémices d'un modèle interculturel en devenir. Ces couples ont été capturés dans leur quotidien par le photojournaliste Jacques Nadeau (*Le Devoir*) et le photographe Mikael Theimer (*Portraits de Montréal*) dans le but de produire un livre photoreportage ainsi qu'une exposition itinérante qui, durant les célébrations de Montréal en 2017, se

promènera de lieu en lieu : Musée des beaux-arts dès janvier 2017, puis métro de Montréal, Grande bibliothèque, Place des Arts.

Si le livre, sorti à l'automne 2016, propose un regard sur 60 couples, l'exposition en présente 30 qui sont saisis et exposés sous le prisme de l'intime. À travers les saisons et les différents quartiers de la ville, les quelques familles choisies forment cette diversité tant célébrée à Montréal et nous inspirent, par leurs histoires d'amour teintées d'aventure, leurs réflexions sur l'immigration et l'ouverture à la différence. C'est ainsi un regard croisé qui inspire la réflexion, concentre des histoires de vie et des trajectoires parfois inusitées, improbables pour certaines mais qui, au final, s'incarnent toutes dans des destins désormais montréalais, au cœur du vivre-ensemble.

Si le « vivre-ensemble » est une expression à la mode, elle est aussi galvaudée et peut parfois apparaître comme vide de sens, surtout utilisée en dehors d'un contexte interculturel probant. Cela n'empêche nullement que ce « vivre-ensemble » est une préoccupation très actuelle dans de nombreuses sociétés et villes métissées comme Montréal ou, plus largement, les grandes métropoles. D'ailleurs, Montréal a été nommée cité interculturelle par le Conseil de l'Europe en 2011 alors que la ville n'a pas, à proprement parler, de politique interculturelle définie.

Est-il possible de penser l'interculturel à l'échelle macrosociale en observant ces couples qui le vivent d'un point de vue microsocial, plus encore dans la sphère de l'intime ? Si les couples sont capables de mettre en place des processus pour vivre ensemble,

pourrait-on alors imaginer un transfert de ces modèles à une échelle sociale plus large? Les couples interculturels, qui vivent la diversité au quotidien, et par extension une forme de vivre-ensemble, auraient-ils quelques réponses? Peut-on finalement imaginer s'inspirer de ces modèles de couples pour penser une société interculturelle, voir émerger un modèle interculturaliste comme le souhaitent ou l'évoquent quelques voix politiques?

## 2. UN PROJET AU CŒUR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Autrement dit, le projet *Aime comme Montréal* est un laboratoire vivant pour questionner notre société québécoise actuelle qui se cherche un modèle de vivre-ensemble et dont Montréal pourrait être un projet pilote. Il s'inscrit par ailleurs parfaitement dans la mission de Diversité artistique Montréal qui, par son travail auprès des artistes, tente chaque jour de rendre opératoire la question de l'interculturel en proposant des pistes de solution pour une ouverture à l'Autre, réelle et opératoire. Son programme de mentorat artistique professionnel (M.A.P), développé à cet égard, en est un parfait exemple, puisque, réalisé par des artistes et pour des artistes, il donne la chance à des professionnels issus de la diversité ayant au moins deux ans de pratique artistique ici ou ailleurs, d'être jumelés à des mentors inspirants ayant pour leur part au moins dix ans d'expérience québécoise, et susceptibles de contribuer de façon concrète au développement de leur carrière. Mieux encore, ce programme est un facilitateur de rencontre entre deux créateurs d'origines et de cultures diverses qui vont, durant six mois, comprendre la façon de créer de l'un et de l'autre et permettre, en fin de compte, une rencontre des esthétiques, du moins de leur esthétique réciproque. À l'instar des membres d'un couple interculturel, les créateurs qui œuvrent dans leur discipline apprennent à se découvrir et à échanger leur façon d'être et de faire de l'art au quotidien, dans une sphère de rencontre réduite à ce « couple fabriqué » le temps du programme. Par cet échange opératoire, qui dépasse la simple rencontre de circonstance qu'on ne pourrait qualifier « d'interculturelle », le processus de la transformation réciproque se met en marche.

En effet, il n'est pas concevable, selon moi, de parler d'interculturel quand il n'y a pas de processus réel de réciprocité dans la transformation. Et c'est là tout l'enjeu de l'interculturel: rendre opératoire une rencontre pour qu'il y ait, en fin de compte, cette réciprocité de transformation, de sorte que les deux parties apprennent de l'autre, se transforment de l'autre et s'enrichissent l'une l'autre. D'ailleurs, lorsque cette réciprocité opère, l'analyse des discours des mentors n'en est que plus surprenante: « ça fait des années que je pratique, et je n'avais jamais vu mon art de cette façon-là ». Cet étonnement révèle souvent combien la vision et le discours ethnocentrés et eurocentrés des artistes ou de l'industrie locale se fondent sur une esthétique particulière – de type contemporaine et occidentale – qui ne prend pas en considération une autre esthétique possible, surtout venant d'ailleurs. D'où un discours parfois condescendant vis-à-vis de l'artiste qui vient d'ailleurs, prétendant « qu'il est moins bon », parce que ne correspondant pas aux critères d'excellence d'ici. La chose est plus dramatique encore lorsque l'esthétique d'ailleurs est rendue exotique ou folklorisée sous des prétextes de méconnaissance ou de catégorisation hasardeuse. Ainsi, par cette rencontre des créateurs et leur « vie artistique commune » durant les six mois que dure le programme de mentorat, une possible fenêtre interculturelle apparaît, comme un mécanisme qui, doucement, opère un regard croisé élémentaire, chacun à l'écoute de l'autre puis de sa transformation.

Cette vision de l'interculturel à travers le jumelage artistique renvoie à la dimension éthique ou philosophique de l'interculturel, comme un rapport à l'autre qui s'établit à l'aune de l'empathie et de l'humanisme. Elle ne s'inscrit pas dans un fait sociologique interculturel – déterminé par la présence de cultures multiples sur un territoire donné comme Montréal, par exemple –, ni dans une dimension politique instrumentalisée<sup>1</sup> au nom d'un modèle propre à la province québécoise annoncée, selon Bouchard, comme l'interculturalisme<sup>2</sup>. Si ce dernier modèle souhaite énoncer une façon de vivre

1 B. WHITE et E. LOMONBA, *L'interculturel au Québec*, Montréal, PUM, 2014, 258 p.

2 G. BOUCHARD, *L'interculturalisme: un point de vue québécois*, Montréal, Éditions du Boréal, 2012, 286 p.

ensemble ou proposer un modèle social basé sur un rapport à l'autre ouvert et accueillant, il est néanmoins fondamental (et paradoxal) d'en sortir pour concevoir une véritable relation d'échanges basée sur une différence culturelle opératoire. C'est probablement ce que font les couples de ce projet dans leur vie quotidienne, en explorant toutes les facettes de la rencontre, y compris ou surtout intimes, en mettant en place des ajustements constants que seule la sphère privée et individuelle peut proposer, quand l'interculturalisme, pour sa part, souhaiterait agir à une échelle sociale plus large, ce qui le rendrait enclin à des biais d'effets de groupes, de symboles, d'ethnocentrisme et autres préjugés difficiles à combattre et à casser en dehors justement de la sphère privée et intime. L'aspect macro crée un frein à cette dynamique de l'interculturel alors que le micro favorise l'écoute et les incessants aller-retour nécessaires à la mise en place de mécanismes d'adaptation, voire de compromis, que la société globale ne peut assumer.

D'ailleurs, cette société globale, en souhaitant établir un vivre-ensemble par des choix politiques, rate d'entrée de jeu sa cible en pensant proposer un modèle interculturel, vu qu'elle souhaite imposer, dans le même temps, des valeurs communes et « acceptables », nécessaires pour vivre ici. Or, l'aspect normatif est illusoire pour la mise en place de relations harmonieuses, dont le véritable socle serait basé sur l'écoute, la compréhension, la décentration, l'acceptation et la négociation. Si les couples acceptent eux aussi des valeurs communes pour vivre ensemble, le processus par lequel ils y arrivent repose probablement sur ces étapes respectives. Les relations de couples sont acceptées et négociées au quotidien par des mois, voire des années d'intimité qui en déterminent le sens et les fonctions pour le couple lui-même. Assurément, ce processus est difficilement concevable de la part d'un gouvernement ou d'une société donnée qui, d'entrée de jeu, propose une politique précise et orientée pour ses nouveaux arrivants. Outre la langue à travers le mécanisme de francisation qui reste fondamentalement un outil de travail intéressant pour ouvrir un champ de compréhension commune, c'est un ensemble de contraintes institutionnelles que rencontrent les immigrants et qui leur est soit offert par les mécanismes d'accueil,

mais qui ensuite disparaît (francisation, session d'employabilité, etc.), soit imposé par l'appareil législatif (codes, règlements, lois, etc.) qu'ils doivent respecter. N'est-ce pas là la différence essentielle dans la réussite d'un processus opératoire lié à l'interculturel ?

Dans la sphère de l'intime, les couples interculturels construisent au fur et à mesure de leur vie commune leurs propres codes et règlements au regard de ce qu'ils acceptent conjointement de garder ou de laisser de leur culture respective. Et lorsqu'ils sont en désaccord ou que la discussion achoppe sur certains aspects (la religion, par exemple), c'est alors soit la décentration, soit l'acceptation, soit la négociation, soit les trois, qui deviennent la clé de leur respect mutuel et de leur vivre-ensemble alors qu'au niveau sociétal, c'est une règle à respecter impérativement qui dicte la conduite à suivre. L'exemple est flagrant quand ce couple de *Aime comme Montréal*, relation improbable mais pourtant bien réelle d'une juive et d'un musulman, s'exprime dans ces termes.

*« Un jour, lors d'une discussion politisée entre nous, le « nous » et le « vous » sont apparus. Depuis, on a décidé de parler au « je » . »*

La négociation de ce « je » commun participe d'un effet profitable aux deux personnes, chose qui s'est déterminée au regard de leur envie respective d'être ensemble au-delà des idées politiques de l'un ou l'autre. Ces négociations, permettant de relever les défis de l'interculturel, peuvent probablement s'imaginer aussi à l'échelle microsociale d'un territoire comme le quartier. Bon nombre d'organismes communautaires réussissent d'ailleurs des activités interculturelles probantes et efficaces. Par contre, immanquablement, cette négociation devient difficile à l'échelle macro sociale d'un territoire plus large, comme la province par exemple, où les politiques globales, la superposition des préjugés, les discours erronés ou amalgamant de certains médias, s'érigeraient comme autant de tensions et de barrières à la construction d'une réalité interculturelle aussi négociée que celle rencontrée à l'échelle de l'intime.

Et c'est peut-être là que l'interculturalisme en tant que projet de société rencontre ses limites, ou du

moins doit céder du terrain face à l'évidence de la sphère privée ou du territoire restreint. Car si une société plurielle et respectueuse des uns. Car si une société plurielle et respectueuse des uns et des autres est sans doute possible, celle d'un mode de vivre-ensemble interculturel opératoire, à l'instar de celui des couples, devient difficile à respecter. Les mécanismes de protection, le repli identitaire, la conception communautaire de certaines politiques tendent des pièges à une société interculturelle réelle en s'immisçant comme autant de coups d'arrêt aux étapes précédemment nommées que sont l'écoute, la compréhension, la décentration, l'acceptation et la négociation. Ces pièges sont aussi la marque d'un système de références global comme l'est une société normée, règlementée et pyramidale.

Au final, le terme de diversité, parfois tout aussi galvaudé que celui de vivre-ensemble, est peut-être la solution ou le compromis possible dans cette volonté d'interculturel. Si cette dernière semble difficile à rendre opératoire d'un point de vue social, du moins à grande échelle, la diversité des réalités sociales peut s'entendre et se confondre dans des projets restreints qui incarneraient un mode opératoire interculturel local, efficace et soustrait à des contraintes plus larges. En considérant le respect des diversités, et dans une volonté de les faire se rencontrer, s'écouter, se comprendre, et se négocier, ce que nous montrent ces couples du projet *Aime comme Montréal* tendrait à proposer une réalité possible, inscrite dans des échelles locales restreintes.

### 3. CONCLUSION

Pour conclure ce très court article qui n'a pas la prétention de définir ce que doit être un modèle interculturel, mais souhaite simplement comprendre en quoi la réalité des couples interculturels qui réussissent cet exercice peut servir de miroir social, quoi de plus agréable et explicatif de finir avec quelques citations tirées de l'exposition *Aime comme Montréal* qui, en plus de satisfaire la curiosité humaine, bouleverse les idées préconçues et invite au dialogue interculturel. Si *Aime comme Montréal* peut rapprocher, ce projet aura accompli ce pour quoi il a été imaginé : s'ouvrir à l'autre et

mieux vivre ensemble. Par-delà toute considération rhétorique, il propose des bouts de vie bien ancrées dans l'interculturel compris dans son sens opératoire : deux cultures, une rencontre, des échanges, une écoute, une compréhension, une décentration, une acceptation et une négociation...

---

**Buschra**, née en Allemagne de parents syriens  
**Samir**, né en Bosnie

---

Samir a vécu sous les bombes dans la Bosnie des années 90. Aujourd'hui, c'est Buschra qui voit son pays d'origine éclater.

*« Avec ce qui se passe dans nos pays, on ne tient pas la paix pour acquise, il faut préserver les valeurs de la diversité. »*

---

**Manuelle**, née en Corée du Sud, adoptée par une famille québécoise  
**Youssef**, né en Syrie

---

*« « Québécois de souche » correspond à combien de générations ? Une, trois, dix ? »*

*« Le plus important n'est pas de catégoriser mon identité, mais de connaître mon histoire. »*

---

**Audrey**, née au Québec  
**Lani**, née en Martinique

---

*« On sent souvent qu'on est mieux acceptées comme couple lesbien que comme couple mixte. »*

Audrey aimerait pouvoir se dire québécoise sans avoir à justifier ses traits, qui évoquent un ailleurs qu'elle ne connaît pas.

---

**Nafissah**, née au Bangladesh  
**Georges**, né au Québec de parents grecs

---

La tante de Nafissah lui demande encore, après 15 ans de mariage, si elle regrette d'avoir épousé un étranger.

*« Il est tout ce que je veux dans la vie, pourquoi chercher ailleurs ? »*

---

**Miriam**, née au Maroc  
**Éric**, né à Ottawa, de parents ivoiriens

---

*« Je ne me considère pas en couple interculturel. On vit la relation avec l'être, non pas avec son origine. »*

*« Lui est catholique et moi musulmane, mais à Montréal, on n'a pas besoin de s'expliquer. »*

---

**Aparna**, née aux États-Unis, de parents indiens  
**Guillaume**, né au Québec

---

Aparna n'avait pas envie de prendre des photos au temple hindou : « Je ne suis pas du tout religieuse ! »

Pour Guillaume, être dans ce temple c'est revenir au lieu où ils ont présenté leur fille aux dieux.

---

**Marielle**, née au Québec  
**Mahinda**, né au Sri Lanka

---

Hier parents d'une famille recomposée et interculturelle, aujourd'hui grands-parents d'un métissage à leur image.

*« J'ai choisi Mahinda pour ses valeurs. Les autres différences ne sont qu'une question de respect mutuel. »*

---

**Sébastien**, né au Québec  
**Joyce**, née au Congo-Brazzaville

---

L'histoire classique du rasta qui tombe en amour avec la fille du pasteur, ils la connaissent !

