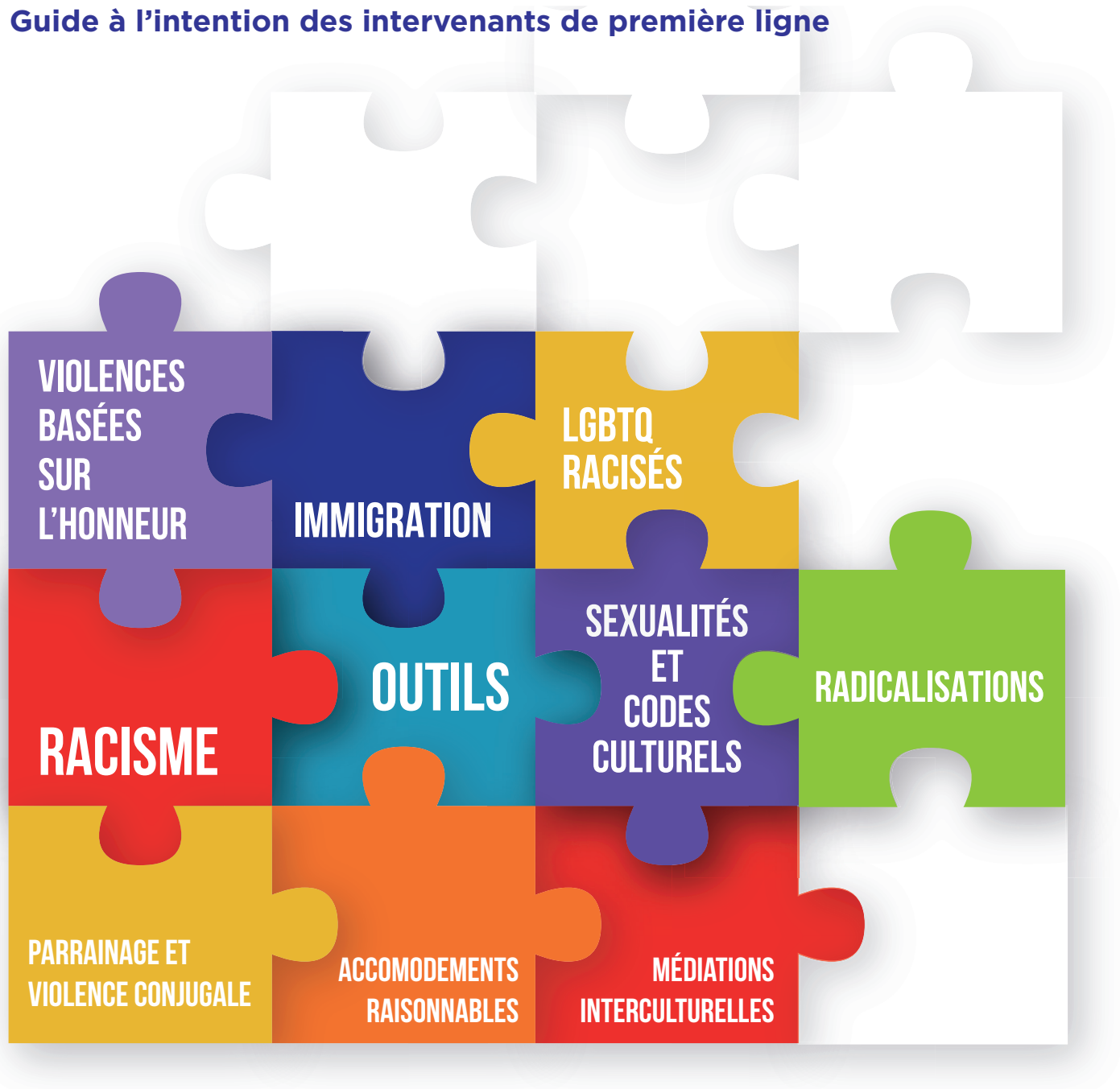


Habib El-Hage

INTERVENTION EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ AU COLLÉGIAL

Guide à l'intention des intervenants de première ligne



Une publication de l'Équipe de recherche METISS - Migration et ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux, en collaboration avec l'UQAM et le CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal

Les publications de l'équipe METISS voient le jour grâce à une subvention du Fonds de recherche du Québec - société et culture (FRQSC).

Nous remercions les personnes qui ont participé à cet ouvrage: Mme Carol Lopez, Mme Mélodie Chouinard

Pour citer cet ouvrage:

EL-Hage, Habib (2018). *Intervention en contexte de diversité au collégial. Guide à l'intention des intervenants de première ligne*. Montréal. METISS

7085 Hutchison.
Montréal, Qc., H3N 1Y9
514 273-2800, poste 6351
andreanne.boisjoli.cdn@ssss.gouv.qc.ca

www.equipemetiss.com

Titre : Intervention en contexte de diversité au collégial. Guide à l'intention des intervenants de première ligne

Éditeur : Équipe METISS (Migration et ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux)

Auteur : Habib El-Hage, Ph.D.

Page couverture : Service des communications du Collège de Rosemont

Mise en page : Andréanne Boisjoli



Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Ouest-
de-l'Île-de-Montréal

Québec



Institut universitaire au regard
des communautés ethnoculturelles



ISBN 978-2-9816661-3-0 (en ligne)

ISBN 978-2-9816661-4-7 (imprimé)

Dépôt légal - Bibliothèque et archives du Canada, 2018

Dépôt légal - Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2018

© 2018 Équipe METISS

INTERVENTION EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ AU COLLÉGIAL

Guide à l'intention des intervenants de première ligne

Table des matières

INTRODUCTION 7

CHAPITRE 1 COMPRENDRE L'IMMIGRATION CANADIENNE ET QUÉBÉCOISE 11

Aspects historiques 12

CHAPITRE 2 LES RELATIONS INTERCULTURELLES 25

Les modèles de gestion de la diversité 26

Les effets de la rencontre interculturelle 32

Les obstacles à l'intégration 35

Les relations interculturelles dans le milieu collégial 37

Les méthodes d'intervention 39

CHAPITRE 3 LES DIFFÉRENTES PROBLÉMATIQUES DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL 45

Racisme, profilage racial et discriminations 46

L'anxiété liée à la discrimination 52

Les incidents et les crimes haineux 54

La radicalisation menant à la violence 57

La violence basée sur l'honneur 62

La violence en contexte de parrainage 65

L'homophobie et la transphobie dans un contexte de diversité 68

Les fréquentations amoureuses et les codes culturels 70

La santé mentale et les aspects culturels 72

Les accommodements raisonnables 75

La médiation interculturelle 78

ANNEXES 83

ANNEXE A - Grilles d'entrevue et d'évaluation en lien avec des manifestations de racisme, de profilage racial et de discriminations 84

ANNEXE B - Grilles de collecte de données, d'animation en classe et de postvention dans le cas des situations de radicalisation menant à la violence 87

ANNEXE C - Grille d'indicateurs de risque de violence basée sur l'honneur 94

ANNEXE D - Formulaire, grilles d'évaluation et d'entrevue en lien avec des demandes d'accommodements raisonnables pour motifs religieux 96

ANNEXE E - Grilles en lien avec la médiation interculturelle 98

BIBLIOGRAPHIE 103

Introduction

Jamilah, 19 ans, née au Pakistan, étudiante en sciences humaines. Elle dévoile à l'infirmière ses angoisses. Elle a une relation amoureuse avec un garçon et ne veut pas que ses parents et son entourage le sachent. Elle craint que quelqu'un trouve ses pilules contraceptives. Devant cette situation, l'infirmière se trouve devant un dilemme. Doit-elle aider l'étudiante à affronter la situation ou l'encourager à taire ses relations sexuelles à ses parents?

Kely-Ann, 23 ans, née en Chine, étudiante en soins infirmiers. Elle accuse son enseignant d'être à l'origine de l'échec de son stage. Selon elle, l'enseignant lui répète qu'il ne comprend pas sa prononciation ni son écriture et que, de ce fait, la santé des patients pourrait être compromise. Elle se plaint à la travailleuse sociale de profilage racial, car l'enseignant la surveille constamment.

Antoine, 20 ans, né au Québec, étudiant en sciences de la nature. Il fait partie de l'équipe élite de soccer. Il refuse d'aller jouer contre une équipe de soccer collégial loin du milieu urbain. Selon lui, la dernière fois où il a joué contre l'équipe adverse, les sympathisants ont scandé des propos racistes à son égard et contre ses collègues. Il n'y a pas eu d'intervention de la part des responsables du sport malgré l'indignation des joueurs.

Jo-Elle, 19 ans, née au Mexique, étudiante en sciences humaines. Elle se plaint à l'aide pédagogique individuelle (API) de l'indifférence de ses enseignants au fait qu'elle soit transsexuelle. Elle désire changer son nom dans les documents scolaires et demande à ses enseignants de respecter son choix de l'appeler Jo-Elle et non Joseph. Certains enseignants refusent, car le changement administratif de l'identité n'a pas eu lieu.

Myrlande, 26 ans, née en Guadeloupe, étudiante en comptabilité. Elle dit à la psychologue de son collège qu'elle vit de la violence conjugale, mais refuse de dénoncer, car elle est parrainée par son mari et craint qu'il ne mette fin aux démarches d'immigration, ce dont il la menace constamment. Elle vous demande de l'aider.

Les situations présentées ici sont évidemment fictives, mais présentent un réalisme certain pour des intervenants¹ du milieu collégial. Cette réalité, parfois complexe, fait appel à des habiletés qui se rapportent directement aux pratiques d'intervention en milieu multiethnique. L'intervention dans ce contexte nous emmène sur le terrain des nouvelles considérations, des remises en question, de l'empathie, de la négociation, de l'ajustement, de la médiation, de l'amélioration de nos connaissances et de nos pratiques et certainement vers la consolidation de nos rapports aux autres acteurs du réseau et de la société en général : intervenants, enseignants, directeurs, chercheurs, etc.

Ce guide est divisé en trois chapitres. Le premier tentera d'expliquer les aspects historiques de l'immigration et des relations interculturelles. Nous ferons un arrêt sur l'évolution des politiques publiques et lois liées à l'immigration au Canada et au Québec. Nous trouvons important d'avoir une synthèse claire des systèmes d'immigration canadien et québécois avec une présentation spécifique des statuts d'immigration. Les statistiques du recensement de 2016 viendront enrichir le portrait de l'évolution de l'immigration dans notre société.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation des ressemblances et des différences entre la logique multiculturaliste et la logique interculturelle. Ceci nous aidera à comprendre les dessous de la tension entre ces deux modèles de gestion de la diversité. Les facteurs facilitateurs et les freins à la communication interculturelle seront abordés afin d'aider l'intervenant à bien identifier les enjeux et les obstacles à l'intervention. Des méthodes et modèles d'intervention seront présentés afin de guider les intervenants dans leur processus d'aide au quotidien.

Le troisième chapitre abordera des problématiques spécifiques à l'intervention en contexte de diversité. Nous avons jugé opportun d'apporter un éclairage aux différentes situations rencontrées lors de nos interventions. Ces situations sont liées de près ou de loin au trajet migratoire, à la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés, aux différents codes culturels ou à la menace identitaire vécue par les intervenants. Nommons par exemple la radicalisation violente et le lien souvent identifié, à tort ou à raison, aux jeunes issus de l'immigration, le sujet des accommodements raisonnables auxquels sont confrontés les intervenants psychosociaux en milieu collégial, les situations de violences conjugales en contexte de dépendance au parrainage, les incidents haineux, les violences basées sur l'honneur, le racisme et ses aspects spécifiques comme le profilage racial, l'islamopho-

¹ Dans cet ouvrage, le terme intervenant désigne toute personne employée d'un collège qui joue un rôle significatif auprès des élèves. Outre les intervenants psychosociaux, les API et les conseillers en orientation jouent un rôle important comme premiers répondants. Il est aussi fréquent que des enseignants et des gestionnaires répondent aux difficultés des étudiants. Leurs rôles se limitent le plus souvent à la référence auprès des personnes-ressources concernées.

bie, l'antisémitisme, etc. Seront abordés aussi dans cet ouvrage le contexte spécifique des personnes LGBT racisées, l'angoisse liée à la discrimination, la santé mentale et les aspects culturels et finalement, la pratique de la médiation interculturelle comme mode de sensibilisation et de règlement de différends.

La diversité ethnoculturelle est une réalité dans nos collèges. Le nombre d'élèves issus de l'immigration ne cesse de croître avec les années. Ceci inclut les adultes en francisation et en formation continue, de même que des étudiants internationaux. Dans ce sens, les défis sont multiples pour les intervenants des collèges. Ce guide en intervention interculturelle a été élaboré dans le but d'outiller les membres du personnel du réseau collégial à identifier certaines problématiques. Nous avons tenté de répondre à la question suivante : comment aider le personnel de première ligne du réseau collégial à mieux comprendre les relations interculturelles et surtout à répondre adéquatement aux besoins des étudiants?

Chapitre 1

Comprendre l'immigration canadienne et québécoise

ASPECTS HISTORIQUES

À l'origine, les déplacements des humains visaient l'amélioration des conditions de vie en modifiant l'emplacement de leurs activités et destinations. Depuis le 15^e siècle, les États européens ont changé l'histoire des déplacements humains. Ainsi, « la conquête par les Européens du Nouveau Monde, leur aptitude à relier tous les océans en un réseau global de navigation et leur poursuite agressive de l'hégémonie commerciale, ont eu pour effet de réunir l'espèce humaine tout entière pour la première fois » (Badie et De Wendel, 1994). L'ostracisme religieux du 16^e siècle a joué un rôle important dans la fuite et le déplacement d'un grand nombre de communautés religieuses vers le Nouveau Monde.

L'avènement des révolutions politiques et économiques vers la fin du 18^e siècle favorisa la reconnaissance du droit à quitter son pays et à vivre en toute liberté dans une autre société. Au cours de la deuxième partie du 19^e siècle, les flux migratoires s'accéléraient avec la venue de l'ère industrielle et l'apparition de moyens de transport plus rapides, comme le chemin de fer et les vaisseaux à vapeur.

À l'instar des peuples autochtones qui sont venus d'Asie par le détroit de Béring, l'histoire du Canada s'est construite à partir des mouvements des populations et de l'immigration. L'histoire autochtone remonte à plus de 12 millénaires et est jusqu'à nos jours absente des manuels scolaires, qui se limitent à l'histoire relativement récente du contact entre autochtones et Européens. Au début du 17^e siècle, l'intention des empires colonisateurs n'était guère le peuplement de ce Nouveau Monde. Avec le temps, l'objectif des autorités a changé et le peuplement du territoire est devenu une option encouragée et structurée. Les premières migrations étaient principalement européennes, de langue française ou anglaise et catholiques ou protestantes, dépendamment de la destination : la Nouvelle-France, la Nouvelle-Écosse, la Nouvelle-Angleterre, etc.

Plusieurs périodes migratoires ont contribué à l'édification du Canada : avant le 19^e siècle, on a voulu peupler l'est. Ensuite, le 19^e siècle a été marqué par le peuplement de l'Ouest canadien. Le siècle suivant a été celui où l'on a voulu combler le manque de main-d'œuvre locale en assouplissant les règles d'immigration. Puis, c'est à la suite de la Deuxième Guerre mondiale que le Canada s'est ouvert à une plus grande diversité culturelle en

matière d'immigration grâce à l'abolition des politiques et lois jugées discriminatoires.

L'immigration au Canada

Le Canada est reconnu pour être un pays d'immigration. Au début de la colonisation, la migration vers la Nouvelle-France était composée surtout de Français. L'objectif était d'augmenter son peuplement. Au 17^e siècle, le Roi de France, Louis XIV, chargea l'intendant Jean-Talon de développer la Nouvelle-France par le peuplement. La politique de peuplement comprenait une migration soutenue et l'accroissement de la natalité des habitants. Des programmes spécifiques favorisaient la possession de territoires en Nouvelle-France et l'augmentation de la population. Plus tard, entre la signature de la Constitution en 1867 et la crise des années 1930, le Canada reçut beaucoup de nouveaux arrivants, car les frontières étaient ouvertes et il y avait très peu de restrictions pour les candidats européens ou venant des colonies britanniques. Les besoins économiques de la société canadienne depuis le 19^e siècle l'ont transformée d'une société agricole en une société industrielle. De ce fait, le besoin de main-d'œuvre a commencé à prendre de l'ampleur. C'est ainsi que le peuplement par l'immigration est devenu un objectif économique et politique vital pour la colonie britannique. Entre 1820 et 1850, poussés par les guerres, les catastrophes naturelles et les famines, des Écossais et des Irlandais arrivèrent en grand nombre au Canada. Ces nouveaux arrivants avaient des modes de vie différents de celui des anciens colons français et britanniques : mode de travail, religion, conception de valeurs, usage de langues. Le Canada commençait alors à connaître des « immigrants étrangers » et, avec ceux-ci, la problématique de l'intégration (Troper, 1987, p. 956).

Entre 1860 et 1890, l'entrée au pays était libre, sauf pour les Chinois à qui la Colombie-Britannique imposait une taxe d'entrée. À partir de 1890, l'immigration est devenue plus sélective et le contrôle des frontières devenait strict. Le Canada s'est alors doté de lois lui permettant de contrôler davantage son immigration. Ouvertement discriminatoires, ces lois favorisaient la migration des « citoyens blancs britanniques », venaient au second rang les Italiens, Grecs et Syriens, qui étaient alors considérés comme étant moins assimilables, donc moins désirables (Troper, 1987, p. 957). Les mesures restrictives ont continué jusqu'aux années 1960 où on a introduit un système de points applicable à tous les candidats à l'immigration et selon des critères universels (Labelle, 1979; Rogel, 1994).

Le fonctionnement du système de l'immigration au Canada

En vertu de la Loi constitutionnelle de 1867¹, différents champs de compétences sont énoncés et spécifient à chaque pouvoir des compétences exclusives ou partagées. À titre d'exemple : les taxes, la défense et le droit criminel sont de compétence fédérale. La santé et l'éducation sont des compétences propres aux provinces alors que l'agriculture, l'immigration et les transports sont des compétences partagées. Toutefois, ce droit accordé aux provinces ne peut être concurrent avec celui du fédéral, car la législation du Parlement fédéral a un caractère prépondérant. Ainsi l'article 95² de la Loi constitutionnelle spécifie :

Dans chaque province, la législature pourra faire des lois relatives à l'agriculture et à l'immigration dans cette province; et il est par la présente déclaré que le parlement du Canada pourra de temps à autre faire des lois relatives à l'agriculture et à l'immigration dans toutes les provinces ou aucune d'elles en particulier; et toute loi de la législature d'une province relative à l'agriculture ou à l'immigration n'y aura d'effet qu'aussi longtemps et que tant qu'elle ne sera incompatible avec aucune des lois du parlement du Canada.

Depuis la création du Canada en 1867, la législation sur l'immigration a évolué au fil des années, repérant ainsi une histoire d'inclusion et d'exclusion. Le tableau 1 montre un bref aperçu de l'évolution des lois sur l'immigration³.

L'immigration au Québec

L'immigration au Québec a connu plusieurs vagues. De 1534 et 1760, la France exploite les ressources naturelles du territoire et en gère la colonisation. À partir de 1760, avec la victoire de l'Angleterre sur la France, c'est le régime anglais qui prédomine.

Pendant plus d'un siècle (1840-1960), le Québec voit arriver des vagues d'immigration en provenance des pays anglo-saxons. Cette stratégie est perçue par le Québec comme un moyen de créer un déséquilibre démographique entre les communautés anglophones et francophones au détriment de la population francophone. Face au processus de réduction du nombre de francophones, le Québec se dote en 1968 d'un ministère de l'Immigration. Ceci lui permettra une meilleure planification des flux migratoires et de gestion de la diversité. Il faut noter que l'objectif du nouveau ministère est l'accueil et l'intégration des immigrants à la société québécoise. La même année, le Canada et le Québec signent une entente permettant l'affectation de fonctionnaires du Québec aux bureaux fédéraux d'im-

1 La **Loi constitutionnelle de 1867** (appelée Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 à 1982) est l'une des lois majeures de la Constitution du Canada. Cette loi constitutionnelle définit en grande partie le fonctionnement du Canada, notamment le fédéralisme canadien, la Chambre des communes, le Sénat, le système judiciaire et le système de taxation ainsi que la juridiction de l'immigration.

