



Colloque - LES ACTES Prévenir et évaluer l'impact des actions en milieu d'enseignement

Mercredi 17 avril 2019

COLLOQUE : PRÉVENIR ET ÉVALUER L'IMPACT DES ACTIONS EN MILIEU D'ENSEIGNEMENT

ACTES DU COLLOQUE
TENU LE MERCREDI 17 AVRIL 2019
AU COLLÈGE DE ROSEMONT

PRÉVENIR ET ÉVALUER L'IMPACT DE NOS ACTIONS

Prévenir et évaluer l'impact de nos actions-Actes du colloque réalisé par le Collège de Rosemont grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

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

MERCI AUX COLLABORATEURS

Bouhadjar Hadjiri, enseignant en économie au Collège de Rosemont;
Fernand Cloutier, enseignant en sociologie au Collège de Rosemont;
Martin Gendron-Richard, régisseur des activités étudiantes à la Direction des services aux étudiants du Collège de Rosemont.;
Julie Prince, conseillère à la vie étudiante au Collège de Maisonneuve;
Anne-Claude Migeon, réviseure linguistique;
Maude Thirion, mise en page;
Marya Grant, Student Life, Sustainability, and Indigenous Student Advisor au Collège Vanier;
Maude Lemire Desraleau, Conseillère à la vie étudiante au Collège du Vieux Montréal;
Michel Rondeau, Conseiller à la vie étudiante au Collège de St-Laurent;

MERCI AUX AUTEURS

Christia Agbobli
Geneviève Audet
Michel Dorais
Jean-Sébastien Dufresne
Habib El-Hage
Réginald Fleury
Mathieu-Joël Gervais
Danielle Gratton
Monica Grigore Dovlete
Estibaliz Jimenez
Cécile Rousseau
Paula St-Arnaud
Michelle Stewart

POUR CITER CET OUVRAGE

Prévenir et évaluer l'impact des actions en milieu d'enseignement, sous la direction de Habib El-Hage, Montréal, Les publications du Collège de Rosemont, 2019, 52 p.

Dépôt légal - Bibliothèque et archives du Québec, 2019
Bibliothèque et Archives Canada, 2019

Cette publication a choisi de respecter les modalités de féminisation du Service des Communications du Collège de Rosemont, et ce, dans un souci d'harmonisation.



Québec



Avec la collaboration de la Table intercollégiale en intervention interculturelle



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
Habib El-Hage, Directeur de l’Institut de recherche pour l’intégration professionnelle des immigrants (IRIPI).	
Mieux comprendre l’action préventive : Qu’est-ce que prévenir?	6
Michel Dorais, professeur titulaire à l’École de travail social et de criminologie de l’Université Laval	
Pourquoi et comment évaluer une action de prévention?	10
M. Mathieu-Joël Gervais, professeur associé au Département de psychologie à l’Université du Québec à Montréal et à l’École de travail social et de criminologie de l’Université Laval	
D’une situation interculturelle à l’autre : évaluation des besoins, de l’impact de la prévention et des interventions.	12
Danielle Gratton, responsable des services aux collectivités, responsable de la banque de données du Laboratoire de recherche en relations interculturelles de l’Université de Montréal	
Projet Animation sociale pour un dialogue interculturel	27
Habib El-Hage, intervenant social et interculturel, Collège de Rosemont	
Prévenir la radicalisation violente à l’école et évaluer l’impact de ses actions? Illustration des défis à partir d’une expérience de recherche	30
Geneviève Audet, professeure au Département des sciences de l’éducation de l’Université du Québec à Montréal	
Le contrôle social, sexuel et scolaire des filles dans un contexte de violences basées sur l’honneur. Indicateurs facilitant l’évaluation du contrôle excessif.	28
Estibaliz Jimenez, professeure au département de psychoéducation de l’Université du Québec à Trois-Rivières.	
Comprendre pour mieux agir - La radicalisation menant à la violence chez les jeunes.	44
Réginald Fleury, Conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Montréal.	

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, les milieux de l'intervention et de l'animation relevant des directions et services aux étudiants organisent des actions avec des objectifs d'aide à l'inclusion, d'aide à la réussite scolaire, de promotion du bien être sociale et psychologique, etc. Plusieurs de ces activités s'insèrent dans l'organisation de la prévention avec des actions offertes directement aux jeunes. Rappelons que les milieux des cégeps sont des grands consommateurs des actions préventives. Or, malgré ces actions, peu d'outils utilisés dans nos milieux visent l'évaluation de ces actions.

Le colloque *Prévenir et évaluer l'impact de nos actions* réalisé en avril 2018 vise à aider les décideurs et les intervenants à saisir l'importance d'évaluer la portée des réalisations effectuées dans nos milieux. Doit-on effectuer des évaluations par nous-mêmes ou par des firmes externes? Doit-on penser l'évaluation à chaque fois qu'une action est implantée dans nos milieux? Etc.

Le colloque qui a regroupé près de 200 personnes a permis de répondre à des questions posées pour planifier l'action préventive en amont.

Cet ouvrage aura le défi de présenter un sujet complexe avec ses multiples visages en sciences sociales autant dans une démarche qualitative que quantitative. Nous verrons en premier lieu le texte de M. Michel Dorais se pencher sur la compréhension de l'action préventive. Le deuxième texte de Mme Danielle Gratton porte davantage sur l'action prévention en milieu d'intervention interculturelle. La Table intercollégiale en intervention interculturelle nous présente l'impact d'un projet d'animation sociale en milieu cégepien. L'Art occupe une place importante dans nos milieux. Mme Geneviève Audet, explique les contours de l'évaluation d'une pièce de théâtre. Comment évaluer une notion complexe comme le contrôle social? Mme Estibaliz Jimenez nous présente ses réflexions et finalement, M. Réginald Fleury, nous présente un projet autour de la radicalisation.

Les textes présentés dans cet ouvrage tentent d'émettre quelques pistes d'action et nous transportent vers des réflexions auxquelles nous devrons nous attarder avec audace, aujourd'hui comme demain, afin d'assurer une meilleure action sans risque de créer des effets contraires, car après tout, l'objectif demeure l'amélioration de nos pratiques et actions.

Habib El-Hage, Directeur de l'Institut de recherche pour l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) et intervenant social au Collège de Rosemont lors du Colloque.

Mieux comprendre l'action préventive : Qu'est-ce que prévenir?

Une introduction aux fiches Power Point de la présentation

MICHEL DORAI

Professeur titulaire à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval

Le terme prévention est souvent utilisé de manière incorrecte, par exemple pour désigner des activités d'information ou de sensibilisation qui n'ont pas de réel impact sur le plan des actions concrètes des gens. Or, un changement de conduite est la clé de la prévention : on peut être bien informé et bien sensibilisé à un problème sans jamais arriver à le modifier. Pour ce faire, il faut poser des actes concrets, changer des comportements ou en initier de nouveaux, lesquels auront des effets tangibles. Connaître ou comprendre un problème, c'est bien, mais cela ne suffit aucunement à le résoudre, hélas, ni même à l'amenuiser.

Je voudrais dans cette présentation rappeler quelques principes de base fondamentaux en prévention. Ils sont tirés du cours que j'ai monté et que je donne à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval. Ce contenu détaillé est repris en grande partie dans mon chapitre introductif à l'ouvrage collectif *Prévenir* que j'ai dirigé (Presses de l'Université Laval, 2017). Ma présentation s'appuie sur ce texte, lequel est cependant beaucoup plus détaillé que les grandes lignes que j'esquisserai aujourd'hui. Je m'inspirerai aussi, dans une moindre mesure de certains éléments de mon ouvrage *Le Métier d'aider*, que je viens de rééditer en version augmentée (VLB éditeur, 2018).

Nous verrons successivement quel sont les types possibles de prévention, ce qui les justifie, les modalités qu'elle peut prendre, l'importance de bien identifier les facteurs de risque auxquels on veut s'attaquer et les facteurs de résilience que l'on veut rehausser. Nous passerons aussi brièvement en revue les principaux pièges qui font en sorte que des messa-

ges et des mesures de prévention peuvent être ignorés, en particulier chez les jeunes. Enfin, nous énoncerons les caractéristiques de programmes efficaces : bien les avoir en tête lorsque l'on met sur pied des mesures préventives est un must.

Je sais que plusieurs des personnes présentes à ce colloque sont impliquées ou songent à s'impliquer dans divers projets de prévention. Mon intention est de vous encourager en ce sens en vous invitant à être très systématiques dans votre conception et dans votre planification. Pour être efficace, une démarche préventive doit être adéquatement pensée, anticipée et organisée.

CONTENU DES DISPOSITIVES

4 types de prévention :

- 1) La prévention primaire consiste à diminuer les risques AVANT qu'un problème ne survienne, en créant les conditions requises pour éviter qu'il ne se produise dans une large population.
- 2) La prévention secondaire vise à intervenir à court terme, DÈS SES PREMIERS SIGNES, sur les manifestations d'un problème. Elle entend éviter l'aggravation ou la détérioration d'une situation. Elle cible les personnes à risque, leurs conduites ou conditions de vie.
- 3) La prévention tertiaire constitue moins une prévention qu'un soutien à la réadaptation de ceux et celles qui ont déjà connu un problème et qui sont en voie de s'en sortir. Elle a pour but de contrer, de diminuer ou d'atténuer la récidive du problème.
- 4) La prévention quartenaire entend protéger les gens des risques de sur-prévention invasives, voire contreproductives, lesquelles produisent finalement des effets contraires à ceux souhaités. Une prévention mal pensée ou mal ciblée peut être contreproductive.

Qu'est-ce qui justifie des mesures préventives ?

- La probabilité ou la fréquence d'un problème,
- La gravité ou l'impact de ses conséquences ou ses séquelles,
- L'efficacité connue et reconnue – ou du moins anticipée – des mesures préventives proposées,
- Enfin, la faisabilité de mesures préventives ne peut être ignorée, car la prévention comporte des coûts...

Quels sont les différents modes de prévention ?

- La législation (lois et règlements),
- Des mesures ou des changements organisationnels,
- Le partenariat et l'entraide dans la communauté,
- Le développement de connaissances, d'attitudes et d'habiletés nouvelles chez les gens,
- La formation d'intervenants susceptibles de servir de multiplicateurs dans leurs milieux,
- Des interventions publiques ou médiatiques visant à mobiliser une population en la sensibilisant.

Où sont les risques ?

- Chez les personnes pouvant être identifiées comme entretenant ou perpétuant le problème par leur indifférence ou leurs agissements,
- Chez les personnes qui subissent le problème,
- Dans leur milieux ou environnement social respectifs (en tenant en compte âge, groupes de pairs, apparténances, etc.)

Facteurs de vulnérabilité à réduire, facteurs de résilience à rehausser.

- Un **facteur de vulnérabilité** est une caractéristique, une situation ou une condition de vie (qu'elle soit personnelle, familiale, économique, sociale ou environnementale) qui accentue la possibilité ou la probabilité d'être exposé à un risque et d'en subir les séquelles.
- À l'inverse, un **facteur de protection** (parfois appelé facteur de résilience) désigne une caractéristique, une situation ou une condition de vie qui réduit la possibilité ou la probabilité d'être exposé à un risque et d'en subir les séquelles.

Les pièges de la prévention auprès de jeunes

- La familiarité avec un risque peut conduire à le banaliser, le minimiser, le nier;
- La situation inverse peut s'avérer tout aussi problématique : une moindre proximité avec un danger peut le faire sous estimer
- Le sentiment de surcontrôle face à un risque (biais d'optimisme);
- Un sentiment d'absence totale de contrôle de soi joue aussi en défaveur des mesures préventives;
- Le risque volontaire est souvent vu comme moins dangereux que le risque involontaire;
- Le calcul coût/bénéfice joue un aussi grand rôle dans la décision de se protéger, ou pas.
- Qu'est-ce qu'on a à gagner/à perdre en prenant ce risque?

Qu'est-ce qui fonctionne, ou pas ?

Les données probantes, quand il y en a :

- Les résultats obtenus sont-ils fiables ? Produisent-ils toujours les mêmes effets, dans le temps, auprès de la même population ?
- Les résultats obtenus sont-ils crédibles ? Par exemple, y a-t-il des liens évidents entre les données amassées et les conclusions de ces recherches ?
- Les résultats sont-ils transférables, c'est-à-dire applicables à des populations autres, possiblement plus vastes ? Il se peut en effet que les besoins concrets de populations similaires divergent dans l'espace et dans le temps.

Quelques pièges et paradoxes à éviter.

- Le risque zéro n'existe pas...;
- Enfin, beaucoup perçoivent la prévention comme un nouveau carcan moral;
- La prévention a souvent pour conséquence de réduire des conduites sites à risque qui sont aussi des sources de plaisir ou de liberté;
- Les conduites dites à risque sont souvent définies par des experts, et non par les populations concernées. Il existerait par ailleurs des risques plus légitimes ou plus illégitimes que d'autres...
- Les politiques de prévention tendent à privilégier des mesures coûteuses qui interpellent tout le monde mais ne profitent qu'à un petit nombre;
- Beaucoup perçoivent la prévention comme:
 - un nouveau carcan moral,
 - une stigmatisation des conduites à risque (on peut arriver à les identifier sans pour autant les stigmatiser ou blâmer des personnes qui les adoptent),
 - un discours moralisateur ou paternaliste, d'autant plus présent que la lutte acharnée au risque serait le symptôme d'une société surprotectrice, voire contrôlante et tutélaire,
 - une sous-estimation ou un déni des contextes sociaux et des inégalités socio-économiques défavorables à la prévention,
 - une absence de consultation des groupes ou des populations concernés.

La peur est-elle bonne conseillère en prévention ?

- Le principe derrière la prévention par la peur est que l'être humain serait à 100 % rationnel... ce qui est faux... En fait, les messages destinés à faire peur génèrent surtout... de la peur, mais pas forcément des changements de perception, d'attitude ou de conduite à moyen ou long terme.

Peur = » anxiété = » résistance, bravade = » pas de changement

Les caractéristiques d'un programme efficace

- Les populations ciblées sont délimitées afin de tenir compte de leur spécificité;
- On a une très bonne connaissance des populations à rejoindre, de leurs conduites à risque ou sécuritaires, et de leurs besoins, contextes et conditions de vie;
- Ces populations sont rejointes le plus précocement possible, certaines habitudes de vie à risque pouvant s'installer dès le plus jeune âge;
- Les messages diffusés ne stigmatisent pas les personnes ou les populations cibles : ils les sensibilisent et les mobilisent;
- Ces messages tiennent compte des appréhensions ou des résistances anticipées, autrement dit du pour versus le contre. Cela exige que le public cible soit consulté préalablement afin de connaître ses attentes et réactions;
- Ces campagnes sont guidées par une recherche préalable des origines du problème à prévenir;
- Recourent idéalement à des façons variées de passer le message;
- Associent des informations factuelles à des actions concrètes à poser;
- Ont une certaine durée (répétition des messages) et un bon sens du timing;
- Mettent de l'avant des modèles de comportement positifs; en effet, on s'identifie plus volontiers à des messages positifs que négatifs;
- Apportent des gratifications ou de la valorisation à court, moyen et long terme (par exemple, se protéger provoque un sentiment de mieux-être ou de cohérence émotionnelle);
- Sont proposées par des personnes, des institutions et des organismes compétents, désintéressés et motivés, dans tous les cas crédibles aux yeux des populations concernées.

CONCLUSION

De la connaissance des dangers aux actes pour s'en éloigner, il n'y a pas forcément de chemins tout tracés d'avance. Comme nous l'avons vu, la prévention pose de nombreux défis, souvent complexes. Faut-il pour autant y renoncer ? Trop souvent négligée dans la formation académique et dans l'organisation des services publics ou privés, la prévention gagne à être mieux comprise pour ce qu'elle est, ou devrait être : une invitation au changement.

En savoir plus :

PRÉVENIR, sous
le direction de M. Dorais, Presse de l'Université Laval, 2017.

LE MÉTIER D'AIDER, M. Dorais, VLB ÉDITEUR, 2018.

Pourquoi et comment évaluer une action de prévention ?

MATHIEU-JOËL GERVAIS

professeur associé au Département
de psychologie à l'Université du Québec à Montréal et
à l'École de travail social et de criminologie de
l'Université Laval

Qu'est-ce qu'un programme ?

Un programme est un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement. Il est mis en place pour transformer des choses ou l'état d'une chose. Le maître mot de cette définition est transformation.

Un programme n'a pas comme objectif d'exister pour lui-même, mais plutôt de produire des changements pour les participants potentiels.

Les 3 étapes de l'évaluation de programme

- Identification des besoins, des thèmes et des questions d'évaluation;
- Élaboration du modèle logique;
- Évaluation de l'implantation et des effets.

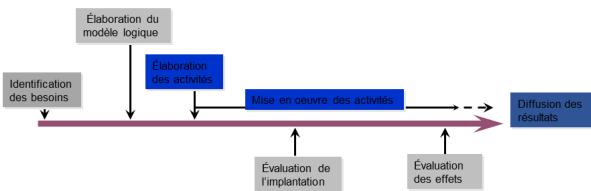
Étape 1 : Identification des besoins, des thèmes et des questions d'évaluation

- Choix de l'objet d'évaluation et sa définition;
- O. Mets en reliefs certains aspects du « problème à l'étude » plutôt que d'autre;
 - Ex. prévention vs promotion
 - Ex. délinquants vs jeunes en difficultés
- Importance d'une définition concertée entre les chercheurs et les membres de la communauté ciblés.
- La collaboration et la négociation au cœur des processus en évaluation de programme:
 - Les statuts respectifs du chercheur et des participants;
 - Relation égalitaire et prise en compte des connaissances respectives;
 - La négociation des questions de recherche;
 - Valeur ajoutée: augmente la validité, l'utilisation et la pertinence des connaissances produites

Suite à l'identification des besoins, des thèmes et des questions d'évaluation

Le modèle logique permet de définir:

- Les buts et les objectifs attendus à court, moyen et long terme;
- Le lien (présumé) entre les activités choisies et les buts/objectifs poursuivis par le programme;
- Les éléments du programme à suivre et à évaluer;
- Amène à identifier les indicateurs, les sources de données et les méthodologies appropriées pour la collecte



Un bon modèle théorique devrait tenir compte des éléments suivants:

- (1) les différentes activités du programme mis en œuvre, ainsi que la théorie du changement – la logique d'action – selon laquelle ces activités produiront les effets attendus;
- (2) les effets attendus à court, moyen et long terme;
- (3) les différents facteurs pouvant entraver ou favoriser l'implantation des activités du programme et, par conséquent, l'atteinte des effets attendus.