Le père chrétien de Joyce les a bénis : « Je suis trop vieux pour m'obstiner avec ces questions de différences. »

---

**Eza**, née au Québec d'un père italien  
**Marc-André**, né au Québec

---

*« Nous parrainons une famille de réfugiés syriens, comme l'avait fait un cousin pour mon grand-père italien. »*

---

---

**Bohra**, née en Tunisie  
**Roberto**, né à Montréal, d'un métissage entre l'Allemagne et la Colombie

---

*« On trouve notre bulle d'air dans la mobilité. On a plusieurs chez nous. C'est à moi de me sentir chez moi là où je suis. »*

*« La responsabilité d'inclure l'autre n'appartient pas à un groupe spécifique, tous doivent s'accepter mutuellement »*

---

**Maude**, née au Québec  
**Henry**, né en Ouganda

---

Pendant plus de six ans, ils ont vécu leur relation à distance, pendus au téléphone pendant des heures.

*« Au final, c'est l'absence de différence culturelle entre nous qui surprend. On attend les mêmes choses de la vie. »*

---

**Alina**, née en Roumanie  
**Asif**, né au Québec de parents bengalis

---

*« Je suis reconnaissante à ma mère de nous avoir installés dans un quartier francophone en arrivant de Roumanie. »*

Le père d'Asif le poussait à être deux fois meilleur que les autres, pour limiter le racisme. Ça a été un bagage précieux.

---

**Karyne**, née au Québec de confession catholique  
**Ariel**, né au Québec de parents marocains juifs

---

Ils se sentent parfois malgré eux en compétition, chacun voulant « donner le plus de sa culture et de sa religion » à leurs enfants.

Pour Ariel, éliminer les préjugés est un leurre. Il faut surtout les gérer, et combattre la discrimination qui en découle. ■

---



# TABLE RONDE – DIALOGUES INTERCULTURELS : PROJETS DE SENSIBILISATION

**CLAUDIA BEAUDOIN,**  
chargée de projet à l'Institut du Nouveau Monde

## 1. PRÉSENTATION DE L'INSTITUT DU NOUVEAU MONDE

L'Institut du Nouveau Monde (INM) a pour mission d'accroître la participation des citoyens à la vie démocratique. L'INM est un organisme indépendant non partisan œuvrant principalement au Québec dans une perspective de justice et d'inclusion sociales, dans le respect des valeurs démocratiques et des principes du développement durable, et dans un esprit d'ouverture et d'innovation. L'action de l'INM permet d'augmenter la proportion de citoyens qui participent ainsi que la qualité du débat public. Elle contribue au renforcement du lien social et à la valorisation des institutions démocratiques. Par ses activités, l'INM propose une démarche délibérative structurée, basée sur la formule « informer, débattre, proposer ».

L'expertise de l'INM quant aux processus de participation citoyenne et à l'animation de ceux-ci l'amène à collaborer avec une pluralité d'acteurs et d'institutions (p. ex. municipaux, scolaires, communautaires, gouvernementaux). L'INM publie également annuellement *L'état du Québec*, un ouvrage clé pour comprendre les enjeux actuels de notre société.

## 2. LES ÉCOLES DE PARTICIPATION CITOYENNE DE L'INM : DES PROJETS DESTINÉS AUX JEUNES !

Les écoles de citoyenneté de l'Institut du Nouveau Monde visent à développer les compétences civiques des jeunes. Les Écoles d'été et d'hiver, des événements se déroulant sur quelques jours, permettent aux jeunes d'explorer diverses formes de participation citoyenne et sont une invitation à l'engagement. L'École itinérante se déplace, quant à elle, dans les cégeps du Québec pour animer des ateliers sur la participation citoyenne et faire vivre aux étudiantes et étudiants un exercice de délibération collective. Pour chacune de ses activités, l'INM consacre temps et énergie afin de mobiliser des jeunes de toutes les régions du Québec, des jeunes en provenance des communautés des Premières Nations et des jeunes issus des minorités racisées. Cette diversité contribue à la richesse des échanges et permet aux jeunes d'élargir leur compréhension des divers enjeux de notre société grâce à la pluralité des opinions qui sont exprimées tout au long de l'évènement.

## 3. ÉCOLE D'ÉTÉ

L'École d'été est un évènement jeunesse d'envergure nationale réunissant annuellement entre 300 et 400 jeunes de 15 à 35 ans. Elle se présente sous la forme d'une école de participation citoyenne favorisant l'acquisition de connaissances et de compétences civiques. Cette école comporte des volets éducatifs, délibératifs, ludiques et artistiques. L'évènement est un lieu de rencontre privilégié qui favorise le dialogue entre les régions, les cultures et les générations, et qui permet un échange avec des décideurs politiques, socioéconomiques et communautaires.

La prochaine édition de l'École d'été se déroulera du 9 au 12 août 2017, à Montréal.

## 4. ÉCOLE D'HIVER

L'École d'hiver de l'INM est une activité d'éducation à la citoyenneté s'adressant principalement aux jeunes étudiantes et étudiants des cégeps et collèges du Québec. Les jeunes sont invités à assister à des conférences et à des tables rondes pour s'informer sur les enjeux de notre société. Ils ont alors l'occasion de débattre et de réfléchir à ces enjeux, puis de formuler des propositions, des projets et des pistes d'action sur un thème choisi. L'évènement leur permet aussi de rencontrer d'autres jeunes, d'être inspirés par des citoyens engagés et de créer des réseaux. Bref, une façon d'exercer une citoyenneté active de façon plaisante et constructive!

L'édition 2017 de l'École d'hiver aura lieu les 17, 18 et 19 février 2017, au Cégep régional de Lanaudière à Joliette, sous le thème *Voir et faire autrement*.

## 5. ÉCOLE ITINÉRANTE

L'École itinérante complète l'offre de l'INM en développement des compétences civiques. Elle permet de rencontrer directement les jeunes dans leur milieu alors qu'elle se déplace de cégeps en collèges à travers le Québec. Par l'entremise de ses diverses tournées, l'INM offre aux étudiantes et aux étudiants des ateliers sur la participation citoyenne. Tout en permettant l'acquisition de connaissances de base sur la participation citoyenne et la démocratie, ces ateliers sont aussi l'occasion de faire vivre aux jeunes un processus de délibération collective sur un enjeu d'actualité.

Les prochaines tournées de l'École itinérante s'inscrivent dans le cadre de la Démarche jeunesse sur le vivre-ensemble qui a été lancée par l'INM à l'été 2016.

## 6. DÉMARCHE JEUNESSE SUR LE VIVRE-ENSEMBLE

L'INM utilise son programme d'éducation à la citoyenneté (École d'été, École d'hiver et École itinérante) pour structurer une démarche sur deux

ans auprès des jeunes. Cette approche se base sur une expérience de treize années en matière de participation citoyenne.

La Démarche met à l'avant-plan le vivre-ensemble et invite les jeunes à une réflexion approfondie sur les thèmes et les problématiques qui sous-tendent cet enjeu. Elle met aussi en contact les jeunes avec des experts de ces questions, mais également avec des modèles inspirants, notamment issus de l'immigration, et capables d'insuffler une réflexion positive et stimulante pour les jeunes.

La Démarche jeunesse à propos du vivre-ensemble permettra de sensibiliser, de mobiliser et de mettre en action plus de 2 500 jeunes au Québec. Allant au-delà de la sensibilisation, les jeunes auront l'occasion de s'approprier la problématique et de proposer des pistes d'action qui leur ressemblent, et ce, à travers des exercices de délibération collective. L'INM s'engage auprès d'eux à mettre en valeur leurs réflexions et à assurer la diffusion des résultats dans l'espace public.

Pour le guider dans cette démarche, l'INM a mis sur pied un comité de pilotage, formé de 14 jeunes aux profils diversifiés.

Cette démarche reçoit le soutien financier du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion dans le cadre du Programme Mobilisation-Diversité. ■

# CLIMAT SCOLAIRE, DIALOGUES ET RAPPROCHEMENTS

## RÉGINALD FLEURY,

conseiller pédagogique en éducation et relations interculturelles et en éthique et culture religieuse, Commission scolaire de Montréal (CSDM)

## 1. INTRODUCTION

La Commission scolaire de Montréal incarne littéralement la diversité ethnolinguistique québécoise, avec plus de 109 000 élèves, dont plus de 73 000 au secteur des jeunes, répartis dans 191 établissements scolaires. Chez les jeunes, seulement 24 % sont nés à l'extérieur du Canada, mais ils proviennent de 182 pays d'origine; 45 % d'entre eux sont de deuxième génération. Enfin, les élèves de la CSDM parlent 159 langues.

C'est pourquoi chaque soubresaut des tensions ethniques, linguistiques ou religieuses, qu'il soit local, national ou international, peut avoir des échos dans les établissements de la CSDM et influencer les relations entre élèves, entre élèves et enseignants, entre membres du personnel ou avec les parents. Le contexte médiatique et politique des deux dernières décennies favorisant les jugements de valeur et les xénophobies, il est crucial de travailler à faire du milieu scolaire un lieu où un climat inclusif résiste aux discours polarisants.

## 2. DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

En ce sens, quelques actions menées à la CSDM méritent d'être soulignées. D'abord, le développement de compétences interculturelles du personnel scolaire est une préoccupation partagée par de plus en plus de professionnels des services éducatifs.

Cette préoccupation a notamment mené à la réa-

institutionnels sur le thème de l'éducation inclusive en milieu plurilingue et pluriethnique. En octobre, près de 350 cadres, directions et directions adjointes d'établissement ont participé à un colloque abordant trois axes :

- ▶ enseigner et intervenir en milieu plurilingue;
- ▶ améliorer les protocoles d'accueil, les services de francisation et les transitions;
- ▶ développer les partenariats école-famille-communauté.

Ce colloque n'avait pas seulement pour objectif de sensibiliser les participants à ces enjeux et à les alimenter en moyens d'action. Il visait aussi à les outiller afin qu'ils puissent porter ces préoccupations auprès de leur équipe-école, un mois plus tard. En novembre, une journée pédagogique institutionnelle sur l'éducation inclusive en milieu plurilingue et pluriethnique a permis à l'ensemble des établissements de la CSDM de réfléchir aux enjeux qui leur sont particuliers et d'articuler des actions autour de ces trois axes.

À part ces événements institutionnels, le développement de compétences interculturelles du personnel scolaire est favorisé par plusieurs offres de formations récurrentes, notamment :

- ▶ tensions religieuses et linguistiques pour les directions d'établissements;
- ▶ place des sujets polarisants en classe pour les enseignantes;
- ▶ art actuel et le dialogue interculturel: oui, ça se peut dans ma classe!

## 3. DIALOGUES INTERCULTURELS EN MILIEU SCOLAIRE

Du côté des actions menées plus directement auprès des élèves, les enseignantes, enseignants et autres membres des équipes-écoles sont invités à créer des espaces de dialogues interculturels dont voici les objectifs.

- ▶ Valorisation: saisir les occasions de souligner les aspects positifs de la diversité

- Prévention : aborder la diversité en dehors des situations de conflits internes
- Gestion : établir un processus de résolution de conflits à l'abri des préjugés et des généralisations

Depuis au moins 10 ans, dans les écoles primaires et secondaires de la CSDM, de 60 à 100 activités d'éducation interculturelle sont réalisées. Environ 8 000 à 10 000 élèves sont touchés par des activités menées par une centaine d'enseignants, de professionnels, techniciens en éducation spécialisée, animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, etc., souvent en partenariat avec des organismes tels qu'Ensemble pour le respect de la diversité, Amarrages sans frontière, le CDEC, MU, pour ne nommer que ceux-là.

Plusieurs de ces activités favorisent les rapprochements en abordant explicitement des sujets comme l'identité québécoise, la diversité linguistique, la lutte au profilage racial, l'islamophobie ou les autres formes de discrimination et le vivre-ensemble entre élèves, entre élèves et membres du personnel, entre membres du personnel et entre membres du personnel et parents.

## **4. UN CONTREPOIDS AUX DISCOURS AMBIANTS**

On assiste au Québec, comme en Occident, à une radicalisation des discours publics actuels sur l'identité, l'immigration, la diversité linguistique, le racisme systémique et la place de la religion dans l'espace public. Les élèves de nos écoles, en pleine construction identitaire, sont aux premières loges des victimes de cette radicalisation.

L'école doit être un espace de dialogue où l'on aborde ces questions à l'abri des électoralismes, des populismes et des polarisations. ■

# **TROISIÈME PARTIE – INTERVENIR**



# LA MÉDIATION INTERCULTURELLE DANS LES CÉGEPs : OUTIL PROMETTEUR POUR LA PRÉVENTION ET LE RÈGLEMENT DE DIFFÉREND

**HABIB EL-HAGE,**

Ph. D., intervenant social au Collège de Rosemont

## 1. QUELQUES REPÈRES SUR LA GESTION DE LA DIVERSITÉ

L'idée d'aborder le sujet de la médiation interculturelle émerge de la croissance des contacts interethniques et des politiques d'intégration du Québec. Au-delà de la compréhension des phénomènes interculturels, des besoins concrets se manifestent sur le plan du renouvellement des pratiques sociales dans les organisations. Les intervenants sont nombreux à relever les défis des relations interculturelles au quotidien. Au Québec, le phénomène migratoire est, depuis longtemps, pris en charge par la sphère politique, que ce soit dans le cadre des politiques d'immigration ou des politiques d'intégration. Depuis la création d'un ministère de l'immigration, le Québec s'est doté de plusieurs instruments juridiques, politiques et consultatifs pour reconnaître la diversité du peuple québécois, promouvoir l'interculturalisme, combattre le racisme et les formes diverses de la discrimination (LABELLE, 2000, p. 276).

Dans son *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990), le gouvernement québécois propose la notion de contrat moral entre les immigrants et la société d'accueil et il définit la société québécoise comme une société :

- › dont le français est la langue commune de la vie publique;
- › démocratique, où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées;

- › pluraliste, ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (interculturel);
- › où la reconnaissance de l'égalité des personnes est valorisée et affirmée, notamment celle des hommes et des femmes, de même que la mise en œuvre de mesures permettant l'accès à l'égalité;
- › neutre, assurant la séparation des religions et de l'État.

Ces caractéristiques deviennent les principaux référents du discours québécois sur l'intégration, l'interculturalisme et la gestion de la diversité qui,

« dans le contexte pluraliste de la société québécoise signifie au sein des institutions, la mise en place de formules qui découlent de leur adaptation à leur environnement social et dont les manières de gérer le personnel et de servir la clientèle, toutes deux appuyées par la culture institutionnelle sont assujetties aux normes et aux valeurs issues des mesures juridiques adoptées par l'État. Ces mesures tendent à instaurer, dans toutes les sphères d'activités, les principes de la justice, de l'égalité et de l'équité dans l'accès aux services et à l'emploi, principes que les organisations doivent respecter. L'atteinte de ces objectifs doit se faire en rapport direct avec la primauté des règles du droit et de l'intérêt général. Pour ce faire, les mécanismes d'accommodements et d'arrangements fournissent les balises fondamentales du changement de la culture de l'organisation. » (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1990)

## 2. LA MÉDIATION INTER-CULTURELLE : QUELQUES ÉLÉMENTS DE L'HISTOIRE

Nous ne pouvons présenter la médiation interculturelle sans brosser préalablement, ne serait-ce que sommairement, la toile de fond que sont les éléments historiques de cette pratique au Québec ainsi que l'origine du concept de gestion de la diversité ethnoculturelle.