2 Lois constitutionnelles de 1867 à 1982 <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-4.html>

3 Tiré de Musée canadien de l'immigration du Quai 21, « Les lois canadiennes sur l'immigration ». <http://www.quai21.ca/recherche/histoire-d-immigration/les-lois-canadiennes-sur-l-immigration>

Tableau 1. Les lois canadiennes en immigration

L'Acte d'immigration, 1869	Première politique d'immigration après la Confédération.
L'Acte de l'immigration chinoise, 1885	Politique discriminatoire à l'égard des Chinois.
L'Acte d'immigration, 1910	Étend la liste des immigrants indésirables, les immigrants jugés « inadaptés au climat ou aux exigences du Canada » sont interdits.
Loi de l'immigration chinoise, 1923	La Loi de l'immigration chinoise de 1923 empêche pratiquement toute immigration chinoise au Canada.
Loi sur la citoyenneté canadienne, 1947	La Loi sur la citoyenneté canadienne de 1947 crée la catégorie de citoyen canadien. Avant 1947, les personnes nées au Canada et les immigrants naturalisés sont considérés sujets britanniques plutôt que citoyens canadiens.
Loi sur le multiculturalisme canadien, 1988	La loi vise à protéger le patrimoine culturel des Canadiens, à réduire la discrimination et à encourager la mise en œuvre de programmes et d'activités multiculturels au sein des institutions et organisations.
Loi sur l'immigration de 1976	La Loi sur l'immigration de 1976 est la première à clairement délimiter les objectifs de la politique d'immigration canadienne.
Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés de 2001 (2012)	Permet au Canada de retirer de l'immigration le maximum d'avantages sociaux, culturels et économiques; renforcer le tissu social et culturel du Canada dans le respect de son caractère fédéral, bilingue et multiculturel; veiller à la réunification des familles au Canada.

migration à l'étranger dans le but d'assister à la sélection d'immigrants au Québec. Ces pouvoirs importants de sélection, d'accueil et d'intégration ont été renforcés avec l'objectif de redresser la situation du fait français au Québec. Plusieurs ententes bilatérales ont été signées par le gouvernement canadien et le gouvernement québécois. Le dernier connu sous le nom d'*Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission des aubains* a été signé en 1991, donnant ainsi un pouvoir de planification des niveaux d'immigration, de sélection, d'accueil et d'intégration des immigrants au gouvernement du Québec. En somme, c'est à partir des années 1970 que l'immigration francophone s'est intensifiée, diversifiée et étendue à d'autres pays dans le monde. Elle est désormais représentée par plus d'une centaine de communautés culturelles⁴ (MIDI, 2017).

4 Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, « Vivre au Québec » <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/vivre-quebec/index.html>

Le fonctionnement du système de l'immigration au Québec

L'avènement de la Révolution tranquille au début des années soixante s'inscrivait dans le long processus de l'interrogation de la société québécoise sur elle-même, sur ses rapports avec le Canada et sur la place des anciens et nouveaux immigrants. Durant les années soixante, le Québec a vu se transformer son visage institutionnel, économique et social. Plusieurs institutions publiques furent créées. Ce fut le cas du ministère de l'Immigration et de bien d'autres. Plusieurs observateurs⁵ placent la création du ministère de l'Immigration au cœur de l'évolution du rapport à l'Autre et par ce geste officiel, le Québec « affirme sa volonté de faire de l'immigration un des leviers de son développement économique, social et culturel » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 99).

Bien que l'Acte de l'Amérique du Nord britannique ait accordé aux provinces des pouvoirs dans le domaine de l'immigration, ce n'est qu'en 1965, avec l'instauration d'un premier service provincial de l'immigration, que le Québec se dote d'une structure administrative pour en assumer la responsabilité. Cette mesure a été suivie par la création d'une première Direction générale de l'immigration en 1966 et d'un système de points d'application universelle en 1967, conçu pour éliminer les préjugés et la discrimination dans la sélection des personnes immigrantes. Sur le plan politique, en 1968, le gouvernement québécois se dote d'un ministère de l'Immigration, la seule province à le faire. Ce n'est que plus tard, en 1991, en vertu de l'*Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains* (voir tableau 2), que le Québec a le pouvoir de déterminer ses objectifs relativement au volume et à la composition de son immigration, tout en tenant compte de sa capacité d'accueil. Il intervient aussi dans :

- La promotion de ses besoins à l'étranger auprès des candidats potentiels.
- La sélection de l'immigration économique permanente.
- La réponse aux besoins pressants et ponctuels du marché du travail.
- L'internationalisation de l'éducation.
- La sélection et l'accueil humanitaire.
- Le regroupement familial.
- La francisation.
- L'intégration socioéconomique.
- L'établissement des relations harmonieuses et la lutte contre le racisme.

5 Linteau et al. (1989), Dumont (1996), Bariteau (1998)

Tableau 2. Politiques et lois québécoises qui ont influencé l'immigration et les relations interculturelles

Création du ministère de l'Immigration du Québec, 1968	Le ministère se donne comme priorité de répondre aux besoins particuliers de main-d'œuvre et du fait français.
Charte québécoise des droits et libertés de la personne, 1975	Loi fondamentale de nature quasi constitutionnelle axée sur le respect de la dignité de tous les êtres humains en valeur et en dignité.
Charte de la langue française, 1977	Sur le plan de la formation, les enfants immigrants ont dorénavant, sauf exception, l'obligation de fréquenter les écoles de langue française.
Politique québécoise de développement culturel, 1978 et Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles <i>Autant de façons d'être Québécois</i> , 1981	Visent à intervenir sur l'accès à la fonction publique, et l'amélioration de l'accueil des personnes immigrantes nouvellement arrivées.
Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration <i>Au Québec pour bâtir ensemble</i> , 1990.	Le gouvernement du Québec reconnaît l'apport majeur de l'immigration à l'évolution de la société québécoise.
Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, 1991	Trois grands champs d'intervention : la planification, la sélection ainsi que l'accueil, la francisation et l'intégration des personnes immigrantes.
Adoption de la Loi sur l'immigration au Québec, 1994	Regroupe les pouvoirs et responsabilités liés à l'immigration dans une loi distincte.
Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation du Québec, 1998	Le plan d'action prévoit le soutien au développement de modèles variés d'intégration des élèves nouvellement arrivés.
Adoption de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, 2001	Institue un cadre particulier dans les organismes publics qui emploient 100 personnes ou plus, afin de favoriser l'accès à l'emploi des femmes, autochtones et personnes faisant partie d'une minorité visible.
Adoption de la Loi sur l'immigration au Québec, 2016 ⁶	Nouveau système de sélection, amélioration de l'accès à un statut permanent pour les étudiants étrangers diplômés au Québec et les travailleurs temporaires qualifiés.

Tiré de Gouvernement du Québec (2014). *L'immigration au Québec*. Direction des affaires publiques et des communications ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion. (p. 106).

6 Cision. Adoption de la Loi sur l'immigration au Québec <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/adoption-de-la-loi-sur-limmigration-au-quebec--le-quebec-en-route-vers-un-systeme-dimmigration-moderne-et-efficace-574936841.html>

Le tableau 2 (page précédente) présente un aperçu de l'évolution des politiques et lois sur l'immigration au Québec.

Partage des compétences entre le Québec et le fédéral

L'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, signé en février 1991 par la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Monique Gagnon-Tremblay, et son homologue fédérale, Barbara McDougall, balise le partage des responsabilités entre le Québec et le Canada. Le nouvel accord consolide et élargit les pouvoirs du Québec dans trois grands champs d'intervention : la planification des niveaux d'immigration, la sélection des personnes immigrantes, ainsi que l'accueil, la francisation et l'intégration des personnes immigrantes. Il reconnaît au Québec la responsabilité exclusive de la sélection des personnes immigrantes se destinant à son territoire, à l'exception des membres de la catégorie de la famille, qui ne font pas l'objet d'une sélection à proprement parler, et des personnes à qui le statut de réfugié est reconnu sur place à la suite d'une demande d'asile. Nous présentons dans le tableau 3 les grandes lignes de ce partage des responsabilités.

Tableau 3. Compétences du Québec et du fédéral en matière d'immigration

	Compétences du Québec	Compétences du Canada
Niveaux d'immigration	Détermination du nombre de personnes immigrantes à destination du Québec.	Détermination des niveaux nationaux d'immigration en prenant en considération l'avis du Québec.
Sélection et admission	Évaluation des candidatures soumises à la sélection et prise de décision. Établissement d'un programme d'immigration pour les personnes immigrantes du groupe des investisseurs. Délivrance du Certificat de sélection du Québec.	Définition des catégories générales d'immigration. Définition des exigences statutaires (santé, criminalité, sécurité nationale). Obligation d'admission des personnes sélectionnées par le Québec si elles respectent les exigences statutaires. Contrôle de santé, de criminalité et de sécurité nationale.
Réunification familiale	Fixation des normes financières, lorsqu'exigées par le fédéral, et des conditions de parrainage. Réception et suivi des engagements.	Détermination des personnes admissibles. Détermination de l'assujettissement à des normes financières.

	Compétences du Québec	Compétences du Canada
Droit d'asile	Gestion des ententes de parrainage collectif pour les réfugiés et autres personnes en situation de détresse.	Reconnaissance du statut de réfugié à l'étranger au sens de la Convention de Genève. Système d'octroi du droit d'asile au Canada.
Séjour temporaire	Consentement pour l'admission Étudiants étrangers Travailleurs temporaires Visiteurs Délivrance du Certificat d'acceptation du Québec	Octroi d'une autorisation temporaire de séjour, d'études ou d'emploi.
Accueil et intégration	Responsabilité de l'accueil et de l'intégration linguistique, culturelle et économique des résidents permanents.	Compensation financière calculée en fonction des éléments suivants : les dépenses fédérales (moins service de la dette) et la proportion de francophones sélectionnés par le Québec
Naturalisation et citoyenneté		Attribution de la citoyenneté canadienne.

Tiré de Gouvernement du Québec (2014). *L'immigration au Québec*. Direction des affaires publiques et des communications ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion. (p. 26).

Les statuts d'immigration

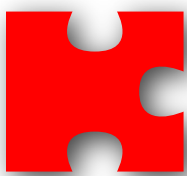
Il peut devenir laborieux pour les intervenants dans le réseau collégial de bien saisir les démarches administratives et les divers statuts d'immigration qui existent au pays. Ce portrait abrégé⁷ vous aidera à démêler et comprendre la situation légale de l'étudiant avec lequel vous serez en contact. Elle pourra fournir des indices utiles pour évaluer les conditions sociales et économiques de votre étudiant.

La Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (LIPR) distingue différents statuts qui confèrent notamment des droits et des autorisations d'entrer et de séjourner. Plusieurs

⁷ Pour en savoir plus sur les catégories d'immigration, vous pouvez consulter : ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion: <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/accueil.html> et ministère Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/>

statuts y sont évoqués : résident permanent issu de l'une des trois grandes catégories de sélection (économique, regroupement familial, réfugiés); résident temporaire (touriste, travailleur ou étudiant) ou titulaire d'un permis de séjour temporaire pour motif d'ordre humanitaire ou d'intérêt public (c'est-à-dire un ressortissant étranger interdit de territoire ou ne se conformant pas à la loi, mais à qui il est permis d'entrer et de séjourner sur le territoire). Par ailleurs, une personne peut être sur le territoire sans statut particulier, mais sans être en situation d'illégalité : par exemple, une personne en attente de la détermination de son statut ou de son renvoi. Si une personne qui se trouve au Canada ne correspond pas à cette typologie, elle sera alors en situation irrégulière.

Le tableau 4 (page suivante) nous apporte des clarifications sur les différentes catégories d'immigration, cependant, il est important de comprendre que le statut de l'individu ne doit pas être confondu avec son niveau d'inclusion. Des immigrants peuvent avoir le statut de citoyen canadien et se sentir exclus de la société d'accueil. Ceci amène plusieurs problématiques sociales en lien avec leur exclusion, et ce, malgré qu'ils soient citoyens canadiens. Notons aussi qu'un étudiant de première génération n'a pas les mêmes difficultés que celui de la deuxième génération. Ce dernier est né en sol canadien, possède une connaissance de la langue, de la culture et des repères de la société d'accueil tout en ayant un acquis de sa culture d'origine et la langue du pays de ses parents.



En résumé, il est important d'avoir une connaissance de base sur les différentes catégories d'immigration qui existent puisque les problématiques de chacune sont distinctes. Comme nous l'avons constaté, le fait de posséder la citoyenneté canadienne n'est pas nécessairement synonyme d'inclusion dans la société. Un immigrant de première génération n'a pas les mêmes obstacles que celui de la deuxième et les étudiants étrangers peuvent se sentir isolés.

Tableau 4. Typologie des statuts liés à la citoyenneté et à l'immigration

Statuts	
Citoyen canadien par naturalisation ⁸	Est une personne qui a demandé la citoyenneté canadienne et a été acceptée parce qu'elle a respecté des conditions précises : statut de résident permanent respecté, présence physique obligatoire pendant quatre ans (1460 jours) sur six ans, a déclaré ses revenus, a l'intention de résider, a les aptitudes linguistiques, a des connaissances du Canada et n'a pas été reconnue coupable d'un acte criminel.
Les résidents permanents	Le résident permanent est une personne qui : a obtenu des autorités fédérales le droit de s'établir de façon permanente sur le territoire canadien (on parlait auparavant d'une personne ayant obtenu le « droit d'établissement » ou, plus anciennement, d'un « immigrant reçu »); n'a pas acquis la citoyenneté canadienne par naturalisation; n'a pas perdu la résidence permanente. Il s'agit d'un privilège et non d'un droit. L'obligation de résidence est une présence au Canada pour au moins 730 jours pendant une période quinquennale ⁹ .
Les résidents temporaires	Un résident temporaire est une ressortissante ou un ressortissant étranger qui est autorisé(e) à être présent(e) sur le territoire pour une période limitée et qui quittera le territoire à l'expiration de son statut, à moins que ce statut ne soit prolongé ou que la personne acquière un autre statut. Il s'agit d'une travailleuse ou d'un travailleur temporaire, c'est-à-dire une personne dont le but principal du séjour est de travailler pour un employeur déterminé et qui est autorisée à le faire; D'une étudiante ou d'un étudiant étranger, c'est-à-dire une personne dont le but principal du séjour est d'étudier et qui est autorisée à le faire; D'un visiteur (touriste), c'est-à-dire une personne qui, à titre temporaire, se trouve légalement au Canada ou cherche à y entrer. Sauf exception, le statut de visiteur (touriste) ne confère pas le droit de travailler ou d'étudier au Canada.
Les titulaires d'un permis de séjour temporaire	Si une personne est interdite de territoire ou ne se conforme pas à la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés, elle peut cependant être autorisée à entrer au Canada et à y demeurer à la discrétion du ministre fédéral, qui peut délivrer à cet effet un permis de séjour temporaire pour des motifs humanitaires ou d'intérêt public (anciennement appelé permis ministériel). Le pouvoir de sélection québécois s'applique à ces personnes.

8 Gouvernement du Canada, *Citoyenneté* <http://www.cic.gc.ca/francais/centre-aide/reponse.asp?qnum=355&top=5>

9 Gouvernement du Canada, *Trouver des formulaires de demande et des guides* <http://www.cic.gc.ca/francais/information/demandes/guides/5445FTOC.asp#appendiceA>

Statuts	
Les personnes à qui l'asile est conféré	Il peut s'agir d'une personne réfugiée au sens de la Convention de Genève – statut accordé par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié lorsqu'elle présente sa demande au Canada; ou d'une personne protégée visée par la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants – statut accordé par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié, lorsque la demande est présentée au Canada, ou par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, à la suite d'un examen des risques avant le renvoi.

Quelques données statistiques¹⁰

Le recensement de 2016¹¹ nous permet de constater la diversité ethnoculturelle au sein de la population canadienne. On retrouve 7 540 830 immigrants en 2016, soit 21,9 % de la population totale du Canada. Au Québec, ce chiffre représente 1 091 305 en 2016 et correspond à 13,7 % de la population québécoise. Montréal continue d'accueillir et de retenir la majorité des immigrants du Québec avec une proportion de près de 80,5 % en 2016¹². (MIDI, 2016). Selon le *profil sociodémographique de l'agglomération de Montréal* publié en février 2018¹³, sur une population totale de 1 942 044 habitants au recensement de 2016, 719 985 personnes sont nées à l'étranger et sont considérées comme des immigrants de 1^{re} génération. Elles comptent pour 38 % de la population. Les immigrants de 2^e génération sont nés au Canada, mais ont au moins un parent né à l'étranger. Au total, *404 595 personnes sont dans cette situation, soit l'équivalent de 21 % de la population de l'agglomération* (p. 21). De cette population, une part de 33 % de la population de l'agglomération de Montréal, s'identifie à une minorité visible, soit l'équivalent de 623 890 personnes. Parmi les groupes mentionnés, on recense *180 575 individus qui s'identifient au groupe des Noirs (29 %) et 129 940 personnes qui s'associent à celui des Arabes (21 %)* (p. 23).

Sur le territoire montréalais, 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. Les jeunes issus de

10 Gouvernement du Québec (2017). *Immigration et démographie au Québec*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf

11 Immigration et diversité ethnoculturelle, *Faits saillants en tableaux* <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Tableau.cfm?Lang=F&T=12&Geo=00&SP=3>

12 Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016). *Présence en 2016 des immigrants admis au Québec de 2005 à 2014* http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2016_admisQc.pdf

13 Ville de Montréal, *Profil sociodémographique* http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20%20AGGLOM%20%20RATION%202016.PDF

l'immigration proviennent de 182 pays d'origine ; 45 % d'entre eux sont de 2^e génération. Enfin, les élèves de la CSDM parlent 159 langues (Fleury, 2017).

En somme, les différents contextes historiques présentés plus haut attestent d'une évolution constante en matière de relation à l'autre. Émigration, immigration, politiques publiques, lois en matière d'immigration, partage des compétences et recherche d'un équilibre dans les relations interculturelles témoignent de la tension sociologique présente entre les différentes composantes de la société. Nous présentons dans ce qui suit l'angle spécifique des relations interculturelles au Québec, vues comme réponse pour un vivre ensemble harmonieux.

Chapitre 2

Les relations interculturelles

LES MODÈLES DE GESTION DE LA DIVERSITÉ

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, le Canada accueille tous les ans un grand nombre d'immigrants. Afin d'assurer l'intégration harmonieuse de ces nouveaux arrivants, il a mis sur pied une politique d'immigration. Cette politique est issue d'un modèle théorique qui dicte en quelque sorte de quelle façon les immigrants seront intégrés dans la société. Selon Legault et Rachédi (2008), les politiques d'immigration ont une vision précise de la façon dont les nouveaux arrivants devraient être incorporés à la société d'accueil. Or, le Canada et le Québec ne partagent pas le même modèle théorique afin d'intégrer les immigrants en leur sol respectif. Au Canada, le modèle du multiculturalisme est mis de l'avant tandis qu'au Québec, c'est plutôt le modèle de l'interculturalisme qui est valorisé. Avant d'aborder les différences entre ces deux modèles, nous allons aborder l'origine de leur construction.

Le multiculturalisme comme modèle de gestion de la diversité

Pour le gouvernement canadien, le multiculturalisme au Canada désigne la présence et la survie de diverses minorités ethniques qui se définissent comme différentes et tiennent à le demeurer. Pour Legault et Rachédi (2008), le multiculturalisme est apparu au Canada au début des années 70 et vise à assurer une cohabitation pacifique entre les différentes communautés culturelles présentes au pays. Il cherche à unifier les différentes cultures en se basant sur trois grands principes : l'égalité, la liberté et la diversité culturelle. Le multiculturalisme accorde un statut identique à toutes les cultures présentes au pays. Aucune culture n'est dominante, chacune est sur le même pied d'égalité que les autres. Il accorde aux groupes culturels une place de choix dans la société et valorise les appartenances ethniques, religieuses, linguistiques, etc. Dans le même ordre d'idée, Bérubé (2004) estime que les minorités ont droit à leurs institutions et à leurs moyens d'expression culturelle. Ce qui permet la création de réseaux sociaux et scolaires parallèles, par exemple : des écoles juives ou des institutions « ethniques ».

Dans le modèle du multiculturalisme, chacun est libre - et y même encouragé - de parler sa langue maternelle, pratiquer sa religion et sa culture, tout en vivant dans une même société. Le multiculturalisme se présente comme étant un projet politique basé sur des rap-

ports culturels égalitaires et sans discrimination, ce qui est la base de toutes les relations interethniques harmonieuses. Or, le multiculturalisme est vu comme étant une réponse partiellement positive aux revendications des minorités : positive pour les autochtones, mais très partielles quant aux revendications nationales des Québécois (Duchastel, 2005).

L'interculturel comme modèle de gestion de la diversité au Québec

Compte tenu de l'importance et de la diversification de l'immigration québécoise, le Québec s'est investi depuis les années 60 dans la gestion de la diversité ethnoculturelle au niveau de l'insertion de ses immigrants en éducation, en francisation et dans le milieu de travail. Comme la langue commune de la vie publique est le français, le Québec a jugé pertinent de se différencier des autres provinces canadiennes quant à sa façon d'intégrer les immigrants en son sol afin de préserver la langue française.