ANALYSE DES FACTEURS EXTERNAUX

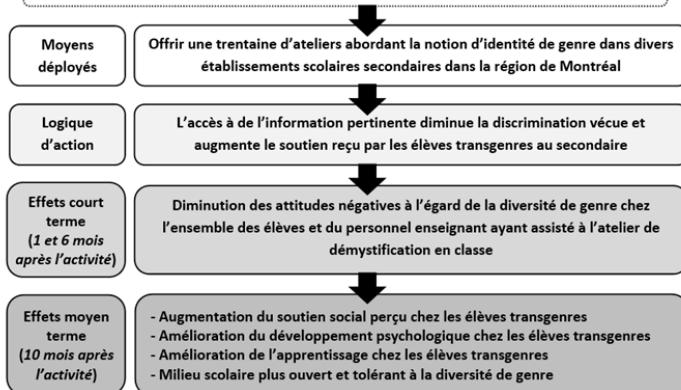
Analyse des facteurs qui influencent la capacité d'une programme à produire les résultats escomptés

Catégories de facteurs externes à regarder:

- 1) Caractéristiques de la communauté (Financement, politiques, culture et normes, etc.)
- 2) Caractéristiques des intervenants offrant les activités (Besoin et avantages perçus, motivation, etc.)
- 3) Capacité de l'organisation ou milieu d'implantation (Climat de travail, type de leadership, ouverture au changement, etc.).
- 4) Soutien offert (Formation, encadrement, assistance technique, etc.)

BESOIN EXPRIMÉ : Diminuer la discrimination vécue et augmenter le soutien social reçu par les élèves transgenres dans les établissements scolaires secondaires de la région de Montréal

POPULATION CIBLÉE : Les élèves de 4^e et 5^e secondaire et les membres du personnel scolaire



Étape 3. Évaluation de l'implantation et des effets

ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION

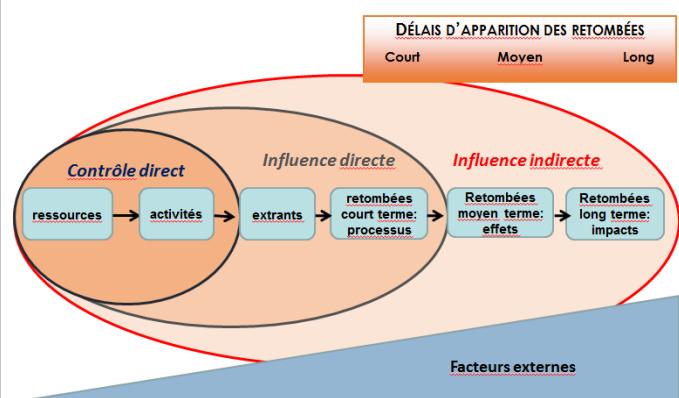
- Permet d'identifier les conditions de mise en œuvre;
- Deux mesures d'implantation;
- Fidélité: dans quelle mesure le programme implanté présente-t-il les caractéristiques du programme planifié;
- Dosage: quantité d'activités produites;
- Le temps nécessaire à l'implantation d'un programme;
- Plusieurs difficultés peuvent apparaître en cours d'implantation;
- Parfois implantation plus longue que la durée de vie du programme.

ÉVALUATION DES EFFETS

- Examen des effets d'un programme (à moyen et long terme);

Les évaluations bien faites combinent

- La rigueur du devis;
- La prise en considération des contraintes liées aux ressources;
- L'utilisation de multiples sources de données;
- La capacité de tenir compte de l'influence des valeurs.



D'une situation interculturelle à l'autre : évaluation des besoins, de l'impact de la prévention et des interventions.

DANIELLE GRATTON

Psychologue et anthropologue, Laboratoire de Recherche en Relations Interculturelles - LABRRI

Différentes actions et programmes interculturels ont été mis en place depuis l'entrée des enfants immigrants dans le réseau francophone d'enseignement. Rappelons que la loi 101, la Charte de la langue française, promulguée en 1977, a permis de corriger une erreur historique puisqu'avant cette date les enfants immigrants étaient systématiquement dirigés vers les milieux d'enseignements anglophones. Malgré des efforts importants, à ma connaissance, il existe encore aujourd'hui peu d'évaluations systématiques pour aider à orienter nos actions interculturelles[1].

Comment mesurer l'impact de nos actions en intervention et en prévention en contexte interculturel[2]? Avant de répondre à cette question, je pense qu'il est pertinent de présenter quelques principes interculturels découverts progressivement au long de mon parcours professionnel. Ceux-ci incluront notamment plusieurs définitions opérationnelles du terme culture. Il sera ensuite possible de présenter un cadre conceptuel qui mettra en évidence l'importance d'accorder toute notre attention à des situations interculturelles d'interaction (Gratton, 2009; White, Gratton, 2017) et aux actes posés (Gratton, 2012; White, Gratton, Agbobi, 2017) car ils mobilisent les caractéristiques culturelles de chacun.

Pour compléter ce cadre théorique, s'ajouteront les notions d'inclusion et de résilience : deux approches sociales actuelles visant à favoriser les droits, la justice et l'égalité des chances. Ces principes et ce cadre conceptuel poseront les bases d'analyse de deux exemples d'évaluation de programme auxquelles j'ai participé : le cas des femmes-relais (Islas, Gratton, 2017); et l'adaptation du programme-cadre de formation interculturelle (2000-2009) du Ministère de la san-

té et des services sociaux du Québec (Proulx, Chiasson, 1996; Proulx, 1998; Gratton, 2009). Ces exemples illustreront comment évaluer nos actions interculturelles.

Principes interculturels découlant de mon parcours professionnel

Psychologue de formation en développement organisationnel, puis en psychologie clinique, je suis devenue anthropologue, lorsqu'on m'a demandé d'ouvrir une clinique de toxicomanie en Jamaïque. Je m'étais alors dit que, là-bas, il se passerait peut-être quelque chose de différent. Mon intuition était bonne à deux niveaux : 1- Contrairement à ce que l'on pense généralement, les effets des psychotropes comme l'alcool et le cannabis sont différents là-bas. 2- Contrairement à ce qu'on m'avait laissé entendre au cours de mes études, notre médecine et notre psychologie ne sont pas universelles; leur pratique auprès de populations différentes demande donc le développement de nouvelles compétences (Kirmeyer, 2012). S'inscrivant dans des fonctionnements sociaux différents (savoirs, famille, relation à l'autorité et au soignant, règles de pratiques, conditions d'intervention, etc.) nos connaissances et pratiques doivent être adaptés pour des personnes qui se sont développées dans d'autres sociétés.

Ajoutons que la connaissance de l'autre n'est pas suffisante pour intervenir en contexte pluriethnique car nous ne pouvons, comme les autres, mettre de côté nos savoirs courants et professionnels. Nous devons alors tenter de créer un espace interculturel afin de faire surgir des connaissances, codes et règles, souvent inconscientes pour l'un comme pour l'autre. De façon paradoxale, il apparaît plus facile d'adapter nos pratiques pour d'autres populations quand on les côtoie à l'étranger, que lorsqu'on les reçoit dans

[1] Le terme « interculturel » englobe les interactions entre des personnes d'horizons différents (Gratton 2009).

[2] Il me faut remercier Jamal Berdaa, docteur en mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Sonaide m'a permis de me mettre à jour en évaluation de programme.

nos services locaux. Ce paradoxe s'explique, par la constance des fonctionnements institutionnels et des règles de pratique dans une société. Je m'explique : j'ai mis du temps à comprendre comment intervenir de façon efficace quand j'étais en Jamaïque. J'y suis parvenue grâce à l'observation participante une méthode bien connue des anthropologues. De retour au Québec, il m'est arrivé de ne pouvoir aider un client Jamaïcain, contrairement à ce qui aurait été le cas là-bas, car plusieurs façons de le faire sont impensables, et inacceptables ici. En interculturel, il nous faut donc reconnaître les limites de nos actions d'une société à l'autre. C'est ce que l'on nomme des écarts culturels (Das, 1993). Force est de constater que toutes les sociétés fonctionnent avec des logiques qui leurs sont propres, un autre terme pour culture. L'écart culturel ne peut pas toujours être réduit. Si c'est le cas, nous devons nous demander comment le compenser et/ou s'il existe des ressources dans les groupes humains en présence qui peuvent être utilisées, malgré certaines limites.

Ce constat pose la question suivante: Puisque pour être efficaces, les actions professionnelles doivent s'inscrire dans des logiques sociales spécifiques à un groupe humain, quels nouveaux savoirs et manières de faire devons-nous développer quand deux logiques socioculturelles entrent en contact à partir d'interaction entre des personnes d'horizons culturels différents? Dans un monde pluraliste, que devons-nous apprendre d'autre pour être aussi efficaces, quand nos modèles habituels (culturels) posent des limites? Compte tenu de logiques socioculturelles différentes, comment avoir des relations interculturelles harmonieuses dans les sphères de notre vie sociale, professionnelle et familiale?

En Jamaïque, j'ai aussi saisi l'influence démesurée de l'économie internationale sur les politiques publiques. En effet, je suis revenue au Québec suite à la perte de mon emploi, comme un tiers des fonctionnaires jamaïcains, quand le Fond Monétaire International (FMI) a imposé des restrictions budgétaires dans les services publics. Au Québec, j'ai pu constater à nouveau, avec tristesse, comment les mesures politiques internationales et les règles de l'économie locale et internationale, nous affectent tous, de façons similaires et différentes, que l'on soit, autochtones, issu de ce que l'on nomme la société d'accueil, ou d'une communauté ethniques/ethnoculturelle, ou encore de l'immigration. Ces règles et mesures font pression sur nous, et provoquent des

des violences quotidiennes qui ont un impact sur nos relations de proximité.

Mon travail chez les Cris, une nation autochtone du Québec, a aussi mis en lumière les limites de mes pratiques habituelles : l'interculturel ne peut donc être réduit aux immigrants. En plus d'apprendre que le travail de psychologue s'apparente, pour les enfants de la communauté où je travaillais, à celui de grand-mère, ma pratique clinique m'a aussi permis d'observer les répercussions délétères d'un conflit historique ayant pris une forme d'assimilation des peuples autochtones sur leur propre territoire. Ces observations ont apporté de nouvelles dimensions à ma compréhension des enjeux interculturels. D'une part, j'ai compris que revenir sur nos rapports avec les peuples autochtones pourraient certainement nous aider à mieux s'outiller pour éviter des erreurs possibles dans le monde actuel où le cosmopolitisme favorise des mouvements humains importants et augmente les inégalités (Labelle, 2015). D'autre part, grâce aux Cris, j'ai développé une sensibilité pour les relations ancestrales, d'ici et d'ailleurs. Et ce faisant, je suis devenue plus attentive aux rapports sociaux antérieurs à l'immigration. La prise en compte des tensions sociales, et les relations interethniques pré-migratoires, comme leurs reproductions post-migratoires[3] est donc un élément à considérer dans l'analyse d'une situation en contexte pluraliste.

Avec les Cris, j'ai effectivement appris à tenir plus compte des ressources sociales et culturelles particulières qui peuvent être transférées, ou non, dans un autre temps et un autre lieu.

J'ai ainsi appris que ces facteurs socio-culturels, historiques, économico-politiques locales et internationaux ont un impact et produisent des insertions sociales différencierées, dans un nouveau pays ou dans le pays qui nous a vu naître. Et que lorsque ces facteurs nous échappent, ils peuvent limiter notre compréhension. Cela d'autant plus quand on oppose les autochtones aux « Blancs » et les personnes issues de la

[3] Une reconstruction le plus souvent influencée par le poids du nombre; les ressources et les tensions sociales antérieures et présentes.

société d'accueil, aux personnes issues de l'immigration; et que chacun est vu comme vivant dans un monde monolithique.

De la psychologie à l'anthropologie, à l'interculturel

Soyons clairs : une personne ne peut faire de l'interculturel sans se voir comme un être culturel (Cohen-Emeric 2011; Das, 1993). Tel que l'explique Friedman (1994), un anthropologue : à un niveau universel, nous pouvons parler de culture générique : une caractéristique de toutes les sociétés humaines, y compris l'Occident. Il faut se dire que si nous n' étions pas culturel, nous ne serions pas des humains. Faute de le comprendre, il nous reste encore aujourd'hui beaucoup à faire pour mieux saisir les fonctions sociales et psychologiques de la culture générique pour la survie et l'adaptation des humains et pour la reproduction des sociétés. À un autre niveau, toujours selon Friedman, il y a aussi la culture spécifique qui fait référence aux particularités de différents groupes humains. Des caractéristiques qu'il nous faut voir comme des constructions sociales locales et historiques. Ce que l'on nomme des différences culturelles, ou des écarts culturels provient d'une comparaison entre des particularités culturelles d'un groupe à l'autre. D'après Agar (1982), ce qui fait de nous des humains, c'est notre capacité à tenir compte de nos différences culturelles respectives.

Barth, un autre anthropologue aide à comprendre trois niveaux dont il nous faut tenir compte dans les sociétés pluriethniques (Gratton, 2012; 2017). 1- Sa recherche la plus connue met en évidence comment les frontières ethniques sont poreuses Barth, 1995). Ce qui signifie que dans une société pluriethnique, les personnes issues de différentes communautés ethniques peuvent avoir des contacts entre elles. 2- Barth (1989) compare les cultures qui se côtoient dans une société à des courants dans une rivière. Il explique que les personnes qui se développent dans de telles sociétés sont traversées par plusieurs courants, et qu'il est difficile de prévoir quel courant (culture) sera mobilisée dans une interaction interculturelle. 3- Barth (2002) soutient par contre, que les savoirs institutionnalisés de chacun des groupes ethniques sont imperméables aux changements de populations sur leur territoire. Les institutions changent certainement, précise-t-il mais à partir d'éléments internes, c'est pourquoi, il nous faut tenir compte du fait que nos actions interculturelles se font dans les organisations mono-

culturelles (Côté, et coll., 2016). En fait, par nos actions, nous construisons des espaces interculturels (Gratton, 2009) dans les organisations monoculturelles. L'ensemble des travaux de Barth donne du sens aux repères que j'ai trouvé au cours de mon parcours professionnel. Ce chercheur fait coexister les plaisirs de la découverte de l'autre; la nécessité de connaître les courants qui nous traversent tous, dans le monde d'aujourd'hui; et les limites des institutions en contexte interculturel. Ceci dit, en tant qu'anthropologue, Barth nous offre peu de moyens concrets pour analyser les enjeux découlant des interactions interculturelles; mettre en place des actions dans les espaces interculturels; et les évaluer.

Pour compléter l'apprehension du concept de culture, ajoutons que dans un espace interculturel, nous observons que chacun peut avoir des codes différents mais sans le savoir; et qu'en plus, chacun peut manquer de moyens pour comprendre les codes de l'autre. Les codes partagés font partie intégrante de la culture; et une méconnaissance de ces codes peut engendrer des tensions dans les interactions. Au-delà des codes, les histoires partagées représentent aussi des composantes culturelles; ce qui signifie, comme nous l'avons vu plus haut, la présence de contentieux historiques que chacun porte sans qu'il le sache vraiment. D'où le besoin de nouvelles compétences pour mieux saisir les multiples dimensions d'une situation interculturelle (Gratton, 2009) comprenant notamment la position historique de chacun.

Cadre conceptuel interculturel

Il n'est pas facile de se retrouver dans les approches interculturelles. On peut penser que c'est parce qu'elles s'inscrivent dans des rapports sociaux nationaux. Quand une société se voit sans culture et pense que la culture « c'est pour les autres », nous avons des modèles interculturels qu'on peut qualifier comme étant culturels. Prenons Bennett (2017) comme exemple, un américain reconnu pour avoir développé une échelle de sensibilité interculturelle. Dans cette échelle Bennett positionne, avec raison, l'ouverture à l'autre qu'il définit comme la capacité de percevoir des différences culturelles. Tel qu'il l'explique, s'intéresser à l'autre (percevoir les caractéristiques de l'autre) est une condition essentielle pour apprendre à le connaître. On peut déduire que le modèle de Bennett, s'inscrit dans une société républicaine où les différences sont appréhendées uniquement en termes de race. D'où son insistance sur la

perception des différences culturelles de l'autre. Dans ce pays, on parle d'ailleurs de « Black culture » quand les anthropologues ont depuis longtemps séparé la race et la culture, nous enseignant que des comportements différents ne proviennent pas de la couleur de la peau, mais des apprentissages faits dans une société particulières. Bennett, ouvre la porte pour faire un passage de « Black culture » à culture afro-américaine, ou haïtienne-américaine.