Les contacts interculturels ont toujours été au cœur de l'histoire du Québec. Au 17<sup>e</sup> siècle, Mathieu Da Costa, un Noir libre venu en Nouvelle-France en 1603, aurait accompagné Champlain comme interprète. De plus, à la lecture des *Voyages de Samuel Champlain*<sup>1</sup>, nous apprenons qu'au cours de ses premiers périples, Champlain a envoyé chez les Hurons un dénommé Étienne Brûlé. En 1608, à l'âge de 16 ans, Brûlé avait la mission d'apprendre la langue des Hurons et leurs codes « culturels » afin de faciliter le contact des Français avec eux.

Même si les contacts avec l'Autre, étranger venu d'ailleurs, étaient limités durant le 18<sup>e</sup> et la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, l'organisation de l'immigration s'est accentuée avec l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB) de 1867. L'article 95 de l'AANB indique que l'immigration est une compétence partagée entre le fédéral et les provinces. Un siècle plus tard, la création du ministère de l'Immigration du Québec (en 1968) est venue changer la donne en ce qui concerne la relation à l'autre; l'interculturel a connu un essor remarquable depuis l'implication du Ministère dans la gestion de l'immigration et, surtout, dans la gestion de l'intégration. Depuis, d'autres éléments ont contribué à l'implantation d'une vision interculturelle, notamment la *Charte des droits de la personne du Québec* (en 1975), la *Charte de la langue française* (en 1977); la difficile intégration des immigrants à la culture majoritaire ainsi que les tensions entre groupe majoritaire et groupes minoritaires ont aussi produit des recherches sur l'accessibilité dans les domaines de la santé et des services sociaux (ACCESSS, 1984, 1986; BIBEAU, 1987; COMITÉ SIRROS, 1987; BISAILLON, 1990; JACOB et BERTOT, 1991),

de même que dans le domaine de l'enseignement (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1983, 1985, 1987, 1993, 1996, 1998). Ainsi se sont multipliées les formations portant sur les relations interethniques et la communication interculturelle, les programmes d'enseignement dans les collèges et les universités portant spécifiquement sur les questions d'immigration et les outils favorisant une meilleure compréhension du phénomène de l'immigration et des relations interculturelles.

### 2.1 – Enjeux et obstacles de la médiation interculturelle

La relation à l'autre comporte bien évidemment des aspects stimulants, dès qu'on l'envisage dans la perspective interculturelle. Dans ce contexte, le temps est venu non seulement d'accepter le dialogue avec l'autre, mais de rechercher partout ce qui pourrait être utile à nos pratiques et nous aider à les renouveler là où elles témoignent d'une certaine faiblesse. L'immigration nous place devant la problématique de ce qui est minoritaire au sein d'une majorité, de ce qui est hétérogène dans l'homogène. Cette confrontation a toujours été conflictuelle (MANGO, 1981). Dans un Québec de plus en plus multiethnique, la médiation interculturelle ouvre une voie à l'humanisation des rapports intrapersonnels et interpersonnels. En effet, à travers ce type d'intervention, les situations conflictuelles, l'affrontement des cultures ainsi que la divergence des intérêts tendent à se régulariser et à trouver un équilibre entre les immigrants d'une part et les représentants de la société d'accueil d'autre part.

Avec une immigration en évolution constante et de plus en plus diversifiée, les lacunes sont multiples. Elles sont de nature structurelle, sociale, psychologique ou culturelle. Dans ce sens, des conceptions différentes (du monde et de la personne) peuvent être à l'origine de malentendus lors d'interactions interculturelles et donner lieu à des confrontations nuisibles à la communication et à l'intervention (LEGAULT et RACHÉDI, 2008). C'est sur ce terrain qu'interviennent les praticiens de l'interculturel, qui offrent un regard nouveau sur les différents univers et les pratiques sous-jacentes. Toutefois, certains obstacles à la médiation interculturelle peuvent surgir. Par exemple, Blanchard (1999) identifie cinq obstacles auxquels se heurtent les

1 Deschamp, H., *Les voyages de Samuel Champlain*, PUF, Paris, 1951, 368 p.

professionnels lors de la médiation interculturelle. Parmi ces obstacles on trouve :

1. le décodage et l'analyse du conflit;
2. l'attribution à l'avance une culture stéréotypée sans tenir compte de la trajectoire individuelle;
3. la référence exclusive au culturel, qui occulte les autres facteurs d'ordre socioéconomique, psychologique, etc.
4. l'identité socioculturelle des professionnels;
5. l'intervention sociale inscrite dans un monde en mouvement, marqué par la complexité et la pluralité.

### 3. LA MÉDIATION INTER-CULTURELLE : PLUSIEURS DÉFINITIONS

Selon Cohen-Emerique, la médiation interculturelle est vue comme une étape de l'approche interculturelle. D'entrée de jeu, nous concevons la médiation interculturelle comme un modèle d'intervention qui repose sur des cadres de références, des valeurs et des croyances qui se traduisent en une méthode structurée selon plusieurs paramètres tels : l'analyse du problème, l'objet de l'intervention, les objectifs à atteindre, les rôles de l'intervenant, les stratégies et les actions proposées.

Nous présentons ici certains des éléments contextuels de la médiation interculturelle, à savoir sa définition, ses éléments et ses différentes phases.

Il ne faudrait pas croire que l'expression de la seule tolérance à l'égard des différences existantes suffit à éviter les conflits entre des personnes issues de différents groupes ethnoculturels. La coexistence pacifique de groupes de différentes cultures et leur intégration dans un corps social élargi ne constituent pas un phénomène qui va de soi. Le développement d'une connaissance mutuelle ne conduit pas nécessairement à accroître la communication, la compréhension et le désir de coopération entre les membres de différentes communautés. Offrir un environnement de qualité pour tous nécessite une qualité de dialogue et des relations harmonieuses entre les différents membres de ces communautés.

La médiation interculturelle propose de répondre aux difficultés engendrées par des incompréhensions culturelles, des difficultés de communication, des préjugés et des problèmes d'adaptation.

Cela dit, nous définissons la médiation interculturelle comme « la démarche d'intervention – d'une personne tierce significative – en accord avec les parties en présence, dans le but d'établir ou de rétablir une communication et d'arriver à une entente, moyennant des stratégies et des actions respectant les valeurs culturelles, institutionnelles et organisationnelles de ces parties » (EL-HAGE, 2002, p. 2). Plusieurs appellations désignent cette personne significative : l'intermédiaire interculturel, le négociateur, le conseiller interculturel, le consultant, le courtier interculturel ou transculturel (*cross cultural broker* ou *transcultural broker*), le médium interculturel, le tiers social interculturel, la médiatrice interculturelle<sup>2</sup>. Dans le même ordre d'idées, la médiation interculturelle s'inscrit dans une phase de résolution des conflits liés à des systèmes de valeurs en opposition, et plusieurs définitions sont proposées. La médiation interculturelle est « un acte volontaire par lequel un tiers neutre et indépendant réalise une passerelle entre deux parties afin d'ouvrir des espaces pour faciliter, établir ou rétablir la communication; de favoriser une démarche vers l'autonomie; de donner la possibilité aux personnes d'être des responsables actifs »<sup>3</sup>. D'autres vont définir la médiation comme « un des moyens possibles pour résoudre un conflit à connotation culturelle, améliorer et/ou développer un tissu social interculturel plus harmonieux » (ROUX, 1994, p. 16); on peut également dire que la nature de la médiation « est de faciliter la communication et la compréhension entre les migrants et les acteurs sociaux d'une part et un ensemble d'échanges et d'actions destinées à mettre d'accord, concilier ou réconcilier deux protagonistes, d'autre part » (COHEN-EMERIQUE, 2011). Cela dit, les concepts, d'intégration, de communication, d'échange et de culture sont au cœur de la médiation interculturelle.

2 Nous utiliserons le féminin tout au long du texte pour désigner les praticiens et les praticiennes de la médiation interculturelle. Au cours de notre recherche-terrain sur la médiation interculturelle, nous avons remarqué que cette pratique est particulièrement exercée par des femmes.

3 *Guide de la médiation sociale et culturelle*, 1997, p. 10).

### 3.1 – Quelques éléments de la médiation interculturelle

Nous avons mentionné plus haut que la médiation interculturelle correspond à un modèle particulier d'intervention. Ce modèle est composé d'éléments qui structurent et organisent le processus d'intervention auprès des personnes concernées. Nous présentons brièvement ces éléments.

<p><b>Les éléments déclencheurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Différence culturelle</li> <li>› Problème d'adaptation</li> <li>› Problème de communication</li> <li>› Barrière linguistique et culturelle</li> <li>› Problème d'interprétation des messages et des codes</li> </ul>	<p><b>Qualité de la personne médiatrice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Savoir écouter</li> <li>› Faire abstraction de ses opinions ou de ses valeurs</li> <li>› Décoder le non verbal</li> <li>› Valoriser le respect</li> <li>› Utiliser les techniques de communication (reformulation, rétroaction)</li> </ul>
<p><b>Éléments de la déontologie des personnes médiatrices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Respect des lois et règlements</li> <li>› Indépendance</li> <li>› Neutralité</li> <li>› Respect de la confidentialité</li> <li>› Impartialité</li> </ul>	<p><b>Objectifs de la médiation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Établir un compromis</li> <li>› Faire comprendre les valeurs d'ici et d'ailleurs</li> <li>› Contrer les préjugés</li> <li>› Rétablir la communication</li> </ul>
<p><b>Rôle de la personne médiatrice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Susciter le rapprochement</li> <li>› Valoriser la communication</li> <li>› Faciliter la relation</li> <li>› Être une courroie de transmission</li> </ul>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Établir un dialogue</li> <li>› Repérer une personne significative</li> <li>› Informer</li> <li>› Responsabiliser les personnes</li> </ul>

<p><b>Critères de la médiation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Intervention d'un tiers</li> <li>› Indépendance du tiers</li> <li>› Neutralité du tiers</li> </ul>	
--	--

### 3.2 – Les différents types de médiation interculturelle

#### La médiation interculturelle préventive

Ce modèle est appliqué dans les organismes publics (écoles, CLSC, cégeps, etc.) dans un quartier, un immeuble à logements et les entreprises privées où la diversité culturelle est en croissance constante. Le but est de favoriser un rapprochement et de faire tomber les préjugés reliés à la condition des immigrants, par exemple, ou encore de contre-carrer les préjugés associés aux modes de vie des représentants de la société d'accueil. Des projets sportifs, artistiques et pédagogiques préventifs dans une école ou une entreprise privée aident à faire comprendre les différences culturelles. Avec une immigration internationale en croissance, des difficultés liées à la compréhension culturelle peuvent devenir une entrave à une évolution organisationnelle et à une compréhension mutuelle. À cet égard, la médiation interculturelle sera un outil indispensable afin d'atténuer les incompréhensions et rétablir un climat de confiance.

#### La médiation interculturelle réparatrice et curative

Ce modèle vise la pratique de règlement de différends<sup>4</sup> en contexte général ou en intervention

4 Le cas présenté plus est une illustration de ce type de médiation interculturelle.

clinique comme, par exemple, en ethnopsychiatrie. Cette dernière approche cherche à analyser les modes de communication, d'intervention et d'appréhension des problèmes débouchant sur un type d'intervention adapté à la diversité des sociétés contemporaines. L'ethnopsychiatrie cherche à analyser les manières dont les sociétés autres que les nôtres perçoivent et comprennent la maladie mentale, procèdent à son traitement, interprètent leurs propres conceptions étiologiques et thérapeutiques (LAPLANTINE, 1988, p. 37). Dans ce sens, la médiation ethnoclinique joue un rôle en ethnopsychiatrie chaque fois que le thérapeute principal n'est pas de la même culture que le patient migrant. Dans le cas du processus thérapeutique, des concepts anthropologiques sont utilisés en complémentarité avec des notions de psychanalyse. Dans ce cas, l'intervention correspond modèle au modèle de type thérapeutique.

### 3.3 – Phases de la médiation interculturelle

Différents modèles présentant le processus de médiation interculturelle sont pratiqués afin d'aider à la résolution des conflits ou au rétablissement d'une communication entre des personnes porteuses de cultures différentes. Dans le milieu collégial, les demandes de médiation surgissent lorsqu'il y a des accusations de racisme, des conflits entre étudiants ou des conflits entre étudiant et membre du personnel. Nous présentons dans ce qui suit un modèle de gestion des différends culturels pour lesquels nous avons divisé la démarche d'intervention en trois phases.

- 1. La pré-médiation.** À cette étape, une première évaluation s'impose : est-ce un cas de médiation interculturelle? La médiatrice est-elle capable d'effectuer une médiation? Y-a-t-il ici un conflit d'ordre culturel (choc de valeurs, etc.), structurel (conditions socioéconomiques, exclusion, etc.) ou psychologique (dépression, troubles de panique, etc.)?
- 2. Le déroulement.** Dans cette étape, la médiatrice précise les paramètres (présentation de la médiation, confidentialité, neutralité, impartialité, durée de la médiation, respect de l'autre, absence d'interruption, respect de la confidentialité). Le conflit appartient aux deux parties,

la solution aussi. La médiatrice aide les acteurs à la compréhension de la perception du conflit pour chaque participant, participante. Quelle est la situation désirée? La médiatrice aide les participants à communiquer et à s'écouter. En cas de difficulté, les échanges doivent passer par la médiatrice.

- 3. Le dénouement de l'intervention.** Cette dernière étape se résume à articuler la solution, la clarifier, à veiller à éliminer le problème à partir des objectifs clairs et à assurer un suivi.

Toutefois, quelques pièges sont à éviter dans un processus de médiation interculturelle. Nommons-en quelques-uns.

- ▶ Considérer dès le départ que la situation est claire
- ▶ Rester à la surface
- ▶ Les alliances (chaque participant essaiera d'établir une alliance avec la médiatrice)
- ▶ Les décisions prématurées
- ▶ Le manque d'informations, de faits
- ▶ Les jugements, les critiques
- ▶ L'encouragement à entrevoir des situations irréalistes comme solution

### 3.4 – Étude de cas

Dans cette partie, nous allons procéder, brièvement, à l'étude d'un cas que nous avons recueilli au cours de nos interventions sur le terrain. Tous les éléments « identifiants » ont été modifiés afin de respecter la confidentialité.

Une jeune stagiaire d'origine chinoise se présente au service psychologique. Elle parle d'attitude raciste de la part de sa monitrice qui, selon elle, la surveille et prend des notes. Elle attribue ce comportement au fait qu'elle vient d'ailleurs. De plus, la stagiaire n'apprécie pas qu'on lui fasse des remarques sur son écriture, sa calligraphie. La monitrice est choquée, car on l'accuse de racisme. Selon elle, l'écriture de l'étudiante est illisible, ce qui peut être nuisible dans l'évaluation du dossier durant une chaîne d'intervention. Son rôle est d'avertir la stagiaire. L'enseignante au courant des faits demande une médiation interculturelle.

## 1. Pré-médiation : deux rencontres

### 1<sup>re</sup> rencontre : la stagiaire

- › Recueillir les informations sur le problème
- › Dégager les besoins de la stagiaire
- › Recueillir de l'information sur les premiers conflits et sur les solutions envisagées
- › Est-ce que ce conflit est d'ordre culturel?
- › Y a-t-il des solutions à envisager ?