Selon Bérubé (2004), l'interculturalisme est né afin de contrer les dangers de la « ghettoïsation » que l'on reproche au multiculturalisme. Donc, l'interculturalisme reconnaît l'enrichissement que représente la diversité culturelle pour l'ensemble de ses citoyens, les nouveaux arrivants comme les personnes nées au Québec. Tout comme dans le multiculturalisme, chaque individu est libre de choisir son style de vie, ses opinions ou sa religion. Chaque membre de la société est libre de conserver des liens avec son groupe ethnique ou d'afficher publiquement ses attributs culturels et religieux. De plus, ce mode de pensée favorise une connaissance et une compréhension mutuelles des différences culturelles de chacun. L'interculturalisme met de l'avant l'échange entre les différentes cultures présentes sur le territoire et le rapprochement entre les communautés. Pour Bérubé (2004), l'interculturalisme souhaite protéger les cultures minoritaires tout en favorisant les contacts, les interactions et les échanges entre les communautés culturelles et la communauté d'accueil majoritaire. Cependant, l'interculturalisme encourage une participation active de la société d'accueil à l'intégration de ses nouveaux arrivants. Cette approche suggère l'adoption de la culture québécoise du pays tout en préservant les différences individuelles de chacun. Ceci dans le but de permettre la participation citoyenne de chaque Québécois, quelles que soient ses origines ethniques ou culturelles. Il existe beaucoup de similitudes et de différences entre les deux approches. En voici un aperçu dans le tableau 5.

Tableau 5. Similitudes et différences entre multiculturalisme et interculturelisme

	Multiculturalisme	Interculturalisme
La société d'accueil valorise	Neutralité de la culture officielle, bilinguisme des institutions, maîtrise d'au moins une langue officielle.	Le français langue officielle, le français langue publique, respect des valeurs communes, contribution au patrimoine historique du groupe majoritaire.
La société valorise	Préservation du patrimoine multiculturel, égalité des chances, participation civique, intégration sociale et économique, compréhension interculturelle, lutte contre le racisme.	Maintien de la vie culturelle des communautés, participation, réciprocité, intégration sociale et économique, rapprochement et dialogue, échange intercommunautaire, lutte contre le racisme, sentiment d'appartenance, cohésion sociale.
Ancrage juridique	Loi sur le multiculturalisme, loi sur les langues officielles, loi sur la citoyenneté, Charte canadienne.	Charte des droits de la personne du Québec, Charte de la langue française.
La responsabilité institutionnelle	IRCC (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada) responsable du multiculturalisme	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion responsable des actions interculturelles
Politiques et programmes	Éducation publique, financements de projets, institutions fédérales, promotion du multiculturalisme à l'internationale	Éducation publique, financements d'organisme et de projets, aide à l'établissement des immigrants dans les régions, lutte contre le racisme, intégration et participation à la vie économique.

Tiré de White, B. et Emongo (2014), *L'interculturalisme au Québec*, Montréal :PUM

Quelques concepts clés en lien avec l'interculturel

Maintenant que nous avons abordé les modèles canadiens et québécois de gestion de la diversité, voyons quelques concepts qui aideront à comprendre la relation à l'autre, son insertion et les étapes d'une communication interculturelle efficace.

La culture

Selon Bérubé (2004), c'est à l'anthropologie que l'on doit la signification particulière du terme *culture* en science sociale. L'auteure définit la culture d'un groupe selon trois caractéristiques. La première : les états mentaux qui comprennent les attitudes, les perceptions et la mémoire. La deuxième : les comportements et les savoir-faire qui incluent les mœurs, les habitudes et le langage. Et la troisième : les modes d'organisation collective qui englobent les pratiques sociales et les règles de vie collectives. La culture imprègne

donc toutes les activités humaines, elle est vécue et exprimée par les individus. Ces caractéristiques doivent être partagées par un nombre suffisant de personnes pour que l'on puisse parler de culture. Pour Barrette, Gaudet et Lemay (1996), la culture représente l'ensemble des éléments appris en société. Ces différents éléments incluent les actions, les raisonnements, les croyances, les sentiments, les valeurs et les perceptions. Les actions réfèrent aux comportements observables de l'humain tels que la langue, les coutumes ou les rapports sociaux. Selon les auteurs, la culture inclut donc à la fois des éléments comportementaux et mentaux de l'être humain. La culture regroupe toutes les caractéristiques humaines qui ne sont pas innées ou héréditaires. La culture serait donc acquise par l'apprentissage.

La communication interculturelle

Selon Cohen-Emerique (2015), la communication interculturelle est un type de communication interpersonnelle, c'est-à-dire entre deux (ou plusieurs) personnes qui ne proviennent pas de la même culture. La base de la communication repose sur l'écoute et l'échange entre ces deux personnes. Lorsqu'elles proviennent de cultures différentes, les malentendus et l'incompréhension entre elles risquent de se produire plus fréquemment. Dans le but d'éviter une rupture de la communication, la communication interculturelle fait une place importante aux facteurs d'ordre culturel, comme le langage corporel, la conception de l'espace et du temps. La communication interculturelle tient également compte du contexte : santé, emploi, religion, statut de la femme.

L'identité

Le concept de l'identité réfère à la reconnaissance de qui l'on est en tant qu'individu. Cette reconnaissance peut provenir autant de soi que des autres. Nous possédons tous une identité qui nous est propre. Chacun de nous est composé d'un ensemble de traits et de caractéristiques qui font de nous des individus à part entière. Par nos racines, nos expériences et notre personnalité, nous nous distinguons des autres. Cette identité est appelée à se façonner, à se moduler tout au long de notre vie. D'après Gratton (2009), l'identité comporte plusieurs facettes et est grandement influencée par l'environnement culturel de l'individu. L'identité n'est donc pas définitive pour un individu. Elle peut évoluer dans le temps et selon le contexte. L'identité d'un individu est influencée par ses occupations, ses préoccupations et les contacts qu'il entretient avec les autres. L'identité peut également être teintée par les diverses appartenances de l'individu, par exemple : la classe sociale, la nationalité, la religion, la culture, la profession. Également par différents facteurs comme l'éducation, le parcours migratoire, le réseau social, etc.

L'identité culturelle

L'identité culturelle est vécue par chacun de nous de façon différente selon des circonstances particulières de notre vie. Ce qui révèle que même lorsqu'on appartient au même groupe culturel, nous n'avons pas tous la même identité. Le concept d'identité culturelle contribue alors à « tenir compte des positionnements individuels à l'intérieur d'une même culture » (Gratton, 2009, p. 35). Pour sa part, Gisèle Legault (2002) constate que « les cultures ne sont pas intemporelles ni figées définitivement. De toute façon, la culture n'est qu'un élément de l'identité. L'identité est composée d'une série d'appartenances incluant l'ethnicité, la trajectoire personnelle, les convictions, les sensibilités, les affinités, le sexe, l'âge, l'origine géographique ». De plus, la perception des autres peut différer de celle de l'immigrant. Il faut également se méfier des fausses interprétations interculturelles. Ce n'est pas parce qu'il y a un conflit entre deux individus de cultures différentes que c'est nécessairement interculturel.

La construction identitaire

Selon le Cadre d'orientation en construction identitaire de l'Association canadienne d'éducation de langue française (2006), la construction identitaire est le cheminement qu'un individu réalise afin de connaître qui il est et d'où il vient. Au nom de la construction identitaire, l'individu cherche à découvrir ses racines, ses passions et ses aspirations. Cette construction est possible grâce à de multiples facteurs, par exemple : la famille, les amis et les milieux de vie. La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir et d'agir en société. Selon Dorais (2004), chaque individu possède sa propre conscience identitaire qui le rend unique et donc différent de tous les autres. La construction identitaire représente la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec son environnement. Pour Legault et Fronteau (2008), dans Legault et Rachédi (2008), l'être humain n'est pas prédéterminé ou construit d'éléments uniquement héréditaires. Alors, chaque individu est soumis à un phénomène que les auteurs appellent la construction identitaire. De son côté, Cohen-Emerique (2015) constate que la construction identitaire des enfants se précise au fil de leurs interactions avec les autres. Dans leur famille et la communauté d'origine d'une part, et à l'école et dans la rue avec les camarades de jeu d'autre part. D'un côté, l'enfant découvre les traditions familiales, la place de la religion et le respect de la famille, et de l'autre l'importance de la laïcité et de la réussite individuelle dans une société démocratique. Ces enfants devront composer avec les deux pôles qui seront particulièrement marqués pour les enfants provenant de pays non occidentaux.

Pour Cohen-Emerique (2015), l'intégration des immigrants suppose une adhésion aux

valeurs de la société d'accueil tout en maintenant des vestiges plus ou moins importants de leurs attaches antérieures. Selon Legault et Fronteau (2008), dans Legault et Raché (2008), l'intégration s'amorce dès la phase d'adaptation au nouveau pays et peut se poursuivre durant quelques années. Pour que l'intégration soit un succès, il doit y avoir un engagement et une volonté de la part de l'immigrant tout comme de la part de la société d'accueil. L'intégration est un processus qui touche plusieurs sphères de la vie de l'immigrant soit : personnelle, familiale, linguistique, socioéconomique, scolaire, politique et communautaire. Selon Sélim Abou (1986), il existe trois étapes principales à l'intégration d'un immigrant :

- **L'intégration de fonctionnement**

Étape à laquelle l'immigrant est capable de communiquer dans la langue officielle de son pays d'accueil et de gagner sa vie de façon autonome. Ici, le nouvel arrivant a appris la langue et s'est trouvé un emploi qui lui permet de subvenir à ses besoins.

- **L'intégration de participation**

Étape à laquelle l'immigrant joue un rôle actif dans sa société d'accueil. Par exemple, un père de famille qui déciderait d'être membre du conseil d'établissement de l'école de ses enfants ou une femme qui serait membre du comité de citoyens de l'organisme communautaire de son quartier.

- **L'intégration d'aspiration**

Étape à laquelle l'immigrant décide de lier son avenir ainsi que celui de ses enfants aux projets communs de la société de son pays d'accueil. À cette étape, la personne immigrante aspire à un avenir heureux dans son pays d'accueil et y fait des projets à long terme.

LES EFFETS DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

Nous avons vu dans la section précédente quelques obstacles à l'intégration des immigrants dans leur nouveau pays. Voyons maintenant deux différentes façons de réagir à la rencontre interculturelle, donc à la rencontre d'autres cultures, réalités et modes de pensée, par exemple le choc culturel et la menace identitaire, et sur une note plus positive, les effets favorables de la rencontre interculturelle.

Le choc culturel

Le nouvel arrivant fait face, lors de son arrivée dans son pays d'accueil, à de nombreux changements : décor, milieu, habitudes, langue, etc. Le dépaysement qui peut être amusant au début peut rapidement laisser place à certains malaises. Selon Cohen-Emerique (2015), le choc culturel peut être défini de deux façons : positivement, laissant place à des réactions de fascination, d'enthousiasme et d'émerveillement, ou négativement, laissant place à la frustration, au rejet, à la révolte et à l'anxiété. Le choc culturel est une situation émotionnelle qui peut apparaître chez une personne placée hors de son contexte socioculturel, faisant alors face à l'étranger et à l'inconnu. Par exemple : un homme musulman très pratiquant qui réalise que les relations sexuelles hors mariage sont pratiques courantes au Québec et qui craint pour l'avenir de sa fille.

Pour Bérubé (2004), le choc culturel ou les malentendus culturels peuvent être de différentes natures, soit : l'organisation sociale, le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport à la vie, le rapport au corps ou le rapport à l'univers. Donc, le concept de choc culturel peut également être vécu par un individu vivant dans son pays d'origine, mais étant confronté à la culture d'un autre individu venant d'ailleurs. Par exemple : une militante qui crie à l'injustice et aux droits de la femme lorsqu'elle voit une femme portant la burka dans son quartier.

La menace identitaire

Les travaux en psychologie sociale effectués par Joly, Tougas et de la Sablonnière (2004) ont démontré que le sentiment de menace, en plus d'affecter le bien-être psychologique, influence directement « les attitudes et les comportements que les groupes culturels adoptent envers les autres groupes »¹. En effet, de façon générale, l'être humain a tendance à favoriser son propre groupe culturel et à défavoriser les autres groupes culturels. Ce phénomène s'accroît davantage lorsque les individus sont confrontés à une situation

1 Joly, S., Tougas, F., & de la Sablonnière, R. (2004). Le nationalisme d'un groupe minoritaire : pour le meilleur ou pour le pire? *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 45-55.

menaçante et lorsque leur bien-être psychologique est affecté. Des travaux ont démontré que « plus un individu se sent menacé suite à des comparaisons désavantageuses, plus il sera hostile envers les membres des autres groupes »². L'hostilité qui se développe suite au sentiment de menace rend plus saillantes les différences entre le groupe auquel nous appartenons et les autres groupes culturels, creusant ainsi un fossé entre le *nous* et le *eux*. En présence de telles différences, les autres groupes seront plus en proie à être négativement jugés et discriminés, cela afin de favoriser le groupe auquel nous appartenons. Le sentiment de menace engendre donc une hostilité et des pratiques discriminatoires qui viennent envenimer les relations intergroupes.

L'analyse de nombreuses situations de chocs culturels a amené Hohl et Cohen-Emerique (1999) à constater l'existence d'un processus psychologique chez la personne ayant vécu le choc culturel allant bien au-delà d'une réaction à des différences de valeurs. Les auteures croient que le choc culturel se transforme parfois en un choc identitaire. Le choc culturel est une réaction à la différence de « l'autre » tandis que la menace identitaire se situe à l'intérieur de l'individu, et se manifeste par une relation de tension, non plus à l'égard de « l'autre », mais vis-à-vis de lui-même. La personne qui ressent une menace identitaire réagit à la différence de « l'autre » en l'intégrant comme une menace à qui elle est dans son for intérieur. Donc, cette personne vit la différence comme une menace personnelle à son identité, son intégrité, sa cohérence et son estime de soi. Puis, elle réagit de façon défensive par rapport à « l'autre » afin de repousser cette menace.

La menace identitaire est une atteinte à l'image de soi et à la conscience de soi en tant qu'être différent. La menace identitaire est un processus qui touche à une dimension très profonde de la personne, soit son identité, et apparaîtrait dans des situations de contact prolongé avec un environnement étranger.

Les effets positifs des rencontres interculturelles

Les rencontres interculturelles permettent à chacun – natif du Québec comme nouvel arrivant – de mieux saisir d'où nous venons, quelles sont nos valeurs, notre culture, nos croyances, etc. En prenant conscience de qui l'on est, puis en prenant un certain recul par rapport à soi, on est capable d'aller à la rencontre de l'autre avec ouverture et respect. Rencontre qui sera certainement très enrichissante, tant sur le plan humain que sur le plan professionnel. Outre l'apport démographique et économique à la société québécoise, l'immigration est une richesse inestimable et un atout pour contribuer à la vitalité et à la pérennité du français, au dynamisme intellectuel, à la créativité artistique et à l'ouverture

2 Beaton, A. M., Tougas, F., & Joly, S. (1996). Neosexism among male managers: Is it a matter of numbers? *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 2189-2203.

sur le monde et sa diversité.

Selon Legault et Rachédi (2008), les rencontres interculturelles permettent aux intervenants de mettre en contexte la présence de l'immigrant dans la société québécoise. Pour ce faire, l'intervenant doit prendre en considération les diverses réalités de l'immigrant : internationales, historiques, politiques, économiques et sociales. L'intervenant saisira aussi les processus d'inclusion et de marginalisation des minorités, ce qui peut être utile dans plusieurs situations et pas uniquement lorsqu'il est question d'immigration. Il comprendra également mieux la globalité de la société dans laquelle il vit et intervient, ce qui risque de faire de lui un meilleur intervenant. Finalement, l'intervenant fera preuve de créativité en adaptant ses interventions afin de répondre différemment aux besoins d'une clientèle comportant certaines particularités.

LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION

L'intégration est l'issue souhaitée en situation d'immigration. L'être humain étant ce qu'il est, la différence et l'inconnu font souvent réagir, pas toujours positivement. Dans cette section, les différents obstacles possibles à l'intégration des immigrants en terre d'accueil seront abordés, soit les préjugés, le racisme, le néoracisme et l'ethnocentrisme, la xénophobie, la discrimination, le décodage et les perceptions.

Les préjugés

Selon Bourque (2008), dans Legault et Rachédi (2008), le terme préjugé signifie juger d'avance. Un préjugé est un jugement ou une opinion préconçue portés sur une personne ou un groupe sans même la ou le connaître. Le préjugé est donc une opinion que l'on adopte sans raison ou sans connaissance et qui est souvent imposée par notre milieu. Pour sa part, Cohen-Emerique (2015) constate, dans la vie de tous les jours, afin d'expliquer le comportement des gens, que nous référons à une série de traits stéréotypés, positifs ou négatifs, près ou non de la réalité. Les préjugés concernent un groupe naturel (homme ou femme) ou une minorité au sein de la société (les Indiens, les handicapés, etc.). Le préjugé peut donc être défini comme *la tendance à poser sur un groupe social des jugements rapides qui sont faits sans aucune connaissance de ce qu'est la réalité de l'autre* (p. 63).

L'ethnocentrisme

Pour Cohen-Emerique (2015), le terme ethnocentrisme signifie être centré sur son peuple. L'ethnocentrisme réfère à l'incapacité pour l'être humain de se représenter ce qui ne lui ressemble pas, en partie car il n'est pas conscient de ses référents culturels. Lorsqu'il perçoit la différence, son réflexe est de décoder cette différence selon ses propres référents culturels, valeurs et normes qu'il considère comme universels. L'ethnocentrisme est présent chez tous les peuples et il reflète la fermeture des groupes humains lorsqu'ils sont confrontés à une différence culturelle. Le réflexe serait alors de rejeter ou de refuser cette différence, ce qui rend difficiles les contacts interculturels. L'ethnocentrisme est un mécanisme d'exclusion, tout comme le racisme. Par contre, dans le cas de l'ethnocentrisme, cette différence est ignorée. Selon Bourque (2008), dans Legault et Rachédi (2008), l'ethnocentrisme est une tendance universelle à valoriser sa propre culture et à évaluer les autres cultures selon nos propres valeurs. Les membres d'un groupe culturel sont spontanément portés à juger les membres d'un autre groupe selon leur propre modèle.

La xénophobie

La xénophobie se définit comme « un sentiment de peur et de méfiance à l'égard des étrangers. Caractérisée par le rejet de l'autre et la dévalorisation de la différence, elle dresse des barrières entre les groupes d'appartenance » (ACSM, 2010).

La discrimination

La discrimination « est le fait d'adopter un traitement différent et inégal envers une personne ou un groupe. L'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec identifie quatorze critères de discrimination : la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap » (ACSM, 2010).

LES RELATIONS INTERCULTURELLES DANS LE MILIEU COLLÉGIAL

Dans cette partie, nous verrons comment les relations interculturelles se présentent dans le réseau collégial. En effet, les cégeps accueillent non seulement des étudiants issus de l'immigration, que ce soit de première ou deuxième génération, mais également des adultes de la francisation et des étudiants étrangers. Nous débuterons avec quelques définitions pour nous situer auprès de ces différentes clientèles du réseau collégial. Par la suite, nous aborderons les politiques interculturelles, le service interculturel collégial, les activités et enfin, le comité en intervention interculturelle qui est très dynamique dans le réseau. Sa prise en charge de cette question s'est interprétée de plusieurs façons : colloque et formation sur divers sujets, notamment les accommodements raisonnables, l'identité, le mariage forcé, etc.

Des cégeps de plus en plus diversifiés

Plusieurs étudiants issus des migrations récentes ou non récentes fréquentent nos cégeps. Un étudiant immigrant est un individu né en dehors du Canada et qui a immigré ici. Un étudiant issu de l'immigration est pour sa part né au Québec de parents immigrants. Pour le moment, le réseau collégial n'a pas de chiffres exacts quant à la provenance des étudiants et dans le cas des personnes immigrantes, leurs statuts peuvent être diversifiés. Par exemple, un étudiant avec un statut de réfugié, une étudiante avec un statut de résidence permanente, un étudiant avec un statut temporaire, etc. Selon les données récentes du SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain), on estime à 15 408 le nombre d'étudiants issus de l'immigration, soit 9 % des étudiants inscrits (Service interculturel collégial, 2013, p. 53). Il faut noter aussi que plusieurs cégeps accueillent des étudiants du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). Ce sont des nouveaux arrivants qui reçoivent des cours de français offerts par le gouvernement québécois.

La politique interculturelle dans le système d'éducation québécois

Déjà à la fin des années 1980, quelques cégeps réalisent des recherches locales sur l'accueil des étudiants issus de l'immigration. On dénote les difficultés de ces étudiants et les besoins en interculturels. En 1988, le Service interculturel collégial (SIC) est créé par des personnes intéressées par cette thématique. Entre 2000 et 2004, de nombreux collèges aidés par le SIC réalisent la rédaction d'une politique interculturelle, et ce, suite à la création de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation en 1998. Depuis, la moitié des collèges ont une telle politique. L'interculturel

tient désormais une place prépondérante dans les cégeps, toutefois, le nombre de personnes qui travaillent sur cette thématique reste insuffisant pour l'ampleur de la tâche qu'entraîne le nombre grandissant d'immigrants au Québec et dans le réseau collégial (Service interculturel collégial, 2013, p. 13).