Ce premier pas vers la découverte de l'autre m'amène à classer le modèle de Bennet comme étant plus culturel qu'interculturel, surtout quand on le compare avec deux autres approches qui traversent le milieu montréalais : ceux de Cohen-Emerique (2011) et Das (1993). Contrairement à Bennett, ces dernières privilègent, à la fois, le maniement des caractéristiques culturelles de soi et de l'autre. Pour elles, une des compétences fondamentales en interculturel, est justement la capacité d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre notre soi culturel et l'autre aussi culturel. Ces expertes nomment ce mouvement : la centration/décentration dans le cas de Das (1993); et de la décentration/centration, dans le cas de Cohen-Emerique (2011).

En portant le regard sur notre culture, il nous faut accorder, du moins en Occident, une attention particulière à notre modèle de droits de la personne car il découle de nos représentations sur soi et l'autre. Selon mes observations, le droit traverse le modèle idiosyncrasique que chacun développe en interculturel. Aussi selon mon expérience, observer une différence ne veut pas dire que l'on passe au niveau culturel, tant et aussi longtemps que cette caractéristique est analysée en termes de droits individuels. Pour faire de la centration/décentration on doit en arriver à une compréhension anthropologique qui donne du sens à une manifestation culturelle. Ce passage de l'échelle individuelle à l'échelle culturelle est difficile à faire, et nous éprouvons encore plus de difficulté à le faire quand il s'agit de percevoir les manifestations de notre propre culture. Cela s'explique, par le fait qu'en Occident nous ne nous percevons pas comme des êtres culturels, comme nous l'avons vu, et par le fait aussi que nos caractéristiques culturelles sont de l'ordre d'apprentissages qui sont devenus inconscients.

Le fait de se voir sans culture pourrait expliquer pourquoi, dans les sociétés occidentales, jusqu'à maintenant nous avons

accordé très peu d'attention à la façon dont se font les apprentissages pour les immigrants, et au transfert de ces apprentissages dans d'autres sphères de la vie sociale (Gratton, 2013). Selon l'expérience de deux immigrantes dans le milieu de la santé^[4], la généralisation des apprentissages paraît effectivement beaucoup plus limitée qu'on peut le penser. Bien qu'étant sur le marché du travail, ces femmes m'ont expliqué qu'elles ne connaissaient pas le milieu de la réadaptation physique ni le milieu de la santé car elles n'avaient jamais été malades. Elles ont expliqué leur participation à ma recherche, par le fait qu'elles ressentaient un sentiment d'injustice : on ne tenait pas compte de leurs conditions d'immigrantes pour ajouter du temps supplémentaire à des traitements, dont la durée était la même pour tous^[5]. Quand on adhère à leur point de vue, il est intéressant de noter que les expatriés ont souvent accès à des formations interculturelles afin de les aider à s'adapter dans un nouveau pays, et que ce type de formation n'est généralement pas offert aux immigrants. Il nous est d'ailleurs difficile d'entendre la mise en garde d'Hofstede (2001) : quand la première génération d'immigrants n'a pas assez acquis les codes culturels locaux pour les transmettre à la deuxième génération, cette seconde génération peut manquer de moyens pour être incluse.

Un cadre théorique interculturel efficace ne peut s'en tenir à la promotion de l'ouverture à l'autre, comme on l'entend trop souvent. De quel autre s'agit-il d'ailleurs, et qui est autre par rapport à qui? L'autre pour la société d'accueil? L'autre pour l'autochtone? Celui qui est un autre immigrant, pour un immigrant? En interculturel, il nous faut conclure que nous sommes tous l'autre pour l'autre. Aussi, pour passer à un niveau culturel, il nous faut développer une ouverture à nous-mêmes, à notre être culturel en reconnaissant les caractéristiques de notre groupe dans nos gestes et dans les actes que nous posons.

Les approches systémiques nous permettent de comprendre qu'en interculturel, il nous faut manier trois niveaux logiques. Tel que l'explique Agar (1980), un anthropologue, en repre-

[4] La première, Dolores, est au Canada, depuis, 15 ans au moment du recueil de donnée, en 2005. Elle dit être arrivée au moment de ses études collégiales. La seconde, Marlene, est au Canada depuis près de trente, son arrivée coïncide avec ses études universitaires. Les deux noms sont fictifs.

[5] Ces femmes unissent leur voix aux intervenants qui se plaignent aussi de manquer de temps en contexte interculturel.

-nant une citation attribuée à Kluckholm, lui aussi anthropologue : 1- Une personne est comme toutes les autres personnes (c'est le niveau universel que nous connaissons bien en Occident); 2- Une personne est comme quelques autres personnes, celles de son groupe (c'est le niveau culturel, ou socioculturel qu'il nous faut introduire dans nos analyses interculturelles). 3- Une personne n'est comme personne d'autre (c'est le niveau individuel, que nous connaissons aussi bien).

Ma pratique me porte à penser que certaines conditions sociétales sont aussi nécessaires pour introduire l'échelle culturelle dans nos analyses. Comme on l'a vu avec Bennett (2017) : il faut que nos modèles sociétaux autorisent la perception des différences culturelles (dont nous sommes tous porteurs, comme on l'a vu avec Das et Cohen-Emerique) et que nos sociétés reconnaissent les différences culturelles comme des barrières possibles pour certains. Sans cette perception, il devient impossible pour nos institutions d'offrir les ressources nécessaires à la facilitation des apprentissages des immigrants et à leur prise en charge. Notons, qu'à moyen terme, fonctionner sans les ressources adéquates peut être générateur de, ce que Germain (2013) nomme, la « diversity fatigue » : une fatigue de la diversité. Cette fatigue peut être vécue par les immigrants comme par les personnes issues de la société d'accueil.

Dans le milieu de la santé, la fatigue de la diversité est à mettre en rapport, avec la fatigue de compassion, tel que le montre Côté et Dubé (2019). Ces chercheurs ont pu observer que, par fatigue, les intervenants peuvent désinvestir les interventions interculturelles quand leur contexte organisationnel ne leur permet pas d'appliquer les stratégies qu'ils ont développées ou apprises pour adapter leurs pratiques interculturelles. Les observations de ces chercheurs permettent d'insister sur l'importance de compétences interculturelles organisationnelles afin de supporter les compétences individuelles (Gratton, 2009; Côté, et coll., 2013). Dans ce sens, les compétences organisationnelles doivent aider les gestionnaires à mieux : comprendre l'impact de la diversité sur les processus organisationnels, le personnel et la clientèle; gérer des demandes inhabituelles ou non-conformes aux normes des établissements; et offrir de nouvelles lignes directrices et du support aux employés et aux clients.

Inclusion et résilience en contexte interculturel

Inscrit dans la notion de droits, le concept d'inclusion aide présentement à penser nos rapports sociaux et à prendre des moyens pour atteindre plus de justice et d'équité. En tant que notion morale, pourrait-on dire, l'inclusion vient à la fois de l'intervention auprès des personnes vivant avec un handicap (Gratton 2012, 2014), et de grandes institutions telles que le Conseil de l'Europe qui valorise l'inclusion comme moyen pour favoriser la cohésion sociale. La notion d'inclusion tend à remplacer celle d'intégration pour penser l'insertion sociale des immigrants, en y ajoutant un principe de cohésion sociale. Le concept d'inclusion est actuellement très prisé en entreprise car il suggère l'idée que les majoritaires peuvent profiter aussi des changements mis en place pour favoriser l'inclusion. Le concept de résilience vient quant à lui du milieu de l'intervention psychologique. Cyrulnik (1996) définit la résilience comme la capacité à réussir, à vivre et à se développer en dépit de l'adversité. Qu'en est-il de l'inclusion et de la résilience en contexte interculturel?

Les mécanismes reliés à l'inclusion.

Michel Mercier (2010)[6], une sommité en inclusion, a développé ses connaissances auprès des personnes vivant avec un handicap physique, pour ensuite mener des recherches auprès des femmes, des réfugiés, des jeunes de banlieues françaises, des personnes âgées, etc. Il conclut que pour favoriser l'inclusion, il nous faut connaître les particularités de chacun de ces groupes car l'inclusion exige des connaissances sur les conditions particulières des exclus. Il faut noter comment le savoir sur les immigrants et les communautés ethnoculturelles sont difficiles à développer, notamment à cause du fait que ce type de données est tabou dans notre société. Et tel que le disent Gravel et Germain (2007), nous aurons à apprendre comment passer de données taboues à des données sensibles. Mercier reconnaît aussi que les données qui concernent les exclus sont sensibles. C'est pourquoi à ses yeux, ce type de savoir doit s'inscrire dans une communication éthique qui comprend deux autres aspects complémentaires : le regard que porte la personne exclue sur elle-même et sa capacité de questionner notre savoir; comme le fait d'inclure la différence dans notre relation avec elle.

[6] Voir <https://www.youtube.com/watch?v=PwTa7Qcz05g>

Pour Mercier, il faut tenir compte de deux facteurs quand on s'intéresse aux mécanismes d'inclusion et d'exclusion, qui sont d'après lui, les mêmes pour tous les groupes qu'il a étudiés sur le territoire européen. Ce chercheur explique que les représentations des majoritaires et des minoritaires ont une grande importance sur l'inclusion. Dans le cas des majoritaires, les représentations influencent les ressources qui sont mises à la disposition des exclus, et aussi celles qui sont mises à la disposition des personnes qui font un travail d'inclusion.

Pour Mercier (2010), les majoritaires offrent des ressources aux minoritaires quand ils ont une certaine pitié, ou une compassion pour eux; et qu'ils les voient comme étant possiblement socialisables. Il faut que ces deux facteurs soient présents pour qu'ils consentent à dégager des ressources pour leur inclusion. Au moment où j'écris ces lignes, le président Trump tente d'obtenir des fonds du Sénat américain pour construire un mur afin d'empêcher des demandeurs d'asile sud-américains de pénétrer dans son pays. Selon le modèle de Mercier, Trump n'a aucune compassion ou pitié pour les réfugiés, et il les voit comme non-socialisables, dangereux même. Ses représentations expliqueraient sa position.

Mercier s'intéresse aussi aux représentations des exclus. Selon ce chercheur, on peut retrouver plusieurs comportements chez les exclus. Leurs comportements seraient fondés sur l'idée qu'ils se font des majoritaires et sur le fait qu'ils voient des ressources disponibles, ou non, pour eux.

Pour Mercier, les exclus qui pensent que des ressources sont disponibles pour eux, et qu'ils peuvent accéder aux priviléges des majoritaires, vont faire un travail pour être inclus. Dans le cas contraire, ils ne vont pas consentir à mettre les efforts nécessaires pour changer leur situation.

Par exemple, on parle « des BS », terme péjoratif s'il en est pour qualifier les personnes qui dépendent de l'aide sociale. On peut entendre dire d'eux : « ils ne bougent pas, ils ne font rien pour s'aider ». Ce que Mercier nous aide à comprendre, c'est que beaucoup d'assistés sociaux en viennent à internaliser l'idée que les majoritaires ne veulent pas d'eux. Ceux qui pensent en plus que leurs efforts sont inutiles vont garder une position d'exclus.

Pour mettre de l'eau au moulin, il me semble pertinent de rappeler la révision de la Loi sur l'aide sociale vers le milieu des années 90. À cette époque, l'Ordre des psychologues du Québec m'a mandatée afin d'analyser cette nouvelle loi et en comprendre les répercussions psychologiques. Nous avions alors conclu que la plupart des mesures, mises en place dans cette loi, détruisaient des mécanismes adaptatifs; et se faisant rendraient plus apathiques les personnes assistées sociales. Nous aurions pu dire, dans les termes de Mercier, que cette loi générait plus d'exclusion. Cet exemple montre bien comment des minoritaires peuvent, à partir des conditions qui leurs sont offertes, se faire une idée sur le bon vouloir ou non des majoritaires et, selon Mercier, accepter ou non leur position. Pour Mercier des exclus prennent une position d'assisté quand ils acceptent la position sociale que leur ont donnée les majoritaires, et effectivement comme certains peuvent l'observer dans ce cas, ils ne font plus d'effort. À l'opposé, les exclus prennent une position de militant quand ils refusent la place que leur donne les majoritaires et qu'ils pensent qu'ils ont droit aux ressources disponibles pour les majoritaires. Quand des exclus ont accepté leur exclusion, un travail de transformation est nécessaire sur leurs représentations. Les représentations peuvent changer dans leur cas, comme dans celui des majoritaires.

Un échange avec Mercier[7] sur les caractéristiques particulières des immigrants nous a tous les deux amenés à conclure que les sociétés d'accueil occidentales comprennent mal la position d'exclusion dans laquelle se trouvent les (im)migrants. Nous constatons, dans notre échange, comment le manque de compréhension des codes locaux représente un handicap social important, un handicap qui passe le plus souvent inaperçu aux yeux des majoritaires qui confondent souvent, dans le cas des immigrant exclusion et refus de s'intégrer. Ce faisant, nos sociétés n'offrent pas les ressources nécessaires aux immigrants et à ceux qui travaillent pour leur inclusion. Ce phénomène de manque de support pour les uns et les autres pourrait être un des facteurs qui explique pourquoi, comme le note Paquet (2016), s'effrite présentement un consensus canadien sur l'immigration. Et pourquoi, des formations interculturelles pour les uns et pour les autres, ne sont pas vues comme des mesures d'inclusion. Alors qu'elles ont facilité l'inclusion so-

[7] Communication personnelle, 2013

sociale et professionnelles de femmes-relais : des immigrantes formées pour accompagner des immigrant(e)s (Gratton, 2019), comme nous le verrons sous peu.

Les mécanismes reliés à la résilience.

Dans notre monde contemporain, il faut se demander avec Tavlian et Legendre (2019) : À l'heure du numérique, sommes-nous encore des humains? Sans douter de l'importance des relations interculturelles dans le monde numérique, nous ne nous attarderons pas sur cette analyse. Comme ces auteurs, à partir du concept de résilience, il nous faut maintenant mettre en lumière comment les liens sociaux peuvent passer par de tous petits gestes.

Il est important de noter que souvent dans notre société, le concept de résilience est vu comme une composante individuelle et non systémique. On peut s'attarder sur l'usage de ce concept en écologie pour comprendre que ce n'est pas le cas. L'écologie est une science qui s'intéresse aux écosystèmes. Il y a été démontré que les systèmes les plus complexes sont ceux qui se régénèrent le mieux. Selon une théorie acceptée dans ce domaine, il existe un niveau de seuil à partir duquel les milieux écologiques ne peuvent plus se régénérer. Appliquée aux sociétés humaines, l'écologie peut nous amener à nous demander si la régénération des sociétés ne serait pas en danger face au mouvement d'uniformisation des groupes humains sous la poussée de l'économie néolibérales et soutenue par des politiques internationales et locales. Nous pouvons aussi nous demander à partir de quel seuil, des sociétés ou des milieux (éducation, santé, cohabitation, etc.) ne parviennent plus à se reproduire sainement.

Applicable aux sociétés et à l'individu, quand on s'intéresse à la résilience, c'est toujours l'écosystème humain qui est étudié (Koffi, 2014). Pour Koffi, la capacité de transformation des êtres humains est fondamentale d'un point de vue analytique, et la résilience reflète autant la capacité à être et à faire de la personne aidée que celle du tuteur de résilience, celui qui aide. Selon Koffi quand on étudie la résilience, il est important d'accorder une attention particulière à la capacité d'agir au sens d'Amartya Sen (2000), soit les moyens sociaux gages de justice. Et à la qualité d'acteur social et d'agencéité (Sen, 1999), qui offre un espace de liberté d'action dans le jeu interactionnel. Il faut pour le faire, s'in-

s'intéresser aux conditions nécessaires à la résilience car elles doivent aller dans le sens de l'amélioration des conditions de vie sociale.

Le contexte institutionnel est apparu, plus haut, comme ayant une influence importante sur l'interaction et l'acte à poser. C'est pourquoi, il est intéressant de noter que la résilience prend aussi une place en développement organisationnel. On parle alors d'organisation génératrice de bienveillance[8]. L'approche développée à partir de cette notion peut représenter une réponse à une idéologie gestionnaire basée sur un pouvoir managérial international et un harcèlement social (De Gaulejac, 2005, Gratton, 2012, Gratton, 2017). Notre société « malade de gestion », nous dit De Gaulejac (2004), met en place, à partir d'un pouvoir managérial fondé sur une idéologie gestionnaire, un système de contrôle et de harcèlement social. Le plus souvent, nous en parlons à partir du système LEAN, aussi connu sous le nom de système Toyota.

Force est de constater que ces modes de gestion peuvent mettre en péril les conditions nécessaires à la résilience, comme en santé par exemple. Un lieu, où tel que l'expliquaient quelques gestionnaires « On prend maintenant la moitié du temps à mesurer ce que l'on fait » (Gratton, 2012); un lieu où, selon des observations terrain récentes, les employés n'ont plus le droit de se parler; et un lieu où les rires ne raisonnent plus dans les corridors. Pourtant, une recherche maison inédite (Gratton, 2004) faite auprès de clients en réadaptation physique a montré comment les rires des employés étaient appréciés par des patients éprouvés par la vie. Ces rires voulaient dire, pour eux, que le personnel se plaisait en leur compagnie, malgré la lourdeur de leur état. On peut se demander si la généralisation du modèle managérial actuel, pourrait aussi mettre en danger la résilience recherchée dans une salle de classe (Théorêt, 2005).

La résilience ne peut se construire que dans une interaction et un lien social. C'est ce qui permet nous dit Koffi (2014) « d'envisager sereinement une vie sociale à venir, respectueuse des valeurs éthiques partagées ». Comme le note Cyrulnik (1994) les gestes de chacun sont importants

[8]Voir :file:///localhost/Users/daniellegatton/Zotero/storage/8H MXMQII/resilience_environnementale_1329078.html

Dans ce type de contexte, il faut, je pense, considérer l'effet de codes culturels différents sur le soutien. Il faut se demander comment peuvent se mettre en place des mécanismes de résilience entre des personnes d'horizons différents? Il nous faut savoir si des personnes ayant des codes de contact différents peuvent toujours reconnaître le soutien offert par l'autre. Surtout dans des interactions très courtes, comme dans un corridor de collège, par exemple ou celui d'un hôpital. La question se pose aussi pour les interactions plus longues, comme dans une salle de classe et dans une intervention individuelle ou de groupe, ou encore dans des jeux.