### 2<sup>e</sup> rencontre : la monitrice

- › Recueillir les informations sur le problème
- › Quels sont les besoins ?
- › Recueillir de l'information sur les premiers conflits et sur les solutions envisagées
- › Est-ce que le conflit est d'ordre culturel?
- › Y a-t-il des solutions à envisager ?

À cette étape, il est important de préciser si le type de médiation nécessaire est une médiation interculturelle. Pour ce faire, il faut des précisions sur les barrières de communication et sur l'interprétation du problème selon des codes culturels spécifiques à chaque individu impliqué, porteur d'une culture spécifique.

## 2. Déroulement

Une rencontre : les deux parties ensemble (stagiaire et monitrice)

- › Poser le cadre et les éléments de la médiation (confidentialité, neutralité et respect)
- › S'assurer de la circulation de la communication
- › Validation des propos de chacune des parties
- › Quel regard les personnes en présence portent-elles sur un phénomène comme le racisme?
- › Qu'est-ce qui est mis en cause exactement?
- › Comment trouver des solutions ?

## 3. Dénouement

Une rencontre : les deux parties ensemble

- › Chaque partie est invitée à présenter une ou deux solutions
- › Présentations de solutions et négociations

### Résultat

Cette médiation s'est terminée après trois rencontres. Les dernières se sont déroulées dans le respect grâce au cadre posé. La stagiaire pensait que la monitrice évaluait d'une façon arbitraire. La monitrice a montré à la stagiaire une grille d'évaluation objective, écartant toute subjectivité. L'observation figure parmi les tâches demandées à la monitrice et la monitrice a pu préciser que l'évaluation finale appartient à l'enseignante. La stagiaire a aussi expliqué qu'elle avait peur d'échouer, car elle se retrouve dans une situation de déclassement professionnel. Dans son pays d'origine, elle était professionnelle et entrepreneure. Au Québec, elle se trouve à recommencer ses études afin d'obtenir une qualification et de pratiquer son métier. Cette position l'a rendue anxieuse. Parmi les solutions, l'enseignante a demandé aux services d'aide un encadrement précis pour l'étudiante afin d'améliorer sa langue française et son écriture.

Ces rencontres ont permis aux personnes concernées :

- › de s'écouter ;
- › de constater que certaines tâches sont codées de façon objective ;
- › de voir que l'aspect culturel est important à considérer dans la relation à l'autre, qu'elle soit une culture anthropologique ou une culture organisationnelle ;
- › de percevoir que des solutions peuvent être envisageables ;
- › de saisir la complexité culturelle et les différences dans l'interprétation des phénomènes comme le racisme.

## 4. CONCLUSION

Il nous paraît évident que la prise en considération des éléments culturels est prépondérante

dans l'intervention en médiation interculturelle. Ce ne sont pas tous les intervenants qui prennent en compte l'élément de la culture de chacune des parties en présence. Or, cet élément est central dans la médiation interculturelle. L'interculturel se fait d'abord par le contact des porteurs de culture, qui devient objet d'analyse en tant que tel, la réflexion se polarisant sur les phénomènes qui en résultent sur le plan de la relation. Dès lors, il devient important de connaître les cultures en présence.

L'expérience montréalaise nous montre que cette approche est bel et bien existante et pratiquée par des intervenantes qui oeuvrent dans les organismes communautaires, écoles, cégeps, etc. Notre recherche sur le terrain a confirmé que les médiatrices interculturelles étaient particulièrement sollicitées par les établissements d'enseignement et de santé qui éprouvent des difficultés avec des personnes immigrantes. Malgré quelques tentatives timides de formation à la médiation interculturelle<sup>5</sup>, ce besoin reste réel. Une formation sur les différentes dimensions de la médiation aiderait les praticiennes à mieux s'outiller et à obtenir la reconnaissance nécessaire pour sortir de l'ombre puisque, jusqu'à présent, cette pratique n'est pas reconnue. Dans ce sens, nous réitérons l'importance de reconnaître la médiation interculturelle comme une pratique inhérente à toute intervention visant la résolution de conflits et le rétablissement de la communication entre personnes de cultures différentes. Cela dit, nous plaçons pour une reconnaissance formelle de cette pratique; à notre avis, l'exercice de la médiation culturelle nécessite une meilleure articulation des connaissances et du savoir-faire, et ce, à partir d'une formation multidisciplinaire cohérente.

Le recours à la médiation interculturelle ne peut être perçu comme une recette miracle, mais il n'en demeure pas moins qu'à partir des expériences recensées, certains principes peuvent servir de repères, tant pour les établissements et les organisations que pour les médiatrices interculturelles elles-mêmes.

1. La médiation interculturelle doit d'abord être considérée comme un processus d'intervention en vue d'un changement nécessitant un engagement, une ouverture et une volonté de la part des acteurs concernés.
2. La médiation interculturelle doit être considérée comme un outil inhérent à la gestion de la diversité ethnoculturelle dans les quartiers ou les organisations (maisons d'enseignement, réseau de la santé, garderies et centres de la petite enfance, etc.).
3. La médiation interculturelle n'est pas une simple intervention, mais plutôt une démarche complexe nécessitant des connaissances pluridimensionnelles (historiques, linguistiques, politiques, juridiques, religieuses, sociales et psychologiques) des deux cultures en présence.
4. La médiation interculturelle favorise la compréhension des différences culturelles dans le but d'atténuer les chocs culturels et de favoriser l'intégration.
5. Par la médiation interculturelle, le « tiers » cherche à trouver un équivalent à l'expérience vécue par l'autre. Dans ce sens, la médiatrice explique la situation au sens figuré (métaphores, citations, explications analogiques) en s'appuyant sur des schèmes culturels d'ici et d'ailleurs. La situation présente-t-elle un équivalent dans le pays d'origine? Comment trouve-t-on des accommodements dans une situation similaire?
6. Dans le cas d'une médiation interculturelle, il n'est pas obligatoire que le tiers soit de la même origine ethnique que la personne aidée, l'immigrant ou l'immigrante; l'intervenante peut être de la même aire culturelle que la personne immigrante ou issue de la société d'accueil. Toutefois, une bonne connaissance de cette autre culture dans toutes ses dimensions reste souhaitable, ce qui nécessite parfois l'utilisation des méthodes d'intervention différentes de celles utilisées par les professionnels

---

5 À ce sujet, la Table de concertation au service des réfugiés et des immigrants (TCRI) a mis sur pied un comité qui travaillera sur l'approfondissement de la médiation interculturelle.

d'aide de la société d'accueil, par exemple en incluant les parents et les oncles dans le processus d'intervention.

7. La confiance est un élément clé de toute médiation interculturelle réussie. À ce titre, nous insistons sur l'élément « personne significative » pouvant faire partie de l'intervention au moment de la médiation interculturelle. ■

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- BERTOT, J., et A. JACOB. *Intervenir avec les immigrants et les réfugiés*, Montréal, Éditions du Méridien, 1991.
- BIBEAU, G. *À la fois d'ici et d'ailleurs: les communautés culturelles au Québec dans leurs rapports aux services sociaux et de santé*, Commission d'enquête sur la santé et les services sociaux, Rapport de recherche, 1987).
- BISAILLON, H. *L'accessibilité des services aux communautés culturelles*, Montréal, CSSMM, 1989.
- BLANCHARD, M.M. « Médiation familiale en contexte interculturel, articulation du travail social et de la dynamique associative », *Vie sociale, les acteurs de l'intégration*, Cédias, n° 2, (1999), p. 21-58.
- COHEN-EMERIQUE, M. « La médiation assurée par les femmes-relais », *Accueillir*, n° 193 (1994), p. 12-15.
- COHEN-EMERIQUE, M. *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, France, Presses de l'EHESP, 2011.
- DESCHAMP, H. *Les Voyages de Samuel Champlain*, Paris, PUF, 1951.
- EL-HAGE, H. *Les modèles implicites d'intervention en médiation interculturelle*, mémoire de maîtrise, UQAM, 2002.
- EL-HAGE, H. « La médiation interculturelle, outil prometteur dans la gestion de la diversité au collégial », *Le cegep: reflet d'une société ouvert sur le monde*, Actes du colloque, Montréal, 2004.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Au Québec pour bâtir ensemble: énoncé politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Les Publications du Québec, 1990.
- LABELLE, M. « La politique de la citoyenneté et de l'interculturalisme au Québec; défis et enjeux », H. GREVEN et J. TOURNON (dir.), *Les identités en débat: intégration ou multiculturalisme*, Paris, l'Harmattan, 2000, p. 269-293.
- LAPLANTINE, F. *L'ethnopsychiatrie*, Coll. « Que sais-je? » Paris, Presses Universitaire de France, 1988.
- LEGAULT, G., et L. RACHEDI. « La diversité des visions du monde à travers les valeurs et les croyances », LEGAULT, (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, 2008.
- MANGO, G. « Le migrant et ses signes », J. GUILHOT, (dir.), *Cultures et psychotérapies*, Paris, ESF, 1981.
- ROUX, S. « Médiation culturelle et travail social », *Accueillir*, n° 193 (1994), p. 16-17.

# INTERVENTION INTERCULTURELLE AUPRÈS DES VICTIMES DES VIOLENCES BASÉES SUR L'HONNEUR (VBH) ET LEUR FAMILLE AU QUÉBEC<sup>1</sup>

**ESTIBALIZ JIMENEZ,**

professeure au département de psychoéducation, UQTR

**MARIE-MARTHE COUSINEAU,**

professeure à l'École de criminologie, Université de Montréal

## 1. INTRODUCTION

En 2009, quatre femmes d'origine afghane, dont trois adolescentes, sont trouvées mortes noyées, dans une voiture en Ontario. En janvier 2012, les deux parents et le frère des victimes sont reconnus coupables de meurtres prémédités et sont condamnés à la prison à vie sans possibilité de libération avant 25 ans. Le mobile du meurtre paraît être lié au « crime d'honneur », du fait que les victimes auraient, par leurs comportements, « déshonoré » la famille, faisant en sorte qu'il fallait rétablir l'honneur perdu. Telle est du moins la lecture que font les membres restants de la famille quant à la situation qui conduit à l'élimination des quatre femmes. Largement médiatisée, la tristement célèbre « affaire Shafia » a ébranlé toute la société et continue à susciter des débats polarisés sur les valeurs canadiennes, l'intégration des immigrants, la prévention de telles situations et la protection des jeunes filles susceptibles d'être l'objet de « crimes d'honneur ».

Précédant ce tragique événement, plusieurs organismes et institutions avaient été « appelés à l'aide ». D'abord, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) a été interpellée à trois reprises, les signalants

étant les deux écoles fréquentées par deux des filles de la famille. Ensuite, la police a également été appelée à intervenir et finalement la sœur aînée a été hébergée pendant une courte période dans une maison pour femmes en difficulté. Toutes ces demandes d'intervention n'ont pas été suffisantes pour empêcher le drame.

À l'époque, la directrice de la protection de la jeunesse à Montréal déclarait : « Cette réalité de crime d'honneur, c'était inconcevable pour nous. Ça ne faisait pas partie des choses qu'on évaluait. [...] C'était une réalité théorique, mais nous n'avions jamais été confrontés à cela dans le cadre d'une intervention de la protection de la jeunesse. »

De toute évidence, la Direction de la protection de la jeunesse n'était pas la seule à ne pas savoir reconnaître la possibilité d'une situation de « violences basées sur l'honneur » et à y réagir car, en effet, si ledit « crime d'honneur », associé généralement à l'homicide, est l'ultime expression des violences basées sur l'honneur, d'autres manifestations, que nous verrons plus loin, peuvent y être associées.

C'est dans ce contexte de méconnaissance d'une réalité nouvellement et dramatiquement dévoilée au Québec, que nous en sommes venues à concevoir une recherche dont l'objectif général est de mieux connaître le phénomène des violences basées sur l'honneur (VBH) au Québec et comprendre les pratiques d'intervention interculturelle auprès des

<sup>1</sup> Cette recherche, toujours en cours, est financée par le Fonds de recherche de Québec Société et culture (FRQSC), par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et par le Conseil canadien de recherches en sciences humaines (CRSH).

filles et des femmes issues de l'immigration en contexte de VBH qui ont cours. Plus spécifiquement, il s'agit :

- a) de mieux comprendre les trajectoires de vie et le processus d'immigration et d'intégration au pays d'accueil des filles victimes de VBH et de leur famille;
- b) de comprendre les trajectoires de victimisation et de recherche d'aide des filles et des femmes victimes de VBH;
- c) d'identifier les difficultés et les défis liés à l'intervention auprès d'une clientèle issue de l'immigration en contexte de VBH;
- d) de proposer des pratiques et des modes d'intervention et de protection adaptés aux familles issues de l'immigration en contexte de VBH.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons privilégié une méthodologie de recherche qualitative. Les données sont recueillies à travers l'analyse des dossiers des cas de filles et de femmes soupçonnées d'être comme ayant été victimes de VBH ou reconnues comme telles; grâce à des sondages, des entretiens individuels et de groupes de discussion auprès des gestionnaires et des intervenants de milieux communautaires et institutionnels d'intervention (maisons d'hébergement pour femmes en difficulté et centres de protection des mineurs) susceptibles de rencontrer de telles situations et auprès des filles qui la vivent; et grâce à l'étude des lois, des directives, des guides, des grilles d'indicateurs, des formations de sensibilisation et d'application mises en place afin d'intervenir en contexte de VBH.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons privilégié une méthodologie de recherche qualitative. Les données sont recueillies à travers l'analyse des dossiers des cas de filles et de femmes soupçonnées d'être comme ayant été victimes de VBH ou reconnues comme telles; grâce à des sondages, des entretiens individuels et de groupes de discussion auprès des gestionnaires et des intervenants de milieux communautaires et institutionnels d'intervention (maisons d'hébergement pour femmes en difficulté et centres de protection des mineurs) susceptibles de rencontrer de telles

situations et auprès des filles qui la vivent; et grâce à l'étude des lois, des directives, des guides, des grilles d'indicateurs, des formations de sensibilisation et d'application mises en place afin d'intervenir en contexte de VBH.

## **2. LES VIOLENCES BASÉES SUR L'HONNEUR: CARACTÉRISTIQUES ET DÉFIS MULTIPLES**

En voulant mieux comprendre cette problématique, nous nous confrontons à plusieurs défis. En effet, il y a une absence de consensus concernant tant la terminologie que la définition du phénomène à l'étude. En effet, on trouve dans la littérature comme dans les textes politiques ou médiatiques l'usage des différentes appellations : crimes d'honneur, crimes commis au nom de l'honneur, crimes dits d'honneur, crimes du déshonneur, violence commise au nom de l'honneur, violences basées sur l'honneur. Notre équipe a choisi d'adopter ce dernier terme, violences basées sur l'honneur (VBH). L'expression, écrite au pluriel, indique que cette violence comprend des violences multiples (violence intrafamiliale, violence de la communauté, violence envers les femmes et violation des droits de la personne et des libertés fondamentales), et qu'elle se manifeste sous les différentes formes nommées plus bas.

En effet, ces violences multiples peuvent prendre plusieurs formes : psychologiques, physiques, verbales, sexuelles, économiques religieuses ou spirituelles se manifestant dans différents gestes (séquestration, enlèvement et renvoi dans le pays d'origine, asservissement, contrôle excessif, violences physiques, mutilations génitales féminines [excision et infibulation], test de virginité, reconstruction de l'hymen, mariages forcés ou précoces, polygamie, suicides forcés ou meurtres).