Les activités de sensibilisation à l'interculturel

Depuis les années 1980, les collèges, par les services aux étudiants, réalisent plusieurs activités interculturelles regroupées en diverses thématiques : kiosque d'information, expositions, projection de films, visite des lieux culturels ou culturels. Les activités se multiplient dans le réseau collégial. Nous en nommerons quelques-unes : jumelage d'étudiants québécois et internationaux (Sherbrooke), théâtre d'intervention sur les différentes problématiques interculturelles (Rosemont), journée en mémoire de l'Holocauste (Vanier), activités artistiques (St-Laurent), activités de vivre ensemble (Maisonneuve) et beaucoup d'autres. Ces initiatives permettent de favoriser l'éducation interculturelle et particulièrement de sensibiliser les étudiants à la diversité culturelle.

Le comité intercollégial en intervention interculturelle

Créé en 2007, ce comité est composé de 63 membres de dix-sept cégeps du Montréal métropolitain. Les membres se rencontrent deux fois par session au collège de Rosemont. Ces réunions sont un lieu d'échanges entre intervenants où ils peuvent discuter des histoires vécues dans leur collège et par le fait même essayer de trouver des pistes d'interventions en groupe. Un colloque est prévu chaque année. Ce colloque explore une problématique liée aux relations interculturelles.

Ce comité vise à satisfaire certains besoins, notamment :

- Le besoin de participer aux débats sur les relations interculturelles et l'immigration;
- Le besoin de se concerter dans le milieu collégial et de sortir de l'isolement;
- Le besoin de se former et d'être à jour dans nos connaissances.

LES MÉTHODES D'INTERVENTION

Afin de répondre de façon appropriée aux diverses problématiques spécifiques à l'intervention interculturelle, l'intervenant doit acquérir certaines connaissances. Voyons maintenant quelques principes de base concernant l'intervention sociale, ainsi que quelques notions sur l'intervention interculturelle et ses modèles.

L'intervention sociale

Selon De Robertis (2007), le processus d'intervention sociale peut être divisé en sept étapes que voici :

La demande ou le problème social

Le point de départ d'une intervention sociale est la rencontre avec le client. Cependant, cette rencontre peut s'amorcer de différentes façons. La demande peut être formulée directement par le client, elle peut être faite par une institution (l'école ou la direction de la protection de la jeunesse) ou alors le problème social peut avoir été repéré par l'intervenant lui-même.

L'analyse de la situation

À cette étape, l'intervenant recueille le maximum d'informations sur le client et sa situation (âge, statut social, emploi, famille, réseau social, etc.).

L'évaluation

Durant cette période, l'intervenant utilise les éléments recueillis lors de l'analyse de la situation afin de formuler une ou des hypothèses de travail.

L'élaboration du projet d'intervention

Le projet d'intervention est élaboré par l'intervenant en collaboration avec le client. Il inclut les objectifs d'intervention, c'est-à-dire les éléments identifiés par l'intervenant et approuvés par le client qui nécessitent un changement.

L'intervention

À cette étape, l'intervenant utilise différentes formes d'intervention en fonction des objectifs désirés (rencontres individuelles, rencontres familiales, intervention dans le milieu de travail, etc.).

L'évaluation des résultats

Cette étape a pour but d'évaluer les changements survenus entre le début et la fin de l'intervention.

La fin de l'intervention

L'intervention sociale est délimitée dans le temps; ce laps de temps est discuté et planifié à l'avance entre l'intervenant et le client.

L'intervention sociale interculturelle

Depuis plusieurs années, l'augmentation de la clientèle multiethnique au sein des cégeps de Montréal a incité le personnel enseignant et non enseignant à modifier ses interventions face à l'existence d'une population plus diversifiée. Ceci peut amener le personnel à vivre des expériences enrichissantes. Cependant, l'intervenant peut vivre des chocs culturels lorsqu'il fait face à des conceptions différentes vis-à-vis du système scolaire et de l'éducation (ACSM, 2010). L'intervention est alors sujette à un blocage lors de la communication, menant à une relation d'aide plus difficile et exerçant une pression supplémentaire sur l'intervenant qui n'a pas nécessairement une expérience de ce type d'intervention.

Selon Bilodeau (1993), en intervention interculturelle, il est primordial pour l'intervenant de prendre le temps d'explorer et d'analyser la situation de la personne immigrante - ses conditions de vie, ses modes de pensée, ses réseaux sociaux -, en vue de mettre en place un espace de travail permettant des échanges avant d'arrêter un plan d'action. Le respect pour la personne immigrante est un des aspects primordiaux de l'intervention interculturelle. Ce respect implique l'acceptation, de la part de l'intervenant, d'un cheminement différent du sien, mais tout aussi valable. Certains réajustements seront nécessaires de la part de l'intervenant qui travaille auprès des personnes immigrantes. Ces ajustements impliqueront le développement d'attitudes de respect des différences culturelles, ainsi que l'implantation de stratégies d'intervention qui tiennent compte des assises culturelles de l'immigrant. L'intervenant qui travaille en contexte interculturel accepte de ne plus être le détenteur unique du savoir. Il se définit comme celui qui ne sait pas, celui qui cherche à découvrir. Cette découverte peut être faite tant auprès du migrant lui-même que des représentants de sa culture.

L'approche interculturelle

L'approche interculturelle suppose une ouverture à la culture de l'autre et à la connaissance de sa propre culture. L'intervenant reconnaît, dans la relation d'aide, l'interaction de deux identités culturelles. Il doit aussi avoir une bonne connaissance en matière d'immi-

gration, notamment au sujet des différents statuts et catégories qui existent au Canada (immigrant économique, parrainé, réfugiés, etc.), ainsi qu'une compréhension du parcours migratoire et de la période d'adaptation et d'intégration nécessaire aux nouveaux arrivants qui ont souvent de la difficulté à comprendre notre système d'éducation. De fait, « l'approche interculturelle s'est développée à partir de l'expérience sur le terrain et dans un contexte de changements. La problématique de la migration et de ses difficultés les a poussés à reconsidérer les situations vécues par les personnes nouvellement arrivées au pays et à comprendre ainsi davantage leur réalité. Ils ont donc mis au point des modes d'intervention mieux adaptés aux besoins de celles-ci » (Gouvernement Québec, 1998, p. 7). L'approche interculturelle de Margalit Cohen-Emerique (1988, 2000, 2015) s'inscrit dans cette voie. Dans cette approche, le processus d'intervention repose sur trois compétences à mettre en application :

- La décentration
- La pénétration du cadre de référence de l'autre
- La négociation-médiation

La première, la décentration, réfère à la prise de conscience, de la part de l'intervenant, de son propre cadre de référence. Ce cadre est composé de variables personnelles, familiales, culturelles et professionnelles. Ce qui amène l'intervenant à jeter un regard particulier sur l'autre ainsi que sur les réalités qui l'entourent. Cette nécessaire décentration fait prendre conscience à l'intervenant que d'autres réalités ou d'autres visions du monde existent et ont autant de valeur que les siennes.

La deuxième est celle où l'intervenant perçoit et comprend le cadre de référence de l'autre. En effet, l'autre possède un cadre de référence qui est bien différent de celui de l'intervenant et qui fait voir à l'autre ce qui l'entoure, y compris l'intervenant, d'une façon différente. Afin d'être en mesure de pénétrer le cadre de référence de l'autre, l'intervenant doit se positionner dans une attitude de curiosité par rapport à ce dernier. Car nul autre que lui ne connaît aussi bien et n'est à même de décrire sa réalité et son parcours. L'intervenant doit donc faire preuve de curiosité et d'ouverture à l'autre sans jamais tenter d'interpréter, de classer, ni de juger ce qu'il découvre. L'objectif ultime pour l'intervenant à cette étape est donc d'arriver à « voir avec les yeux de l'autre ».

Enfin, l'intervenant doit faire place à la négociation et à la médiation interculturelle. Ce temps est donc un espace de compromis où l'intervenant cherche à trouver un terrain d'entente qui respecte à la fois l'intégrité de la personne immigrante et ses valeurs fondamentales, le mandat institutionnel de l'intervenant et les postulats non négociables de la société d'accueil, par exemple: l'égalité homme femme, le français comme langue com-

mune ou la non-tolérance par rapport à la violence.

Le modèle interculturel-systémique

Un autre modèle attire notre attention, c'est le cas du modèle interculturel-systémique, qui revêt une particularité sur le plan de l'intervention. Selon le modèle présenté par Legault et Raché (2008), une grille de lecture de la situation de l'immigrant permettra à l'intervenant de mieux saisir les différents systèmes en présence. Dans ce sens, plusieurs systèmes doivent être analysés lors d'une intervention interculturelle :

1. Celui de la personne (ontosystème), axé sur l'immigrant, permet de comprendre les deux pôles identitaires en interaction, les valeurs de l'un et de l'autre. Aussi, il permet de comprendre les différentes variables des deux personnes en interaction (occupation professionnelle, éducation, revenu, lieu de résidence, religion, etc.).
2. Le microsystème : met l'accent sur le réseau de la personne (la famille, la parenté transnationale, les amis, etc.).
3. Le mésosystème : analyse les interactions entre les membres de son réseau.
4. L'exosystème : examine le réseau secondaire; le monde du travail, l'école, la garderie, le lieu de culte, les organismes communautaires, etc.
5. Le macrosystème : composé de l'ensemble des éléments qui ont un impact sur la vie quotidienne des immigrants. Politiques d'immigration, politiques sociales, etc.

Modèle de la compétence interculturelle

Ce modèle met l'accent sur la compétence interculturelle à développer par les intervenants. Campinha-Bacote (1998) définit la compétence interculturelle comme « un processus par lequel les dispensateurs de soins s'efforcent d'atteindre continuellement les habiletés pour pouvoir travailler avec efficacité dans le contexte culturel d'un client, d'un individu, d'une famille et d'une communauté ». Son modèle repose sur cinq compétences :

1. La « conscience culturelle » désigne le processus par lequel un intervenant en vient à respecter, à apprécier et à être sensible aux valeurs, aux croyances, aux façons de vivre, aux pratiques et aux stratégies culturelles de résolution des problèmes d'une personne;
2. Le « savoir culturel » est la compréhension de la vision du monde des autres cultures;
3. Les « rencontres culturelles » désignent le processus qui incite l'intervenant à s'engager directement dans des interactions interculturelles avec des clients d'origines cultu-

relles différentes;

4. Les « habiletés culturelles » permettent de recueillir des données culturelles pertinentes sur l'histoire de la santé du patient et de son problème en vue d'une évaluation culturelle;
5. Le « désir culturel » est la motivation à vouloir s'engager dans le processus de compétence culturelle.



En somme, instaurer de bonnes bases d'une intervention nécessite de bien comprendre la situation, en faisant preuve d'empathie pour la personne qui fait la demande, en tenant compte de sa façon de voir la situation, en questionnant de façon appropriée, en reposant la question s'il y a ambiguïté. Il faut s'assurer de donner l'information et le soutien essentiel dans le but de résoudre la situation problématique tout en étant neutre dans sa pratique. En aucun cas, l'intervenant ne doit faire des choix à la place de l'étudiant.

Chapitre 3

Les différentes problématiques dans le réseau collégial

RACISME, PROFILAGE RACIAL ET DISCRIMINATIONS

Dans un match de soccer intercollégial, des spectateurs crient après un joueur de soccer : sale arabe terroriste, retourne chez toi.

Des étudiants noirs d'un cégep de Montréal ont mentionné avoir été victimes d'un contrôle d'identité injustifié lors d'une fête organisée dans l'école. Les agents de sécurité ne contrôlaient que les Noirs, car ils soupçonnaient qu'un revendeur de drogue était présent dans l'école.

À la fin du 18^e siècle, Johann Blumenbach différencie cinq « races » : caucasienne (blanche), mongolienne (jaune), éthiopienne (noire), américaine (rouge) et malaise (brune). Les cinq catégories furent ensuite réduites à trois : négroïde, caucasoïde, mongoloïde (Labelle, 2010, p. 28). L'idéologie raciste se structure comme système essentialiste pour légitimer l'esclavage et le colonialisme ainsi que la domination dans les rapports sociaux. Selon Bourque (2008), dans Legault et Rachédi (2008), le racisme se base sur la conception qu'il existe des différences biologiques, culturelles ou sociales entre les groupes sociaux afin de justifier qu'un groupe puisse obtenir des privilèges au détriment d'un autre groupe. Le racisme crée une hiérarchisation et mène à l'exclusion de ceux que l'on considère comme inférieurs.

Dès le XIX^e siècle, l'idéologie raciste infiltre les recensements, les politiques publiques, les sciences sociales. Après la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO tente d'invalider la notion de race, en définissant la « race » comme « mythe social » et non comme phénomène biologique (Labelle 2010, p. 28)¹.

1 Voir http://classiques.ugac.ca/contemporains/labelle_micheline/racisme_et_antiracisme_gc/racisme_anti-racisme.html

La notion de « racisme » renverrait aux traits de « pureté » et de « supériorité » qui, conjointement, caractérisent la théorie sur laquelle s'appuie la pratique (Taguieff, 1987). Le centre de tout racisme se trouve « dans la croyance en une différence naturelle, et dans le postulat que la nature détermine les traits culturels » (Guillaumin, 1969, p. 237). Le racisme « est en somme une donnée culturelle, sociale et historique ». Il provient d'une « attitude archaïque », qui consiste à mettre en évidence une différence interprétée en termes d'appartenances (« réelles ou imaginées ») et de « valoriser » ensuite ce trait, soi-disant spécifique à l'appartenance du raciste, au « Nous » de la relation avec l'Autre (Memmi, 1982). Cependant cette valorisation de Soi ne deviendra racisme qu'à partir du moment où l'Autre sera dévalorisé, de façon « généralisée et définitive ». Cette attitude, qui consiste à accuser l'Autre d'infériorité en raison de ses appartenances, constitue bien du racisme. Mais selon l'auteur, il s'agit encore d'un racisme « au sens large », ordinaire, quotidien, « édenté », tant qu'il n'a pas de conséquences négatives pour l'accusé, et tant qu'il n'y a aucun « profit » à la clé pour l'accusateur. Car ce n'est que lorsqu'un dominant, dans une situation concrète, utilise ce racisme à son profit et au détriment de sa victime, qu'on aurait affaire à du racisme « au sens strict », lequel consiste en :

« une dévalorisation, généralisée et définitive, de différences réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime afin de justifier une agression ou un privilège » (Memmi, 1982, p. 98).

Qu'est-ce que le néoracisme ?

Avant la Deuxième Guerre mondiale et la diversification de l'immigration, le racisme était davantage centré sur la supériorité de la race. Le nouveau racisme, lui, serait centré sur les effets de l'immigration. D'après Labelle (2006), le néoracisme fait référence au racisme dit actuel. Cette nouvelle forme de racisme serait, à la différence de « l'ancien » racisme, sans rapport avec les races. Donc, un racisme qui n'est pas axé sur l'hérédité biologique, mais davantage sur l'intransigeance ou l'intolérance face aux différences culturelles. Un racisme qui ne fait pas la promotion de la supériorité de certains groupes ou peuples par rapport à d'autres, mais « seulement » de la nocivité de l'effacement des frontières, de l'incompatibilité des styles de vie et des traditions. On voit donc l'émergence d'un racisme centré sur l'identité culturelle plutôt que sur les « races », sur la différence du groupe plutôt que sur les inégalités raciales. Dans ce sens, pour certains, c'est « l'immigration » qui est à la base du néoracisme. Ce qui est reproché à certaines catégories d'immigrés, c'est d'abord d'être culturellement inassimilables, et donc, d'incarner une menace pour le groupe national.

Les éléments du racisme :

- Posture de hiérarchisation. Ceci renvoie à la relation de supériorité de l'un et de son groupe d'appartenance versus l'Autre et son groupe d'appartenance, vu comme inférieur.
- Posture de différenciation basée sur la différence ethnique, religieuse, culturelle, qui est au centre de ce rapport hiérarchique.
- Attitude, comportement, geste de dévalorisation, de violence, d'infériorisation, d'exclusion qui se manifestent par des propos ou des actes qui ont des conséquences négatives sur la victime, son groupe d'appartenance, la société, etc.
- Légitimation, justification de ces violences pour se protéger, protéger son image, assurer sa domination et/ou faire évoluer son groupe d'appartenance.

Qu'est-ce que le profilage racial?

Dans la définition de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011, p. 10), le profilage racial « désigne toute action prise par une ou **des personnes en situation d'autorité** à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes, pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public, qui repose sur des **facteurs d'appartenance** réelle ou présumée, telle la «race», la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou la religion, **sans motif réel** ou soupçon raisonnable, et qui a pour effet d'exposer la personne à un examen ou à un **traitement différent**. Le profilage racial inclut aussi toute action de personnes en situation d'autorité qui appliquent une mesure de façon disproportionnée sur des segments de la population, du fait notamment de leur appartenance raciale, ethnique ou nationale ou religieuse, réelle ou présumée »². Plusieurs mécanismes sont à l'origine du profilage racial. Par exemple, le stéréotype fait partie des mécanismes visant à « neutraliser la différence tandis que le préjugé vise plutôt à dévaloriser la différence » (Bourque, 2008, p. 86).

Les éléments du profilage racial :

- Intervention, interpellation, surveillance excessive, etc..
- Par une personne en autorité (agent de sécurité, enseignant, moniteur, etc.).
- L'action de la personne en autorité est justifiée par la sécurité ou la protection du public.

2 Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés* http://www.cdpcj.gc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf

- Repose sur des facteurs comme la « race », la couleur, origine ethnique ou la religion.
- Le motif évoqué n'est pas raisonnable, aucun motif réel.
- Un traitement différentiel et disproportionné (excessif, répétitif, irrespectueux, etc.) contre une personne ou un groupe de personnes.

Outre le racisme ou le profilage racial, des situations spécifiques de violences peuvent exister, comme des violences contre une religion et ses adeptes. Par exemple, l'islamophobie et l'antisémitisme sont grandement médiatisés.

Quelques cas spécifiques de racisme

L'islamophobie

L'islamophobie est un cas spécifique et particulier de racisme. Elle renvoie à une attitude d'hostilité envers la religion musulmane et envers les musulmans. Cette attitude peut se traduire par un discours hostile ou encore par de la discrimination et des actes d'agression (Antonius, 2002). Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme³ définit l'islamophobie comme une haine. C'est le rejet d'un islam réduit à une essence maléfique. Cette haine se nourrit des préjugés et des stéréotypes négatifs qui, à leur tour, pratiquent un amalgame entre différentes notions: islam, arabe, musulman, islamiste, terroriste, intégriste et aussi entre culture et religion.

L'antisémitisme

« Ethnisme poussé à l'extrême qui a des origines religieuses. Prend la forme du racisme lorsque les Juifs sont désignés comme une race à exterminer sous le nazisme » (Simon, 1976, p. 147). C'est une « hostilité latente ou manifeste, une haine envers les juifs conduisant à des problèmes sociaux, économiques, institutionnels, religieux, culturels. L'antisémitisme peut également s'exprimer par des actes individuels de violences : violence physique, vandalisme, etc. ou une destruction organisée contre des communautés entières. Il peut conduire vers le génocide » (Mock, 2005, p. 3).

Quelques formes de discriminations⁴

- **La discrimination directe** constitue la forme la plus rudimentaire et la plus flagrante de discrimination. Elle a cours « lorsqu'une personne est soumise à un traitement

3 <https://www.unia.be/fr>

4 Pour en savoir davantage sur les discriminations, rendez-vous sur le site de la CDPDJ <http://www.cdpedj.gc.ca/fr/formation/accommodement/Pages/html/formes-discrimination.html>

différent reposant sur un motif de discrimination prohibé, et ce, de façon ouverte et avouée »⁵. Bien souvent, il y a intention de discriminer un individu ou un groupe d'individus en raison de caractéristiques de groupes, réelles ou présumées.

- **La discrimination indirecte**, soit, 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. Ex. Ce poste est ouvert à des personnes mesurant 5 pieds 9...Indirectement, on discrimine les femmes.
- **La discrimination systémique** se traduit par des pratiques discriminatoires qui affectent une pluralité de salariés appartenant à des groupes protégés et qui exigent la mise en œuvre de remèdes s'attaquant au système discriminatoire. Par exemple, la sous-représentation des femmes dans le système politique ou la sous-représentation des jeunes et des minorités dans la fonction publique.