On aimerait que les manières de faire comprendre qu'on tend la main soient les mêmes partout. On constate que certains efforts pour rejoindre l'autre peuvent passer les barrières culturelles, nous pouvons tous avoir des exemples pour le démontrer. Toutefois, contrairement à ce que l'on souhaiterait, le terrain nous montre aussi que c'est rarement le cas. Des codes culturels différents peuvent empêcher de saisir une demande de contact qui, restée sans réponse, faute d'un décodage culturel adéquat, risque d'entraîner une détresse. Par exemple, j'ai eu à intervenir dans une institution où des gestionnaires me demandaient de faire baisser le niveau de racisme. Lors d'une formation interculturelle, il est apparu que les personnes des groupes en contact pensaient que ceux de l'autre groupe étaient racistes car ils ne répondaient pas, dans différentes situations bien précises, à leurs demandes de contact, culturellement codées.

Une nouvelle compréhension interculturelle a diminué, chez la grande majorité de ces participants, le sentiment d'être victime de racisme. Faut-il insister sur le fait que le racisme et la discrimination existent. Confondre écarts culturels et discrimination ne permet toutefois pas d'utiliser les moyens de résolutions adéquats, et peut entraîner des conséquences sur la santé mentale (Gratton, 2017).

Les concepts et les exemples présentés illustrent l'importance de développer un modèle interculturel robuste pour bien mesurer nos actions interculturelles, car les données amassées sont souvent contradictoires. Cela ne peut être autrement car les actes posés par chacun sont encadrés par des institutions qui génèrent des situations d'interactions. À l'heure d'aujourd'hui, pour être assez solide, un modèle interculturel doit aussi faire une place à deux fac-

teurs qui influencent les interactions interculturelles, l'économie et les politiques au niveau local et mondial[9]. On ne peut plus se contenter de développer une compréhension interculturelle en rapport avec un contexte précis : nous avons aussi besoin de comprendre le monde qui nous entoure car il interpelle notre rôle de citoyen.

Évaluation d'actions interculturelles

Selon mon expérience, contrairement à ce que nous a expliqué Barth (1989), il est possible, avec la répétition d'un acte, dans un contexte institutionnel donné de prévoir dans une interaction quel courant (culturel) sera mobilisé chez l'un et l'autre. Ce constat permet de recenser des situations interculturelles (Gratton, 2009) qui se reproduisent, ce que Cohen -Emerique 2011) nomme des incidents critiques. Apprendre à décrire une situation interculturelle n'est pas simple car, rappelons-le, il faut laisser le niveau individuel pour passer au niveau culturel (Gratton, 2009). On ne peut pourtant pas faire l'économie de cet effort, car une description de situation interculturelle a plusieurs fonctions : 1- faire des analyses afin d'orienter nos actions; 2- évaluer la réussite d'une action, que ce soit en prévention, en intervention, ou en formation[10]. Comme nous le verrons maintenant avec deux exemples d'évaluation de programme.

Évaluation du programme des femmes-relais

Les femmes-relais sont des immigrantes qui accompagnent de nouveaux arrivants. Ce modèle d'intervention a été développé par Cohen-Emerique (2011). Cette fonction d'accompagnement demande une formation sur plusieurs

[9] Ce modèle en quatre parties m'a permis de concevoir les champs de données d'une base de données interculturelles, produite par le LABRRI, dans laquelle les situations et les actes à poser prennent une place centrale. J'y jouais un rôle de liaison entre les chercheurs et les partenaires du LABRRI, et l'équipe de programmation du Centre d'Expertise numérique de l'Université de Montréal (2017 – 2019). Cette base de données a été subventionnée par le Fond Canadien de l'Innovation (FCI) et représente la première base de données en sciences sociales subventionnée par cet organisme.

[10] Il apparaît qu'apprendre en groupe à décrire une situation interculturelle a un effet mobilisateur sur les organisations que c'esoit en formation, (Gratton, 2009) ou lors d'ateliers de situationsinterculturelles, où on utilise uniquement la première étape d'une formationinterculturelle (White, Gratton, 2017). Il est important de noter que desateliers de cette sorte, bien qu'ils permettent de développer un début de vison commune, ne peuvent remplacer les formations interculturelles.

mois. Pour faciliter leurs accompagnements, on enseigne aux immigrantes sélectionnées le fonctionnement de nos institutions (santé, éducation, organismes communautaires) et on leur offre une formation en communication interculturelle. Cette dernière formation vise à les aider à manier des codes culturels différents (les leurs, ceux de personnes qu'elles accompagnent; et ceux de la société locale) pour tenter de : réduire les écarts culturels identifiés quand cela est nécessaire et possible; transmettre les codes locaux aux personnes qu'elles accompagnent; et faire comprendre aux intervenants le sens d'autres codes culturels afin de faciliter leur travail.

Par la fonction d'accompagnement, le projet de femmes-relais vise aussi à aider les participantes à mieux s'insérer sur le marché de l'emploi et dans la société québécoise. Les femmes sélectionnées, dont certaines étaient au Québec depuis une dizaine d'années, n'avaient pu trouver un emploi malgré un diplôme universitaire obtenu avant leur arrivée.

L'évaluation de ce programme que j'ai effectuée pour le Labri (Islas, Gratton, 2017), a été demandée par le Carrefour en Ressources Interculturelles (CRIC) pour une première cohorte en 2013-2014. À cette fin, nous avons rencontré les participantes au tout début de leur formation, et à la fin de ce projet d'une durée d'un an. Nous leur avons demandé, entre-autre, comment elles expliquaient leurs difficultés d'insertion dans leur pays d'accueil. À ce moment-là, plusieurs d'entre-elles ont dit avoir le sentiment que les Québécois ne les aimaient pas. Quand elles ont terminé leur programme d'insertion, elles ont affirmé que leur perception des Québécois avait changé. Elles ont expliqué avoir confondu des difficultés en rapport avec une méconnaissance des codes locaux et un sentiment de rejet.

Ce changement de perception, s'est maintenu pour la cohorte de 2014-2015. Ces résultats positifs sont importants, surtout quand on les analyse à la lumière de la notion d'inclusion. Nous comprenons que grâce au projet des femmes-relais, les participantes se sont aperçues qu'elles pouvaient avoir accès aux ressources, comme tous les Québécois (Gratton, 2019). On peut aussi penser que ces femmes ont rebondi parce qu'elles ont trouvé des tuteurs de résilience chez les intervenantes du CRIC ce qui a permis à plusieurs d'entre-elles de se transformer à la suite d'un échec d'insertion sociale et de reprendre leur vie en main.

Avec leur formation interculturelle, ces femmes ont appris à analyser les difficultés engendrées par des actes à poser, sans comprendre les codes culturels locaux. Elles connaissaient ces difficultés, mais certaines ont dit comment leur nouvelle compréhension a diminué une souffrance en rapport avec l'idée, comme le dit l'une d'entre-elles, « qu'elle aurait dû savoir ». Ce constat nous indique qu'il est important de passer à l'action pour apprendre comment fonctionne un autre groupe humain. D'ailleurs l'observation participante est la méthode de recherche privilégiée par les anthropologues. Le sens des actes posés doit toutefois être expliqué, c'est pourquoi de façon traditionnelle, les anthropologues font leur travail avec ce qu'ils nomment un informateur-clé : celui à qui on peut se fier pour se faire guider et expliquer.

Évaluation du programme-cadre de formation interculturelle du Ministère de la santé et des services sociaux.

Depuis 1989, dans le réseau de la santé et des services sociaux du Québec, les formations interculturelles sont inscrites dans un plan d'action sur l'Accessibilité des services auprès des populations immigrantes et issues des communautés culturelles. Entre cette date et 2000, malgré différents formats de formation, les résultats attendus n'étaient pas atteints. Le dernier essai consistait en un Programme-cadre de formation ministériel qui comprenait des formations pour le personnel (Proulx et Chiasson, 1996) et des formations pour les gestionnaires (Proulx, 1996). Sous la direction de M. Roger[AM1] Laroche , responsable des formations à l'Agence de la Santé et des Services Sociaux de Montréal-centre (ASSS), j'ai eu pour mandat d'adapter ce programme de formation pour le rendre plus efficace. La recherche-action a été la méthode privilégiée car il s'agissait d'adapter un programme-cadre tout en le diffusant. Le questionnaire d'évaluation que Roger Laroche a conçu a permis d'obtenir les résultats recherchés; résultats dont ont bénéficié les femmes-relais dans leur formation interculturelle.

Cette évaluation maison, très exhaustive (2000-2008), a exigé beaucoup de ressources[11]. Revenir sur cette recherche-action aidera à mettre en évidence les principes méthodologiques qui ont été appliqués. Attardons-nous sur quelques définitions propres à l'évaluation de programmes, ensuite nous verrons leurs applications dans le cas de l'adaptation du contenu de formation du MSSS.

Commençons par la notion de programme que Savoie-Zajc et Lanaris (2005) définissent comme un ensemble cohérent et structuré d'objectifs, d'activités, de ressources humaines, financières, matérielles et informationnelles, regroupées et mobilisées pour offrir des produits et des services particuliers en vue de satisfaire les besoins identifiés d'une population déterminée. L'objectif d'une évaluation de programme est de juger de la valeur ou du mérite d'un produit ou d'un processus. Dans le cas des formations du MSSS, il s'agissait d'évaluer la pertinence d'un contenu qui devait permettre l'accessibilité des services, tout en assurant leur efficacité.

Selon Berdaa[1], l'évaluation de programme est une construction, un savoir qui dépend de l'évolution des paradigmes du moment. Antérieurement les questions posées étaient : Est-ce que le programme a procuré les résultats attendus? Est-ce que les résultats sont dus au programme? Bien que ces questions soient toujours jugées pertinentes, nous les avons complétées par les questions : comment le programme est-il perçu et quelles sont ses forces et ses faiblesses? Ces deux types de questions induisent des mesures mixtes, comme celles retrouvées dans le protocole d'évaluation du programme de formation du MSSS.

Nous avons vérifié, au fur et à mesure de sa diffusion, si le contenu offert répondait aux besoins identifiés. Ce sont les situations interculturelles décrites par les participants qui nous ont permis de le faire. Au début de chaque formation, il s'agissait d'aider les participants à décrire des situations qu'ils rencontraient afin de les mettre en rapport avec les contenus proposés. Une évaluation quantitative pré et post formation nous indiquait si les contenus proposés étaient déjà connus et s'ils avaient été bien compris. À la fin de chaque formation, nous avons validé la pertinence des contenus présentés et leur efficacité, en les utilisant pour analyser les situations apportées. Ce travail de description a aussi permis de distinguer entre des situations-problèmes monoculturelles et des situation-problèmes interculturelles. Cette distinction est primordiale car elle permet de ne pas attribuer aux contextes interculturels des problèmes courants, comme par exemple, un manque de temps de plus en plus important dans les services de santé.

Les contenus devaient offrir des solutions efficaces aux pro-

blèmes rencontrés par les participants, gages de leur motivation à participer et de leur satisfaction; et mobiliser les organisations. Le processus mis en place pour les formations a permis d'associer, dès le début du processus d'évaluation, des personnes concernées et de leur présenter le modèle choisi. Cette étape a facilité la gestion du processus d'évaluation (S. Blouin, 2000). Cet encadrement a aussi favorisé le transfert des connaissances et des compétences et il a soutenu la mobilisation des participants en favorisant l'efficacité organisationnelle. Par exemple, au tout début de la diffusion de ce programme, il est apparu qu'un système téléphonique désuet décourageait les téléphonistes ; les barrières linguistiques et la méconnaissance du service de santé québécois chez la population immigrante entraînaient leur efficacité. Suite à ces constats, les gestionnaires ont mis en place un système téléphonique plus performant, dégageant ainsi plus de temps pour répondre aux appels.

L'évaluation de programme demande quelques fois de revoir le rôle du chercheur. Aussi, une approche beaucoup plus participative que lors de recherches fondamentales peut être requise. Ce nouveau rôle permet de faire un travail avec les parties prenantes (Savoie-Zajc, Lanaris, 2005). Dans le cas de la diffusion du programme cadre du MSSS, cela signifiait qu'en plus du rôle de formatrice, j'étais disponible pour faire des consultations, au besoin, afin de résoudre des situations demandant plus d'expertise que celle déjà développée. De plus, je pouvais aider à concevoir des plans de développement avec les gestionnaires. Cette souplesse en évaluation de programme permet encore aujourd'hui d'utiliser, les évaluations du contenu élaboré à l'époque par M. Roger Laroche à l'Agence SSS[13] et de comparer les résultats obtenus depuis ce temps.

[11] Il a fallu huit ans pour développer un contenu satisfaisant qui visait à mobiliser les organisations et fournir aux employés, quelques soit leur fonction, les nouvelles connaissances exigées pour l'efficacité recherchée. Les résultats recherchés ont été obtenus après avoir formé 2,500 participants. Le contenu développé a aussi obtenu un succès important dans d'autres secteurs (écoles, organismes communautaires, milieux juridiques et insertion en emploi) ce qui l'a validé dans ces milieux, en sorte que en 2009, il avait rejoint 1,500 autres personnes. Ce programme est encore diffusé aujourd'hui au LABRRI par l'auteur de ce texte, avec les adaptations contextuelles qui assurent son succès.

[12] Communication personnelle.

[13] M. Laroche m'a gracieusement laissé ce matériel d'évaluation. Et des ententes prises avec l'ASSS de Montréal centre ont permis la publication du contenu développé : Gratton, D. (2009). L'interculturel pour tous : une initiation à la communication pour le troisième millénaire. Éditions Saint-Martin.

Analyses

Ce sont les données obtenues lors de la diffusion du programme cadre du MSSS qui nous ont indiquées qu'il est important d'offrir un modèle interculturel robuste pour tenir compte de l'expertise développée par chacun sous l'influence de sa société, et de ses expériences personnelles et professionnelles. Au besoin, nos actions interculturelles doivent aussi aider à revoir les modèles idiosyncrasiques quand ils n'offrent pas de résolution satisfaisante aux situations vécues; comme l'illustre le cas de femmes-relais vivant un sentiment d'exclusion de la part des Québécois, pensant qu'ils ne les aimait pas. Les données recueillies nous apprennent qu'il est important d'analyser comment nos actions favorisent l'inclusion et la résilience; et favorisent une mobilisation organisationnelle, à partir du développement de compétences interculturelles organisationnelles.

Des données comparatives, pré-formation, nous indiquent aussi, qu'aujourd'hui, les participants, toutes origines ethnoculturelles confondues, se sentent moins compétents pour agir en contexte interculturel qu'il y a près de 15 ans. Cette tendance indiquerait que les problèmes interculturels rencontrés par ces participants sont devenus plus complexes avec le temps.

Il apparaît aussi, qu'un modèle américain de discrimination s'infiltre dans les modèles interculturels de chacun, amenant quelques fois des confusions importantes voire des tensions entre des participants de différentes origines ethnoculturelles. On peut l'observer quand on analyse les représentations du « Black Culture ». Cette position est à mettre en rapport celle de Bennett (2017) pour qui l'interculturel demande de percevoir les différences culturelles. Cette lacune rencontrée aux États-Unis ne se voyait pas au Québec, il y a 10 ans. Une des conséquences du modèle américain est l'observation qu'il est plus fréquent de penser que seules des personnes immigrantes racisées ont la compétence nécessaire pour diffuser des formations interculturelles. Dans de telles conditions, la présence de duo représentatifs des sources de conflits réels (ou non tel que vu dans les représentations des femmes-relais) devrait être à prévoir lors d'action interculturelle. Cette technique prend d'autant plus de sens dans les approches d'intervention systémiques. A l'Agence SSS, nous l'avons d'ailleurs utilisée pour intervenir dans le cadre d'une demande pour diminuer

le racisme et lors d'une évaluation de besoin de formation mettant en évidence la présence ou non de conflits internes ethnoculturels.

Comme les groupes de participants aux formations interculturelles représentent un microcosme de la société, il est apparu, au fil des années, que ce type de formation est très sensible aux actualités et aux débats politiques. Comme ces débats sont, le plus souvent ramenées pendant les formations, l'expérience a montré qu'il faut prévoir un moment pour analyser les situations médiatisées à partir du modèle interculturel diffusé. Une lacune, ou une incapacité à le faire peut discréditer le contenu présenté. Par ailleurs, ce microcosme permet aussi d'obtenir des données qui autrement échappent aux recherches habituelles, notamment en anthropologie. Il est intéressant de noter comment les acquis faits pendant une formation permettent aux participants de : mieux mettre en évidence leurs expériences variées; d'apporter des données importantes concernant les dynamiques économiques ayant entraînés leur immigration; d'apporter des données sur les relations familiales et sociales en diaspora ou encore sur les difficultés à fonctionner dans une organisation à cause de barrières culturelles; et de dévoiler des comportements de racisme de la part de clients.

Quand il s'agit d'intervenants ou de professionnels, on peut observer plus de demandes d'outils pour les soutenir au quotidien à cause, notamment, du modèle de gestion actuel. Ceux-ci expliquent que les modèles managériaux actuels les poussent à une performance sans avoir fait de place aux enjeux interculturels qu'ils rencontrent. Et dans bien des cas, il ne leur laisse même plus le temps de se former. Cette donnée est renforcée par le fait d'avoir à répondre à des demandes de formations qui doivent avoir lieu les fins de semaines et par l'apparition de demandes, de plus en plus pressantes, pour diminuer la longueur des formations, bien qu'il soit expliqué qu'un temps trop court ne permet pas l'atteinte des objectifs visés.

