FORMATION INTERCULTURELLE AU QUÉBEC (1986-1996)
ÉVALUATION DES SESSIONS ET DES PROGRAMMES

RAPPORT DE RECHERCHE

Fernand Ouellet
Service de formation interculturelle
Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie,
Université de Sherbrooke

Claude Charbonneau
Département de psychologie
Université de Sherbrooke

Ratna Ghosh
Faculty of Education
McGill University

Avec la collaboration de

Coryse Ciceri
Université de Montréal

Michèle Normand
Université de Montréal

Anushree Varma
Université McGill

Université de Sherbrooke, janvier 2000.

Cette recherche a été rendu possible grâce à une subvention de Patrimoine Canada (Programme d'études ethniques) et d'Immigration et Métropoles.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

I –*ENQUÊTE AUPRÈS DES RESPONSABLES* 6

II- *ENQUÊTE AUPRÈS DES CLIENTÈLES ET DES RESPONSABLES ADMINISTRATIFS* 9

PREMIÈRE PARTIE : LES INITIATIVES QUÉBÉCOISES EN FORMATION INTERCULTURELLE 11

I. LES PERFECTIONNEMENTS À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE OFFERTS AUX PERSONNELS SCOLAIRES 11
A. UN BILAN PROVISOIRE 11
Introduction 11
Les organismes publics et parapublics 13
2) Les commissions scolaires 22
3) Les programmes universitaires 43
4) Les personnes ressources 58
Conclusion 61
B. FICHES SYNTHÈSES RÉALISÉES PAR MICHÈLE NORMAND 63
1) Direction des services aux communautés culturelles 63
2) Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI) 73
3) Service aux relations interculturelles 79
4) Service à l'éducation multiculturelle et multiraciale 86
5) *Certificat d'intervention en milieu multiethnique* 93
6) *Service de formation interculturelle* 103
8) Maurice Chalom. Conseiller en relation avec la communauté.Service de police de la Communauté urbaine de Montréal 128
9) Monsieur Albert Doutreloux. Anthropologue 134
10) Marcel Saint-Jacques. Conseil scolaire de l'île de Montréal 140

II – LES PERFECTIONNEMENTS EN INTERCULTUREL OFFERTS DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES ET PARAPUBLIQUES, LES ENTREPRISES PRIVÉES ET LES MILIEUX COMMUNAUTAIRES 146
A- UN BILAN PROVISOIRE 146
1) Les personnes ressources et les organismes de formation 147
2) Les activités de formation 152
3) L'identification des besoins 158
4) Les impacts des le formation et les obstacles à la formation : quelques défis à relever 159
B. FICHES-SYNTHÈSES RÉALISÉES PAR CORYSE CICERI 162
1) Collège Bois-de-Boulogne 162
2) École de service social 173
3) Centre de recherche et de formation 181
4) Table de concertation des organismes 191

5) La Division des Affaires interculturelles (DAI) 200
6) Direction de l'éducation et des communications 213
7) Québec Multi-plus 226
8) Ateliers-CIPC 236
9) Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ) 247

III. LES PERFECTIONNEMENTS OFFERTS AUX PERSONNELS DES INSTITUTIONS ANGLOPHONES. 255
A. UN BILAN PROVISOIRE 255
B. FICHES-SYNTHÈSES PAR ANUSHREE VARMA 267
1) *Cegep Vanier(Peggy Vajo-McCoy, Dorothy Wills)* 267
2) Cegep Vanier (David Johnson) 272
3) Marianopolis College (Elizabeth M. Morey) 276
4) Dawson College (Bruno Geslain) 280
5) Native Access to Engineering (Corinne Jette) 285
6) Black Theatre (Nancy Delva) 288
7) Teesri Duniya Theatre 294
8) Multiracial and Multicultural Education Services 307
9) Multicultural Health Clinic (Louise Auger, MD) 318
10) Concordia University (Professor Alie Klegghorn) 325
11) Sureté du Québec (Ramesh Singhal) 329

DEUXIÈME PARTIE : ÉVALUATION DES SESSIONS ET DES PROGRAMMES DE FORMATION. 337

I- CONTEXTE DE LA RECHERCHE 337

II- MÉTHODE 339

III - RÉSULTATS 351

IV - INTERPRÉTATION ET CONCLUSIONS 360

CONCLUSION ET PROSPECTIVES 364

APPENDICE A TAXONOMIE DES OBJECTIFS DE FORMATION 370

APPENDICE B QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE DES FORMÉS 378

APPENDICE C QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE TÉMOIN 393

APPENDICE D QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE DES 407

APPENDICE E LETTRES ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES 411

ANNEXE 1 LETTRE AUX RESPONSABLES D'ORGANISMES DE FORMATION INTERCULTURELLE 417

INTRODUCTION

Le présent rapport décrit les travaux effectués dans le cadre du projet «La formation interculturelle au Québec (1986-1996)» qui a reçu une subvention de 38 000$ de Multiculturalisme et citoyenneté Canada (1997-1999). Ce projet visait à établir un bilan critique des principales initiatives qui ont été prises de 1986 à 1990 pour fournir une formation interculturelle à six catégories d'intervenants :

1) en éducation,
2) en service social,
3) dans les services de santé,
4) dans les services de police
5) les fonctionnaires provinciaux
6) les fonctionnaires municipaux.