Cette liste non exhaustive des violences, infligées ordinairement mais pas exclusivement aux filles ou aux femmes, a pour motivation la prévention ou la restauration de l'honneur. Ainsi, plusieurs actions commises par des filles ou des femmes peuvent être considérées comme étant « déshonorables » pour la famille ou par la communauté :

désobéir; ne pas respecter des valeurs culturelles et religieuses, adopter des comportements occidentaux (se maquiller, porter des vêtements jugés inappropriés, réclamer son autonomie, etc.), refuser de porter le voile, choisir ses partenaires amoureux, vouloir un mariage sans l'approbation de la famille ou refuser de se marier; avoir des relations sexuelles prémaritales ou extraconjugales, vouloir divorcer, etc.

Malgré la grande diversité des violences basées sur l'honneur, une question légitime peut être posée: comment faire la différence entre les VBH et les autres types de violence tels la violence intrafamiliale, la violence conjugale, le « crime passionnel », le meurtre, ou encore la violence faite aux femmes? En effet, l'identification du problème et le dépistage des victimes s'avèrent un défi important.

Bien qu'il n'y ait pas de consensus autour de la définition et, qu'au plan légal, il n'existe aucun instrument ou politique spécifique sanctionnant les VBH, plusieurs organismes et chercheurs font ressortir plusieurs caractéristiques qui font l'unanimité.

- › le crime est **planifié**;
- › le mobile du crime est que la personne, le plus souvent une fille ou une femme, **a déshonoré ou peut déshonorer la famille** et il faut **rétablir l'honneur perdu**;
- › cette violence est utilisée **pour contrôler le comportement social ou sexuel d'une personne**;
- › l'exécution du crime **implique plusieurs membres de la famille**, y compris le père, la mère, les sœurs, les frères, les cousins, les oncles, les grands-parents;
- › **la famille élargie ainsi que la communauté** fait pression sur la famille directe pour que l'honneur soit sauvegardé;
- › **les manifestations sont violentes** pouvant aller jusqu'au meurtre;
- › les agresseurs ne montrent **pas de remords**, ils se considèrent victimes du comportement de la femme.

Outre les défis terminologiques, de définition et de dépistage, l'intervention auprès des femmes et

filles victimes de VBH et leur famille s'avère un autre enjeu majeur, entre autres du fait que cette problématique touche notamment des familles issues de l'immigration.

### **3. VBH ET IMMIGRATION: VULNÉRABILITÉS MULTIPLES**

De notre point de vue, au même titre que pour plusieurs autres chercheurs et organismes, la cause des VBH n'est pas culturelle ni religieuse: elle se trouve dans des systèmes et pratiques patriarcales. Toutefois, la recension des écrits et nos résultats préliminaires recueillis sur le terrain montrent qu'au Québec, et même au Canada, les VBH touchent surtout des personnes issues de l'immigration.

L'immigration peut alors jouer comme un facteur de risque et de vulnérabilité, et cela, pour diverses raisons. Tout d'abord, le statut d'immigration, le fait de ne pas avoir la citoyenneté canadienne et de ne pas avoir un statut régulier au Canada, ou le fait également d'avoir été parrainées par un conjoint peut rendre les victimes encore plus vulnérables, car elles ont peur d'être renvoyées dans leur pays. Cette crainte peut être aggravée lorsque la victime a des enfants et qu'elle a peur d'en être séparée. La méconnaissance de la langue, des recours et des droits augmente également la vulnérabilité de la victime, car cela la place dans une situation d'isolement dans laquelle ses seuls recours sont sa famille et sa communauté. Ceci étant, les victimes sont peu portées à dénoncer les VBH, car elles ne veulent pas nécessairement la criminalisation des agresseurs (conjoint, père, mère, frère, communauté, etc.), notamment si elles sont mineures et dépendantes. Elles ne souhaitent pas non plus que leur conjoint ou leur famille soient déportés. Malgré tout, la victime peut continuer à aimer sa famille et elle a peur d'être exclue de sa communauté.

Dans la recherche d'aide, plusieurs victimes issues de certaines communautés culturelles peuvent se sentir mal comprises, discriminées ou mal jugées par différents intervenants, organismes ou institutions. Les VBH sont dorénavant considérées par une nouvelle loi fédérale comme des « pratiques culturelles barbares ».

Dans tel contexte, l'intervention auprès des victimes des VBH issues de l'immigration s'avère un défi de taille.

## **4. INTERVENTION INTERCULTURELLE**

Le Canada est une société de plus en plus pluriethnique. Le Québec s'affiche comme une province interculturelle qui privilégie le « vivre-ensemble ». Dans des pays occidentaux, comme au Canada, les VBH sont une construction sociale, politique et maintenant juridique, où les termes utilisés pour nommer le phénomène sont teintés de jugements de valeur négatifs : crimes « d'honneur », crime « barbare », mariage « forcé », « mutilations » génitales féminines, toutes des pratiques à proscrire, qu'on dit provenir d'ailleurs. Un tel lexique traduit un décalage culturel avec, d'un côté, des pratiques traditionnelles enracinées dans des fondements culturels non occidentaux et, d'un autre côté, la perception qu'a le pays d'accueil d'une forme de violence genrée, le tout dans une société où on prône une « tolérance zéro » envers la violence. Dans un tel contexte, comment intervenir pour éliminer la violence et protéger les victimes, le tout sans stigmatiser les communautés immigrantes? L'intervention interculturelle se dessine comme une avenue prometteuse, voire, pour certains, incontournable.

L'intervention interculturelle comprend toutefois son lot de défis. Toute intervention doit favoriser la création d'un lien de confiance entre les parties. Or, dans un contexte multiculturel, ceci comporte plusieurs obstacles. La barrière de la langue est souvent la première difficulté auprès d'une clientèle immigrante. Afin de favoriser la communication entre les deux parties, faire appel aux services d'interprètes peut s'avérer la seule solution. Or, le recours à un interprète présente un défi d'intervention supplémentaire. Outre les enjeux de confidentialité, de transmission fidèle des propos et des coûts associés à cette ressource spécialisée, recourir à un interprète peut faire obstacle à la création du lien de confiance entre la victime et l'intervenant du fait qu'une troisième partie s'ajoute à l'intervention.

Autres que les obstacles reliés à la communication orale, au moment des contacts initiaux entre la victime et l'intervenant, l'incompréhension et la méconnaissance réciproque de l'autre produisent également un défi d'intervention. L'immigrant n'est pas le seul à éprouver un choc culturel ou un choc des valeurs; la personne intervenante qui interagit auprès de cette clientèle est aussi souvent mal à l'aise. Devant une nouvelle culture, la personne intervenante peut perdre ses repères d'intervention; elle peut aller jusqu'à se sentir maladroit et même éprouver de l'insécurité dans sa pratique. En d'autres termes, elle se trouve sortie de sa « zone de confort ».

L'intervenante, l'intervenant appelé à travailler avec des personnes immigrantes victimes de VBH et leurs familles devra adapter sa pratique professionnelle aux défis particuliers soulevés par un contexte de relation d'aide où les parties ne partagent pas le même cadre de référence culturelle, éducatif ou religieux. Tenir compte de telles dimensions est essentiel à la réussite de toute intervention, du fait que toute personne interprète, agit et vit selon ses représentations sociales, ses valeurs, ses normes et ses croyances culturelles. Pour y arriver, il faudra, sans pour autant jamais justifier ni légitimer la violence, accepter les méthodes éducatives divergentes et éviter le modèle normatif ou le parentage adéquat du groupe ethnique dominant comme critère d'évaluation et d'intervention. ■

# LA VIOLENCE BASÉE SUR L'HONNEUR: COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR

**MAUD PONTEL,**  
chargée de projet au Bouclier d'Athéna

Établi en 1991, le Bouclier d'Athéna – Services Familiaux est un organisme sans but lucratif qui œuvre auprès des femmes et des enfants victimes de violence conjugale et familiale. Notre organisme offre des services spécialisés multilingues et dessert annuellement près de 1000 femmes et leurs enfants. Notre réseau de services est composé de deux bureaux de services à l'externe (Montréal et Laval), d'une maison d'hébergement (la Maison d'Athéna) et d'un programme de sensibilisation communautaire multilingue. Par l'entremise de ce dernier, nous rejoignons chaque année des milliers de personnes provenant de diverses communautés ethnoculturelles dans leur langue maternelle et nous leur fournissons de l'information sur la problématique de la violence conjugale et familiale, sur les lois en vigueur et sur les ressources pour les victimes. Les services que nous offrons sont disponibles dans plus de 15 langues et sont culturellement et linguistiquement adaptés aux besoins des victimes avec lesquelles nous travaillons.

Nous œuvrons dans une perspective d'émancipation des femmes en les accompagnant dans leurs démarches de reprise de pouvoir vers une vie sans violence. Les services que nous offrons vont de la consultation à l'hébergement en passant par la plaidoirie et l'assistance économique ou encore le suivi post-hébergement. Tous nos services visent à soutenir les victimes et à favoriser leur réintégration dans la société après une situation de violence conjugale ou familiale. Notre approche en général et notre travail quotidien en particulier s'inscrivent dans une perspective d'égalité d'accès à l'information et aux services, peu importe la langue et la culture des individus avec lesquels nous travaillons.

## 1. LA VIOLENCE BASÉE SUR L'HONNEUR: MISE EN CONTEXTE ET DÉFINITION

Depuis plusieurs années déjà, nous avons observé que la violence dont étaient victimes les femmes qui fréquentaient nos services pouvait parfois se présenter d'une manière différente. Bien qu'il était toujours question de violence conjugale ou familiale, nous observions que les notions « d'honneur » et de « réputation » étaient souvent présentes dans les histoires des victimes. Qu'il s'agisse de violence perpétrée pour punir, corriger ou contrôler le comportement ou l'attitude d'une femme ou d'une jeune fille, nous constatons que cette violence se manifestait de multiples façons et pouvait être commise par plusieurs individus, membres de la famille ou de la communauté. Nous constatons également que ces jeunes filles et jeunes femmes provenaient souvent de familles très traditionalistes, où les rôles sociosexuels étaient strictement définis selon un modèle patriarcal. Ainsi, ce qui a trait à l'émancipation des femmes, à leur liberté d'action, entrait directement en confrontation avec les normes et les valeurs de ces familles. De ce fait, nous percevons la violence basée sur l'honneur comme la conséquence directe de l'existence et de la prégnance d'une inégalité patente entre les hommes et les femmes au sein des familles. Perpétuée à l'intérieur de ces dernières, elle était la manifestation claire d'une vision du monde qui place les femmes dans une position d'infériorité vis-à-vis leurs congénères masculins.

Le quadruple meurtre des femmes de la famille Shafia en juin 2009 a eu l'effet d'un électrochoc dans plusieurs milieux d'intervention au Québec. Ce Crime odieux a mis en lumière notre incompréhension collective et les limites de nos interventions dans de telles situations. C'est à cette époque que le Bouclier d'Athéna a commencé un travail de réflexion sur la problématique. Le fait de voir de plus en plus de cas de violence basée sur l'honneur à la Maison d'Athéna et l'augmentation significative de demandes d'aide et de soutien provenant d'organismes ou de milieux d'intervention a grandement contribué à l'amorce de cette réflexion. En effet, nous étions de plus en plus interpellés pour

des situations de VBH, et peu de choses semblaient avoir été mises en place pour y répondre tant sur le plan de la sensibilisation que sur ceux du dépistage et de l'intervention. L'organisme a alors obtenu du financement pour développer des projets de sensibilisation ainsi que des outils pour soutenir l'intervention auprès des victimes de VBH.

En 2012, le Bouclier d'Athéna a mis en place un comité de travail multisectoriel qui réunissait différents milieux d'intervention partageant des préoccupations communes quant à la problématique de la violence basée sur l'honneur. Ce comité de travail était composé de représentants des milieux scolaires, universitaires, des centres jeunesse francophones et anglophones ainsi que des représentants du SPVM. L'un des mandats de ce comité était, avant toute chose, de développer un langage commun. C'est dans ce contexte que la définition de la violence basée sur l'honneur a été élaborée.

Il est important d'apporter une attention particulière au langage utilisé, car celui-ci pourrait suggérer que la culture est à la source de comportements problématiques, ce qui aurait pour effet de générer une stigmatisation et une marginalisation de groupes ou de communautés déjà vulnérables ou stigmatisées.

La violence basée sur l'honneur n'est pas un phénomène nouveau; on en retrouve des traces diverses dans plusieurs civilisations et à différentes époques. Elle peut exister dans toutes les communautés indépendamment de la nationalité, de la culture ou de la religion. Bien que la violence basée sur l'honneur puisse être associée à la violence faite aux femmes, ce type de violence se distingue de la violence intrafamiliale ou de la violence conjugale du fait de caractéristiques particulières telles la motivation, les personnes ciblées, la multiplicité des agresseurs ou encore les formes de violences exercées.

**La violence basée sur l'honneur consiste en toute forme de violence psychologique, physique, verbale, sexuelle, économique et spirituelle motivée par le désir de protéger ou de restaurer l'honneur ou la réputation d'un individu, d'une famille ou d'une communauté.**

Cette violence est utilisée pour contrôler le comportement social ou sexuel d'une personne afin que celle-ci se conforme à des normes, des valeurs et des pratiques liées à des traditions ou des coutumes d'un groupe donné. Elle peut aussi être utilisée en guise de sanction ou de correction du fait d'un comportement jugé ou perçu inapproprié. Ce type de violence peut être exercé par un ou plusieurs membres d'une même famille y compris la famille étendue ou les membres d'une communauté.

La violence basée sur l'honneur peut prendre différentes formes.

- ▶ Violence psychologique et verbale : chantage émotionnel, blâme, intimidation,
- ▶ harcèlement, surveillance extrême, contrôle excessif, menaces de toute sorte,
- ▶ dénigrement, isolement (ostracisme)
- ▶ Violence physique : voies de fait, enlèvements, agressions sexuelles
- ▶ Mutilations génitales
- ▶ Déportation
- ▶ Homicide, tentative de meurtre
- ▶ Mariage forcé

Cette liste n'est pas exhaustive. Bien que la plupart des formes de violence mentionnées ci-haut soient illégales, certaines d'entre elles ne le sont pas. Il est donc primordial d'avoir une bonne compréhension à la fois de la problématique et de la dynamique familiale pour être en mesure d'identifier des situations à risque.

La majorité des victimes de violence basée sur l'honneur sont des femmes et des filles; cependant, les hommes et les garçons peuvent également en être victimes.

## **2. DU DÉSESPOIR À L'ÉTABLISSEMENT D'UN FILET DE SÉCURITÉ : L'IMPORTANCE DE L'INTERVENTION CONCERTÉE EN CONTEXTE DE VBH**

Les victimes de VBH sont bien souvent dans un état de désespoir très grand face à leur situation. Cependant du fait de la violence subie ou du danger potentiel, elles ont aussi développé des stratégies de survie. La plupart du temps, elles ont appris à composer avec la surveillance excessive des différents membres de la famille ou de la communauté et à ajuster leur comportement pour ne pas éveiller les soupçons. Ce que nous constatons, particulièrement avec les victimes qui nous sont référées par les milieux d'enseignement, c'est qu'elles ont tissé un lien de confiance avec une intervenante, un intervenant ou une enseignante, une enseignant. Le fait que ces personnes soient facilement accessibles (à l'intérieur de l'école) n'est d'ailleurs pas étranger à cela. Aussi sommes-nous fréquemment interpellés par des professionnels qui sont en contact avec ces jeunes et parfois depuis plusieurs années.