Conclusion

Les évaluations de nos actions en prévention et en intervention demandent en premier lieu de s'assurer que le modèle interculturel que nous avons développé est assez robuste pour cerner les caractéristiques particulières de ce type de contexte

À cette fin, j'ai décrit des repères qui sont apparus dans mon parcours professionnel en psychologie, en anthropologie et en interculturel. Le cadre conceptuel proposé a mis l'accent sur l'importance de contextualiser les situations interculturelles, et sur l'inclusion et la résilience. Des exemples d'évaluation de programme ont été analysés à partir de cette grille.

Au fil des années, les situations d'interaction et les actes posés restent des éléments-clés pour penser des actions et évaluer leur pertinence. Nous avons appris que pour être efficace un modèle interculturel général doit être adapté à des publics ciblés pour lesquels il faut développer différents niveaux de lecture interculturelle. L'évaluation des actions ne peut s'arrêter à notre action elle-même, elle doit comprendre aussi une analyse des mécanismes de transfert de connaissances et des facteurs qui peuvent leurs nuire. Les évaluations doivent aussi tenir compte de réactions de soulagement et suivre les mouvements de créativité venant de l'appropriation des savoirs développés. À l'heure d'aujourd'hui, il me semble que les actions interculturelles devraient aussi avoir comme objectif le développement de nouvelles solidarités en vue de diminuer les violences vécues par tous et chacun dans l'ère économique actuelle et de favoriser l'inclusion et la résilience.

Bibliographie et références

- AGAR, M. (1982). « Towards an Ethnographic Language. », *American Anthropologist*, United States, vol 84, no 4., p. 779-795.
- BARTH, F. (1989). « Analysis of Culture in Complex Societies», *Journal of Anthropology*, vol. 54, nos 3-4, p. 120-142.
- BARTH, F. (1995). *Les groupes ethniques et leurs frontières*, Théories de l'ethnicité, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p. 203-249.
- BARTH, F. (2002). « An Anthropology of Knowledge », *Current Anthropology*, vol. 43, no 1, p. 1-18.
- BENNETT, M. (2017). « Developmental Model of Intercultural Sensitivity. », *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, p. 1-10.
- BLOUIN, S. (2000). « L'évaluation de programme des formations et l'efficacité organisationnelles. », *Interactions*, vol 4, no 2, p. 205-231.
- COHEN-ÉMÉRIQUE, M. (2011). *Pour une approche interculturelle du travail social : théorie et pratiques*. Presses de l'EHESP.
- CÔTÉ, D., et DUBÉ, J. (2019, sous presse). Fatigue de compassion, fatigue de diversité : l'œuf ou la poule? *Periferia*[AM1]
- CÔTÉ, D., GRATTON, D., DUBÉ, J., GRAVEL, S. (2016). *Building Intercultural Competencies in Monocultural Organisations: Issues and Perspectives in Planning Rehabilitation Services in Montréal* (Québec, Canada). Dans N. Johnson et S. Simpson (Édit.), *Bridging Differences: Understanding Cultural Interaction in Our Globalized World* Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press, p. 207-219.
- CÔTÉ, D., FROZZINII, J., et GRATTON, D. (2013). La compétence interculturelle dans le contexte des services de réadaptation physique et des agences de placement temporaire au Québec. *Savoirs et Formation - Recherches & Pratiques*, hors-série (3), 78-93.
- CYLURNIK, B. (1996). *Un merveilleux malheur*. Éditions Odile Jacob.
- DAS, K. (1993). « La communication interculturelle. », Contenu de formation inédit. Institut interculturel de Montréal.
- DE GAULEJAC, V. (2005). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 368 p.
- FRIEDMAN, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*, London, Sage Publications.
- GERMAIN, A. (2013) Une ville inclusive est-elle une ville sans exclusion ? Ou quand la diversité vivifie...ou fatigue. Dans : MCANDREW, M. ; POTVIN, M., et al (Ed.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*. Montréal (Québec, Canada), Presses de l'Université de Montréal, p.27-42.
- GRATTON, D., (2019, sous presse) Comprendre l'inclusion à partir des formations interculturelles pour les intervenants et les immigrants.

Bibliographie et références (suite)

- GRATTON, D. (2017). « La discrimination : un paradoxe sociétal à mieux comprendre pour mieux intervenir en santé mentale. », Acte du colloque Racisme : Prévenir et Intervenir, p. 105-122.
- GRATTON, D. (2013). « Pratiques cliniques en réadaptation physique dans des contextes pluriethniques. » Revue Québécoise de Psychologie. Vol 32, no 2., p. 125-146.
- GRATTON, D. (2012). « Préoccupations et attentes en réadaptation physique dans des contextes pluralistes : vers un cadre théorique interculturel. », Thèse inédite, Montréal : Département d'anthropologie, Université de Montréal.
- GRATTON, D. (2009) *L'interculturel pour tous: une initiation à la communication pour le troisième millénaire*, Montréal : Les éditions Saint-Martin.
- GRAVEL, S., et GERMAIN, A. (2007). « Les données « taboues » : la gestion des indicateurs ethniques dans les services publics de Montréal », dans le cadre d'une conférence internationale organisée par le CIQSS et INED, intitulée Statistiques sociales et diversité ethnique <http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/SSDE/pdf/Gravel.pdf>
- HOFSTEDE, G. H. (2001) *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organisations Across Nations*, Los Angeles, Sage Publications.
- KOFFI, K. (2014). « Résilience et sociétés : concepts et applications. » *Éthiques et économiques*. Vol 11, no 1, p. 1-15. ISLAS,
- V., et GRATTON, D. (2017). « L'insertion socioéconomique des immigrants avec diplôme universitaires au Québec. », *Vie Économique*, vol 7, no 1, p. 1-9. Kirmayer, L. (2012). « Rethinking cultural competence. », *Transcultural Psychiatry*. Vol 49, no 2, p 149-163.
- LABELLE, M. (2015). « Le paradigme de la mobilité propose-t-il une perspective adéquate de l'immigration internationale ? », *Éthique publique*, vol. 17, no 1.
- MERCIER, M. (2004). *L'identité handicapée*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004.
- PAQUET, M. (2016) « The Federalisation of Immigration in Canada », Conférence donnée au School of Politics and International Relations. Australian National University
<http://politicsir.cass.anu.edu.au/files/video/federalization-immigration-canada-mireille-paquet>
- PROULX, J. (1998). « Gestion de la diversité en contexte d'une approche clientèle et d'une gestion des ressources humaines axées sur les résultats. », Programme-cadre du Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec.
- PROULX, J., CHIASSON, N. (1996). « L'approche clientèle dans un contexte interculturel. », Programme-cadre du Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec.
- SAVOIE- ZAJC, L., LANARIS, C. (2005). « Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 31, no 2, p. 297, 316.
- SEN, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Bibliographie et références (suite)

SEN. A. (2000). *Repenser les inégalités*, Paris, Seuil.

TAVLIAN, N., LEGENDRE G. (2019) *À l'heure du numérique, sommes-nous encore des humains*. L'Harmattan.

THÉÔRET, M. (2005). « *La résilience : de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation* », *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 31, no 3, p. 633 - 658.

WHITE B. W., GRATTON, D. (2017). “*L'atelier de situations interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique* », *Alterstice*, vol 7, no 1, p. 63-76.

WHITE B. W., GRATTON, D. AGBOBLI, C. (2017) « *Actes à poser en contexte interculturel, quelle place pour l'intervention* », *Alterstice*, vol 7, no 1, p. 7-11.

Animation sociale pour un dialogue interculturel.

Projet collaboratif initié par la Table intercollégiale en intervention interculturelle.

HABIB EL-HAGE

Directeur de l'IRIPI et Intervenant social au Collège de Rosemont au moment de la conception du colloque.

La petite idée d'un projet

En avril 2017, un groupe d'intervenants en interculturel s'est réuni pour concevoir une intervention collective réunissant plusieurs cégeps de Montréal. Jusqu'à présent, les actions interculturelles sont conçues dans chaque cégep. Toutefois, la Table intercollégiale en intervention interculturelle, instance de concertation dans le milieu collégial qui regroupe les collèges de la région montréalaise a permis d'entamer une réflexion au sujet de la mobilisation des actions en interculturel dans nos milieux.

Un mot sur la Table intercollégiale en intervention interculturelle (TIII) En 2007, dans la foulée de la « crise des accommodements raisonnables » et de la Commission Bouchard-Taylor, naît l'idée de regrouper les intervenants intéressés par les pratiques d'interventions en milieu multiethnique. Mis à part les travaux du Service interculturel collégial, plusieurs intervenants trouvaient utile de centrer la réflexion et la formation sur les aspects de la pratique interculturelle (intervention, animation, développement d'outils, etc.). La réponse n'a pas tardé : le Collège de Rosemont crée une Table intercollégiale en intervention interculturelle en 2008. Au nombre de 6 intervenants au départ, la Table interculturelle regroupe actuellement 53 personnes venues de plusieurs collèges.

La création d'une Table interculturelle était nécessaire pour répondre à des difficultés et des besoins de plusieurs ordres : 1) des difficultés d'intervention et de compréhension se font sentir chez les intervenants du milieu (manque de connaissances et manque de réseautage); 2) les débats sur les relations interculturelles et l'immigration se multiplient, et le

milieu de l'éducation peine à contenir les effets de ces débats (accommodes raisonnables, modèles d'intégration, problématiques liées à l'emploi, intégrisme religieux, etc.); 3) des besoins de se concerter et de sortir de l'isolement apparaissent dans le milieu collégial; 4) des besoins de formation et de mise à jour des connaissances sont présents.

Les défis liés aux relations interculturelles ne datent pas d'aujourd'hui. Les travaux du Service interculturel collégial en font foi depuis les années 1980. Les intervenantes et les intervenants dans les cégeps (travailleurs sociaux, psychologues, conseillères pédagogiques, enseignants, gestionnaires, etc.) interrogent régulièrement leurs interventions en contexte interculturel. En effet, les problématiques liées à la pratique en contexte de diversité ethnoculturelle sont diverses et complexes. Notons à titre d'exemple les questions liées aux accommodements raisonnables, à l'adaptation des institutions, aux violences des gangs de rues, aux problèmes psychosociaux émergents (violences basées sur l'honneur, identités sexuées et racisées, identités asexuées, homophobie et transphobie, les effets du processus migratoire sur la violence conjugale, présence des sympathisants des gangs de rues, le traitement psychosocial des dossiers des jeunes réfugiés) et tout récemment le phénomène des radicalisations violentes qui mobilise toutes les instances au-delà même des frontières nationales.

Différentes variables sont à considérer dans le traitement de ces problématiques : l'âge, le sexe, le statut social, le contexte sociopolitique dans le pays d'origine, la préparation du cégep à gérer des situations complexes et la préparation des intervenants psychosociaux à travailler dans des situations interculturelles et des radicalisations violentes. L'intervention interculturelle en tant que réponse aux défis vécus par le milieu demeure encore d'actualité et est constamment à améliorer. Dans ce sens, la proposition suivante vise à mettre de l'avant une démarche collective des cégeps afin de mobiliser les forces vives, déjà présentes, dans une perspective de développement des compétences interculturelles et de perfectionnement des intervenantes et des intervenants de première ligne afin de faire face aux défis de la prévention et de l'intervention complexe.

De la prévention auprès des intervenants à l'action des étudiants

Après plusieurs années de rencontres interculturelles entre professionnels du milieu cégepien, des acteurs de la TIII souhaitaient avoir un lien vers l'action et la mobilisation des étudiants. Cette idée a évolué vers une mobilisation collective impliquant plusieurs cégeps autour d'un projet commun. Deux forces mobilisatrices : 1) la volonté de réaliser ensemble et 2) une structure existante : la Table intercollégiale en intervention interculturelle.

La démarche

Plusieurs intervenants se sont rassemblés afin de créer un projet mobilisant les intervenants membres de la TIII. La représentation fut celle des 5 cégeps membres de la TIII : Rosemont, Maisonneuve, St-Laurent, Vanier et Vieux-Montréal. La première rencontre a réussi à établir 2 objectifs : 1) mettre l'interculturel en action et 2) les actions doivent émaner des jeunes.

Naissance d'un projet : Animation sociale pour un dialogue interculturel

Les intervenants des 5 cégeps se sont entendus sur une mobilisation de 3 à 5 jeunes de chaque cégep. Fin novembre 2018, la rencontre prévue au cégep du Vieux Montréal a accueilli 27 jeunes et 15 intervenants. Cette journée d'animation visait des activités d'idéation avec 5 activités du brise-glace jusqu'à la prise de décision. Nous avons aussi intégré un tournage à cette activité. Cette journée d'animation et d'idéation nous a permis de reconnaître le dialogue comme étant la trame qui traversait tous les ateliers. Cette notion semblait répondre à un besoin chez les jeunes. Le désir de dialoguer et de connaître l'Autre. Ce fut la naissance de l'activité *Animation sociale pour un dialogue interculturel*. Cette activité consistait à former un groupe de jeunes à l'animation sociale qui, par la suite, devait réaliser cette animation dans une classe en présence de l'enseignant au début de la session d'hiver (fin janvier-début février). Deux évaluations auprès des participants jeunes ont été effectuées; l'une directement après la réalisation de l'activité et l'autre 6 semaines plus tard. Elles ont été complétées par une évaluation de l'impact auprès des enseignants et une évaluation auprès des animateurs.

Le projet *Animation sociale pour un dialogue interculturel* visait des sujets liés au rapprochement interculturel à partir de 3 axes importants : la discussion, la réflexion et l'action.

Les objectifs étaient les suivants :

- 1- Susciter un dialogue interculturel entre les étudiants
- 2- Partager quelques expériences vécues
- 3- Nommer des défis des étudiants
- 4- S'engager dans une réflexion positive sur le vivre-ensemble

De la prévention auprès des intervenants à l'action des étudiants

Après les 2 journées de formations qui ont réuni 27 jeunes, 10 ont acceptés de devenir animateurs. Ils ont été accompagnés par les professionnels encadrant de leurs cégeps respectifs. Plusieurs rencontres d'animation ont eu lieu en classe dans les 5 cégeps. Au total 18 classes dans 5 cégeps ont été rejointes, totalisant 342 étudiants participants et 8 enseignants. Jeunes, enseignants et intervenants. Grande satisfaction des participants, grande satisfaction des enseignants et des intervenants. Certaines difficultés chez des jeunes animateurs ont toutefois été rencontrées; difficultés dues en grande partie au manque d'expérience en animation auprès des pairs ainsi qu'au manque de temps de formation.

Les points appréciés chez les participants étudiants comme enseignants

1-Connaître l'Autre d'à côté

Malgré certaines embûches au début, les résultats relevés dénotent d'une appréciation de la part des élèves. Pour certains, le fait d'avoir participé a permis de mieux connaître les collègues non pas d'une façon superficielle, mais plutôt d'une façon plus approfondie :

« J'ai apprécié l'activité brise-glace - speed dating... J'ai connu plusieurs personnes dans ma classe. Je n'aurais pas nécessairement travaillé avec la fille à côté. » (Étudiant, collège St-Laurent)

« Ça m'encourage à parler à des collègues de classe. » (Étudiante, Collège de Rosemont)

Prendre contact, participer et oser parler laisse la place à la découverte

« J'ai appris beaucoup de choses. Un de mes amis était réfugié. C'est quelques choses impossible pour d'avoir un collègue réfugié » (Étudiant, Collège Vieux-Montréal)

« I really knew someone from last semester, but I didn't know that they had been racially profiled» (Étudiante – Collège Vanier)

« L'étonnement de voir aussi certain.es étudiant.es parmi ceux et celles qui sont habituellement plus timides, s'exprimer durant l'activité.» (Intervenante, Collège de Maisonneuve).

2- De l'ambiance conviviale à l'engagement auprès d'autrui

Un enseignant témoigne d'une dynamique positive dans la classe et d'un engagement constructif. Loin d'être un outil de gestion de classe, l'activité semble avoir eu un impact sur les liens sociaux entre les étudiants :

« J'ai remarqué, dans les cours qui se sont déroulés par la suite, un peu plus de convivialité et de participation dans la classe. Toutefois, l'effet bénéfique de cette activité semble s'être estompé depuis deux semaines (mi-session, fatigue ...). (Enseignant, Collège St-Laurent)

« Les enseignants n'ont pas hésité à affirmer que notre activité avait véritablement débloqué les relations à l'intérieur du groupe. L'activité a amené les jeunes à oser davantage de dévoilement personnel et cela a été bénéfique à la dynamique générale de confiance mutuelle. » (Intervenant, Collège de Rosemont)

« L'activité de dialogue interculturel a donné un petit élan à ma dynamique de cours. » (Enseignant, Collège du Vieux Montréal).

« ... le projet a permis aux étudiant.es de prendre conscience des différences et des points communs qu'ils et qu'elles ont les uns.es avec les autres et d'aller vers l'autre. » (Intervenante, Collège Vanier).

Conclusion

Les commentaires élogieux venant des participants étudiants, des enseignants et des intervenants, nous amènent à croire que l'introduction des formes ludiques d'animation pour un rapprochement interculturel est une pratique gagnante. Les élèves désirent vivre des rencontres réelles, apprendre à connaître leur entourage et bénéficier de cet espace de discussion. Cet espace d'échanges au-delà de l'académique a été précieux pour eux. Une animation réalisée par des étudiants permet de constater que les pratiques d'inclusion et de collaboration entre intervenants et enseignants gagnent à être développées dans nos cégeps.

Prévenir la radicalisation violente à l'école et évaluer l'impact de ses actions?