Que peut-on faire dans un milieu collégial

Il est important de bien saisir le phénomène du racisme et des phénomènes violents qui s'y rattachent. Les milieux de l'éducation doivent conjuguer leurs efforts afin d'accroître leurs ressources en matière de lutte contre le racisme et la discrimination. Des séances de formation aux élèves et aux membres du personnel doivent continuellement être offertes afin d'aider à la prévention. Comme dans plusieurs phénomènes, des zones grises demeurent, ce qui rend le sujet difficile à cerner. Prenons à titre d'exemple la question du profilage racial dans un cas de surveillance durant un examen. Comment dans ce cas évaluer une plainte pour profilage racial? À partir de quand peut-on stipuler que la surveillance est excessive? Ou bien que le motif de l'enseignant n'est pas raisonnable? Cela dit, le milieu de l'éducation a beaucoup d'outils à sa portée. Dans des situations de signalement ou de plainte pour racisme, qu'il soit perçu ou réel, agir rapidement demeure une stratégie gagnante pour une direction, un service ou un département. Parmi les actions à privilégier : les activités préventives, la communication et la médiation interculturelle sont à prioriser.

- Les campagnes de prévention auprès des membres du personnel et des étudiants sont la voie à privilégier.
- La formation des gestionnaires.
- La formation des intervenants psychosociaux.

⁵ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés* (PDF, 1,8Mo), Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences, 2011, p. 13.

- Agir rapidement lorsqu'il y a un signalement. Il n'est pas rare qu'après évaluation de signalements ou de plaintes pour profilage racial, on réalise que des perceptions erronées ou une relation interpersonnelle qui s'est détériorée sont à l'origine de la confusion.

Les effets psychologiques et sociaux de ces violences

Ces phénomènes peuvent causer des difficultés d'ordre psychologique et social. L'*American Psychological Association*⁶ note à titre d'exemple que les effets psychologiques du profilage racial sont multiples : la présence de troubles de stress post-traumatiques et d'autres pathologies liées au stress, la perception de menaces fondées sur la race et le défaut de faire appel aux ressources communautaires disponibles. Outre les victimes, sont également touchés les parents, amis, camarades de classe et voisins.

Références utiles

Documents de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse

- Le profilage racial : <http://www.cdpcj.qc.ca/fr/medias/notre-avis/Pages/profilage-racial.aspx>
- Le profilage racial, mise en contexte et définition : http://www.cdpcj.qc.ca/publications/profilage_racial_definition.pdf
- Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : http://www.cdpcj.qc.ca/publications/profilage_racial_1an_etat_des_lieux_2012.pdf

Film *Tolérance zéro*. Réalisateur : Machka Saäl. ONF, 2004. Le cinéaste d'origine tunisienne se penche sur les relations tendues entre policiers et groupes minoritaires à Montréal. https://www.onf.ca/film/zero_tolerance/

Racisme et antiracisme (2010). Auteure : Micheline Labelle, disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/racisme_et_antiracisme_qc/racisme_antiracisme.html

Un lexique du racisme (2006). Auteure : Micheline Labelle, disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146588f.pdf>

Voir les grilles et outils dans la section *Annexe* à la fin du document.

⁶ APA, *Psychological Causes and Consequences of Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerances* <http://www.apa.org/pi/oema/programs/racism/un-conference-plenary.aspx>

L'ANGOISSE LIÉE À LA 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.

Qu'est-ce que c'est?

Un sentiment de menace à l'intégrité, à l'identité ou à l'image de soi. Une peur face à un danger réel en lien avec la discrimination (logement, emploi, etc.). Si le stress est normal dans des situations nouvelles, à l'extrême, il devient excessif et incontrôlable. La personne a peur de socialiser, imagine des complots contre elle et anticipe d'entrer en contact avec l'objet de sa peur.

Plusieurs sources importantes sont à l'origine de l'angoisse chez les personnes immigrantes. Selon Gratton (2009), on définit les barrières interculturelles comme la méconnaissance de la langue et des 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. Ces barrières déstabilisent l'identité personnelle et sociale et déclenchent une perception de discrimination.

En situation d'interculturalité, la personne issue de l'immigration peut se sentir inquiétée par des propos, des attitudes ou des comportements venant d'un environnement avec lequel elle interagit. Ceci induit un sentiment de menace identitaire et peut susciter « de multiples réactions de défense comme le déni, la réaffirmation de sa légitimité, etc. Pour les personnes professionnelles, le sentiment de menace induit à 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 et Hohl, 2004). Dans cette dynamique identitaire, la personne professionnelle cherche à retrouver son estime de soi et sa sécurité.

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.

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, par exemple, engendre une angoisse liée à un sentiment de discrimination chez les immigrants. Cette angoisse peut, dans la plupart des cas, être 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.

La menace identitaire et l'angoisse de la discrimination

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 se dressent, notamment :

- Le manque de savoir sur le système de l'autre (sur son récit, sur son histoire de vie).
- La présence de situations discriminatoires.
- Les barrières de communication.
- La méconnaissance 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.

Que peut-on faire dans le milieu collégial?

Pour affronter ces difficultés, les milieux des cégeps doivent investir dans la prévention et l'intervention en lien avec l'altérité. Ils 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.

Les situations d'angoisse liée à la discrimination et à la menace identitaire sont complexes. Elles nécessitent des interventions rapides et un encadrement de la part des services psychologiques.

LES INCIDENTS ET LES CRIMES HAINEUX

Mohamed est enseignant en mathématiques. Il vous consulte, car suite à un événement tragique très médiatisé contre la communauté musulmane, il a découvert un graffiti de croix gammée sur la porte de son bureau au collège.

Qu'est-ce que c'est?

Selon Statistiques Canada⁷, en 2014, 1295 crimes haineux ont été déclarés par les services de police canadiens, dont 1040 crimes étaient liés à la religion, la race ou l'origine ethnique. Au Québec, le nombre de crimes haineux était de 257 en 2014 selon le ministère québécois de la Sécurité publique⁸. Le Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) rapporte quant à lui 53 crimes à caractère haineux ayant la religion comme motif. D'autres types de crimes sont à considérer, comme la menace, les voies de fait, l'agression armée, les graffitis, etc.

Un incident à caractère haineux désigne tout acte non criminel qui affecte le sentiment de sécurité d'une personne ou d'un groupe identifiable de personnes, et qui, compte tenu du contexte, est perçu comme un geste ciblé, visant la personne ou le groupe du fait, notamment, de sa race, de son origine nationale ou ethnique, de sa langue, de sa couleur, de sa religion, de son sexe et de son genre, de son âge, de son orientation sexuelle, ou d'une incapacité physique ou mentale. Ce pourrait être, par exemple, une démonstration corporelle de signes vexatoires envers une personne homosexuelle à une station de métro, qui modifierait ses habitudes de transport.

La question du crime motivé par la haine est traitée dans les articles 318 et 319⁹ du Code criminel (L.R., 1985, ch. C-46), ainsi que dans les dispositions du Code criminel sur la

7 *Juristat* (vol.35, no.1)

8 Radio-Canada, «Y a-t-il une hausse des crimes haineux au Canada?» <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1013918/hausse-crimes-haineux-attentats-religion-quebec-canada>

9 L'article 318 fait référence au crime qui consiste à préconiser ou à fomenter le génocide contre un « groupe identifiable ». L'article 319 fait référence au crime que commet quiconque fomente volontairement la haine contre un groupe identifiable. Encouragement au génocide 318. (1) Quiconque préconise ou fomente le génocide est coupable d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement maximal de cinq ans. L'article 319. (1) Quiconque, par la communication de déclarations en un endroit public, incite à la haine contre un groupe identifiable, lorsqu'une telle incitation est susceptible d'entraîner une violation de la paix, est coupable : a) soit d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement maximal de deux ans; b) soit d'une infraction punissable sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire. Fomenter volontairement la haine (2) quiconque, par la communication de déclarations autrement que dans une conversation privée, fomente volontairement la haine contre un groupe identifiable est coupable. Par ailleurs, au paragraphe 430 (4.1), une disposition vise précisément les méfaits contre les biens servant au culte religieux.

détermination de la peine, à savoir le sous-alinéa 718.2 a) (i). Ces dernières dispositions prévoient qu'en prononçant les peines, les tribunaux doivent tenir compte des éléments de preuve établissant que « l'infraction est motivée par des préjugés ou de la haine fondés sur des facteurs tels que la race, l'origine nationale ou ethnique, la langue, la couleur, la religion, le sexe, l'âge, la déficience mentale ou physique ou l'orientation sexuelle ». Par exemple, un individu, via les réseaux sociaux, menace de blesser une personne de confession musulmane.

L'impact de la propagande haineuse

Selon un jugement célèbre dans la *Commission des droits de personne c. Taylor*¹⁰, la Cour suprême mentionne que:

« les messages constituant de la propagande haineuse portent atteinte à la dignité et à l'estime de soi des membres d'un groupe victime tout en contribuant à semer la discorde entre différents groupes raciaux, culturels et religieux, minant ainsi la tolérance et l'ouverture d'esprit qui doivent fleurir dans une société multiculturelle vouée à la réalisation de l'égalité »¹¹.

En 1966, un comité consultatif, connu sous le nom du comité Cohen¹², s'est penché sur le problème de la propagande haineuse. Ce rapport affirmait que la propagande haineuse peut parvenir à convaincre les auditeurs... de l'infériorité de certains groupes raciaux ou religieux. Cela peut entraîner un accroissement des actes de discrimination, se manifestant notamment par le refus de respecter l'égalité des chances dans la fourniture de biens, de services et de locaux, et même par le recours à la violence.

Que peut-on faire dans un collège?

Les effets des gestes haineux sont dévastateurs. Selon plusieurs jugements, ces offenses portent atteinte à la personne et à l'estime de soi. La protection juridique des personnes vulnérables est louable, mais devrait être accompagnée par des mesures spécifiques dans le milieu collégial. Voici quelques exemples :

- Effectuer des conférences et des campagnes de sensibilisation sur les incidents haineux.
- Porter une attention particulière à la présence des graffitis sur les murs dans des toilettes et s'assurer de les effacer.
- Renforcer les politiques et règlements internes.

10 *Commission des droits de la personne c. Taylor*, (1990) 3 RCS, p. 892

11 *Idem* p. 919

12 <http://www.loppar.gc.ca/content/lop/researchpublications/856-f.htm>

- Former les intervenants psychosociaux sur les sujets des incidents haineux et leurs effets psychologiques.

Références utiles

Loi sur les crimes contre l'humanité et les crimes de guerre (L.C. 2000, ch. 24)

<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-45.9/>

Charte canadienne des droits et libertés

<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>

Loi canadienne sur les droits de la personne

<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/H-6/TexteComplet.html>

Charte des droits et libertés de la personne - Québec

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-12>

La propagande haineuse, Direction de la recherche parlementaire

<http://www.lopparl.gc.ca/content/lopparl/researchpublications/856-f.htm>

LA RADICALISATION MENANT À LA VIOLENCE¹³

Un enseignant vous interpelle. Il vous dit qu'il suspecte un étudiant de radicalisation. Il dit que cet étudiant a changé ses habitudes alimentaires et vestimentaires. Il trouve aussi qu'il prie souvent dans les cages de l'escalier. Il se demande s'il n'est pas prudent d'alerter la police.

Complexe, le sujet est analysé depuis quelques années dans la littérature scientifique sous différents angles : sociologique, anthropologique, psychologique, politique, etc. Plusieurs actions furent introduites dans les milieux scolaires visant le renforcement des actions éducatives et les actions de sensibilisation auprès des membres du personnel et des étudiants.

Qu'est-ce que ce que la radicalisation violente?

La radicalisation est le processus selon lequel « une personne est initiée à un message idéologique et est encouragée à remplacer ses croyances modérées, et généralement admises, par des opinions extrêmes, qui ne sont pas adoptées par la majorité des gens » (Nociti, 2016). La radicalisation en elle-même n'est pas problématique ni ne met en péril la sécurité publique. Toutefois, elle pose problème lorsque les croyances adoptées supportent et mènent à l'utilisation de comportements violents afin d'atteindre des objectifs politiques ou religieux. Il est alors approprié de parler d'*extrémisme violent* (Nociti, 2016).

La radicalisation n'est pas un phénomène qui se produit d'une manière instantanée. Il se construit, il est un processus plus ou moins long qui commence par une motivation stimulée par l'éveil de la quête de sens.

Dans une récente recherche réalisée par l'équipe SHERPA (Rousseau, 2018) portant sur *Les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec*¹⁴, il a été noté que parmi les facteurs de risque au soutien à la radicalisation figurent :

- L'état d'une détresse émotionnelle (dépression ou anxiété).

13 Le Collège de Rosemont a réalisé un colloque sur la radicalisation en avril 2015. Voici le lien vers les actes du colloque : <http://www.crosemont.qc.ca/public/bd6fad11-ee4c-4d0c-a5d7-c094a8a27d06/pdf/colloques/actes-radicalisation-colloque.pdf>

14 <http://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2016/10/Rapport-de-recherche-CEGEP-FINAL-24.10.2016.pdf>

- L'expérience d'une discrimination perçue.
- L'expérience d'une violence vécue.

Le soutien à la radicalisation violente est élevé chez les personnes ayant ces trois facteurs réunis ensemble. Les résultats de cette recherche démontrent aussi que parmi les facteurs de protection, le soutien psychologique, le soutien social, l'estime de soi collective (le sentiment d'appartenance à un groupe) et la religiosité sont des antidotes au soutien à la radicalisation.

Que peut-on faire dans un milieu collégial?

Miser sur la prévention

Essayer de comprendre ce phénomène et d'y trouver des solutions suppose que l'on connaisse d'abord quelques éléments s'y rattachant. Les collèges doivent être outillés devant des situations d'adversité et de menace : la prévention et la sensibilisation demeurent d'excellents moyens éducatifs. Plusieurs actions peuvent être implantées dans un milieu d'éducation. Notons, à titre d'exemple, la création d'un comité interne dédié à la prévention et à l'intervention, des formations dans le milieu et surtout des formations spécifiques auprès des membres du personnel du service d'aide psychosociale.

- Créer un comité de prévention et d'intervention

Il est connu de la part des experts de la gestion des crises que la centralisation de l'information et la création d'un point de chute sont des outils stratégiques permettant l'analyse de l'information, la prise de décisions éclairées et l'intervention. Cet outil est central dans la prévention de la radicalisation violente. Des actions stratégiques peuvent être élaborées en collaboration avec différents membres du personnel : direction, conseiller en communication, responsable de la sécurité, travailleur social, etc. Parmi ces actions, on peut noter la réalisation d'un plan d'action annuel, la création d'un protocole d'analyse et d'intervention, la réalisation d'un protocole de postvention révisé périodiquement, etc.

- Formation du personnel

Comme tout phénomène nouveau touchant une collectivité, il est important d'informer et de former le membre du personnel. La formation vise toujours à mieux comprendre, à mieux évaluer les situations sensibles et à éviter des dérapages.

- Formation du personnel du service d'aide psychosociale

Les professionnels de l'intervention psychosociale jouent un rôle important dans la prévention, l'intervention et la postvention. Tel que mentionné précédemment, dans la recherche

réalisée par l'équipe SHERPA, trois facteurs de risque accroissent le soutien à la radicalisation (violence, discrimination et détresse émotionnelle). Les intervenants psychosociaux sont appelés à jouer un rôle d'encadrement, de soutien et de renforcement psychosocial, de référence et de postvention advenant des événements tragiques.

Renforcer le rapprochement interculturel par la pédagogie, l'art et le sport

Les actions de rapprochement, de sensibilisation et de prévention contre la radicalisation violente jouent un rôle important dans la diffusion de l'information et le renforcement du vivre-ensemble dans un milieu. Ces actions peuvent être menées en classe avec des activités pédagogiques ou en dehors du cadre pédagogique. Lors du dernier colloque sur les cégépiens, les radicalisations et le vivre-ensemble qui a eu lieu au Collège de Rosemont¹⁵, plusieurs activités ont été présentées. Nommons à titre d'exemple l'utilisation des œuvres littéraires comme outils de réflexion sur un sujet sensible comme la radicalisation violente¹⁶. Une autre activité de nature artistique : le théâtre d'improvisation interculturelle, une expérience vécue au Collège de Rosemont depuis 9 ans, où l'improvisation est utilisée afin d'initier les élèves à devenir sujets acteurs de leurs relations interculturelles.¹⁷

Au Collège de Maisonneuve, à travers le sport, la ligue de soccer amical de Maisonneuve (SAM) a été développée afin d'enrichir les savoir-être chez les étudiants, renforcer leur sentiment d'appartenance au collège et les engager dans un projet de solidarité internationale. Différentes thématiques ont été ciblées pour travailler les attitudes et les savoir-être des joueurs: la saine gestion des émotions, l'engagement, l'humilité, la communication efficace, l'entraide et le dépassement de soi. À chacune des parties, un atelier sur un savoir-être particulier était présenté et, lors des matchs, les équipes et les entraîneurs identifiaient les étudiants s'étant le plus démarqués par rapport au thème.

Attention aux dérapages

Depuis son apparition, le phénomène de la radicalisation a produit des effets néfastes

15 Voir <http://www.crosemont.qc.ca/public/bd6fad11-ee4c-4d0c-a5d7-c094a8a27d06/pdf/colloques/actes-radicalisation-colloque.pdf>

16 Manon Moreau, enseignante au Collège de Rosemont, utilise le roman *L'orangerie*, de l'auteur québécois Larry Tremblay, qui met en scène l'histoire d'une famille victime d'un attentat et qui est influencée de façon insidieuse par un chef terroriste. Une discussion et une analyse en groupe de ce phénomène, en travaillant les thèmes *comme le mépris, la haine identitaire, le désir de vengeance, la radicalisation violente d'enfants, touchent les étudiants, car ils se sentent concernés, y réfléchissent et en parlent.* (Moreau, 2016, p. 73).

17 Durant 8 semaines, 12 à 14 élèves sont formés par un comédien professionnel sur les techniques de communication, de rapprochement, autour d'une réflexion sur des sujets complexes comme l'identité, la religion, les relations amoureuses, les accommodements raisonnables, le vivre-ensemble, etc. Les étudiants sont appelés à faire des joutes d'improvisation devant le public. Les actions sportives ont aussi une place importante dans la prévention.

dans nos milieux. Valérie Amiraux, professeure de sociologie à l'Université de Montréal, mentionne que le mot a produit *de la peur, de l'anxiété, de l'intérêt, de la curiosité, de la conversation, de l'excitation, de l'envie d'agir* (Amiraux, 2016, p. 19). Dans certains cas, ces effets ont suscité une certaine suspicion à l'encontre d'un groupe spécifique : les jeunes de confession musulmane.

- Le profilage racial

L'inquiétude de certains dérapages vers le profilage racial est réelle. Dans ce cas, les formations des membres du personnel, dont les répondants de première ligne, sont importantes. Aussi, la centralisation et l'analyse de l'information à l'interne doivent être prioritaires (à toute dénonciation à l'externe).

- Le respect de la confidentialité

Selon Marie-Lyne Roc, travailleuse sociale, chargée d'affaires professionnelles à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, « parler de confidentialité en contexte de radicalisation concerne les droits fondamentaux, c'est-à-dire le respect de la vie privée, le droit à la vie, à la sécurité et à l'intégrité, le droit au secours, le droit au respect du secret professionnel » (Roc, 2016, p. 58). Dans ce sens, la conduite professionnelle en matière de confidentialité en situation complexe, comme celle de la radicalisation, mérite certaines mises en garde, notamment, « d'éviter les automatismes et la standardisation des pratiques, de demeurer vigilants en ce qui concerne les protocoles, de demeurer vigilants devant les grilles de dépistage et d'évaluation, d'éviter de restreindre le geste professionnel à la norme ou à la règle uniquement. En contexte de radicalisation, le jugement professionnel doit primer » (Roc, 2016, p. 61).

Références utiles

Pour un accompagnement ou une consultation :

Service régional Info-Social de Montréal autour du thème de l'anxiété et de la détresse psychologique reliés à la radicalisation : 514-731-1386, poste 5677

Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence : 514-687-7141
<https://info-radical.org/fr/>

Films pour discussion :

Un djihadiste dans la famille. Réalisatrice : Eileen Thalenberg. Stormy Nights Productions, 2016. Ce documentaire relate le chemin parcouru par une mère qui a perdu son fils, en Syrie, après que ce dernier ait combattu avec l'État islamique. Tout comme elle, d'autres familles assistent, impuissantes, à la radicalisation croissante de leurs enfants.

T'es où, Youssef. Réalisateur : Gabriel Allard-Gagnon. Blimp TV, 2016. Documentaire sur l'univers complexe des différentes formes et expressions qui caractérisent la radicalisation et l'extrémisme violent.

Guide de bonnes pratiques – Production Collège de Maisonneuve
http://iripi.ca/wp-content/uploads/2017/03/IRI-D-1702-01a_Guide-des-bonnes-pratiques_F-Web.pdf

Voir les grilles et outils dans la section *Annexe* à la fin du document.