Bien souvent, c'est lorsque la violence redouble ou que le contrôle se fait plus intense que les jeunes cherchent une voie de sortie, et les professionnels ne savent pas toujours vers quelles ressources se tourner. La violence basée sur l'honneur implique souvent une rupture quasi complète avec l'ensemble de la famille, et les jeunes ne sont pas nécessairement prêts à tout quitter. Outre cette rupture difficile, ce que nous constatons aussi, c'est que ces jeunes grandissent bien souvent selon un modèle qui laisse peu de place à l'indépendance au sens où nous la définissons couramment; ils et elles passeront généralement de la maison familiale à la maison conjugale. Il est donc impératif de travailler de concert pour préparer d'une part, la sortie de la situation de violence et, d'autre part, la transition vers une vie autonome.

L'un des préalables lorsque l'on intervient en VBH est l'instauration d'un filet de sécurité. Ce dernier s'envisage avec différentes personnes et différentes ressources, et doit être pensé de manière évolutive

en fonction du cheminement de la victime. Autant la VBH peut impliquer un très grand nombre de personnes (auteurs et victimes de violence), autant elle peut impliquer un nombre important d'intervenants. Pour cette raison, nous recommandons souvent aux intervenants en contact avec des victimes de leur faire signer un formulaire de consentement autorisant le partage d'informations. Celui-ci peut grandement faciliter les interventions particulièrement si le ou la jeune n'est plus en contact avec la personne intervenante et que cette dernière éprouve des craintes quant à sa sécurité.

Il est donc primordial de bien connaître les ressources avec lesquelles on pourrait être amené à travailler en contexte de VBH, de vérifier les mécanismes de référence et également de bien comprendre les mandats et les limites d'intervention de chacun.

## **3. LES OUTILS DÉVELOPPÉS PAR LE BOUCLIER D'ATHÉNA**

L'action concertée en contexte de VBH est un élément important, voire déterminant dans l'intervention auprès des victimes. Cependant, la formation des milieux d'intervention est aussi un enjeu de taille si l'on souhaite intervenir adéquatement. Dans la foulée de l'affaire Shafia en 2009, plusieurs milieux se sont mobilisés pour revoir leurs pratiques, repenser leurs modes d'intervention et développer des outils pour soutenir le travail auprès des victimes. Une meilleure compréhension de cette problématique et la prise en compte de cette dernière quant à l'adaptation des services est incontournable si l'on souhaite répondre de manière optimale aux besoins, nombreux et complexes, des victimes de VBH.

Le Bouclier d'Athéna a été aux premières loges des travaux de réflexion amorcés sur la question de la violence basée sur l'honneur au Québec et a piloté le tout premier comité de travail portant sur les VBH en 2012. L'organisme et ses collaborateurs ont, entre autres, organisé une conférence d'envergure en mai 2015, laquelle avait comme objectif principal de faire un tour d'horizon de l'intervention dans différents secteurs touchés par cette problématique (jeunesse, police, communautaire,

scolaire). Le constat était clair : les intervenants avaient besoin de se familiariser davantage avec la problématique. L'organisme a ainsi développé des outils en vue de favoriser le dépistage et l'intervention dans les situations de VBH.

*La grille d'indicateurs de risque de violence basée sur l'honneur* a été développée dans le but de fournir un certain nombre de repères clinique aux intervenants afin de leur permettre d'évaluer le risque potentiel de VBH.

*La fiche de départ à l'étranger* est un aide-mémoire conçu pour les intervenants œuvrant auprès de victimes ou de victimes potentielles susceptibles de vivre un mariage forcé à l'étranger. Cet aide-mémoire précise les informations importantes à collecter avant le départ à l'étranger et donne également des numéros d'urgence.

*Le passeport d'information sur le mariage forcé « Mon choix, c'est mon droit ! »* est un livret destiné aux jeunes qui souhaitent avoir de l'information sur le mariage forcé, les conséquences de ce type d'union, la différence entre mariage forcé et mariage arrangé et les droits et les recours possibles pour les victimes.

Enfin, le Bouclier a développé un microsite pour regrouper ces outils et d'autres informations pertinentes sur la question de la violence basée sur l'honneur afin de permettre aux intervenants, intervenantes et à toute autre personne intéressée par le sujet d'avoir accès à ce matériel informatif. Le site sera disponible au printemps 2017. ■

# PRATIQUE EN ETHNOPSCHIATRIE : LE CAS DE LA CLINIQUE TRANSCULTURELLE DE L'HÔPITAL JEAN-TALON

**HABIB EL-HAGE,**

Ph. D., intervenant social au Collège de Rosemont

**STÉPHANIE COTNOIR,**

coordonnatrice régionale, Actions interculturelles (Sherbrooke)

## 1. INTRODUCTION

La Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon est un service rattaché au département de psychiatrie du Centre de santé et de services sociaux au Cœur-de-l'Île. Elle a pour mandat d'aider les personnes immigrantes et leurs familles « qui sont confrontées à des problèmes de santé mentale ou à des difficultés d'adaptation à la culture du pays d'accueil »<sup>1</sup>. Elle se doit également d'améliorer l'accompagnement de ces personnes en formant de manière adéquate les professionnels qui les prennent en charge.

La Clinique a vu le jour en 1993 dans le but de créer une offre de services pour les personnes immigrantes. Au Québec, en général, c'est à partir de 1992 que le champ de l'intervention ethnopsychiatrique s'est développé concrètement ; il va sans dire que « Depuis ce temps, comprendre la réalité des personnes issues des communautés culturelles, et répondre adéquatement à leurs besoins de santé mentale ont été l'objet de multiples études et de nombreux rapports » (LECOMPTE, JAMA et LEGAULT, 2006). C'est dans ce contexte que la Clinique a été créée. Dans les années qui ont suivi, elle a pris en charge la préparation des équipes d'intervention. Jusqu'en 1996, le modèle d'intervention d'ethnopsychiatrie, influencée par

Tobie Nathan<sup>2</sup> et Marie-Rose Moro<sup>3</sup>, s'est concrétisé et est devenu une démarche propre à la Clinique. Avec les années, la structure et les activités offertes par la Clinique ont pris de l'ampleur ; la clientèle diversifiée a trouvé dans ces services une réponse à des besoins pressants. En effet, l'équipe favorisait la compréhension des réalités vécues par le patient, et ce, à travers sa conception culturelle. Dans les années 2000, le modèle d'intervention d'ethnopsychiatrie avait fait ses preuves, et la Clinique s'est démarquée à travers elle. Outre la démarche spécialisée, la Clinique a marqué certaines avancées en ce qui a trait à la disponibilité et à l'accessibilité des formations offertes aux intervenants. Le développement d'un réseau de partenaires fait également partie des améliorations à constater. « Aujourd'hui, le CSSS du Cœur-de-l'Île est à l'avant-garde sur le plan de l'expertise et des services offerts aux personnes ainsi qu'aux familles issues de la diversité culturelle. »<sup>4</sup>

1 Clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon du CIUSSS du Nord de l'Île de Montréal. <http://www.cssscoeurdelile.ca/soins-et-services/services-hospitaliers/clinique-de-psychiatrie-transculturelle/> (Page consultée le 17 février 2017)

2 Tobie Nathan est détenteur d'un doctorat en psychologie ainsi que d'un doctorat en Lettres et sciences humaines. Il s'intéresse plus particulièrement à la psychanalyse, à la psychothérapie ainsi qu'à l'ethnopsychiatrie. Avec l'anthropologue de renommée George Deveau, Tobie Nathan est l'un des fondateurs de la pratique de l'ethnopsychiatrie.

3 Marie Rose Moro a une formation en médecine et en philosophie. Elle est maintenant psychiatre et psychanalyste, domaine qui fait aujourd'hui sa renommée en France, notamment en ethnopsychiatrie et en psychiatrie transculturelle. Elle est la directrice de la revue *Lautre*.

4 Clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon du CIUSSS du Nord de l'Île de Montréal. <http://www.cssscoeurdelile.ca/soins-et-services/services-hospitaliers/clinique-de-psychiatrie-transculturelle/> (Page consultée le 17 février 2017)

## **2. LA CLINIQUE DE JEAN-TALON**

La Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon travaille surtout à accompagner les personnes souffrant de maladies mentales ou encore de problèmes d'adaptation à la société ou à la culture d'accueil, et ce, en collaborant concrètement avec les intervenants qui interagissent avec ces personnes. Sa principale clientèle est donc constituée des intervenants et de leurs patients issus de l'immigration. La Clinique dessert un territoire important qui couvre tous les quartiers de la ville de Montréal ainsi que plusieurs autres régions au Québec.

L'approche transculturelle adoptée par la Clinique vient répondre aux problématiques qui concernent les problèmes de santé mentale ayant une composante culturelle. Les schèmes culturels sont à prendre en compte afin de garantir un meilleur processus de guérison et d'accompagnement. Selon Moliné (2008), « les personnes issues de l'immigration ne partagent pas les univers de sens du thérapeute et n'adhèrent pas à ses propositions d'analyse psychologique ». En effet, les services de santé mentale ont une teinte nord-américaine et ne conviennent pas nécessairement à l'ensemble des patients d'une société pluraliste comme le Québec. Cela fait en sorte qu'une rencontre individuelle avec une patiente ou un patient pourrait ne pas être appropriée pour une personne issue d'une culture traditionnelle. La prise de médication peut également être remise en doute si elle ne correspond pas aux schèmes culturels de la personne traitée. Ainsi, afin d'offrir un traitement, un accompagnement ou encore des solutions appropriées aux réalités d'une personne immigrante, on doit tenir compte des références culturelles.

Un autre angle problématique que l'on doit considérer est la relation entre l'intervenant et son patient. Il peut être difficile pour la personne intervenante d'entrer en relation thérapeutique avec une personne immigrante. Toujours en tenant compte de la variable culturelle, il faut comprendre comment le patient, la patiente entrevoit ce service et cet accompagnement. En ce qui a trait à la psychothérapie, les façons de faire varient selon les cultures. Il s'agit donc d'agir sur des problèmes de santé mentale et d'adaptation en tenant compte de la

variable culturelle. La Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon offre un accompagnement aux intervenants qui rencontrent ce genre de problèmes chez les gens qu'ils accompagnent.

## **3. LES OBJECTIFS DE LA CLINIQUE**

Pour l'équipe de spécialistes de la Clinique, l'objectif premier est de dénouer le conflit ou le problème en soutenant l'intervenante, l'intervenant et ses patients présentant des problèmes de santé mentale ou d'adaptation, dont la composante culturelle doit être prise en compte. L'intervenant, l'intervenante va faire appel aux services de la Clinique s'il ou elle voit que son intervention ne progresse plus ou n'est pas satisfaisante. La personne intervenante peut alors faire appel aux services de la Clinique afin de nuancer son regard sur la situation, pour l'aider à prendre des décisions ou encore offrir aux patients une démarche plus appropriée. L'institution se veut, d'abord et avant tout, un outil de préparation et d'accompagnement pour les intervenants qui sont devant une problématique culturelle.

Partant de ce premier objectif, la Clinique propose également différentes démarches qui lui permettent d'atteindre des buts plus officieux. En effet, par l'entremise de différentes stratégies, les thérapeutes tentent de mettre de l'avant les normes et les manières de fonctionner au Québec et au Canada. « Les thérapeutes aident le patient à construire les sens culturels du désordre attachés à ses sens individuels » (LECOMPTE, JAMA et LEGAULT, 2006). Il s'agit alors de médiation entre la culture de la personne traitée et la culture du lieu d'accueil (ville, institution, pays, famille, etc.). La Clinique veut clarifier certains éléments avec le patient, la patiente, mais également avec l'intervenant ou l'intervenante. À travers les rencontres, on veut comprendre comment le patient conçoit la problématique en place : sa vision, sa compréhension, son ressenti, etc. Ce processus se veut un moyen d'améliorer la compréhension qu'a l'intervenant, l'intervenante de la personne traitée. Globalement, on amène les personnes qui assistent aux rencontres à entamer un processus de décentrement de soi, de l'autre et du discours professionnel et social. Ainsi, patient, intervenant

de même que thérapeutes se retrouvent tous dans le processus de transformation des rapports. Les objectifs poursuivis par la Clinique s'insèrent donc concrètement dans une démarche de médiation interculturelle.

## **4. L'APPROCHE ET L'INTERVENTION**

### **4.1 - L'approche transculturelle**

L'approche développée à la Clinique est adaptée à l'intervention clinique auprès des personnes issues de l'immigration. Concrètement, la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon se distingue dans son intervention par le fait qu'elle adopte une approche transculturelle. Cela consiste à accompagner un patient ou une patiente, dans sa maladie ou dans son problème d'adaptation, avec le souci de mieux comprendre cette personne et de mieux la prendre en charge sur le plan psychologique. Pour ce faire, les bases théoriques de l'anthropologie et de la psychologie (BAUDET, 2008) sont mises à profit. Il s'agit en fait de comprendre la variable culturelle et d'en tenir compte dans le processus de guérison. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la personne intervenante, accompagnée des thérapeutes de la Clinique, va tenter de voir le problème sous l'optique du patient ou de la patiente : quelle est sa compréhension de la maladie, comment est-elle abordée dans son pays natal, quelle est la conception de ce type de problème chez les pairs, etc. Les intervenants doivent être en mesure de concevoir des méthodes novatrices de traitement qui dépassent la simple médication, bref de comprendre la maladie avec la lunette de la personne immigrante, plutôt que de prendre en charge la maladie en tant que telle. La méthode souhaite également amener le patient, la patiente à comprendre la différence, dans l'accompagnement et le traitement de la maladie ou du problème, entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Le travail de la Clinique s'intègre donc dans une démarche transculturelle.

### **4.2 - L'ethnopsychiatrie**

L'approche utilisée à la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon est l'ethnopsychiatrie. C'est « le domaine de la psychiatrie consacré à l'étude des

troubles mentaux en fonction des groupes culturels et ethniques auxquels appartiennent les sujets qui en seraient atteints » (LECOMPTE, JAMA et LEGAULT, 2006). En d'autres termes, l'ethnopsychiatrie est une approche qui permet d'inclure les valeurs, les croyances et les normes culturelles du patient ou de la patiente dans le processus d'analyse et de guérison d'une personne d'origine culturelle autre que nord-américaine. Deux courants majeurs caractérisent ce champ d'études : la psychiatrie transculturelle et l'ethnopsychanalyse. Le courant adopté par la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon est l'ethnopsychanalyse, concrètement développée par Georges Devereux ; on retiendra également Tobie Nathan et Marie Rose Moro comme les représentants actuels de ce modèle. C'est une discipline basée sur le concept théorique du complémentarisme, un concept qui suppose que, pour maximiser l'intervention auprès de la clientèle cible, il faut travailler en complémentarité avec deux disciplines conjointement, soit l'anthropologie et la psychologie, de manière non simultanée, mais obligatoire (BAUDET, 2008).

Afin de démontrer concrètement en quoi cette démarche peut être applicable sur le terrain, nous utiliserons les cinq concepts suivants : la conscience culturelle, le savoir culturel, les rencontres culturelles, les habiletés culturelles et le désir culturel. La démarche d'une personne intervenante en ethnopsychiatrie repose sur une conscience culturelle, où pour maximiser son accompagnement, elle doit être en mesure d'analyser et de comprendre les valeurs, les croyances, les façons de vivre et les stratégies culturelles de résolution des problèmes de la personne accompagnée. L'intervenant, l'intervenante doit maîtriser un savoir culturel qui lui permet de se projeter dans la culture de l'autre afin de comprendre ses perceptions et de voir par son regard.