Illustration des défis à partir d'une expérience de recherche

GENEVIEVE AUDET

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal

La recherche s'est peu penchée sur la prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire, et notamment, l'évaluation de ses impacts auprès de celles et ceux qui en bénéficient. En effet, bien que le rôle de l'école dans la promotion du vivre-ensemble soit affirmé depuis plus de vingt ans maintenant, par le biais de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) et son évaluation récente (MELS, 2014) qui en a confirmé la pertinence, peu d'actions menées en ce sens sont évaluées.

Cet article tente de relever un double défi, soit, d'une part, celui de rendre compte des résultats d'une recherche menée en milieu scolaire sur l'évaluation de l'impact d'une pièce de théâtre traitant du thème de la radicalisation violente chez des élèves et des acteurs scolaires et d'autre part, de dégager de cette expérience des éléments de réflexion en lien avec la prévention, mais aussi à propos de l'évaluation des actions préventives.

« Qui a tué Freebird? »

Au Québec, le Plan d'action gouvernemental 2015-2018- La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble (MIDI, 2015) a proposé un ensemble de mesures dont certaines visaient le milieu scolaire. Dans la foulée de mesures mises en place, le Théâtre Parminou a eu le mandat de développer et d'offrir au milieu scolaire, avec le soutien du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, une pièce traitant du thème de la radicalisation violente.

La pièce « Qui a tué Freebird? » s'adresse aux élèves de 14 à 17 ans. Elle souhaite favoriser le développement de l'esprit cri-

tique chez les jeunes en abordant les diverses formes de radicalisation qui traversent la société québécoise (extrême droite, extrême gauche, religieuse et écologiste).

Cinq personnages... et leur forme de radicalisation

Chacun des personnages de la pièce s'inscrit dans une forme de radicalisation.

- Rose, âgée de 18 ans, est Québécoise d'origine canadienne-française. Elle se dit anarchiste libertaire. Elle vient tout juste d'entrer au Cégep.
- Jasmin qui a 14 ans, est le demi-frère de Rose. Il est aussi Québécois d'origine canadienne-française. Il est en secondaire 3, il est xénophobe et a des idées d'extrême droite.
- Paul, seul personnage adulte, a 48 ans. C'est le père de Rose et le beau-père de Jasmin. Il est commandant de police, il apparaît comme assez conservateur.
- Asma a 17 ans. Elle est née au Québec de parents d'origine algérienne. C'est l'amie d'enfance de Rose avec qui elle va au Cégep. Asma est de religion musulmane, porte le hijab et fait figure de médiateuse dans le groupe.
- Manu a 16 ans. Il a immigré du Mexique au Québec à l'âge de 12 ans. Il a sa résidence permanente et est en attente pour obtenir sa citoyenneté canadienne. Il est en secondaire 5, il professe des idées écologistes radicales.

Ainsi, pendant que Rose se prépare à aller à une manifestation, à laquelle Asma hésite à participer, Jasmin vient les aider à faire une vidéo promotionnelle à laquelle Manu participe aussi. À un moment, on apprend que Freebird, le chien du propriétaire d'un dépanneur a été tué. Compte tenu de plusieurs éléments qui sont révélés au cours de la pièce, le doute s'installe sur qui a bien pu commettre ce geste. L'intrigue va mettre à l'épreuve les certitudes de chacun des personnages et tisser entre eux des liens de solidarité qui vont les mobiliser vers un objectif commun de justice sociale.

Un guide d'accompagnement proposé

Pour les écoles qui accueillent la pièce, un guide d'accompagnement a été mis à disposition. Ce dernier présente brièvement les personnages de la pièce et propose différentes activités pré et post-pièce à réaliser avec les élèves. Il a été pensé dans le but de soutenir le personnel scolaire, notamment pour leur permettre de créer des espaces de dialogue avec et entre les élèves à propos de différents thèmes associés à la radicalisation. Avant la pièce, on invite les enseignants à aborder différents mythes sur la radicalisation dans le but de déconstruire certains stéréotypes ou préjugés et à visionner deux capsules vidéo à propos du terrorisme et des médias pour ensuite en discuter avec les élèves. Après la pièce, des activités pouvant servir d'amorces pour engager des discussions à propos de sujets polarisants abordés dans la pièce (par exemple, les droits des animaux, l'immigration) sont fournies. Ce guide contient également le sondage auquel répondre individuellement les élèves avant et après la pièce. Les données de ce sondage sont à la base des analyses menées dans le cadre de ce projet.

L'objectif et la méthodologie

Le projet mené avait pour objet l'évaluation de l'impact de la pièce « Qui a tué Freebird? » sur les perceptions et les attitudes à propos de la radicalisation violente d'élèves et de membres du personnel d'établissements scolaires situés dans des régions ayant des relations différentes à la diversité ethnoculturelle (écoles peu ou très pluriethniques). À travers des objectifs spécifiques, ces différents éléments ont aussi été explorés : les perceptions des jeunes au sujet des personnages de la pièce en termes d'identifications avant et après la pièce; les attitudes des jeunes face aux risques de radicalisation associée aux médias sociaux et au comportement en ligne, de même qu'au sujet de l'hétérogénéité des formes de radicalisation après avoir assisté à la pièce et aux activités; dans quelle mesure les perceptions et attitudes initiales et finales varient en fonction du contexte régional; si et en quoi les acteurs scolaires perçoivent une utilité à la pièce et, finalement, les effets de la pièce sur la pratique des enseignants.

Ainsi, au cours de l'année scolaire 2017-2018, les données ont été recueillies lors de cinq représentations de la pièce, dans cinq écoles secondaires différentes. Trois de ces écoles sont

situées dans la région montréalaise et deux hors-Montréal, dans d'autres régions du Québec. Une méthodologie mixte, donc quantitative et qualitative, a été adoptée. Dans un premier temps, le sondage élaboré par le Théâtre Parminou a été administré aux élèves avant et après la représentation. Il visait à cerner les perceptions et les attitudes des élèves à propos de la radicalisation menant à la violence. Au total, 953 élèves ont rempli le sondage pré-pièce et 687 post-pièce. Toutefois, vu la nature de la passation qui a été réalisée (en classe, par différents enseignants), un code d'identification n'a pas pu être assigné à chacun des élèves. Les analyses portent donc sur une évolution des groupes avant et après et ne peuvent pas comparer le « avant » et le « après » pour un individu.

De plus, dans la mesure du possible, un entretien de groupe avec des acteurs scolaires de l'établissement où avaient lieu les représentations a été mené. Ainsi, 11 personnes (membres du personnel enseignant et non-enseignant, membres de l'équipe de direction, professionnels, intervenants communautaires liés aux écoles), qui provenaient de quatre écoles différentes, ont été rencontrées en entretien de groupe (ou individuel dans un cas). Ces entretiens abordaient leurs attitudes face à la radicalisation menant à la violence, leurs impressions générales de la pièce, leurs perceptions de l'impact de celle-ci ainsi que son potentiel de réinvestissement en classe.

Les résultats

Le point de vue des jeunes avant la pièce : des variations régionales significatives.

Les analyses réalisées sur les sondages remplis par les élèves démontrent qu'avant la pièce, lorsqu'on demande aux élèves de s'identifier à l'un des personnages, à partir de la description dans le guide, une variété de réponses émerge. Près de la moitié des élèves sont indécis ou s'identifient à un personnage, et l'autre moitié ne s'identifient à aucun personnage. Par ailleurs, un pourcentage plus grand d'élèves arrive à s'identifier à un personnage à partir de la description avant la pièce à Montréal (30%) que dans les autres régions (15%).

Des variations régionales ressortent aussi en ce qui concerne les personnages auxquels les élèves s'identifient. L'identification aux personnages immigrants (Asma et Manu)

À propos de la présence plus grande de groupes radicaux d'extrême-droite que de groupes terroristes islamiques, les réponses ne varient pas significativement selon les régions. C'est 58% des élèves de l'échantillon total qui sont en accord avec cette affirmation. Par contre, lorsque vient le temps de déterminer si les activités en ligne peuvent attirer l'attention d'agents de radicalisation, les avis sont davantage distribués et les différences entre régions sont significatives. Alors qu'en dehors de Montréal, 18% sont en désaccord avec cette affirmation, à Montréal ce désaccord double (36%). De plus, on ne note aucune différence significative entre les élèves à Montréal et les autres en ce qui a trait au rôle des médias sociaux ou des médias de masse dans la radicalisation menant à la violence. Ils sont aussi, dans l'ensemble, plus de 70% à admettre l'influence des messages haineux et de la discrimination qu'ils véhiculent. Finalement, la plupart (41%) rapportent un changement quant à l'impact de la pièce et des activités proposées sur la perception de la radicalisation violente. Une minorité (24%) n'en rapporte aucun et le reste (35%) est indécis. La distribution est similaire à Montréal et dans les autres régions.

Le point de vue des acteurs scolaires

L'analyse des données des entretiens de groupe nous permet d'avancer que, même si des réserves sont émises, les acteurs scolaires rencontrés considèrent que la pièce est utile et ce, pour différentes raisons.

Dans un premier temps, certains acteurs en dehors de Montréal confient avoir initialement douté de la pertinence de la thématique abordée par la pièce. D'autres, à Montréal, émettent également des inquiétudes en lien avec la manière dont la radicalisation allait être abordée dans la pièce. Il y a tout lieu de croire que pour les acteurs scolaires concernés, la composition du milieu dans lequel se situe l'école et donc dans lequel ils exercent suppose une sensibilité accrue, qui incite à prendre des précautions.

La pièce est considérée comme pertinente par les acteurs scolaires rencontrés, notamment pour les jeunes. Autant à Montréal que dans les autres régions, on la considère « proche de la réalité des élèves » et « très à propos ». On apprécie l'audace d'avoir su aborder « quelque chose d'aussi gros », qui n'a « jamais été présenté aux jeunes » auparavant. Le fait que la radicalisation soit abordée sous différents

gauche y est moins connue et peut être vue comme plus menaçante. La deuxième place va à Asma (13%), suggérant une plus grande homogénéité des perceptions en dehors de Montréal, compte tenu du grand écart entre le pourcentage associé à Rose et à Asma. Avec des pourcentages similaires, Asma, Manu et Paul sont considérés plus radicaux à Montréal (respectivement 19%, 14% et 17%) que dans les autres régions (respectivement 13%, 7% et 4%). Jasmin, qui incarne un jeune québécois d'origine dans la pièce, est moins considéré comme radical en dehors de Montréal (8% vs 14% à Montréal), ce qui pourrait être interprété soit comme une perception plus bienveillante de la majorité, soit comme une certaine normalisation de positions xénophobes, qui pourraient ne pas nécessairement être perçues comme problématiques dans un contexte hors-Montréal.

Le point de vue des jeunes après la pièce : d'autres variations régionales significatives

Dans l'ensemble, les réponses sur l'identification à un personnage après la pièce sont semblables à celles avant la pièce. Toutefois, bien que les élèves en dehors de Montréal soient encore plus indécis que ceux de la région montréalaise, ils s'identifient de manière similaire à ces derniers après la pièce (32% en dehors de Montréal vs 29% à Montréal – en contraste à seulement 16% avant la pièce). Les figures d'identification tendent également à devenir similaires puisqu'aucune différence régionale significative n'est notable après la pièce, contrairement à avant celle-ci. Les pourcentages d'identification à Asma sont aussi semblables à Montréal et dans les autres régions. Ces résultats suggèrent que ce personnage a fait bouger certains stéréotypes au sujet des musulmans et que les jeunes sont plus à même de se retrouver dans cette figure conciliante, malgré l'écart culturel, après la pièce.

Dans l'ensemble, c'est 58% des élèves qui rapportent que le personnage auquel ils s'identifiaient avant la pièce s'est modifié après y avoir assisté. Presque 70% des élèves ont affirmé s'identifier à un personnage même si ce dernier ne partage pas le même bagage culturel. Bien qu'aucune différence régionale significative ne soit révélée à cet égard, les élèves hors-Montréal ont tendance à accorder moins d'importance au fait que les bagages culturels convergent entre eux et les personnages de la pièce auxquels ils s'identifient.

est plus fréquente dans les écoles de la région de Montréal que dans celles des autres régions. Par ailleurs, la proportion de jeunes qui s'identifie à Asma est nettement plus élevée à Montréal (38%) que dans les autres régions (0%). Celle à Manu est aussi supérieure à Montréal, mais de manière moins tranchée (25% à Montréal vs 20% dans les autres régions). En dehors de Montréal, les élèves s'identifient majoritairement aux personnages présentés comme étant Québécois d'implantation ancienne, soit Rose et Jasmin. Le pourcentage d'élèves qui s'identifient à Paul (policier adulte) est, quant à lui, similaire dans les deux régions.

Dans l'échantillon global des élèves, la tendance est de penser qu'il y aura des conflits entre les personnages. En effet, 62% des réponses des élèves vont dans ce sens, mais de manière plus prononcée en dehors de Montréal (79% vs 62% à Montréal). Dans l'ensemble, les conflits entre les personnages sont davantage associés à Paul et Rose (28%), qui sont père et fille dans la pièce. La différence de cette perception est significative quand on compare la région montréalaise (16%) et les autres régions (75%). À Montréal, les conflits sont davantage liés aux relations de Rose avec son frère Jasmin (16%) et avec Asma (16%). Cette tendance est moins marquée dans les autres régions (3% et 7%).

Dans l'ensemble, lorsque vient le temps pour les élèves de déterminer si un personnage est plus à risque de se radicaliser, les analyses montrent que la plupart pensent qu'il y en a un. La proportion est similaire à Montréal et dans les autres régions. Globalement, Rose ressort comme radicale peu importe les écoles, ce qui est attendu étant donné que la description fournie aux élèves la présente comme telle (42% de l'ensemble des jeunes la considèrent comme pouvant potentiellement se radicaliser). En seconde position, 18% des jeunes croient que c'est plutôt Asma qui a des chances de se radicaliser, suivie par Paul (14%), Jasmin (13%) et finalement Manu (12%).

C'est en dehors de Montréal que le pourcentage d'élèves qui pensent que c'est Rose qui est le plus à risque de se radicaliser est plus élevé (68% comparativement à 36% à Montréal). Encore ici, les analyses révèlent des variations régionales significatives. Tandis qu'à Montréal les réponses sont beaucoup plus dispersées entre tous les personnages, ce n'est pas le cas dans les autres régions. En effet, une majorité place Rose en tête (68%), sans doute parce que l'extrême

angles dans la pièce, qu'elle traite de « diverses problématiques », est mis de l'avant comme quelque chose de positif toutes régions confondues.

Alors qu'on s'inquiétait de la pertinence à l'extérieur de Montréal, on est rassuré par la pièce telle que proposée parce qu'elle aborde diverses radicalisations, ce qui permet de trouver une prise pour les interventions. Dans la région de Montréal, on trouve agréable que la pièce « faisait voir autre chose », parce que, précise-t-on, « on a tous une idée » à propos de la radicalisation, à savoir « que c'est religieux nécessairement ».

L'ensemble des acteurs scolaires rencontrés sont convaincus que cette pièce « d'actualité », qui traite la radicalisation de façon « large », aura un impact sur les jeunes, des « effets positifs », « parce que ça vient les chercher ». Unaniment on pense que la pièce permettra d'amorcer des discussions. On reconnaît cependant, à Montréal, que la pièce à elle seule ne suffit pas et que d'autres actions doivent y être jumelées et que les ateliers pré et post-pièce proposés dans le guide d'accompagnement constituent une bonne opportunité en ce sens. Certains des acteurs scolaires rencontrés admettent que la pièce a également eu un impact sur eux, principalement en dehors de Montréal, comme si la pièce a aidé à modifier les perceptions.

Les personnes rencontrées mentionnent aussi que la pièce est en cohérence avec la mission de l'école québécoise, notamment parce que, précisent des acteurs scolaires de la région de Montréal, « on veut préparer de bons citoyens pour le Québec » et on souhaite également « développer le jugement critique chez les élèves ». En dehors de Montréal, on souligne le fait que la pièce est « bien plus large » puisqu'elle aborde aussi « la tolérance, l'ouverture, regarder tes horizons, le respect, les enjeux sociaux, comment prendre ta place de la bonne façon, t'intéresser à ce qui se passe au niveau du monde et au niveau de tes implications sociales » est pertinent. On apprécie que la pièce fasse la promotion de l'engagement, d'autant qu'on a la perception que les jeunes peinent à s'engager : « Des fois ils ont des idéaux, mais ils n'osent pas s'engager dans des actions. Mais là dans la pièce c'était tous des jeunes qui s'engageaient. J'ai trouvé ça intéressant. »

À Montréal, alors que certains voient un possible impact de la pièce sur le climat de l'école, notamment par l'entremise du code de vie et l'emphase qui y est mise sur le vivre-ensemble, d'autres sont plus sceptiques à cet égard. D'autres encore, en dehors de Montréal, se questionnent sur l'impact à long terme de la pièce, notamment parce qu'on reconnaît que « pour changer des esprits, pour changer des mentalités, c'est long ».

Pour l'ensemble des acteurs scolaires rencontrés, la pièce constitue un levier pour aborder le thème de la radicalisation avec les jeunes. Elle est d'ailleurs souvent envisagée de pair avec le guide d'accompagnement fourni par le Théâtre Parminou. Pour des acteurs scolaires rencontrés à Montréal, la pièce « Qui a tué Freebird? » vient en quelque sorte valider des pratiques qu'ils mettaient déjà en œuvre en lien avec la prévention de la radicalisation, des pratiques avec lesquelles ils étaient déjà à l'aise. Avoir vu la pièce « rassure », parce que, précise-t-on aussi dans une autre école, « les jeunes ont été sensibilisés et on sait qu'ils en ont entendu parler ».