LA VIOLENCE BASÉE SUR L'HONNEUR

En 2009, quatre femmes d'une même famille ont été tuées par les membres de la famille (père, mère et fils). Ce meurtre, connu sous le nom de « l'affaire Shafia », a secoué le Québec. Depuis, des formations et recherches sur les violences basées sur l'honneur se sont multipliées.

Qu'est-ce que c'est?

Selon Maud Pontel, coordonnatrice à l'organisme Bouclier d'Athéna¹⁸, « 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 » (Pontel, 2017, p. 99).

De plus en plus, le milieu collégial est confronté à cette réalité. Les demandes d'aide de la part d'étudiantes commencent rarement par une dénonciation d'une violence basée sur l'honneur (VBH), le jargon des intervenants psychosociaux et des criminologues n'étant pas connu des jeunes. La demande débute souvent par une demande d'aide pour sortir du cercle de la violence intrafamiliale, par peur d'être renvoyée dans le pays d'origine pour un mariage forcé suite à un échec scolaire ou suite à la découverte de la présence d'un amoureux par les parents. Les situations sont donc multiples, mais la dénonciation n'est jamais identique. Pour les intervenants, il demeure important de rester attentifs au récit de la personne en présence.

Il est important de noter que cette problématique ne touche qu'une petite partie des personnes qui choisissent d'immigrer au Canada et que même si cela touche particulièrement certaines cultures, il faut éviter toute généralisation dans ce domaine.

Les caractéristiques des VBH

Selon Jimenez et Cousineau (2017), plusieurs organismes et chercheurs font ressortir des 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,

¹⁸ Organisme à but non lucratif spécialisé dans l'aide aux femmes ayant vécues des violences conjugales, intrafamiliales et les violences basées sur l'honneur (VBH).

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 font pression sur la famille directe pour que l'honneur soit sauvegardé.
- Les manifestations sont violentes et peuvent aller jusqu'au meurtre.
- Les agresseurs ne montrent pas de remords, ils se considèrent victimes du comportement de la femme.

Nous ajoutons également que cette violence peut durer longtemps et mobiliser des membres de la famille élargie en dehors des frontières.

Comment reconnaître les situations de violences basées sur l'honneur.

- Il faut questionner les types de violences exercés sur la personne : physique / psychologique / économique / sexuelle / spirituelle.
- La menace est-elle exécutée: séquestration / renvoi au pays (déportation) / blessure / menace de mort. À quel moment? À quel rythme? Suite à quel sujet?
- Est-ce que la personne est suivie dans le milieu? Par qui?
- Est-ce que la violence est exercée en présence des mineures? Est-ce qu'elle est exercée contre l'ami-e de cœur?
- La réaction face aux menaces : fuite / dénonciation à la police, psychologue, enseignant? Tentatives de suicide/ changement de comportement?
- Qu'est-ce que la personne désire faire : couper tout lien avec sa famille / rester en contact avec sa famille, ne sait pas (éprouve des sentiments partagés quant aux liens avec sa famille)?

Que peut-on faire dans un milieu collégial?

Ce type de violence est connu dans les milieux venant en aide aux femmes qui vivent de la violence. Plusieurs actions doivent être menées conjointement avec des milieux spécialisés, la police et les services sociaux.

- Faire des activités de sensibilisation. Projection de films, groupes de discussion, etc. Les activités de sensibilisation doivent être encadrées. La présence des intervenants psychosociaux est importante afin d'agir rapidement en cas de détresse psychologique.
- Former les intervenants psychosociaux et les *aides pédagogiques individuels* (API)

sur les enjeux entourant cette violence comme la menace, l'isolement, la détresse psychologique, les risques suicidaires, etc.

- Le risque de surveillance à l'intérieur des murs du collège est réel. Les agents de sécurité doivent être avertis au besoin.
- Travailler de concert avec les ressources communautaires et policières.

Références utiles

Bouclier d'Athéna <http://shieldofathena.com/fr>

Bureau de Montréal 514-274-8117 ou 1-877-274-8117

Bureau de Laval 450-688-6584

Info-lignes multilingues du Bouclier sur la violence sexuelle et les ressources
514-270-2900 (Montréal) 450-688-2117 (Laval)

Police 911

S.O.S. Violence conjugale 514-873-9010 ou 1-800-363-9010

Documentaires :

Ces crimes sans honneurs. Réalisatrice : Raymonde Provencher , 2012.

<http://zonevideo.telequebec.tv/media/7694/ces-crimes-sans-honneur/ces-crimes-sans-honneur>

Déchirements. Réalisatrice : Raymonde Provencher. Macumba Films, 2016.

Traite du sujet des mariages forcés <http://www.telequebec.tv/documentaire/le-dechirement/>

Le Directeur des poursuites criminelles et pénales (DPCP) a mis en service une ligne téléphonique destinée à renseigner les personnes victimes de violences sexuelles qui envisagent de déposer une plainte auprès des policiers. La ligne téléphonique est en activité du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 16 h 30, depuis le 9 avril 2018, au numéro suivant: 1-877-547-DPCP (3727)

Voir les grilles et outils dans la section *Annexe* à la fin du document.

LA VIOLENCE EN CONTEXTE DE PARRAINAGE

Aïcha est originaire du Pakistan. Elle est parrainée par son mari et vit avec lui à Montréal depuis 6 mois. Elle fréquente les cours de francisation. Manon, sa monitrice, se présente avec elle dans votre bureau. Manon vous explique qu'Aïcha vit de la violence conjugale et qu'elle a peur de dénoncer son mari, car selon Aïcha, il pourrait la retourner au Pakistan.

Qu'est-ce qu'un parrainage?

Parrainer une conjointe ou un conjoint est un acte juridique impliquant des obligations envers les autorités gouvernementales et envers la personne parrainée¹⁹. Il consiste à réunir une famille ou un couple. Cet acte contractuel oblige le parrain à respecter ses engagements envers la personne parrainée. Toutefois, dans le cadre d'une violence conjugale, *il devient une arme redoutable pouvant maintenir la victime dans une situation de violence*. Le parrainage en contexte de violence conjugale « devient un outil de manipulation et de contrôle efficace qui maintient les victimes dans la relation violente » (Poupart, 2017, p. 58). Dans ce contexte, il 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 » (Poupart, 2017).

La réalité de plusieurs personnes parrainées et nouvellement arrivées au Canada est entachée par la crainte et la vulnérabilité. Nombreuses sont celles qui arrivent directement du pays d'origine sans connaître les langues officielles, elles sont parfois isolées de la communauté d'origine et ne peuvent pas développer un réseau. Cette situation les rend dépendantes d'un conjoint ou d'une belle-famille, elles ne connaissent pas les lois canadiennes et québécoises, bref, dans un contexte de violence conjugale, le sentiment de dépendance et de détresse psychologique est très élevé.

En cas de dénonciation, les craintes des parrainées sont multiples. Par exemple :

- La crainte d'être expulsée du Canada.
- La crainte d'accroître la violence du conjoint et de la belle-famille.

¹⁹ <http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/parrainer/epoux.asp>;

<https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/parrains-parraines/demande/demande-parrainage.html>

- La crainte d'être isolée par la communauté d'origine.
- S'il y a des enfants, la personne craint d'en être séparée.

Que dit la loi?

La violence conjugale est un acte criminel. Les personnes victimes sont encouragées à dénoncer leurs conjoints violents et à quitter de telles situations. Elle peut dénoncer son agresseur à la police et profiter des protections inscrites dans les lois contre les différentes formes d'abus et de violences²⁰. Par ailleurs, une personne parrainée n'a pas à craindre la résidence permanente conditionnelle, car cette condition a été abolie en avril 2017²¹.

Une autre mesure permet d'obtenir la résidence permanente en cas de circonstances spéciales, notamment pour des considérations relatives à la violence conjugale ou familiale : **la demande de résidence permanente pour considérations d'ordre humanitaire**. 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 » (Poupart, 2017).

Dans tous les cas, il est important de fournir des preuves de violences (psychologique, physique, sexuelle, etc.), de négligence ou d'un manquement à son rôle de parrain, car **le fardeau de la preuve incombe à la victime**. Parmi les preuves, une lettre d'une maison d'hébergement, des photos, la lettre d'une psychologue, un rapport de police, etc.

Que peut-on faire dans un collège?

- Écouter la personne, la rassurer et lui assurer un soutien en toute confidentialité.
- Éviter d'offrir un conseil juridique.
- Référer la personne au réseau des maisons d'hébergement pour femmes victimes de

20 Les infractions relatives à la violence physique et sexuelle dans le Code criminel : -L'utilisation de la force pour frapper ou blesser quelqu'un (art. 265-268); l'enlèvement ou la séquestration d'un adulte ou d'un enfant (art. 279, art. 280-283); Les agressions sexuelles et les relations sexuelles forcées et non consentantes (art. 271-273); Les infractions relatives à la violence psychologique ou émotionnelle en parole ou en action au sein d'une famille et qui vise à contrôler, isoler, intimider ou déshumaniser quelqu'un : -Harceler ou intimider (art. 264); menacer (art. 264.1); tenir des propos indécents ou harceler au téléphone (art. 372); les méfaits (art. 430) Les infractions relatives à la négligence au sein d'une famille : -Ne pas fournir les choses nécessaires à l'existence (art. 215); l'abandon d'un enfant (art. 218); la négligence criminelle qui menace la santé et le bien être d'une personne, ou pouvant causer des blessures ou la mort (art. 219-221) Les infractions relatives à l'exploitation financière au sein d'une famille : -La fraude (art.380); le vol (art. 322, 328-330, 334); l'appropriation d'argent destiné à la famille (art. 332); le vol ou la falsification de cartes de crédit (art. 342); l'extorsion (art. 346); la falsification de documents (art. 366)

21 <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/avis/elimine-rp-conditionnelle.html>

violence.

- Informer la personne victime que la décision de renvoi dans le pays d'origine revient aux agents d'immigration et non au conjoint.

Références utiles

Violences : comprendre et agir, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-femmes/2014/Repertoire_VBH-TCRI-Decembre_2014.pdf

La protection au coeur de la famille, TCRI http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-femmes/2016/Depliant_Francais.pdf

Quand la victime est un nouvel arrivant, Association québécoise Plaidoyer-victime <http://www.aqpv.ca/index.php/services-et-activites/2013-03-11-20-03-38/21-services-et-activites/publications/47-guides-d-information#guide4>

L'HOMOPHOBIE ET LA TRANSPHOBIE DANS UN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

Kelly-Jane se plaint des commentaires venant de ses camarades de classe. Elle est lesbienne, mais ne veut pas dévoiler son identité sexuelle. Ses amies lui reprochent ses craintes en insistant sur le fait qu'au Québec, l'homosexualité est acceptée. Elle se trouve dans une position d'ambivalence.

Qu'est-ce que ce que c'est?

L'homophobie se manifeste lorsqu'une organisation ou un individu rejette l'homosexualité et les homosexuel-le-s, et ne leur reconnaît pas les mêmes droits qu'aux hétérosexuel-le-s. L'homophobie est donc un rejet de la différence, au même titre que la xénophobie, le racisme, le sexisme, les discriminations sociales liées aux croyances religieuses, aux handicaps, etc.

Jusqu'en 1969, l'expression sexuelle non normative était criminelle au Canada. Dans les textes de loi comme la Charte des droits de la personne du Québec, l'orientation sexuelle est considérée comme un motif prohibé de discrimination. Toutefois, malgré cette reconnaissance et la protection juridique, des inégalités sociales persistent et discriminent les personnes des minorités sexuelles. On observe des stéréotypes, des préjugés et de l'exclusion motivés par l'homophobie et la transphobie. Dans un contexte de minorisation raciale, une juxtaposition de discrimination et d'inégalités s'y ajoute.

Le parcours des personnes LGBT immigrantes ou issues de l'immigration est empreint d'embûches. Des manifestations de nature homophobe et transphobe de préjugés, stéréotypes et violences sous formes diverses que ce soit au sein du voisinage, à l'école, par la police ou même au sein de la famille, ont souvent été vécues dans le pays d'origine. Dans certaines sociétés, l'expression d'une orientation sexuelle hors norme est considérée parfois comme une atteinte à l'honneur et à la réputation familiale, car elle serait un problème de société occidentale, une maladie de « Blancs », une transgression aux principes religieux, une anomalie qu'il faut « guérir ».

Au Québec, les inégalités sociales persistent à l'égard des personnes LGBT issues de l'immigration. Exclusion et discrimination à l'emploi les renvoient constamment à leur différence ou à leur altérité et influent sensiblement sur le processus complexe de leur construction identitaire. Un soutien social de valorisation de la diversité sexuelle et ethno-culturelle doit être continu afin d'atténuer les effets des stéréotypes et des préjugés.

Que peut-on faire dans un milieu collégial?

- Miser sur la sensibilisation. Des activités de renforcement positif de l'image des personnes LGBT impliquent une normalisation de l'identité sociale.
- Inviter des organismes communautaires LGBT à présenter leurs services et projets.
- Créer un groupe de soutien pour des jeunes LGBT.
- Porter attention à l'enjeu de dévoilement de l'orientation sexuelle chez les personnes LGBT issues de l'immigration. La plupart ne font qu'un dévoilement partiel auprès des amis proches. Il est important de respecter la volonté d'une personne de ne pas parler de son orientation sexuelle ou de son identité de genre.
- Former les intervenants psychosociaux.

Références utiles

L'homophobie et la transphobie : comprendre les réalités, agir sur les préjugés.

Guide à l'intention des intervenantes et intervenants, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/lutte-discrimination/homophobie_transphobie.pdf

Les barrières structurelles des personnes LGBTQ racisées, H. El-Hage et E. Lee

<https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2016-v6-n2-alterstice03141/1040629ar/>

Réalités juridiques et sociales des minorités sexuelles dans les principaux pays d'origine des personnes nouvellement arrivées au Québec, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/GUI_InfoHomosexualiteTranssexualite_FIN.pdf

Répertoire des ressources pour personnes immigrantes et réfugiées minorités sexuelles, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

<http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/ressources-minorites-sexuelles.pdf>

LES FRÉQUENTATIONS AMOUREUSES ET LES CODES CULTURELS²²

Éva est étudiante en sciences humaines. Elle vient d'une famille jordanienne religieuse. Elle vous révèle qu'elle a un amoureux et a eu des relations sexuelles. Sa relation avec son amoureux est harmonieuse, mais non dévoilée. Elle vous demande de l'aide afin de trouver des stratégies lui permettant de continuer sa relation sans que les parents et l'entourage le sachent.

Il est connu que les fréquentations amoureuses et les rapports sexuels ne se vivent pas de la même façon d'une société à l'autre. Les intervenants psychosociaux et les infirmières dans les cégeps savent aussi que cette règle est valable pour les jeunes qui fréquentent nos milieux, surtout que l'aspect inégalité de genre dans les rapports sexuels est très fréquent. Les codes culturels de la société d'origine qui sont associés à la fréquentation amoureuse influencent fortement le rapport entre les jeunes hommes et les jeunes femmes. Pour plusieurs, ces rapports sont différenciés, pour d'autres, la vision moderne et égalitaire du couple doit être valorisée.

Dans ses études doctorales sur la sexualité et la diversité chez les jeunes, Catherine Bourassa-Dansereau, professeure au département de communication sociale et publique de l'UQAM, analyse les différentes stratégies individuelles qu'utilisent les jeunes adultes pour concilier leurs codes culturels. Nous présentons ici les trois stratégies principales que selon Bourassa-Dansereau, ces derniers mobilisent, tour à tour ou simultanément.²³

- Première stratégie : rester dans un entredeux.

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 posi-

22 Cette partie est tirée de la présentation de Mme Bourassa-Dansereau effectuée au colloque *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité* qui a eu lieu au Collège de Rosemont le 12 et 13 octobre 2016.

23 Bourassa-Dansereau, Catherine (2017). « Amour, sexualité et diversité : comment concilier codes culturels et fréquentations amoureuses ? » dans 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, 114 pages

tionner, mais devient aussi un rempart contre des prises de décisions dérangeantes ou confrontantes.

- Deuxième stratégie : concilier ses différents codes culturels en fonction des contextes.

C'est 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 ces 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.

- Troisième stratégie : concilier ses différents codes culturels... en construisant ses propres codes amoureux.

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.

Les jeunes adultes issus de l'immigration concilient de différentes façons leurs codes culturels dans leurs expériences amoureuses et sexuelles. À travers les différentes stratégies exposées, 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 sont mises en lumière lorsqu'il est question de relations amoureuses et sexuelles.

Les jeunes femmes et les jeunes hommes croyants et pratiquants mentionnent 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.

LA SANTÉ MENTALE ET LES ASPECTS CULTURELS

Christiane, enseignante en sciences politiques, vous rencontre avec Saïd, étudiant et réfugié irakien. Saïd devient agité lorsque l'enseignante expose des faits sur le Moyen-Orient. Au dernier cours, il a lancé des injures dans la classe. L'enseignante lui a demandé de sortir de la classe. Elle trouve aussi qu'il est souvent seul et a une odeur corporelle insupportable.

Quelques clarifications

Le DSM-5 reconnaît la spécificité culturelle dans le traitement clinique en santé mentale. Pour comprendre le patient issu de l'immigration et les problématiques qui risquent de l'affecter, il faut être en mesure d'effectuer une investigation concernant les éléments culturels de sa société d'origine (ou celle de ses parents), son récit migratoire, l'expérience de sa migration et son vécu en société d'accueil.

Les conceptions de la santé et de la détresse peuvent différer d'une société à l'autre. Certaines cultures valorisent le rapport à l'environnement, les éléments spirituels ou religieux dans le traitement de la souffrance, d'autres accordent une grande place au bon fonctionnement des organes physiologiques, à l'alimentation équilibrée et aux stress psychosociaux. Il est important de noter que beaucoup de personnes immigrantes n'adhèrent pas nécessairement aux prescriptions ancestrales et traditionnelles de guérisons, d'où l'importance pour les intervenants psychosociaux de bien cerner les malaises afin de bâtir la meilleure stratégie d'intervention auprès de la personne.

Quelques stratégies d'intervention pour les intervenants

Pour établir les bases d'une intervention en contexte interculturel, il faut :

- Clarifier la situation en sachant écouter et fixer avec la personne les demandes auxquelles elle donne priorité.
- Considérer le point de vue de l'autre; rappelez-vous de la singularité du récit. Celui-ci est souvent imprégné de référents culturels spécifiques.
- Porter attention aux messages non verbaux.

- Reformuler lorsque vous sentez une incompréhension.
- Demander à la personne comment on résout ou nomme le malaise.
- Avoir une attitude d'empathie; votre analyse est le reflet de vos connaissances et savoirs occidentaux.
- La personne devant vous est votre meilleure guide en cas d'incompréhension. Elle saura vous guider pour expliquer sa vision du monde et sa conception de la résolution de problèmes.

Quelles sont les zones d'influence?

Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de la détresse des personnes immigrantes. Certains sont liés au processus prémigratoire, d'autres touchent la phase postmigratoire. Ainsi, le contexte d'un départ du pays d'origine sans préparation suffisante peut parfois constituer un facteur de vulnérabilité. Cela peut être le cas des migrants qui ont fui leurs pays dans des conditions périlleuses après avoir vécu des situations de guerres, de conflits armés, une catastrophe naturelle et qui n'ont pas souhaité partir. Les traumatismes et les séparations constituent les événements les plus stressants de la période prémigratoire.

D'autres facteurs, reliés au contexte d'installation en société d'accueil, peuvent provoquer des problèmes psychosociaux chez les personnes immigrantes. Attendre l'acceptation d'une demande de statut est hautement stressant pour des personnes ayant fui la persécution et peut réactiver l'état de stress post-traumatique. L'absence de soutien social, réapprendre à négocier les rôles sur les plans social et économique en travail, la barrière de langue, la situation socioéconomique de défavorisation constituent des facteurs de fragilisation de l'estime de soi.

Plusieurs raisons indiquent l'importance de prendre en considération la variable culturelle dans l'intervention. Le concept de culture est central à l'explication de certains comportements, que ce soit dans les pratiques de prévention ou de soins. La perception de la santé est influencée par les croyances et les représentations sociales sur la place du sacré, le rapport homme-femme, le rapport à l'autorité, etc. Dans ce sens, comprendre la culture de l'autre nous aide à éviter de porter un jugement clinique en fonction toujours de nos propres valeurs occidentales.

Que peut-on faire en milieu collégial?

La conception de la santé mentale et des maladies est influencée par des préceptes culturels. La vision du monde, la construction socioculturelle des rôles, la religion et la spiritualité influencent grandement le rapport à la guérison. L'alliance thérapeutique peut être

fragilisée dans des situations nécessitant la connaissance de l'autre et de son bagage culturel. Valeurs, normes sociales et respect du sacré influencent la manière de traiter avec la santé mentale, de chercher de l'aide, de vouloir consulter les professionnels du milieu de la santé, d'accepter un traitement, etc.