L'ethnopsychiatrie implique nécessairement des rencontres culturelles où l'intervenant entre en interaction avec des personnes d'origines culturelles différentes (LECOMPTE, JAMA et LEGAULT, 2006). Les habiletés culturelles vont lui permettre de « recueillir des données culturelles pertinentes sur l'histoire de la santé du patient et de son problème en vue d'une évaluation culturelle » (LECOMPTE, JAMA et LEGAULT, 2006).

La dernière caractéristique essentielle à l'utilisation de cette méthode est le désir culturel ou encore la curiosité intellectuelle, qui fournit à l'individu la « motivation à vouloir s'engager dans le processus de compétence culturelle ». Globalement, c'est grâce à ces pratiques professionnelles que les thérapeutes réalisent leurs interventions auprès des clientèles de la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon.

## **5. LES OUTILS ET LES STRATÉGIES UTILISÉES**

L'approche transculturelle et l'ethnopsychiatrie sont mises en application à travers une offre variée de services de consultation individuelle, conjugale ou familiale. Ces séances de consultation sont proposées à toutes les familles migrantes et à leurs enfants à la seule condition que la question culturelle se pose « c'est-à-dire quand la famille, les enfants ou les professionnels qui s'en occupent déjà pensent que la culture peut aider à comprendre une situation complexe, difficile ou douloureuse » (PLANTET, 2004). La Clinique a deux équipes d'intervention de cinq membres et 10 à 15 autres thérapeutes bénévoles en provenance d'autres organismes ou institutions. Les rencontres se déroulent sous forme de rendez-vous d'une durée d'environ une heure trente minutes. Elles peuvent se dérouler en petits groupes (4 à 6 thérapeutes) ou en grand groupe (8 à 12 thérapeutes). Les rencontres ont lieu toutes les 4 à 6 semaines et peuvent prendre la forme de discussions cliniques, de séances de psychothérapie, etc.

La personne intervenante doit d'abord se rendre seule à la Clinique pour rencontrer une équipe afin de discuter l'étude du cas et l'approuver. Puis elle s'y rend une deuxième fois, avec la personne traitée ainsi qu'avec les membres de sa famille ou ses proches. Lors de cette rencontre, plusieurs personnes sont présentes : la ou le thérapeute principal, qui dirige les séances et tient compte de l'ensemble des dynamiques à l'intérieur du groupe ; les cothérapeutes d'origines culturelles variées qui agissent en tant qu'informateur sur leur culture et offrent au patient ou à la patiente une variété de représentations ; une ou un interprète, qui traduit à la lettre les paroles du patient, de la patiente et repère

les passages à forte charge polysémique ; et parfois une médiatrice ou un médiateur interculturel, qui agit à titre de référent culturel pour la culture du pays d'accueil et celle de la personne traitée afin d'interpréter les éléments culturels.

Lors de la première rencontre, les thématiques abordées concernent surtout le parcours migratoire de la personne traitée et de sa famille, de manière à ce qu'elle arrive elle-même à parler de son problème. Les rencontres qui suivront permettront surtout de redonner du sens aux événements vécus par l'entremise de techniques telles que le bombardement sémantique (qui favorise les associations et ouvre une nouvelle réorganisation des représentations). À la fin des séances, la ou le thérapeute peut faire des recommandations au patient, à la patiente. Une fois que l'accompagnement est terminé, l'équipe de thérapeutes doit effectuer un important travail rétrospectif sur les démarches entreprises afin de préparer les rencontres suivantes.

Mis à part ces rencontres, la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon offre aussi des services de consultation aux intervenants dans le but de sensibiliser, d'informer et de former afin d'améliorer les interventions et de contribuer à la prévention de situations problématiques<sup>5</sup>. Des programmes de formation, des conférences et des colloques sont autant de moyens utilisés par la Clinique pour répondre à certains questionnements et axer la formation sur des thèmes qui touchent au domaine de l'ethnopsychiatrie.

### **5.1 – L'équipe interculturelle et pluridisciplinaire**

L'équipe de thérapeutes est constituée de médecins, de psychiatres, de psychologues, de criminologues, de travailleurs sociaux, d'infirmiers, d'anthropologues et d'ergothérapeutes. L'intervention est donc réalisée dans une optique pluridisciplinaire. Une telle équipe peut faire en sorte de diminuer les risques d'abus de pouvoir, de regards stéréotypés ou encore de réactions contretransférentielles fortes de

5 Clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon du CIUSSS du Nord de l'Île de Montréal. <http://www.cssscoeurdelile.ca/soins-et-services/services-hospitaliers/clinique-de-psychiatrie-transculturelle/> (Page consultée le 17 février 2017)

la part de thérapeutes mal préparés à l'intervention interculturelle. Une équipe pluridisciplinaire et interculturelle s'avère un outil essentiel tant dans l'approche transculturelle que dans une démarche d'ethnopsychiatrie. Ces démarches ne sont toutefois pas sans défis. En effet, chaque thérapeute doit être en mesure d'enlever son chapeau d'expert afin de comprendre le problème dans un contexte plus large. Une telle collaboration entraîne notamment des difficultés en ce qui a trait à la cohabitation de différentes perspectives d'intervention et de réflexions, mais s'avère toutefois d'une richesse extrême dans un processus de partages des savoirs.

## 6. LES ACTEURS CONCERNÉS

La Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon travaille concrètement avec des intervenants qui sont aux prises avec des composantes culturelles problématiques chez certains patients. Ces intervenants proviennent généralement des milieux tels que les Centres jeunesse, les CLSC, les organismes communautaires, les écoles, les hôpitaux, de bureaux privés, etc. Pour obtenir le soutien de la Clinique, une démarche doit être entreprise par l'intervenante ou l'intervenant, qui doit d'abord faire une demande, verbale ou écrite. Ensuite, il ou elle pourra se déplacer sur les lieux afin d'assister à des séances de consultation, qui ont lieu tous les mardis avant-midi. Il lui est alors possible de « discuter de situations cliniques spécifiques ou soumettre des demandes de psychothérapie pour des familles »<sup>6</sup>. La situation sera soumise à une équipe de thérapeutes, qui discutera des différents éléments de la problématique. À la fin de la consultation, l'équipe doit être en mesure d'émettre des recommandations à la personne intervenante. La Clinique peut également répondre aux besoins d'organismes ou d'institutions qui travaillent en milieux interculturels. Les familles peuvent aussi faire appel aux différents services. Ainsi, l'intervenant, la personne traitée et sa famille peuvent interpeller la Clinique s'ils rencontrent des obstacles caractérisés par des aspects plus culturels.

La culture occupe une place importante à la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon. En effet, que ce soit avec l'intervenant ou l'intervenante, la personne traitée, sa famille ou une institution, c'est par la logique culturelle que l'on tente de résoudre le conflit ou la problématique. En démystifiant les constituants culturels de la personne traitée (les pratiques, les croyances, les valeurs, les représentations), les parties prenantes ont les moyens d'aller plus loin dans leurs interactions.

## 7. CONCLUSION

La Clinique s'inscrit dans une approche transculturelle et doit être perçue comme un soutien pour les intervenants qui côtoient les milieux interculturels. La pratique mise en application a pour fonction d'aider les personnes immigrantes et leurs intervenants à mieux connaître les environnements auxquels ils sont confrontés grâce à la démystification des conceptions ou des idéologies préconçues. En plaçant l'interaction et le dialogue au cœur de la pratique transculturelle, les intervenants comme les patients sont témoins d'une réelle transformation de leurs conceptions et de leur manière de voir le monde. L'ethnopsychiatrie est un ensemble de techniques mises à la disposition des intervenants dans le but d'initier un réel processus de médiation interculturelle dans la relation soignant-soigné du système de santé québécois.

Les bonnes pratiques des approches comme l'ethnopsychiatrie et la médiation interculturelle gagnent encore à être connues. Grâce à la mission qui anime la Clinique transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon, on constate un réel engagement envers les dialogues interculturels et dans les échanges permettant de diversifier les perspectives d'analyse des problématiques chez les intervenants, les spécialistes, les patients et les familles. La construction et la consolidation de passerelles interculturelles se réalisent à travers les exercices de vulgarisation des normes, des valeurs et des pratiques de la société d'accueil mis en place par la Clinique. En adaptant leurs interventions aux différents styles de communication ou schèmes d'apprentissage, les spécialistes veillent à une meilleure appropriation des pratiques culturelles québécoises des personnes immigrantes. Ainsi, la Clinique joue réellement

6 Dépliant d'information sur la Clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon du Centre de santé et de services sociaux du Cœur-de-l'Île.

le rôle d'une tierce personne, significative et en accord avec les deux parties en présence. Que ce soit grâce à la présence de traducteur ou traductrice lors des rencontres, grâce au type d'approche et de modèle employé ou encore grâce à une équipe caractérisée par une diversité culturelle ouverte aux communications transculturelles, la Clinique

transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon est certainement à l'avant-garde dans les institutions de soins comme le CSSS du Cœur-de-l'Île. Le rôle des médiateurs interculturels comme spécialistes à part entière a toutefois besoin d'être réaffirmé, car ils permettent, entre autres, de favoriser la décentration professionnelle et l'objectivité lors des rencontres pluridisciplinaires. ■

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

BAUDET, T. et coll. « L'approche transculturelle en psycho-oncologie », *Psycho-ontologie*, dossier *Culture et Cancer*, (2008).

LECOMPTE, Y., S. JAMA, G. et LEGAULT. « Présentation : L'ethnopsychiatrie », *Érudit, Santé mentale au Québec*, vol. 31, n° 2 (2006), p. 7-27.

### Sites Internet

MOLINÉ, M. « L'ethnopsychiatrie. Le soin d'ici et d'ailleurs », *Sciences humaines Hors-série*, n° 7 (sept.-oct.- 2008), [En ligne], [http://www.scienceshumaines.com/l-ethnopsychiatrie-le-soin-d-ici-et-d-ailleurs\\_fr\\_22652.html](http://www.scienceshumaines.com/l-ethnopsychiatrie-le-soin-d-ici-et-d-ailleurs_fr_22652.html) (Page consultée le 17 février 2017)

NATHAN, T. « L'ethnopsychiatrie en butte aux néo-staliniens », *Centre Georges Devereux*, [En ligne], <http://www.ethnopsychiatrie.net/actu/tnabstract.htm> (Page consultée le 17 février 2017)

PLANTET, J. « Que peut apporter l'ethnopsychiatrie au travail social », *Lien social*, [En ligne], n° 696 (2004), [http://www.lien-social.com/spip.php?article232&id\\_groupe=7](http://www.lien-social.com/spip.php?article232&id_groupe=7) (Page consultée le 17 février 2017)

# POINTS DE REPÈRE SUR L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE

**HABIB EL-HAGE,**

Ph.D., intervenant social au Collège de Rosemont

Du voile au kirpan en passant par l'érouv, la soukha, un local de prière ou la construction d'un mikva, les tribunaux et la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) sont appelés à trancher dans les litiges reliés à des demandes d'accommodement pour motifs religieux. Pour certains, il est important d'affirmer une laïcité claire, au nom de l'histoire et de la lutte historique pour la déconfessionnalisation des institutions; pour d'autres, il est important de faire reconnaître le droit à la liberté religieuse. Est-ce la laïcisation qui est mise en cause? Y a-t-il trop de place accordée aux différentes religions? Voici un des débats actuels que l'État et les institutions publiques et privées comme les écoles et les collèges doivent gérer au quotidien et auquel ils sont appelés à réagir. La question qui se pose en arrière-plan est de savoir comment reconnaître les différences culturelles ou ethnoculturelles sans compromettre l'égalité de traitement et l'équité à l'égard de certains citoyens.

## 1. HISTOIRE CONTEMPORAINE DE L'IMMIGRATION

Pendant plus d'un siècle (1840 – 1960), le Québec a vu arriver des vagues d'immigration en provenance des pays anglo-saxons. Cette stratégie a été perçue par le Québec comme un moyen de créer un déséquilibre démographique entre les communautés anglophones et francophones, toujours au détriment de la population francophone. Alors, devant le processus de réduction du nombre des francophones, le Québec, à la suite d'ententes bilatérales signées par le gouvernement canadien et le gouvernement québécois, a conclu un accord important (l'Accord Couture – Cullen) en 1978, qui

donnait un pouvoir de sélection des immigrants au gouvernement du Québec.

Le Québec peut donc, désormais, exercer un contrôle sur l'immigration et sur les modalités d'intégration des immigrants. Cependant, ces mesures politiques ont donné lieu à des interprétations controversées entre les gouvernements du Canada et du Québec. En effet, l'État receveur s'attend à ce que ces nouveaux arrivants répondent à ses besoins, notamment en matière de la langue; il sélectionne alors des immigrants qui ont des connaissances de la langue française au détriment de la langue anglaise.

## 2. POLITIQUES PUBLIQUES, ÉDUCATION ET IMMIGRATION

Dans le but de favoriser une meilleure compréhension de l'engagement des institutions québécoises dans l'effort d'intégration des membres des communautés ethnoculturelles, nous présentons un bref aperçu des politiques publiques, des rapports et des plans d'action qui ont guidé les orientations du milieu scolaire dans ses efforts d'adaptation, d'intégration et d'accommodement.

<b>1975 – La Charte des droits et libertés de la personne</b>	La Charte reconnaît les droits et libertés suivants : <ul style="list-style-type: none"><li>➢ libertés et droits fondamentaux</li><li>➢ droit à l'égalité</li><li>➢ droits politiques</li><li>➢ droits judiciaires</li><li>➢ droits économiques et sociaux</li></ul>
<b>1977 – La Charte de la langue française</b>	La langue devient le maillon essentiel de la gestion de la diversité.  La Charte touche l'espace public, le travail, le commerce, l'enseignement, et règlemente l'accès à l'école anglaise pour contrecarrer la tendance des immigrants à s'inscrire aux écoles anglaises.

<b>1983 – L'éducation interculturelle</b>	L'établissement d'enseignement doit contribuer à la pratique du dialogue des cultures par des activités parascolaires et par les attitudes et comportements de tout le personnel.
<b>1985 – L'école québécoise et les communautés culturelles</b>	L'école favorise l'intégration à la culture québécoise dans le respect des cultures d'origine et encourage l'ouverture de la culture majoritaire aux apports de ces cultures dans le but de créer une nouvelle culture québécoise.
<b>1987 – Les défis éducatifs de la pluralité</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Développer une compétence culturelle</li> <li>2. Accorder une place aux réalités multiethniques dans les contenus des programmes</li> <li>3. Accorder une place à l'éducation aux droits</li> </ol>
<b>1990 – L'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration</b>	<p><b>Aspects importants</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le français, langue commune</li> <li>2. Le Québec, société démocratique</li> <li>3. Le Québec, société pluraliste</li> </ol>
<b>1998 – L'éducation à la citoyenneté</b>	<p><b>Principes porteurs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Démocratie</li> <li>2. Pluralisme</li> <li>3. Engagement collectif</li> </ol>

Dans l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (1990), l'État soulignait que « l'affirmation sans ambiguïté de la collectivité francophone et de ses institutions comme pôle d'intégration des nouveaux arrivants représente une nécessité incontournable pour assurer la pérennité du fait français au Québec » (1990, p. 16). Ainsi, l'État proposait un contrat moral.