Alors qu'on doutait a priori de la pertinence de la pièce en dehors de Montréal, on avance, après l'avoir vue, que la pièce permettra « d'enrichir [les] outils de travail » et d' « ouvrir des discussions » puisque que maintenant précise-t-on « on sait l'aborder comme une forme de violence ». La pièce et le guide d'accompagnement ont donc aussi permis de donner une certaine aisance à des personnes qui, sans cela, n'aurait pas abordé ce thème en classe. Ce constat vaut autant pour des acteurs scolaires hors-Montréal que dans la région montréalaise.

Il semble toutefois que cette confiance ne soit pas partagée par tous. En effet, il apparaît que même si la pièce a atteint son objectif de sensibilisation auprès de certains acteurs, elle ne constitue pas pour tous un élément suffisant pour considérer parler de radicalisation violente avec des élèves ou, comme l'indique cet extrait, avec des parents, notamment à Montréal : « Moi je ne me sens pas plus équipée maintenant. Je trouve que ça sensibilise, mais de là à... Ça va prendre plus que ça! C'est déjà arrivé par le passé des situations où on a eu à parler à des parents à propos de situations, mais d'aborder ça, je ne le sais pas. » À Montréal, certains insistent d'ailleurs sur l'importance de ne pas improviser quand vient le temps d'aborder un tel thème avec les élèves, « parce que ça peut causer un certain inconfort. [...] il faut se préparer. »

En soutien à la préparation, les acteurs scolaires rencontrés à Montréal s'entendent pour dire que le guide d'accompagnement est pertinent et utile. Certains disent avoir montré les capsules vidéo avant la pièce, un autre se dit, au moment de l'entretien, prêt à faire le tour des classes ayant assisté à la représentation pour animer un atelier post-pièce avec eux. Une autre prévoit partir d'une des capsules vidéo pour aller plus loin en classe. Les acteurs scolaires dans les autres régions que Montréal nous ont dit savoir qu'un guide d'accompagnement existe, mais sans plus. En ce sens, il semble que, quand on l'utilise, le guide constitue une plus-value à la pièce en tant que telle et qu'ensemble, ces outils soutiennent les acteurs scolaires à prévenir la radicalisation menant à la violence.

Des résultats... qui agissent comme phares pour la prévention de la radicalisation violente

Les résultats liés à l'identification à un personnage après la pièce mettent en évidence un changement de perceptions des jeunes, ce qui confirme l'impact de la pièce à cet égard. En effet, alors qu'en dehors de Montréal, aucun jeune ne s'identifiait à Asma avant la pièce, après la pièce, c'est 38% de ces jeunes qui le font. Il s'agit là d'un résultat positif important. Les élèves, après avoir vu la pièce, sont en mesure de s'identifier à un personnage face auquel plusieurs d'entre eux pouvaient initialement avoir des préjugés, ce qui suggère que la pièce induit une certaine complexification de la vision de l'Autre.

Les analyses quantitatives qui ont mis au jour des différences significatives entre les élèves de la région montréalaise et ceux des autres régions suggèrent l'existence de configurations identitaires distinctes, qui demandent des approches adaptées à ces diverses réalités, tant dans leurs objectifs que dans la manière dont elles se déploient. Les stratégies de prévention de la radicalisation violente doivent viser les représentations régionales spécifiques. Par ailleurs, ces résultats amènent à se questionner à savoir si ces préjugés ne sont pas partagés en tout ou en partie par les adultes, les familles et le corps enseignant des jeunes. Nos résultats ne permettent pas de répondre à cette question, mais ils nous renseignent à propos de la pertinence d'y porter attention, de façon à pouvoir identifier les tâches aveugles dans l'environnement des jeunes et cerner les besoins de formation des enseignants à cet égard. Ces formations devraient être pen-

sées sur le long terme dans la mesure où la transformation des perceptions de l'Autre et du rapport à l'altérité est un travail de longue haleine.

Les entretiens de groupe montrent que ces différences sont aussi, dans une certaine mesure, vécues par le personnel scolaire et perçues chez les élèves. Dans l'ensemble, on considère que la pièce est utile, notamment parce qu'on apprécie l'angle par lequel le thème de la radicalisation menant à la violence est amené et traité. Les inquiétudes initiales à propos de la pertinence de la pièce pour le milieu dans lequel on enseigne ou encore par rapport à la sensibilité des jeunes auxquels elle se destine et leurs familles ont été dissipées. Alors qu'à Montréal, on insiste sur le fait que la pièce doit être jumelée à d'autres actions pour avoir un réel impact chez les jeunes, dans les autres régions, les acteurs scolaires mentionnent que la pièce a su modifier leurs propres attitudes et perceptions à l'égard de la radicalisation menant à la violence. Ces résultats plaident pour la nécessité que les activités proposées et les stratégies mises en œuvre pour prévenir la radicalisation doivent tenir compte des spécificités régionales et plus largement des contextes dans lesquels elles se déploient, ainsi que du fait que, dans certaines régions du Québec, les contacts avec la diversité issue de l'immigration sont moins fréquents et souvent plus récents également.

Les résultats nous informent aussi à propos de la plus ou moins grande aisance des enseignants à parler de radicalisation avec les élèves, et, ainsi, ils vont dans le sens de ce qu'éclaire la littérature. En effet, diverses recherches ont illustré notamment qu'en ce qui concerne les enjeux sensibles, les enseignants ne se sentent pas préparés pour aborder ces thèmes en classe (Hirsch et Mc Andrew, 2016) ou encore ont peur des répercussions, notamment auprès des parents (Maxwell et al., 2018). De plus, même lorsque le traitement de la diversité découle du contenu des programmes qu'ils enseignent, notamment en histoire ou en éthique et culture religieuse, les enseignants affirment souvent manquer de connaissances pour traiter divers enjeux (Moisan, 2016). Les efforts de formation des membres du personnel enseignant, tant initiale que continue, devraient en premier lieu viser à ce qu'ils soient en mesure de développer une plus grande aisance à aborder des thèmes sensibles avec les élèves et à le faire d'une manière qui permet d'accueillir la

diversité des points de vue, en utilisant des outils déjà développés dans cette perspective (Hirsch et al., 2015; Papazian-Zohrabian et al., 2018; SHERPA, 2018).

Des limites... qui deviennent des pistes pour (re)penser l'évaluation

Bien que cette recherche comporte des limites, qui doivent d'ailleurs être prises en compte lorsque vient le temps d'interpréter les résultats, elle constitue, pour l'instant, une des rares qui s'intéresse à évaluer l'impact d'une stratégie de prévention de la radicalisation en milieu scolaire. D'ailleurs, ces limites peuvent aussi être envisagées comme autant de pistes pour penser, voire repenser l'évaluation de programmes et de pratiques.

Dans un premier temps, une modification des perceptions des élèves hors-Montréal après la pièce, modification interprétée comme positive, a été mise au jour par les analyses réalisées. Néanmoins, la pérennité de ces changements n'est pas documentée. Il n'est pas possible non plus de déterminer à quoi est vraiment attribuable cette modification de perceptions. Puisque les élèves qui ont vu la pièce ont aussi, à des degrés divers, participé à des activités pré et post-pièce, en quoi le changement est-il attribuable à la pièce seulement? Au fait que celle-ci a été jumelée à des activités pédagogiques? Ou à d'autres éléments, comme, par exemple, l'actualité nationale ou internationale? Plus encore, un changement aurait-il pu aussi être observé sur d'autres dimensions, qui n'ont pas été prévues par cette évaluation?

Le sondage à la base des analyses quantitatives n'a pas été initialement créé dans un objectif de recherche, mais plutôt de reddition de compte ministérielle. La manière dont il a été conçu a rendu impossible une exploration selon le genre, l'âge ou le statut migratoire (né à l'étranger – donc 1ère génération, un des deux parents nés à l'étranger – donc 2ème génération, 3ème génération et plus – donc d'implantation plus ancienne) des participants. Il n'a pas été possible non plus de paier les réponses au sondage avant et après la pièce, ce qui limite encore ici les analyses potentielles. Ces limites amènent à avancer qu'il pourrait être facilitant de penser conjointement avec les partenaires les outils qui serviront à mener l'évaluation afin que ceux-ci soient arrimés avec les objectifs poursuivis par l'évaluation. De plus, comme il est possible que les objectifs se modifient

en cours de processus, ce travail conjoint devrait aussi pouvoir se raffiner au fur et à mesure de l'avancement de l'évaluation, si la nécessité se fait sentir. En effet, travailler en collaboration avec des milieux scolaires nécessite une certaine souplesse de la part des chercheurs et une bonne compréhension des enjeux du travail enseignant.

Il y a évidemment lieu d'intensifier l'évaluation des actions en prévention de la radicalisation menant à la violence. En effet, la grande majorité des outils produits par le milieu scolaire, qui, en Europe, ont été répertoriés par le Radicalization Awareness Network n'ont pas été évalués (Michalon-Brodeur et al., 2018), ce qui limite grandement les possibilités de les transférer et aussi de les diffuser. En ce sens, toujours avec l'idée de ne pas faire plus de mal que de bien, il y aurait lieu que les actions en matière d'évaluation de programmes et de pratiques soient réfléchies dans une visée d'arrimage entre les préoccupations des milieux scolaires et celles des chercheurs. C'est là une condition essentielle pour que les praticiens soient en mesure de relayer les outils sur le terrain et que les chercheurs produisent de la recherche « crédible » aux yeux de ceux à qui elle se destine.

Bibliographie et références

HIRSCH, S., & MC ANDREW, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet, & J. Ipgrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques*, Québec : PUL, p.9-24.

HIRSCH, S., AUDET, G. et TURCOTTE, M. (2015). « Guide pédagogique : Aborder les sujets sensibles avec les élèves. », Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-Guide_sujets-sensibles_final..pdf

MAXWELL, B., McDONOUGH, K. et WADDINGTON, D. (2018). « Broaching the subject: Developing law-based principles for teacher free speech in the classroom. » *Teaching and Teacher Education*, 70, p.196-203.

MICHALON-BRODEUR, V., BOURGEOIS-GUÉRIN, É., CÉNAT, J.M. et ROUSSEAU, C. (2018). « Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. », *Éducation et francophonie*, vol. XLVI, no.2, p. 230-248.

Ministère de l'Éducation (1998). « Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. », Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). « Rapport d'évaluation : la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998). », Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). « Plan d'action gouvernemental 2015-2018 – La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre-ensemble. », Québec, Gouvernement du Québec.

MOISAN, S. (2016). L'Holocauste et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec: quelles voies emprunter? Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet, & J. Ipgrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques*, Québec : PUL, p.77-98.

PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G., LEMIRE, V., MAMPRIN, C., TURPIN-SAMSON, A. et AOUN, R. (2018). « Mener des groupes de parole en milieu scolaire. Guide pour les enseignants et les professionnels. », Montréal, Université de Montréal, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Commission scolaire de Laval.

SHERPA (2018). « Trousse éducative: Comment parler aux tout-petits, aux enfants et aux jeunes de sujets sensibles. », Centre de recherche SHERPA.

<http://sherpa-recherche.com/realisations/capsules-video/>

Le contrôle social, sexuel et scolaire des filles dans un contexte de violences basées sur l'honneur

Indicateurs facilitant l'évaluation du contrôle excessif

ESTIBALIZ JIMENEZ

Professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Projet de recherche DPJ CIUSSS- Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

Titre : Appréhender le phénomène et comprendre les pratiques d'intervention interculturelle auprès des femmes et des adolescentes et leur famille en contexte de violences basées sur l'honneur (VBH) au Québec

Population à l'étude: Jeunes victimes des VBH en contexte migratoire.

Problématique :

- Absence de définition juridique, jurisprudentielle et politique du contrôle excessif;
- Absence d'un consensus doctrinal, institutionnel ou communautaire;
- Quand un contrôle parental/familial passe-t-il d'«adéquat» à «excessif»?;
- Pour les intervenant.e.s de la DPJ: Contrôle qui est «inapproprié»; «abusif»; «intense»; «intrusif»; «strict»; «surveillance extrême»; «rigide»; «gravité» et «autoritaire»;
- Le contrôle excessif est considéré une forme de VBH;
- Défis de dépistage et d'intervention.

Bien que le contrôle excessif est un des indices indéniables des VBH (CSF, 2013), il n'existe pas une véritable définition juridique, jurisprudentielle, politique ni doctrinale du concept. En contrepartie, nous trouvons sur le terrain et à travers différentes décisions judiciaires, des exemples des situations où le contrôle excessif est reconnu par les différents intervenants du système.

De plus, en 2016 et pour la première fois, le législateur québécois introduit le contrôle excessif, sans pour autant le définir, comme étant un mauvais traitement psychologique en vertu de la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ).

Afin de combler ce qu'il risque d'être une lacune dans le cadre du dépistage et de l'intervention en contexte du contrôle excessif, l'objectif du présent article est d'appréhender, en dépit d'une définition théorique ou juridique, le phénomène sur le terrain.

Ainsi, à travers des décisions judiciaires, de l'analyse des cas et de la perception des intervenants, il sera possible de tracer un portrait des situations et des caractéristiques du contrôle excessif.

«La VBH est utilisée pour contrôler le comportement social ou sexuel d'une personne afin que celle-ci se conforme aux normes, aux valeurs et aux pratiques liées aux traditions ou coutumes d'un groupe donné. Elle peut aussi être utilisée en guise de sanction ou de correction du fait d'un comportement jugé ou perçu inapproprié. »

(Bouclier d'Athéna, 2015)

Représentations du contrôle excessif (Jimenez, 2019; CSF, 2013; Bouclier d'Athéna, 2015; CIUSSS-Centre-Sud-de-l'Île de Montréal, 2019)

- Contrôle des fréquentations et des sorties;
- Surveillance à l'école par la fratrie;
- Interdiction de socialiser avec les amis après l'école;
- Interdiction de contact avec le sexe opposé pour les fille;
- Interdiction de participer aux activités parascolaires;
- Minutage et contrôle du temps de déplacement entre l'école et la maison;
- Accompagnement de la fille tout au long de son trajet entre la maison et l'école;
- Pression pour la réussite scolaire et le choix de carrière;
- Contrôle de l'apparence (interdiction de détacher leurs cheveux, de mettre du vernis à ongles, de se maquiller et de porter certains vêtements spécifiques);
- Contrôle des moyens de communication (téléphone cellulaire, internet...);
- Contrôle des effets personnels (sac d'école, chambre...);
- Contrôle de la sexualité (chasteté, test de virginité...);
- Interdiction d'aller danser, de fumer, de consommer de l'alcool ou des drogues;
- Organisation physique de la chambre où toute intimité est impossible;
- Contrôle des finances (retenue des salaires).

Il peut arriver, dans certaines situations, que le contrôle et la domination soient tels, que les droits fondamentaux de la personne sont brimés.

Illustration des exemples du contrôle excessif exercé les parents et la famille envers un de ses membres :

Résultats scolaires et choix de carrière: certaines jeunes subissent un contrôle sévère de la part de leurs parents en ce qui concerne leur réussite scolaire et leur choix de carrière. Par exemple X ne peut rien faire d'autre qu'étudier, ses parents ne se montrent jamais satisfaits de ses résultats scolaires. Ses parents souhaitent qu'elle poursuive ses études en ingénierie ou en médecine puisque ces professions sont associées à un statut social élevé.

Continuum de la violence (à partir des récits de filles)

Interdictions et Obligations

+

Surveillance

+

Menaces

+

Représailles

À partir de leurs récits, il est possible de conclure que leur vie est majoritairement composée des obligations et des interdits. Plusieurs exemples concrets ont été énoncés. Elles ont l'interdiction de voir et même d'avoir des amis et de petit ami, ainsi que de parler avec les garçons bien si elles sont dans une école mixte. Le sentiment de solitude qu'elles vivent est aggravé par l'interdiction de sortir de la maison, parfois même pour aller à l'école. Le respect de cet isolement est par ailleurs possible du fait qu'elles sont constamment surveillées autant dans la rue, dans le parc (« se promener dans le parc, c'est faire la pute »), que dans l'école, entre autres par leur frère qui côtoie le même établissement scolaire ou par des membres de la famille qui viennent les chercher à la sortie de l'école. D'autant plus, qu'elles sont menacées des représailles, tel que « Si tu sors avec, tu vas voir, on va t'envoyer en X (pays d'origine) » ou elles sont frappées si elles rentrent tard à la maison.

Les interdits auxquels sont soumis s'étendent également à leur apparence physique. En effet, elles ont l'interdiction de porter des vêtements spécifiques, de détacher les cheveux et de mettre de vernis à ongle et l'obligation de couper ses ongles.

Elles ont également l'obligation d'étudier constamment et l'interdiction de lire des autres livres que les manuels scolaires. L'usage de l'ordinateur est interdit, ainsi que de parler sur Facebook à des amis, ce qui les amène à cacher leur cellulaire. Dans ce cadre, les fouilles des sacs d'école et des chambres arrivent régulièrement.

Finalement, elles sont forcées de prier et d'être pratiquantes. À cet égard, nous soulignons un exemple où au nom du respect de la religion, et en raison que dans la période de Ramadan uniquement les femmes et les fillettes en période de menstruation sont exemptes de l'interdiction de se nourrir pendant la journée, une des adolescentes rencontrées témoigne que la surveillance qu'elle vit arrive à tel point que les serviettes sanitaires sont examinées afin de vérifier qu'elle est vraiment menstruée.

Sans exception, le contrôle excessif n'est jamais le seul motif de compromission (Jurisprudence, Tribunal de la jeunesse, LPJ) Généralement, il est accompagné de:

- mauvais traitements psychologiques;
- méthodes éducatives inadéquates;
- négligence;
- troubles de comportement.

Contrôle excessif et adolescence

C'est généralement à l'adolescence, donc à l'enseignement secondaire, que les conflits liés à l'honneur se manifestent , notamment lorsqu'il existe un désir d'autonomie face à l'autorité parentale (CSF, 2013; Geadah, 2016)

Conflits intergénérationnels, parfois avec des enjeux d'honneur;

Tensions;

Respect de l'autorité parentale.