Les intervenants psychosociaux doivent être sensibilisés à la différence culturelle et aux différentes représentations de la santé mentale, car ceci enrichira leurs perspectives d'intervention. Les intervenants peuvent par exemple :

- Se renseigner et se familiariser avec les différentes conceptualisations de la santé mentale.
- Recourir à la médiation interculturelle comme modèle pour aider à clarifier les aspects normatifs chez une communauté culturelle.
- Faire attention à la généralisation; plusieurs personnes d'une communauté culturelle peuvent ne pas adhérer aux préceptes culturels ou religieux.
- Utiliser des approches de cothérapies, ceci aide à avoir des regards différents.
- Faire attention aux cas de violences intrafamiliales et de violences basées sur l'honneur, recourir à la médiation entre jeunes et parents est déconseillé.

Références utiles

Clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital Jean-Talon : 514-729-3036
<https://www.cssscoeurdelile.ca/soins-et-services/pour-tous/sante-mentale/clinique-de-psychiatrie-transculturelle/>

Institut de psychiatrie communautaire et familiale de l'Hôpital général juif Sir Mortimer : 514-340-8222, poste 5655
http://www.jgh.ca/fr/Service_consultation_culturelle

PRAIDA (Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile)
514-731-8531 http://ciusss-centreouestmtl.gouv.qc.ca/fileadmin/ciusss_coim/Soins_et_services/PRAIDA/PRAIDA_flyer_Avril2018.pdf

Voir les grilles et outils dans la section *Annexe* à la fin du document.

LES ACCOMMODEMENTS RAISONNABLES

Au début de la session, un enseignant vous demande de l'aider dans la gestion d'une demande d'accommodement religieux venant de la part de 3 élèves. Ils demandent un report d'examen de mi-session, car ils seraient absents durant les 3 jeudis du mois d'octobre. L'enseignant demande si une telle demande n'est pas excessive de la part des étudiants.

Qu'est-ce que c'est?

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 prohibés par la Charte des droits et libertés de la personne. 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).

Depuis le mois d'octobre 2017, l'article 17²⁴ de la *Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes* exige que tout organisme public concerné désigne un répondant au sein de son organisme afin d'agir à titre de conseiller en matière d'accommodements raisonnables.

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 le cadre raisonnable respectant les besoins et les limites de chacune des parties. Ce cadre est bâti et négocié entre les parties 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

24 « Il appartient à la personne qui exerce la plus haute autorité administrative sur les membres du personnel visés aux chapitres II et III de prendre les moyens nécessaires pour assurer le respect des mesures qui y sont prévues. À cette fin, elle doit notamment désigner, au sein de son personnel, un répondant en matière d'accommodement. Ce répondant a pour fonctions de conseiller la plus haute autorité administrative ainsi que les membres du personnel de l'organisme en matière d'accommodement et de leur formuler des recommandations ou des avis dans le cadre du traitement des demandes reçues. »

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.

En ce moment, il n'existe pas de politique formelle concernant les accommodements raisonnables de la part du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Cependant, plusieurs collèges²⁵ ont rédigé une procédure d'accommodement qui s'applique dans le cas des demandes d'accommodements provenant des élèves et des membres du personnel.

Quelques balises de l'accommodement raisonnable

- Le concept d'accommodement tel que présenté plus haut fait référence aux situations de discrimination.
- L'accommodement a une finalité d'intégration et non d'exclusion.
- Le processus visant à trouver des règlements aux différends qui se présentent incombe aux deux parties. Cela dit, l'institution 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.
- L'accommodement est une obligation de moyen et non de résultat.

Que peut-on faire dans le milieu collégial?

Accorder un accommodement à un étudiant n'est pas un privilège. Comme nous l'avons vu, l'accommodement est une mesure juridique permettant à une personne une meilleure intégration dans son milieu. C'est le cas des personnes qui ont des besoins particuliers en adaptation scolaire. Les demandes d'accommodements pour motifs religieux doivent être étudiées et traitées adéquatement par le milieu. La plupart des demandes concernent le report d'un examen afin de permettre à un jeune d'observer une fête religieuse qui coïncide avec une date d'examen. La prévention demeure le meilleur moyen. Voici quelques suggestions :

²⁵ Nous présentons dans la partie *Outils*, à la fin du document, deux outils afin de gérer les demandes d'accommodements raisonnables.

- Sensibiliser le milieu au sujet des accommodements raisonnables.
- Créer une démarche objective à l'aide d'un formulaire permettant d'étudier les demandes accommodements raisonnables.
- Envoyer un message aux étudiants à la fin de la session les invitant à annoncer, pour la session suivante, leurs besoins en termes d'accommodements religieux. De cette façon les API pourront dorénavant changer le groupe cours pour les étudiants afin d'éviter le plus possible la juxtaposition d'une fête religieuse et un examen.
- Créer un registre des accommodements raisonnables.

Références utiles

Service-conseil en matière d'accommodements raisonnables de la CDPDJ
514-873-5146 (option 4)

<http://www.cdpcj.qc.ca/fr/commission/services/Pages/service-conseil.aspx>

Ministère de la Justice, *Lignes directrices portant sur le traitement d'une demande d'accommodement pour un motif religieux*

https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/dossiers/neutralite/PL62-lignes-FR.pdf

LégisQuébec, *Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes*

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/R-26.2.01>

Voir les grilles et outils dans la section *Annexe* à la fin du document.

LA MÉDIATION INTERCULTURELLE

Sarah est enseignante en chimie. Elle vous demande de faire une médiation entre elle et son étudiante, car celle-ci l'accuse de racisme injustement. L'étudiante pense que l'évaluation de l'enseignante est subjective. L'étudiante se réfère souvent au mode de fonctionnement dans son pays d'origine.

Qu'est-ce que c'est?

La médiation interculturelle est 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 » (El-Hage, 2002). 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-Émerique, 2015).

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.

Les phases de la médiation interculturelle

La prémédiation.

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.)?

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 et 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.

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.

Quelques pièges à éviter

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.

Quelques conseils pour réussir une médiation interculturelle

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.

- 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.
- 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'ensei-

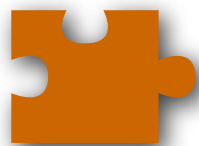
gnement, réseau de la santé, garderies et centres de la petite enfance, etc.).

- 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.
- La médiation interculturelle favorise la compréhension des différences culturelles dans le but d'atténuer les chocs culturels et de favoriser l'intégration.
- 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?
- 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 de méthodes d'intervention différentes de celles utilisées par les professionnels d'aide de la société d'accueil, par exemple en incluant les parents et les oncles dans le processus d'intervention.

Références utiles

Table de concertation au service des réfugiés et immigrants (TCRI) <http://tcri.qc.ca/>

Voir les grilles et outils dans la section *Annexe* à la fin du document.



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. Les termes « interculturel » comme « multiculturel » ont été toujours porteurs de malaises et de tensions politiques et théoriques. En analysant le malaise au sujet de l'interculturel, les auteurs White, Émoung et Hsab (2017) démontrent le flou qui caractérise ce terme. Alors qu'il fait « référence aux dynamiques d'interaction entre les personnes ou les groupes d'origines diverses, que ce soit de nature ethnique, religieuse, linguistique » (p. 14), il réfère aussi à une politique de gestion de la diversité qui se veut distincte du modèle multiculturel, au moins sur le plan théorique. Aussi, l'interculturel sur le plan des pratiques réfère à toutes ces actions organisées et planifiées sous formes de modèles d'intervention préventive ou curative. Les problématiques soulevées plus haut s'abreuvent d'une matrice commune maintes fois repérée. Elle renvoie à l'inadaptation de nos cadres institutionnels, à des barrières interculturelles et des interventions en manque de repères. L'action interculturelle vise dans ce sens à élucider la complexité d'un environnement social et à réduire le rapport de domination par un dialogue et une communication positive, conditions nécessaires à toute intégration réussie.

Annexes

ANNEXE A - GRILLES D'ENTREVUE ET D'ÉVALUATION EN LIEN AVEC DES MANIFESTATIONS DE RACISME, DE PROFILAGE RACIAL ET DE DISCRIMINATIONS

Kely-Ann, 23 ans, née en Chine, étudiante en soins infirmiers. Elle accuse son enseignant d'être à l'origine de son échec en stage. Selon elle, l'enseignant lui répète qu'il ne comprend pas sa prononciation ni son écriture et que, de ce fait, la santé des patients pourrait être compromise. Elle se plaint à la travailleuse sociale de profilage racial, car l'enseignant la surveille constamment

Outil 1- Grille d'entrevue permettant la recherche d'informations par la personne qui analyse la demande d'intervention (signalement ou plainte)

Première étape dans la demande :

- Par qui ? Identification de la personne plaignante:
 - Étudiant : sexe, âge, statut d'immigration, origine ethnique, religion, 1^{re} génération (au Québec depuis?), 2^e génération.
 - Membre du personnel : sexe, âge, origine ethnique, religion, 1^{re} génération (au Québec depuis?), 2^e génération.
- Qui? Personne mise en cause. Son lien avec la personne plaignante?
 - Étudiant : sexe, âge, statut d'immigration, origine ethnique, religion, 1^{re} génération (au Québec depuis?), 2^e génération.
 - Membre du personnel : sexe, âge, origine ethnique, religion, 1^{re} génération (au Québec depuis?), 2^e génération.
- Quoi? Description des faits
 - La personne évoque-t-elle des propos humiliants, dégradants? Sous quelle forme? Des gestes? Attitudes? Des mots? La personne anticipe-t-elle une discrimination? A-t-elle peur?
- Où? Classe, corridor, gymnase, piscine, cafétéria, milieu de stage, etc.
- Y a-t-il des témoins?

Outils 2 : Grille d'évaluation en lien avec des manifestations de racisme, de profilage racial et de discriminations

1. La personne plaignante dénonce-t-elle des propos, gestes, actions d'infériorisation ou de supériorité venant de la personne mise en cause?	A-Oui B-Non	
2. La personne plaignante dénonce-t-elle des propos, gestes, actions vexatoires, répétitifs venant de la personne mise en cause?	A-Oui B-Non	
3. La personne plaignante dénonce-t-elle une interpellation ou surveillance excessive?	A-Oui B-Non	
4. La personne plaignante fait-elle un lien entre les gestes et des caractéristiques tels que le groupe ethnique, la religion, l'appartenance nationale?	A-Oui B-Non	
5. Les faits dénoncés sont-ils liés à la violence, à l'infériorisation, à des propos humiliants, à de l'exclusion?	A-Oui B-Non	
6. Les faits sont-ils banalisés et légitimés par la personne mise en cause?	A-Oui B-Non	
7. La personne mise en cause est-elle une personne en autorité? Agent de sécurité, enseignant, etc.	A-Oui B-Non	
8. Le geste est-il justifié par un discours de protection de la santé publique ou la sécurité?	A-Oui B-Non	
9. Y a-t-il un motif raisonnable qui justifie un tel geste?	A-Oui B-Non	
10. Le geste est-il excessif, disproportionné?	A-Oui B-Non	
11. Est-ce que le geste a un impact sur la personne à un point tel que la personne craint d'étudier ou de travailler? Le milieu est-il devenu néfaste?	A-Oui B-Non	
12. La personne plaignante évoque-t-elle de la peur, de l'angoisse, de l'anticipation, même si peu de faits viennent étayer ses craintes?.	A-Oui B-Non	

Outil 3- Interprétation des résultats

Toute interprétation nécessite une validation avec des témoins et la personne mise en cause.

Racisme : 1-A, 4-A, 5-A, 6-A.
 Profilage racial : 3-A, 4-A, 7-A, 8-A, 9-B, 10-A
 Harcèlement racial : 2-A, 4-A, 11-A
 Angoisse de la discrimination : 3-A, 4-A, 5-A, 9-B, 12-A
 Racisme spécifique : 1-A, 3-A, 4-A, 9-B, 11-A.

- Islamophobie
- Antisémitisme
- Etc.

Mise en garde : cette grille doit être utilisée avec précaution. Elle ne remplace pas une enquête pour déterminer s'il y a eu racisme ou non.

Outil 4- Guide d'entrevue avec un ou des témoins par la personne qui analyse la demande d'intervention (signalement ou plainte)

Accueillir la personne.

- Assurer la confidentialité.

Il est important que la personne se sente écoutée. Être attentif à tous les signes verbaux et non verbaux.

- S'interroger sur...
 - les faits;
 - qu'est-ce que cela fait pour elle;
 - qu'est-ce qu'elle désire.
- Aider la personne à bien exprimer son message.
- Écouter activement, reformuler les questions.

Outil 5- Exemple de questions

- Pouvez-vous dire, d'après vous, ce qui s'est passé (les faits)?
- Pouvez-vous déterminer le moment où ce problème a commencé?
- Avez-vous été témoin de cette situation?
- Depuis combien de temps perdure cette situation?
- Y a-t-il quelque chose que vous pouvez faire pour passer à travers ces situations ou pour contrer le problème?
- Y a-t-il d'autres personnes qui subissent ce même type de problème?
- Avez-vous discuté de ce qui est arrivé avec la personne mise en cause, ou avec d'autres personnes?
- Avez-vous déjà eu des problèmes avec cette ou ces personnes dans le passé ?
- Quelle est votre relation avec la personne mise en cause?
- Savez-vous comment nous pourrions régler ce problème?
- Est-ce qu'il y a eu des changements dans votre vie (au travail ou hors du travail) à cause de cette situation? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
- Que signifie pour vous : racisme, profilage racial, harcèlement racial, islamophobie, etc.?

ANNEXE B - GRILLES DE COLLECTE DE DONNÉES, D'ANIMATION EN CLASSE ET DE POSTVENTION DANS LE CAS DE SITUATIONS DE RADICALISATION MENANT À LA VIOLENCE

Jean-Pierre est un enseignant en physique. Il vient vous consulter à propos d'un de ses étudiants. Il semble que l'étudiant est souvent absent, isolé, ne fréquente pas ses collègues, il a fait pousser une barbe et parle beaucoup de la fin du monde. L'enseignant est inquiet.

Outil 6- Grille de collecte et d'analyse de données

Origine de la demande

Nom de l'étudiante ou de l'enseignant qui nous informe d'un événement :

Téléphone résidence : Téléphone bureau:

Nature de la demande

- Un sujet qui recrute au collège
- Un sujet qui fait de la reconnaissance de territoire au collège
- Témoignage inquiétant sur les réseaux sociaux
- Comportement inquiétant en classe en lien avec la radicalisation
- Autre

Description de l'événement

Quels sont les faits marquants connus et validés de l'événement?

Date de l'événement : Lieu de l'événement

Circonstances (faits particuliers) :

Facteur déclencheur (élément de mise en marche)

Autres informations

Qui est l'étudiant(e) en cause?

Nom

Âge Sexe F M

Secteur Régulier
 Formation continue
 Cégep à distance
 N'est pas un étudiant ou membre du personnel

Programme d'étude

1^{ère} session 2^e session 3^e session 4^e session 5 sessions et +

Est-ce que cette personne est connue pour son implication dans le collège?

Peu connue Moyennement connue Très connue

Est-ce que cette personne faisait partie d'un groupe d'appartenance au collège?

Activités socioculturelles

Cégeps en spectacle
 Cours de chant
 Improvisation
 Théâtre
 Autre

Activités sportives intramurales

Piscine
 Yoga
 Salle de conditionnement physique
 Autre

Groupes/ Comités étudiants

Journal étudiant
 Club jeux
 Comité de musique
 Conseil exécutif
 Comité d'improvisation
 Comité sur l'environnement
 Autre

Activités sportives intercollégiales

Basket masculin
 Cheerleading
 Hockey cosom
 Soccer féminin
 Soccer masculin
 Autre

Est-ce que cette personne recevait des services au collège?

- Aide financière Aide psychosociale SAS (Service d'adaptation scolaire)
 API (Aide pédagogique individuelle) Stage Centre d'aide
 Placement Conseillère en orientation Autre :

Est-ce qu'il y a eu d'autres cas similaires dans le milieu au cours des dernières semaines?

- Oui Non Ne sais pas

Est-ce que des mesures particulières ont été prises?

- Oui Non

Identification des mesures :

Quels sont les milieux ou les personnes à informer de l'événement?

Personnes/milieux	Oui	Non	Ne sais pas
La famille (père, mère, sœur, frère)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les proches (« chum », « blonde », confident, ami)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'entourage immédiat (collègue de classe, d'activité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SPVM, GRC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Par qui et comment ces personnes et ces milieux ont-ils été informés?

Par qui?

Comment?

Y a-t-il des organismes qui ont été informés de l'événement ou qui devraient l'être?

- Oui Non

Quels organismes?

Personnes/milieux	Réactions
La famille (père, mère, sœur, frère)	
Les proches (« chum », « blonde », confident, ami)	
L'entourage immédiat (collègue de classe, d'activité)	

Y a-t-il d'autres personnes qui courent un risque?

	Oui	Non	NSP	Si oui, indiquez le nom de l'étudiant(e) ou du groupe	Déjà rencontré	
					Oui	Non
La famille (père, mère, sœur, frère)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les proches (chum, blonde, confident, ami)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'entourage immédiat (collègue de classe, d'activité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Témoin direct	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres milieux à informer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il est très important que ce type d'information soit analysé par un comité interne. Il arrive parfois que la personne ciblée soit connue par le milieu à l'interne. Le signalement doit être pris au sérieux afin d'éviter des dérapages de profilage racial ou de dénonciation à la police ou aux journalistes. Le CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal a formé une équipe de professionnels pouvant offrir des conseils aux intervenants. La confidentialité doit être maintenue sauf dans le cas où une exception l'exige, par exemple : lorsqu'un danger imminent est présent.

Outil 7- Annonce en classe suite à un événement tragique en lien avec la radicalisation violente mettant en cause un élève

Chacun des professeurs qui enseignaient à l'étudiant est invité à communiquer la nouvelle à son groupe dès le cours suivant la confirmation de l'information. Le professeur ajustera le message et l'animation proposés ci-dessous selon le délai qui sépare son cours de la confirmation de la nouvelle (moins de 48 heures/plus de 48 heures). À titre indicatif, l'échange proposé devrait durer de 15 à 30 minutes. S'il le souhaite, le professeur peut être accompagné, voire remplacé par un membre du comité de postvention. Il n'est cependant pas souhaitable que l'intervention soit faite par un intervenant externe (CISSS¹ ou SAM²) car il propage un message de gravité et il faut éviter ce type de message.

L'annonce en classe, même si elle est difficile, s'avère très importante. Elle évite l'amplification des rumeurs et des émotions intenses associées à un tel drame, et elle permet de dépis-ter et de diriger rapidement les étudiants particulièrement affectés vers les ressources d'aide appropriées.

- Salutations
- Informations :
 - ◆ « Nous avons appris (énoncé de la nouvelle) de (nom de l'étudiant), un étudiant qui était dans notre groupe. Cet étudiant (énoncé de la nouvelle) (date, lieu, destination et moyen utilisé). »
 - ◆ « Nous sommes touchés par cet événement. Je comprends que vous soyez sous le choc et que certains d'entre vous puissent ressentir de la peine et de l'incompréhension. »
 - ◆ « Dans ce contexte, j'aimerais vous proposer d'en parler en groupe quelques instants, avant d'amorcer le cours de façon plus formelle. »
 - ◆ « Ceux qui sont très affectés par cette situation peuvent se rendre au local _____, où des gens sont disponibles pour vous recevoir et en discuter. Si vous croyez qu'un ami ou une amie vit ces événements péniblement, il est important d'aller en parler rapidement à un intervenant à ce local. »
- Ouverture à l'échange :
 - ◆ « Chacun d'entre nous peut rechercher ou penser avoir trouvé les raisons du geste de (nom de l'étudiant). Il est impossible de trouver cette raison; lui seul a la réponse, comme nous avons tous des secrets personnels. »
 - ◆ « Voulez-vous qu'on en parle? Avez-vous le goût de discuter de cette nouvelle et des réactions que cela suscite en vous? On peut prendre quelques minutes avant de débiter le cours habituel pour en parler. »

1 Centre intégré de santé et de services sociaux

2 Suicide Action Montréal

- Quelques questions pouvant engager l'échange :
 - ◆ Étiez-vous plusieurs à connaître cette personne?
 - ◆ Que partagiez-vous avec elle?
 - ◆ Quelle a été votre réaction à l'annonce de la nouvelle?
 - ◆ Quelles ont été les réactions des personnes autour de vous?
 - ◆ Quelles questions vous posez-vous?
 - ◆ Quelles sont les démarches à entreprendre quand ça ne va pas?