Ce contrat moral suppose que la société d'accueil exprime ses attentes et assume ses obligations envers les immigrants; en retour, les immigrants assument leur part dans le développement de la

société d'accueil. Il s'appuie sur la notion de culture publique commune. Ce contrat moral a été remplacé par une déclaration des valeurs communes de la société québécoise, où on note, entre autres, qu'au Québec, les pouvoirs politiques et religieux sont séparés.

### 3. LES ACCOMMODEMENTS RAISONNABLES

L'histoire de la création de ce concept relève de l'application des conditions de liberté de religion. Cependant, l'exclusivité des accommodements raisonnables n'appartient pas au fait religieux. Les demandes d'accommodements sont plus fréquentes dans le cadre d'application dans les cas de discriminations liées à un handicap quelconque.

*L'obligation d'accommodement signifie l'obligation de prendre des mesures en faveur de certaines personnes présentant des besoins spécifiques en raison d'une caractéristique liée à l'un ou l'autre des motifs de discrimination prohibée par la charte<sup>1</sup>. Ces mesures visent à éviter que des règles en apparence neutres n'aient pour effet de compromettre, pour elles, l'exercice d'un droit en toute égalité (BOSSET, 1995).*

*C'est une mesure juridique d'exception rendue obligatoire lorsque des pratiques ou des règles de fonctionnement d'une entreprise privée ou d'une institution publique ont des effets discriminatoires indirects qui remettent en question les droits à l'égalité garantis par les législations et chartes (BOSSET, 1995).*

### 4. RECOURS JURIDIQUE

Le recours à la valeur juridique pour faire valoir le droit à la religion n'est pas récent. Aux États-Unis, les adventistes, les mormons, les témoins de Jéhovah ont utilisé le recours juridique au 19<sup>e</sup> siècle. Au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, à Montréal, des commerçants juifs ont eu recours aux tribunaux pour neutraliser les effets du calendrier férié de la religion chrétienne, qui s'appliquait à eux également. Ce calendrier obligeait les commerçants à

1 L'âge, sauf dans les mesures prévues par la loi, la condition sociale, les conditions politiques, la couleur de la peau, l'état civil, la grossesse, le handicap, la langue, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, la race, la religion, le sexe.

fermer leurs commerces le dimanche et les autres jours fériés chrétiens. La loi sur le jour du Seigneur, promulguée en 1906, fut annulée en 1985.

## 5. QU'EST-CE QU'UNE SITUATION DISCRIMINATOIRE?

L'obligation d'accommodement s'applique essentiellement aux situations de discrimination. Concrètement, l'interdit de discrimination signifie qu'une personne ne peut être privée, pour des motifs religieux, de l'exercice d'un droit comme, l'accès à l'école publique de son choix.

Les discriminations interdites sont les suivantes.

**La discrimination directe** – Lorsqu'une règle ou une norme exclue de manière explicite une ou plusieurs personnes en raison de leurs caractéristiques physiques, religieuses, sexuelles, etc. La discrimination directe consiste également, dans la formulation d'une règle, à se livrer à des généralités et à des extrapolations en partant du principe qu'une personne appartient à un groupe donné.

Exemple: le poste affiché exige une force physique, c'est dire qu'il n'est pas ouvert aux femmes.

**La discrimination indirecte** – Lorsqu'une règle ou une norme, à première vue, neutre et appliquée sans distinction à toute la clientèle ou à tout le personnel d'une organisation, produit toutefois un effet discriminatoire sur une personne ou un groupe de personnes pour un motif interdit par les chartes.

Exemple: ce poste est ouvert aux personnes mesurant 5 pieds 9 pouces, c'est dire qu'indirectement, on discrimine les femmes.

**La discrimination systémique** – Elle se traduit par des pratiques discriminatoires qui affectent une pluralité de salariés appartenant à des groupes ciblés, et qui exigent la mise en oeuvre de solutions s'attaquant au système discriminatoire.

Exemples: la sous-représentation des femmes dans le système politique, la sous-représentation des jeunes et des minorités dans la fonction publique.

## 6. LES CONTRAINTES EXCESSIVES

L'obligation d'accommodement n'est pas illimitée. L'accommodement doit être raisonnable en ce sens qu'il ne doit pas représenter une contrainte excessive pour l'organisation qui en a l'obligation (BOSSET, 1995). La recherche d'une solution doit être convenue dans un cadre raisonnable respectant les besoins et les limites de chacune des parties. Ce cadre est bâti par les parties et négocié entre elles de façon à assumer une responsabilité conjointe ou une coresponsabilité.

Les mesures d'accommodements sont limitées lorsqu'il y a une contrainte excessive en lien avec le coût, les problèmes de sécurité, le bien-être général, l'atteinte réelle aux droits des employés, la taille de l'organisation, le nombre de demandes et de demandeurs.

## 7. LES PRINCIPES QUI RÉGISSENT LE CONCEPT D'ACCOMMODEMENT

Plusieurs principes encadrent le concept d'accommodement. Nous présentons ici quatre principes importants qui sont la réciprocité, l'équité, la réalité et l'égalité.

### 1. La réciprocité de la responsabilité

Telle que mentionné plus haut, la responsabilité de trouver un accommodement incombe aux deux parties. L'organisation doit faire un effort pour corriger les effets préjudiciables de certaines normes de fonctionnement sur une partie de sa clientèle et sur son personnel. Le demandeur doit faire un effort pour atténuer le caractère excessif de certaines mesures d'accommodement sur l'organisation.

### 2. L'équité

L'objectif des accommodements est d'éviter que des règles prévues pour la majorité ne portent préjudice à des personnes en position minoritaire. Ce principe fait appel à un processus qui consiste à recueillir des informations et à les interpréter d'une façon objective.

### 3. La réalité

Les mesures de dérogation doivent être réalistes, c'est-à-dire qu'elles doivent prendre en considération les besoins et les droits du demandeur tout en tenant compte des limites de l'organisation.

### 4. L'égalité

Le principe d'égalité fait référence à une égalité inclusive. Les mesures d'accommodement doivent viser des moyens d'inclusion des personnes concernées. Ces moyens peuvent amener l'employeur à procéder à un traitement différencié.

## 8. QUELQUES BALISES DE L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE

- ▶ Le concept d'accommodement, tel que présenté plus haut, fait référence aux situations de discrimination.
- ▶ Les conditions d'égalité requièrent la reconnaissance de la diversité des besoins.
- ▶ L'intégration des personnes venues d'ailleurs ou présentant des particularités implique un processus d'intégration à double sens. Le processus d'intégration requiert un système intégrateur (l'État, les organisations, les institutions, les règlements, etc.) et un système intégré (les nouveaux arrivants).
- ▶ L'accommodement a une finalité d'intégration et non d'exclusion.
- ▶ L'accommodement n'annule pas les règles ou les normes dans une organisation, mais atténue les effets de la discrimination indirecte.
- ▶ Le processus de trouver des règlements aux différends qui se présentent, incombe aux deux parties. Cela dit, l'organisation doit prouver qu'elle a tenté de trouver une solution.
- ▶ Nous ne devons pas corriger une discrimination par la création d'une autre.
- ▶ L'accommodement doit être raisonnable, en ce sens qu'il ne doit pas représenter une contrainte excessive pour l'organisation qui en a l'obligation.

- ▶ Les demandes ne doivent pas remettre en question la capacité de fonctionnement d'un service ou d'une classe (école).
- ▶ Les demandes ne doivent pas créer d'activités parallèles ; au contraire, elles doivent favoriser la mise en commun des activités et l'intégration des étudiants, des employés, etc.
- ▶ Les demandes ne doivent pas inciter à la censure.
- ▶ Le traitement de la demande d'accommodement raisonnable doit favoriser la recherche de solutions.
- ▶ L'accommodement est une obligation de moyen et non de résultat.
- ▶ Prouver qu'il y a une intention de discrimination de la part de l'employeur n'est pas un élément important.
- ▶ L'obligation d'accommodement ne consiste pas à se plier inconditionnellement à tous les particularismes individuels. (BOSSET, 2000 ; 21). Dans ce sens, L'obligation d'accommodement comporte des limites.

## 9. LE MOT DE LA FIN

Adapter, accommoder ou intégrer, voilà l'essence de nos questionnements. Depuis plusieurs décennies, la diversité est au rendez-vous : pluralisme religieux et diversité ethnoculturelle font partie de notre société. La diversité n'est pas seulement un apport et une richesse dont on peut tirer un profit, mais plutôt une réalité, un fait qui n'est pas nouveau. L'accommodement nous place devant une obligation légale dans le but d'intégrer au système les membres de minorités et d'atténuer les effets de la discrimination indirecte.

Le défi des sociétés démocratiques et égalitaires consiste à trouver et à favoriser un espace inclusif pour tous ses citoyens. Les normes et les règles sont appelées à s'adapter dans nos établissements d'enseignement. Depuis les années 80, ces établissements sont invités à actualiser leur rapport à la diversité tant sur le plan de la transmission du savoir, le plan du mandat de socialisation dans un contexte de la diversité réelle, que sur le plan de la préparation de nos étudiants à leur rôle futur. Depuis un certain temps, les débats entourant

l'accommodement renvoient à une construction sociale ethnociste de la citoyenneté qui n'est pas sans inquiéter : ceux qui, au nom de l'ethnicité, ont le droit, et ceux qui, au nom de l'ethnicité,

n'ont pas le droit. Dans cette tourmente, les conflits sont bien présents. Toutefois, rappelons-le, tout changement social émane d'un conflit qui doit être géré convenablement afin d'éviter les dérives. ■

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE. *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale* (document soumis à la réflexion publique), Montréal, Direction de la recherche et de la planification, 1995, 30 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, 1990.

BOSSET, P. *Pratiques et symboles religieux : quelles sont les responsabilités des institutions ?*, Montréal, Direction de la recherche et de la planification, Commission des droits de la personne, 2000, 31 p.



# RÔLE DU SERVICE RÉGIONAL INFO-SOCIAL DE MONTRÉAL AUTOUR DU THÈME DE L'ANXIÉTÉ ET DE LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE RELIÉES À LA RADICALISATION VIOLENTE

## **LUC TRENY,**

travailleur social et superviseur clinique à Info-Social,  
Service régional

## **ANOUCHEH MACHOUF,**

psychologue, CIUSSS Centre-Ouest

## **1. LE MANDAT GÉNÉRAL D'INFO-SOCIAL**

Dans le cadre du CIUSSS du Centre-Ouest de Montréal, le service régional Info-Social de Montréal est accessible par téléphone en tout temps (24 heures par jour, sept jours par semaine) pour la population de l'île de Montréal, et ce, depuis le 1<sup>er</sup> juin 2015.

Les travailleurs sociaux reçoivent des appels de nature psychosociale provenant de tout type de populations : âges, origines, conditions économiques, etc.

Leur rôle est avant tout d'évaluer, d'informer, de soutenir ponctuellement (au besoin) et d'orienter les appelants vers les services appropriés, sans faire de suivi par la suite.

Quels types d'interventions les travailleurs sociaux font-ils ?

- ▶ Information et orientation vers les ressources adéquates : par exemple, quelles démarches entreprendre pour faire évaluer ma mère en perte d'autonomie ?
- ▶ Prévention-éducation : par exemple, accompagner et conseiller un client dans la gestion de ses troubles anxieux.

- ▶ Crise : par exemple, risque suicidaire, situations potentiellement dangereuses.
- ▶ Soutien professionnel ponctuel : par exemple, rupture amoureuse, soutien ponctuel à un aidant naturel, difficultés d'adaptation à une nouvelle situation, etc.
- ▶ À compter du 18 juillet 2016 : évaluation professionnelle, soutien ponctuel et orientation en ce qui concerne les inquiétudes ou la détresse reliées à des situations potentielles de radicalisation.

## **2. MANDAT ASSOCIÉ À LA RADICALISATION VIOLENTE**

- ▶ Malgré le fait que les travailleurs sociaux aient reçu une formation sur les diverses manifestations psychosociales et cliniques associées au phénomène de la radicalisation menant à la violence, leur mandat n'est pas de détecter les personnes radicalisées appartenant à des groupes extrémistes, ce qui est le mandat des forces de sécurité.
- ▶ Les diverses formes de radicalisation qui existent dans notre société (xénophobe, religieuse ou autres) suscitent des conflits familiaux, des situations de harcèlement et d'inquiétudes,

et exacerbent ou colorent des problèmes de santé mentale préexistants. Ces situations sont responsables de problèmes sociaux et de santé, et constituent un problème de santé publique.

- › Le mandat d'Info-Social dans ce domaine est en continuité avec son mandat général : informer, rassurer, soutenir, intervenir sur la crise et référer.

### **3. QUE PEUVENT FAIRE LES TRAVAILLEURS SOCIAUX D'INFO-SOCIAL ?**

- › Accueillir les inquiétudes de la personne appelante en lien avec une situation potentielle de radicalisation menant à la violence
- › L'aider à objectiver la situation qui la préoccupe et contribuer à rationaliser l'anxiété vécue
- › Établir un lien éventuel avec un autre type de problème (santé mentale, difficultés personnelles, conflit interpersonnel), qui peut s'avérer être le problème prioritaire
- › Prioriser les demandes en fonction de l'urgence psychosociale
- › Offrir un soutien ponctuel, si nécessaire
- › Orienter vers une ressource plus appropriée ou spécialisée, lorsque nécessaire

### **4. À QUI CELA S'ADRESSE-T-IL ?**

- › Aux professionnels du réseau de la santé et des services sociaux ainsi qu'à leurs partenaires
- › Aux intervenants et aux membres du milieu de l'enseignement
- › Aux organismes communautaires

## **5. FONCTIONNEMENT**

### **5.1 – L'approche transculturelle**

- › Le numéro de téléphone est le 811; il faut ensuite sélectionner l'option 2 pour parler avec une travailleuse ou un travailleur social, puis choisir l'une des options suivantes:
  - › 1- pour une demande d'information,
  - › 2 – pour une situation de crise.

- › Les appelants sont alors mis en contact directement avec une travailleuse ou un travailleur social qui répondra à leurs demandes.
- › Le service est disponible en français et en anglais.

### **5.2 – Comment se déroule l'évaluation-intervention ?**

- › L'évaluation-intervention est d'une durée moyenne de 20 minutes.
- › Les travailleurs sociaux, comme devant les autres problèmes qui leur sont présentés, doivent établir le degré d'urgence psychosociale de la situation au cours de l'évaluation.
- › Uniquement en cas de menace imminente, l'appelant est dirigé vers les instances appropriées, sinon l'intervenant, l'intervenante accueillera les inquiétudes en offrant le soutien professionnel qu'il ou elle a l'habitude de fournir.
- › En cas de besoin, les travailleurs sociaux ont accès à une équipe spécialisée de consultants (voir le point 6 à ce sujet).

## **6. SOUTIEN CLINIQUE**

L'équipe des professionnels d'Info-Social reçoit un soutien clinique de la part :

- › d'un superviseur clinique sur place,
- › d'une équipe de consultants du CIUSSS Centre-Ouest détenant une expertise reliée à la radicalisation et joignable,
  - via un accès privilégié pour les situations demandant une intervention rapide,
  - via une boîte vocale avec rappel dans les 72 heures, boîte qui est également destinée aux partenaires et dont les coordonnées sont le 514 731-1386, poste 5677.

De plus, des rencontres mensuelles de supervision et de codéveloppement en groupe auront lieu en vue de bonifier les interventions et l'expertise de l'équipe Info-Social. ■