Contrôle excessif et contexte d'immigration

Actuellement, à l'unanimité, le contrôle excessif en contexte de VBH est associé aux immigrants;

- Pas d'origine, culture ou religion particulières;
- Contextualisation: chocs culturels et défis d'intégration;
- Pays d'accueil «libéral» vs rigidité;
- Rôle de la femme;
- La sexualité;
- L'autorité.

Quand les parents, un moment donné, ils présentent cette rigidité-là, ils commencent à parler de valeurs, et « c'est comme ça dans notre pays, j'ai été éduqué de même »,.... Souvent, on entend ça : « Cette société, elle est très libertine! Et elle est permissive... ». Ben, il y a des signes comme ça. Mais tranquillement, les gens sont capables de se moduler, de faire des petits cheminement et de se dire : « c'est vrai ». Donc, c'est le rôle et l'opinion et la manière comme chaque acteur, il voit la situation, que... ils convergent vers une rigidité. (Intervenant)

Indicateurs facilitant le dépistage du Contrôle excessif

a) But visé par le contrôle excessif:

Doit être associé au contrôle sexuel et social de l'adolescent et/ou de l'*«honneur»*, et non à la protection de l'adolescent.e

Il faut regarder pourquoi ils exercent un contrôle sur leur enfant : c'est quoi, le but? C'est quoi, le comportement veulent-ils corriger de l'enfant? C'est tu parce qu'elle est en lien avec des gangs de rue ou c'est juste qu'elle essaie d'être ici puis de s'adapter à la société québécoise, puis que les parents veulent pas? C'est quoi exactement que le parent veut exercer? (Intervenant)

Mais quand est-ce qu'on tire la ligne entre qu'est-ce qui est excessif ou pas? Pour certains parents, le contrôle excessif est mis en place parce qu'ils craignent, ils veulent protéger... une surprotection, tu me diras, mais dans un but de protection. Alors que dans les violences basées sur l'honneur, le contrôle excessif n'est pas fait dans un but de protection. Il est fait dans un but... ben, de protection, oui, mais de l'honneur, protéger l'honneur et non pas protéger... Puis le contrôle excessif n'est pas fait nécessairement dans l'optique de protéger la jeune.

(Intervenant)

b) Bifontionnalité du contrôle excessif:

Prévenir un comportement considéré déshonorant et deuxièmement, rétablir ou corriger les « écarts » culturels ou moraux; toujours fait par la contrainte; et afin que ce soit efficace, les acteurs se servent des menaces et des représailles.

Moi, je vois ça comme une façon de contrôler, dans le fond, les agissements... en fonction des barèmes culturels ou des barèmes, je dirais moraux qui sont établis. C'est une façon de contrôler, ça fait que je pense que ça peut venir... j'entendais représailles, mais moi, je le perçois aussi où ça pourrait venir avant aussi... pour encadrer, éviter que ça sorte de certains barèmes. Ça fait que c'est ça. Ça fait que je vois ça comme un contrôle par différents moyens qui sont violents, pour éviter qu'il y ait des écarts ou pour corriger, selon leurs perceptions, des écarts qui auraient été commis.

(Intervenant)

c) Acteurs multiples:

Dans la grande majorité des cas, c'est le père ou le beau-père seul qui inflige le contrôle excessif à l'enfant.

Parfois, la mère peut également agir seule ou conjointement avec son époux.

La famille proche et élargie impliquée.

Dans les groupes sectaires (Lev Tahor) et les VBH (Shafia), la communauté peut également avoir un rôle clé.

Importance
du rôle de la fratrie.

Juste un autre élément par rapport au contrôle excessif, c'est que c'est pas que le parent qui contrôle. C'est qu'il y a aussi... l'extérieur : le grand frère, le cousin et la communauté; donc, il y a aussi cette nuance-là qu'on fait vraiment nettement versus une famille, admettons, ... d'une autre communauté où on n'identifie pas de critères sur la violence basée sur l'honneur. Dans ces situations-là, il y a vraiment la notion de l'entourage de la communauté qui exerce aussi le contrôle excessif.

(Intervenant)

d) Victimes multiples:

Le contrôle excessif peut s'étendre à plusieurs membres de la même famille, notamment dans des cas de violence conjugale ou la fratrie(sœurs plus jeunes)

Sur le terrain, un indicateur qui fait l'unanimité entre les intervenants et les chefs de service en protection de la jeunesse, c'est que le contrôle excessif, au même titre que les VBH, est exercé par plusieurs membres de la famille et de la communauté. Cet élément, qui est également confirmé par la doctrine, le distingue des autres violences familiales, y compris les violences conjugales.

e) Impact sur la victime, y compris la présence de mauvais traitements psychologiques

Le contrôle doit présenter un comportement grave et continu, qui ensuite génère un préjudice sur le développement de celui qui le subit (LPJ). Le contrôle excessif est un acte commis = mauvais traitement direct (Bilan des DPJ-DP (2016)), visant délibérément l'enfant.

Ben, à partir du moment où le contrôle excessif ou le comportement des parents a un impact sur le développement des jeunes, sur leur fonctionnalité, ça a un impact sur leur socialisation, sur leur fonctionnement scolaire, etc.,

(Intervenant)

Absence de définition donc le préjudice est évalué au cas par cas. Attention à la perception de l'adolescent.e sur le préjudice vs «normalité»!! (attention au relativisme culturel)

f) Impact sur la victime – Le préjudice évalué au cas par cas

Chez une qu'il va y avoir un contrôle que nous, on peut trouver excessif, mais qu'elle dit : « Ça marche de même, puis c'est l'éducation de mes parents. » Puis pour une autre, ça va être la même affaire, puis elle, elle va trouver ça épouvantable. Ça fait que je dirais que ça aussi, ça nous aide à voir c'est quoi l'impact sur le jeune qu'on est en train d'évaluer pour voir si ce contrôle-là, est-ce qu'il est excessif ou bien on... si c'est juste une éducation raisonnable, mais que nous, on peut trouver des fois... Wouh ! C'est rigide, là. Mais que pour eux autres, c'est ben correct, puis c'est raisonnable. C'est pour ça que ça dépend. (Cadre)

Et en lien avec la perception de la jeune aussi, là. Parce qu'on pourrait avoir des jeunes qui sont très bien dans ça aussi puis que pour eux, c'est pas du contrôle. Ça fait partie de la vie, puis ils sont bien dans ça, tu comprends ? Il y a comme... Il faut faire attention, il y a comme une nuance aussi importante, tu sais, de... Le contrôle, c'est que ça... la personne se sent contrôlée, là, se sent...brimée (Intervenant)

Réactions de la jeune

- Défier l'autorité et le contrôle parental;
- Effet double miroir chez la jeune;
- Jeune introvertie et obéissante à la maison vs. changement de vêtements, maquillage, extravertie à l'extérieur;
- Cacher une relation amoureuse;
- Cacher des objets (cellulaire, livres, vêtements, cadeaux reçus...);
- Troubles de comportements (fugues; automutilations; mauvaises fréquentations, consommation; suicides...)

Impacts sur la jeune

- Vivre de la solitude et de l'isolement social;
- Avoir peur d'être frappée, même d'être tuée;
- Mal aller à l'école et manquer de concentration;
- Anxiété de performance;
- Sentiment de culpabilité /loyauté;
- Normalisation du contrôle et de la violence;
- Prendre des antidépresseurs;
- Peur de sortir dans la rue et de tomber sur quelqu'un de la famille ou de la communauté;
- Préoccupation pour l'impact de ses comportements sur le reste de la famille;
- Provoque souvent des effets néfastes dans la dynamique relationnelle des familles concernées;
- Frein à l'intégration sociale des jeunes filles qui le subissent.

g) L'absence de troubles de comportement sérieux

Le contrôle excessif vient souvent accompagné par des troubles de comportement sérieux. Lorsque l'enfant, de façon grave ou continue, se comporte de manière à porter atteinte à son intégrité physique ou psychologique ou à celle d'autrui «L'œuf ou la poule?». Le dépistage du contrôle excessif se complexifie lorsque le cas en question comporte également un motif de compromission des troubles de comportements sérieux. Si la jeune se met en danger c'est normal d'avoir un contrôle parental plus strict. À l'inverse, lorsqu'il n'y a pas de trouble de comportement sérieux, c'est plus facile à dépister le contrôle excessif.

Faire la différence entre un trouble de comportement et puis une jeune qui a pas de problématique, qui fonctionne très bien à l'école, qui écoute, qui se conforme ... quand on a des jeunes qui fonctionnent relativement bien, où il y a un équilibre et, malgré tout, il y a des règles très, très strictes qui sont pas en

fonction de son âge, à ce moment-là, on peut parler vraiment de contrôle excessif. Donc, c'est là que ça nous aide, pour nous, de faire la différence entre une jeune qui présente des troubles de comportement versus une jeune qui n'en a pas... Parce qu'admettons tu rentres jamais, tu rentres, tu sors à 3h du matin, t'es un ado puis t'as des groupes d'amis, tu sais pas qui tu fréquentes... Mais si t'as pas ça, à ce moment-là, c'est des indices de contrôle excessif. (Intervenant)

Conclusion

- Recherche et résultats en VBH en contexte de protection de la jeunesse.
- Attention de ne pas généraliser!! notre recherche est ciblée
- Projet de recherche actuel: Dépistage et intervention des VBH en milieu scolaire
- Les indicateurs présentés seront applicables et adaptés aux écoles secondaires et Cégeps?

Comprendre pour mieux agir

La radicalisation menant à la violence chez les jeunes.

RÉGINALD FLEURY

Conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Montréal.

GENEVIÈVE AUDET,

UQAM et SHERPA

CÉCILE ROUSSEAU,

Université McGill et SHERPA

LA RADICALISATION MENANT À LA VIOLENCE, CE QU'ON EN SAIT

Une définition:

« La radicalisation est un processus dynamique à deux sens qui émerge des frictions intercommunautaires, compétitions et intérêts politiques, sociaux et économiques opposés des groupes et où les pratiques normales de dialogue, de compromis et de tolérance sont progressivement délaissées pour un engagement accru dans les tactiques de confrontation et de conflits, mais pas nécessairement de façon violente »

(Schmidt, 2013)

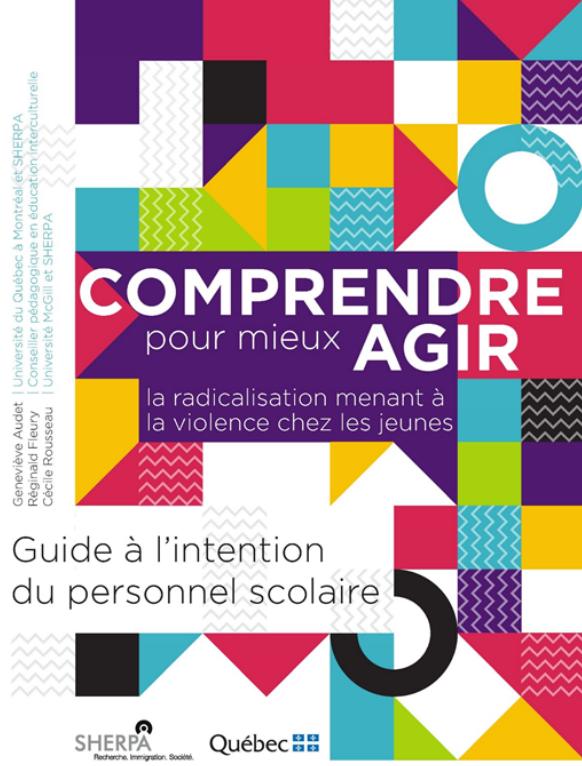
Pas une, mais des radicalisations. Au Québec, on trouve des radicalisations politiques d'extrême-droite et d'extrême-gauche, des radicalisations religieuses, ethniques et nationalistes et d'autres formes de radicalisme.

Être radical, c'est bon ou pas? La radicalisation n'est pas un problème en soi, car elle peut provoquer ou précipiter des changements sociaux ! Ce n'est donc pas une menace si elle n'est pas liée à la violence ou à d'autres actes illégaux.

Un profil-type?

La recherche ne permet pas d'établir un profil-type des jeunes qui se radicalisent, ni des signes avant-coureurs observables. Agir en fonction de suspicions fondées sur des caractéristiques et de comportements risque de contribuer à exacerber les problèmes d'exclusion et la colère qui y sont associés. Attention au profilage!

FACTEURS DE RISQUE



Les facteurs macrosociaux concernent les différentes facettes de l'exclusion sociale

- discrimination, intimidation et ostracisme
- absence de perspectives d'avenir pour les jeunes
- chômage, sous-emploi, déqualification professionnelle
- conflits politiques/armés et leurs répercussions

Les facteurs mésosociaux se rapportent à l'environnement direct des jeunes

- réseaux sociaux réels et virtuels
- leaders communautaires et politiques locaux avec qui ils peuvent être en contact
- climat de l'école qu'ils fréquentent

Les facteurs microsociaux incluent les facteurs familiaux et personnels

- sentiment de désaffiliation sociale ou de rejet
- sentiment de non-reconnaissance
- incertitude identitaire
- marginalisation sociale, économique et culturelle
- victimisation, frustration

FACTEURS DE PROTECTION

Les personnes qui ne se radicalisent pas:

- Ont un réseau social stable;
- Sont capables de s'ouvrir à la différence et de tolérer la diversité;
- Ont une compréhension solide de la/des religions;
- Ne croient pas à l'efficacité de la violence pour parvenir à leurs fins;
- Disposent d'alternatives non-violentes pour exprimer leur frustration;
- Estiment que les coûts liés à la radicalisation violente sont trop élevés;
- Font preuve de résilience.

QUEL RÔLE POUR L'ÉCOLE ET LE PERSONNEL SCOLAIRE?

En milieu scolaire, prévenir la radicalisation violente, c'est promouvoir le vivre-ensemble et travailler à atténuer les facteurs de risque et à consolider les facteurs de protection.

Comment contribuer à prévenir la radicalisation menant à la violence à l'école et à promouvoir le vivre-ensemble?

a) Organiser des activités de sensibilisation interculturelle auprès des élèves

Intention éducative :

Favoriser les relations harmonieuses, non seulement dans les milieux très diversifiés, mais aussi dans les milieux où il y a seulement quelques élèves issus de groupes minoritaires, et sensibiliser les élèves à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique de la société.

Exemple de ressource:

Ensemble pour le respect de la diversité est un organisme qui offre au milieu scolaire plusieurs activités de sensibilisation interculturelle :

- ATELIERS - Mixité culturelle (12-14 ans)
- ATELIERS - Discrimination (15-17 ans)
- ATELIERS - Racisme (15-17 ans)

b) Miser sur les initiatives permettant aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance envers l'école et la société

Intention éducative :

Offrir des espaces de discussion bienveillants dans lesquels les jeunes sont conviés à échanger dans le respect, sur des thèmes qui les mobilisent.

Exemple de ressource:

Le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC) est un organisme qui se spécialise dans l'éducation à la citoyenneté. Les Rendez-vous interculturels est un programme mobilisateur qui permet au personnel scolaire et aux élèves d'aborder des thématiques sous-jacentes aux enjeux interculturels et au vivre-ensemble.

La pièce Qui a tué Freebird? du Théâtre Parminou vise à prévenir la radicalisation menant à la violence en présentant « les radicalisations » sur un ton adapté au public adolescent. Le guide pédagogique Qui a tué Freebird? présente des activités pouvant être menées avant et après la pièce pour maximiser les réflexions et les échanges entre élèves. Certaines activités peuvent être utilisées indépendamment de la pièce.

c) Favoriser les initiatives qui reflètent et valorisent la diversité des héritages culturels des élèves

Intention éducative :

Intégrer aux activités éducatives la contribution de différentes communautés à la construction de la société québécoise.

Exemple de ressource:

Qc History X est un tour guidé de la ville de Québec qui propose de revisiter l'histoire du Québec et du Canada à travers l'esclavage et la présence noire sur ce territoire depuis les débuts de la Nouvelle-France au XVIIe siècle, en compagnie de l'historien et rappeur Webster.

d) Former les jeunes à l'analyse critique des médias, notamment des médias sociaux

Intention éducative :

Outiler les élèves de façon qu'ils puissent déceler les éléments contribuant aux polarisations sociales ou à l'endoctrinement.

Exemple de ressource:

30 secondes avant d'y croire est une formation que la Fédération professionnelle des journalistes du Québec veut offrir aux élèves du 2e cycle des écoles secondaires, dans le but de lutter contre la désinformation. Elle vise à donner des réflexes aux jeunes pour repérer les fausses nouvelles et à mieux comprendre l'impact qu'elles peuvent avoir dans la société.

e) Rapprocher les familles et l'école en proposant diverses manières de collaborer

Intention éducative :

Favoriser la participation des familles immigrantes aux activités éducatives, notamment en s'intéressant à leurs parcours migratoires.

f) Former le personnel scolaire en prévention de la radicalisation menant à la violence

Intention éducative :

Enrichir la formation continue du personnel scolaire par l'ajout de nouvelles formations sur la prévention de la radicalisation menant à la violence et sur l'intervention en classe à la suite d'évènements de nature violente.

Les leviers disponibles

- Le plan de lutte contre la violence et l'intimidation,
- Le projet éducatif et le code de vie de l'école,
- La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle,
- Le soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à l'éducation interculturelle (Mesures 15170 et 15053).

L'école : un contrepoids aux discours ambients

Les élèves sont victimes de la radicalisation de discours publics actuels sur l'identité québécoise, l'immigration, la diversité linguistique, le racisme systémique et la place de la religion dans l'espace public.

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