Outil 8- Guide d'animation advenant un événement tragique ici comme ailleurs¹: LA « VENTILATION »²

Définition :

Les séances de ventilation consistent à réunir, en petits groupes, les gens qui avaient une activité en commun et un lien significatif avec l'étudiant concerné. Les objectifs de ces séances sont de :

- faire verbaliser les émotions;
- clarifier la situation quant à la cause du geste;
- diminuer la confusion et la culpabilité;
- mettre fin aux rumeurs et aux fausses croyances;
- favoriser l'acceptation de la réalité;
- identifier les personnes vulnérables et leur offrir un suivi individuel.

Ces séances ont normalement lieu dans les 24 à 72 heures suivant l'annonce et elles durent de 60 à 90 minutes.

1 Nous avons utilisé cette procédure suite aux attentats survenus en France, en Belgique, aux États-Unis.

2 Technique de verbalisation de la détresse pour les proches.

Outil 9- Proposition d'une annonce auprès de la communauté collégiale

Deux activités permettant la discussion à la suite des évènements survenus en pays X

À la suite des évènements survenus en pays X aujourd'hui, le Service de psychologie propose deux activités destinées aux personnes qui ressentent le besoin d'échanger sur le sujet.

Rencontre de groupe (causerie) : local xyz , à partir de midi

Des intervenants de la Vie étudiante seront présents pour animer la discussion et accompagner les élèves dans l'expression de leurs émotions. Quelles que soient les réactions ou les réflexions sur le sujet, en parler demeure toujours une solution aidante.

Rencontres individuelles : au Service de psychologie (local xyz), entre 8h30 et 16h

Les étudiants doivent se présenter à l'accueil de la Vie étudiante. Il n'est pas nécessaire de prendre rendez-vous.

Ces malheureux évènements peuvent provoquer différentes réactions : tristesse, colère, peur, incompréhension, culpabilité, honte, agressivité, menaces, etc.

Il est aussi possible de communiquer avec Info-Social en composant le 811. Des travailleurs sociaux y offrent une intervention psychosociale téléphonique. Au besoin, on vous réfèrera aux services psychosociaux de votre CLSC.

Service d'aide psychosociale du Collège

xxxxx, intervenant social : poste x, local xx1

xxxxx, psychologue : poste x, local xx2

xxxxx, psychologue : poste x, local F-x2

xxxxx, infirmière : poste x, local F-x2

ANNEXE C - GRILLE D'INDICATEURS DE RISQUE DE VIOLENCE BASÉE SUR L'HONNEUR

Joumana est étudiante en francisation. Elle vient vous voir avec son amie. Elle dit que son frère est violent avec elle. Il est parti dans leur pays d'origine afin de lui trouver un mari. Elle n'est pas d'accord avec cette tradition, mais ne veut pas décevoir la famille.

Outil 10- Grille d'indicateurs

Ce tableau est inspiré de la grille des indicateurs développée par l'organisme Bouclier d'Athéna. Cette grille doit être utilisée avec précaution.

Informations sur l'étudiante qui en fait la demande : âge, programme d'étude, nombres de cours, situation d'étude (réussite, échec), etc.
Informations sur ses difficultés
1. Comment l'étudiante nomme-t-elle ses difficultés? Échec scolaire, stress aigu, violence intrafamiliale, etc.?
2. La source de son stress : les parents, le conjoint, membres de la famille, ami-es?
3. Est-ce que l'étudiante a évoqué les valeurs / normes / codes de la famille?
4. A-t-elle des frères et sœurs? Y a-t-il des mineurs dans la famille?
5. Est-ce que l'étudiante rencontrée évoque des aspects relationnels de type contrôle « excessif »? (vie sociale, fréquentations, sorties, habillement, vie sexuelle...)
6. Y a-t-il des comportements menaçants? Si oui, de la part de qui et comment?
Informations sur son vécu
1. Est-ce que l'étudiante a subi de la violence : physique / psychologique / économique / sexuelle / spirituelle?
2. Est-ce qu'il a y déjà eu des menaces : séquestration / renvoi au pays (déportation) / blessure / meurtre ?
3. Est-ce que l'étudiante a évoqué : contrainte physique / contrainte psychologique / intimidation / chantage affectif / isolement – mise à l'écart / sentiment d'avoir été leurrée – manipulée ?
4. Est-ce qu'il y a déjà eu des passages à l'acte : séquestration / déportation / violence physique / tentative de meurtre ?

5. Est-ce qu'il y a eu une escalade des épisodes de violence et/ou d'intimidation-menace ? Si oui, depuis quand ? (Ex : relation amoureuse, 16 ans, puberté, fin des études, échec scolaire...)
6. Est-ce que l'étudiante évoque le mariage forcé (MF) ou mariage arrangé (MA)? Est-ce qu'il y a des antécédents de MF ou MA dans la famille?
7. Est-ce que l'étudiante a dit craindre pour sa sécurité ou sécurité de son amoureux (physique / mentale) ? Avant la demande d'aide / après la demande d'aide / tout le temps?
8. Sur une échelle de 1 à 10, quel est le niveau de peur de l'étudiante?
Informations sur son cheminement et ses symptômes
1. Quel est l'incident déclencheur qui a modifié son comportement?
2. Est-ce qu'il y a déjà eu des tentatives de fuite? De suicide? Si oui, combien? Dans quelles circonstances?
3. L'étudiante a-t-elle dit vouloir couper tout lien avec sa famille ? Rester en contact avec sa famille? Ne sait pas (éprouve des sentiments partagés quant aux liens avec sa famille)?
4. Est-ce que l'étudiante a des symptômes de dépression / idées suicidaires / automutilation / autre trouble de santé mentale?
5. Est-ce que l'étudiante a évoqué (pour elle ou sa famille) : des comportements honteux, d'honneur, de déshonneur, sa responsabilité / sa culpabilité / sa loyauté / sa réputation?
6. Est-ce que l'influence de la communauté est évoquée comme : une source de pression supplémentaire / de commérage – surveillance / danger?
7. Est-ce que l'étudiante est suivie à l'intérieur du collège? Par qui?
8. Est-ce que l'étudiante travaille?
Informations sur ses ressources
1. Est-ce qu'il y a déjà eu des demandes d'aide et auprès de qui ?
2. Qui sont les personnes aidantes / significatives (+ coordonnées) ?
3. Quelles actions ont été entreprises?

ANNEXE D - FORMULAIRES, GRILLES D'ÉVALUATION ET D'ENTREVUE EN LIEN AVEC DES DEMANDES D'ACCOMMODEMENTS RAISONNABLES POUR MOTIFS RELIGIEUX

Imane et Subbah déposent une plainte contre leur enseignant. Celui-ci leur refuse une reprise d'examen. Selon lui le motif religieux n'est pas sérieux, après tout il est un enseignant et non un gestionnaire d'accommodement raisonnable.

Outil 11- Formulaire¹ de demande d'accommodement raisonnable pour motif religieux²

Identification de l'étudiant :	
Programme d'études :	
Code permanent :	
Cours visés :	
Enseignants :	
Avez-vous discuté avec votre enseignant de cette demande?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Les raisons de la demande :	
Les dates ciblées pour une absence :	
Solutions pour remédier à cette situation :	

Signature de l'élève _____

Date

Réglé par le cheminement scolaire

Signature de l'API (aide pédagogique individuel) _____

Date

¹ Ce formulaire est envoyé aux étudiants à la fin de la session afin de permettre aux API de vérifier la possibilité de changement de groupe cours pour des étudiants qui seront assurément absents au courant de la session lors des fêtes religieuses.

² Veuillez déposer votre requête à *monsieur, madame, titre, local, courriel*, afin qu'il en assure le suivi **au plus tard le date et année**.

Outil 12- Processus suggéré pour le traitement de la demande d'accommodement raisonnable

Première étape : analyse de la demande

À la suite d'une rencontre avec l'étudiant ou l'étudiante, on détermine :

- Qui fait la demande ?
- Quel est l'objet de la demande ?
- Quelles sont les raisons invoquées ?
- Y a-t-il un droit mis en cause?
- S'agit-il d'une discrimination indirecte ?
- Le motif est-il prohibé par la Charte ?

Deuxième étape : la recevabilité

- La demande est-elle recevable ?
- Si la demande est refusée : justification du refus.
- Y a-t-il des contraintes excessives ?
- Peut-on trouver des solutions ? (négociation possible)
- La solution est-elle réaliste ?
- Si la solution est acceptée : étape 3.

Troisième étape : l'application

- Application de la solution retenue.³
- Suivi.

³ Dans certains cas, l'approbation de l'administration est exigée pour l'application de la solution retenue.

ANNEXE E - GRILLES EN LIEN AVEC LA MÉDIATION INTERCULTURELLE

Outil 13- Exemple de processus de médiation interculturelle

1. Pré-médiation

- Étude de la situation actuelle. Comment cette relation a-t-elle débuté ? Le premier conflit. La première négociation.
- Qui sont les personnes en présence (pays, groupe ethnique, filiation, appartenance politique, profession, etc.) ?
- Est-ce un cas de médiation interculturelle ? Suis-je capable d'effectuer une médiation ? Y a-t-il ici un conflit d'ordre culturel (religion, valeurs, etc.), structurel (condition socio-économique, exclusion, etc.) ou psychologique (dépression, troubles de panique, etc.) ? (voir l'outil 14)

Stratégies

- ◆ Reformulation, feedback ; faire des synthèses, s'assurer que tout est bien compris.
- ◆ Selon la gravité du cas, vous pouvez recevoir chaque participant séparément.
- ◆ Selon le cas, demandez que les échanges passent par vous.
- ◆ Respectez le temps alloué à chacun. Assurez-vous que les participants ont compris le fonctionnement de la médiation.

Pièges à éviter

- ◆ Considérer dès le départ que la situation est claire.
- ◆ Rester à la surface.
- ◆ Les alliances.

2. Le déroulement

- Précisez les paramètres (présentation de la médiation, confidentialité, neutralité, impartialité, durée de la médiation, respect de l'autre, ne pas l'interrompre, respecter la confidentialité, etc.).
- Le conflit appartient aux deux parties, la solution aussi. Quelle est la perception du conflit pour chaque participant. Comment définir le phénomène ? Quelle est la situation désirée ?
- Aider les participants à communiquer et à s'écouter. En cas de difficulté, les échanges doivent passer par le médiateur.

- Explorer les besoins et intérêts de chacun.
- Aider les participants à comprendre le sens de la discrimination et à reconnaître les préjugés.

Recherche de solutions

- ◆ Demander à chaque participant de proposer des solutions possibles.
- ◆ Aider les participants à inventer des options.
- ◆ Quelles sont les hypothèses de solutions ?
- ◆ Vérifier avec les participants la faisabilité de la solution choisie.
- ◆ Établir un rituel (remerciements, synthèse) d'ouverture et de clôture de la séance.

Stratégies

- ◆ Envisager les risques d'obstacles à la médiation.
- ◆ Établir les règles de communication et de fonctionnement.
- ◆ Clarifier le sens des mots.
- ◆ Faciliter et encourager l'expression de chacun.
- ◆ Faire des synthèses, s'assurer que les participants ont bien compris.

Pièges à éviter

- ◆ Les décisions prématurées.
- ◆ Le manque d'informations, de faits.
- ◆ L'encouragement de situations irréalistes.
- ◆ Les alliances.

3. La solution

- Résumer la solution choisie. Permet-elle effectivement d'éliminer le problème ?
- Fixer des objectifs clairs, précis, concrets.
- Assurer un suivi (moyen et long terme).

Outil 14- Grille permettant de voir si l'intervention s'organise autour de l'individu (psychosociologique), des aspects structurels (économie, racisme, etc.) ou culturels (filiation, affiliation identité)

Une problématique interculturelle est basée sur des prémisses culturelles. La culture, toujours en évolution dynamique, permet de décoder, interpréter, anticiper et donner un sens à notre vie et guider nos actions. La culture recouvre le rapport à soi, un rapport à l'autre et les rapports au monde. Dans un contexte interculturel, les influences sont multiples. En contexte migratoire, la transmission transgénérationnelle dans les familles et dans le groupe social des multiples éléments culturels est complexifiée ou altérée.

Quelques éléments qui relèvent davantage de la culture :

- Les problèmes de filiation à la famille d'origine : la qualité des relations affectives, l'impact des difficultés des parents sur leur relation avec les enfants, les ruptures et les pertes de liens significatifs.
- Les rapports transgénérationnels : conflits dans les rapports autonomie / dépendance, individu / communauté, jeunes / aînés, étudiants / enseignants.
- Les problèmes associés à l'identité personnelle, les difficultés de recomposition identitaire
- La relation d'autorité parents / enfants.
- Rapports hommes / femmes.
- Le choix des programmes d'études par les parents.

Quelques éléments qui relèvent davantage de la structure

- La discrimination systémique (exclusion des Noirs, des Arabes, des Chinois, etc.), le racisme
- Le manque de réseaux et l'isolement.
- La pauvreté.
- Les conditions sociales.
- Le manque de ressources, par exemple, communautaire.
- La non-reconnaissance des diplômes.

Quelques éléments qui relèvent davantage de la psychologie

- Dépression, troubles de l'humeur.
- Idées suicidaires.

Bibliographie

- Amiriaux, V. (2016). « Polémiques et socialisation : ce que la radicalisation nous fait », dans Habib El-Hage (dir.), *Cégépiens, radicalisations et vivre ensemble : actes du colloque*. Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.
- Antonius, R. (2002). « Un Racisme “respectable” », in J. Renaud, L. Pietrantonio et G. Bourgeault (dirs.), *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Association canadienne d'éducation de langue française (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. 12 p. http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Association canadienne pour la santé mentale (2010). *Guide des relations interculturelles en santé mentale*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec, 90 p.
- Badie, B. et C.W. de Wenden (1994). *Le défi migratoire. Questions de relations internationales*. Paris : Les Presses de SciencesPo.
- Barrette, C., E. Gaudet et D. Lemay (1996). *Guide de communication interculturelle, 2e édition*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 188 p.
- Beaton, A. M., F. Tougaset et S. Joly (1996). « Neosexism Among Male Managers : Is it a Matter of Numbers? », *Journal of Applied Social Psychology*, 26(24), 2189-2203.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici, dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec : Presse de l'Université du Québec, 250 p.
- Bilodeau, G. (1993). « Méthodologie de l'intervention sociale et interculturelité », *Service social*, 42(1), 25-48.
- Bosset, P. (1995). *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale*. Montréal : CDPDJ.
- Bouchard, G. (2011). « Le rôle de l'égalité et de la non-discrimination dans la mise en œuvre d'un dialogue interculturel en Europe », dans *Symposium international sur l'interculturalisme*. Montréal, 25-27 mai 2011, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 30 p.
- Bourque, R. (2008). « Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés », dans G. Legault et L. Rachédi (dirs.) *L'intervention interculturelle, 2e édition*. Montréal : Gaetan Morin.
- Campinha-Bacote, J. (1998). *The process of cultural competence in the delivery of healthcare services* (3e éd.). Cincinnati, OH : Transcultural C.A.R.E. Associates Press.
- Claudé, C. *Sensibiliser à l'interculturel*. Présentation PowerPoint, Université Paris 8, 63 p.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social, théories et pratiques*. Rennes : Presses de L'EHESP, 474 p.
- Cohen-Emerique, M. (2011). « L'interculturel dans les interactions des professionnels

avec les usagers migrants », *Alterstice* 1(1).

Cohen-Emerique, M. (2000). « L'approche interculturelle auprès des migrants », dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 364 p.

Cohen-Emerique, M. et J. Hohl (2004). « Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (61), 21-34.

Cohen-Emerique, M., H. Pascal et B. Blanc (1993). « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », *Santé mentale au Québec*, 17(1), 71-92.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*
http://www.cdpcj.gc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf

De Robertis, C. (2007). *Méthodologie de l'intervention en travail social. L'aide à la personne* - Nouvelle édition revue et corrigée. Editions Bayard.

Dorais, L.-J. (2004). « La construction de l'identité », dans D. Deshaies et D. Vincent (dirs.), *Discours et constructions identitaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Duchastel, J. (2005). « La citoyenneté multiculturelle comme stratégie politique au Canada », dans *Seminario Internacional Ciudadania, sociedad civil y participación política*. Conférence publique tenue à l'Université de Buenos Aires (Buenos Aires, 2 septembre 2005).

El-Hage, H. (2002). *Les modèles implicites d'intervention en médiation interculturelle : le cas de médiatrices interculturelles dans des organismes communautaires francophones à Montréal*. Mémoire de maîtrise. Montréal : École du travail social, UQAM.

Fleury, R. (2017). « Climat scolaire, dialogue et rapprochement », dans H. El-Hage (dir.), *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : actes du colloque* ». Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2015). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion. Cahier de consultation*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH_ConsultationMIDI_Politique.pdf

Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous*. Montréal : Éditions Saint-Martin, 253 p.

Guillaumin, C. (1969). *La race, le sexe et les vertus de l'analogie*. Paris : L'Harmattan.

Hohl, J. et M. Cohen-Emerique (1999). « La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle: Le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu », *Canadian Ethnic Studies Journal*, 31(1).

Jimenez, E. et M-M. Cousineau (2017). « Intervention interculturelle auprès des victimes de violences basées sur l'honneur et leur famille au Québec » dans H. El-Hage (dir.),

Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : actes du colloque. Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Joly, S., F. Tougas et R. de la Sablonnière (2004). « Le nationalisme d'un groupe minoritaire : pour le meilleur ou pour le pire? », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(1), 45-55.

Labelle, M. (2006). *Un lexique du racisme: étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*. Observatoire international sur le racisme et les discriminations, Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté, Montréal, Université du Québec à Montréal, UNESCO et CRIEC, 43 p.

Labelle, M. (2010). *Racisme et antiracisme au Québec. Discours et déclinaisons*. Montréal : PUQ.

Lamboley, M. (2009). *Le mariage arrangé ou forcé, un exposé général en vue de mettre en lumière un phénomène présent dans nos sociétés occidentales*. Université de Montréal

http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/uni_fem_ete/fichiers/ufe09lamboley.pdf

Legault, G. et L. Rachédi (2008). *L'intervention interculturelle*. 2e édition. Montréal : Gaétan Morin Éditeur limitée, 305 p.

Legault, G. (2002). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur limitée. 364 p.

Memmi, A. (1982). *Le racisme*. Paris : Gallimard.

Ministère de l'Inclusion, de la Diversité et de l'Immigration (2016). *Présence en 2016 des immigrants admis au Québec de 2005 à 2014*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2016_admisQc.pdf

Miville-Dechêne, J. Conseil du statut de la femme. *Crimes d'honneur au Canada : aborder certaines questions difficiles. Notes pour une allocution*. Conférence à Montréal, le jeudi 2 mai <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-28-1720.pdf>

Mock, D. (2005). *Glossary of Terms*, Toronto : Fondation canadienne des relations raciales.

Moreau, M. (2016). « Thanatos in vivo », dans H. El-Hage (dir.), *Cégépiens, radicalisations et vivre ensemble: actes du colloque*. Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Nociti, N. (2016). « Phénomène de radicalisation, quête de sens et trousse de renseignements sur l'extrémisme violent », dans H. El-Hage (dir.), *Cégépiens, radicalisations et vivre ensemble: actes du colloque*. Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Pontel, M. (2017). « La violence basée sur l'honneur : comprendre pour mieux agir », dans El-Hage (dir.), *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : actes du colloque*. Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Poupart, L. (2017). « Le parrainage en contexte de violence conjugale », dans H. El-Hage (dir.), *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité : actes du colloque*. Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Radio-Canada (2012). « L'affaire Shafia » <http://www.radio-canada.ca/sujet/affaire-shafia/>

Rogel, J.P. (1994). Le défi de l'immigration. Institut québécois de Recherche sur la culture (IQRC), 122 p.

Rogers, E. M., W. B. Hart et Y. Miike (2002). « Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan ». *Keio Communication Review* (24).

Rousseau, C. et al. (2016). *Le défi du vivre ensemble : Les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec*. Montréal : SHERPA. <http://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2013/10/Rapport-de-recherche-CEGEP-FINAL-27.10.2016.pdf>

Roc, M-L. (2016). « Les frontières de la confidentialité dans un contexte de radicalisation », dans *Cégépiens, radicalisations et vivre ensemble: actes du colloque*, sous la direction de Habib El-Hage, Montréal : Les publications du Collège de Rosemont.

Selim, A. 1986. *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Hachette, 249 p.

Service interculturel collégial (2013). *État de la situation de l'interculturel au collégial : bilan et perspectives*. Montréal, 61p.

Simon, P.J. (1976), « Propositions pour un lexique des mots-clés dans le domaine des études relationnelles », *Pluriel*, 6, 77-80.

Taguieff, P.- A. (1987). *La force du préjugé - Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La découverte.

Troper, H. (1987). *Encyclopédie du Canada*, t.1 (A-E). Montréal : Alain Stanké

White, B. W., L. Emongo et G. Hsab, (2017). « Vers une anthropologie de l'interculturel », *L'interculturel dans la cité, revue Anthropologie et Sociétés*, 41(3) 9–27.