Nous avons distingué six facettes principales dans la problématique de la formation interculturelle au Québec:

1) les principaux types d'activités de formation qui ont été offertes aux intervenants (objectifs, durée, formule pédagogique, contenu);
2) les présupposés théoriques sous-jacents à ces activités de formation et les interrogations que soulèvent certaines d'entre elles à la lumière des développements théoriques récents;
3) les raisons avancées par ceux et celles qui se sont inscrits à ces activités de formation pour justifier leur satisfaction ou leur insatisfaction;
4) les attentes des intervenants en matière de formation interculturelle;
5) les raisons invoquées par ceux qui ont décidé de ne pas s'inscrire à ces activités de formation interculturelle;
6) les obstacles qui ont empêché certains intervenants de s'inscrire à ces activités de formation interculturelle et des moyens qui pourraient être pris pour les surmonter.

La recherche visait à faire une étude systématique de chacune de ces six facettes pour les six catégories d'intervenants et d'intervenantes mentionnées plus haut.

Au cours de l'année 1997-1998, la recherche a porté sur les deux premières facetttes de cette problématique. Nous avons identifié les principaux organismes et les personnes qui ont offert de la formation interculturelle au cours des dix dernières années et nous avons effectué des entrevues auprès des responsables de ces organismes et auprès des personnes qui offrent des formations dans le domaine. Nous avons également compilé la documentation disponible sur la formation offerte par ces

organismes et ces personnes. En plus de permettre de compléter cette documentation, les entrevues nous ont permis de recueillir des données sur les points suivants :

I- L'organisme
II- Le (La) responsable
III- Les activités de formations
IV- La clientèle visée et atteinte par les activités de formation
V- L'évaluation de ces activités
VI- Les obstacles et les moyens de les surmonter (Le point de vue des formateurs)
VII- Les postulats théoriques sous-jacents aux activités de formation
VIII- La documentation disponible.

On trouvera à l'annexe 1 la lettre envoyée aux personnes qui ont accepté de nous rencontrer en entrevue et la grille d'entrevues utilisée pour recueillir l'information sur chacun de ces points.

L'année 1998-1999 a été consacrée à deux opérations :

- Compléter la rédaction des fiches-synthèses présentant un aperçu synthétique des informations recueillies sur chacun des organismes et chacune des personnes qui ont offert des formations interculturelles, valider ces fiches auprès des personnes qui nous ont accordé des entrevues et rédiger un document présentant les points saillants qui se dégagent de l'analyse de ces fiches-synthèses.
- Effectuer une recherche auprès de personnes qui ont déjà suivi des activités de formation offertes par certains de ces organismes afin de vérifier dans quelle mesure les objectifs visés dans les offres de formation ont été atteints. C'est dans le cadre de cette opération que nous avons pu explorer les quatre dernières facettes mentionnées plus haut de la problématique de la formation interculturelle au Québec.

Le présent rapport présente un bilan de l'ensemble de ces opérations de recherches. Il est divisé en deux parties:

I – *ENQUÊTE AUPRÈS DES RESPONSABLES*

1) Les perfectionnements offerts aux personnels scolaires francophones

a) Bilan réalisé par Michèle Normand

Ce bilan est subdivisé en quatre parties :

- Les perfectionnements offerts par des organismes publics et parapublics (Ministère de l'Éducation, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale)
- Les perfectionnements offerts par des Commissions scolaires
- Les perfectionnements offerts par des universités
- Les perfectionnements offerts par des personnes ressources.

b) Fiches-synthèses réalisées par Michèle Normand

Ces fiches présentent une vue d'ensemble des informations qui nous ont été fournies par les organisations et les personnes-ressources suivantes :

- *Direction des services aux communautés culturelles* (Marc-Yves Volcy)
- *Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)* (Fernand Ouellet et Lucie Benoit).
- *Commission scolaire de Montréal (CSDM) / anciennement Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) (Service aux relations interculturelles* (Bergman Fleury).
- *Service d'éducation multiculturelle et multiraciale Commission des écoles protestantes du Grand Montréal* (Molière Estinville).
- *Certificat d'Intervention en milieu multiethnique.. Faculté d'éducation permanente. Université de Montréal* (Nicole Cardinal).
- *Service de formation interculturelle. Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie. Université de Sherbrooke* (Fernand Ouellet).
- *André Beauchesne. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.*
- *Maurice Chalom. Conseiller en relation avec la communauté. Service de police de la Communauté urbaine de Montréal*
- *Albert Doutreloux, Anthropologue.*
- *Marcel Saint-Jacques Conseil scolaire de l'île de Montréal.*

2) Les perfectionnements offerts chez les francophones dans les institutions publiques et parapubliques, les entreprises privées et les milieux communautaires

a) Bilan réalisé par Coryse Ciceri

Ce bilan comprend quatre parties :

- Les personnes ressources et les organismes de formation
- Les activités de formation
- L'identification des besoins

- L'impact de la formation et les obstacles.

b) Fiches-synthèses réalisées par Coryse Ciceri.

Ces fiches présentent une vue d'ensemble des informations qui nous ont été fournies par les organisations et les personnes-ressources suivantes :

- *Le collège Bois-de- Boulogne* (Denyse Lemay)
- *L'école de Service social de l'Université de Montréal* (Gisèle Legault)
- *Le centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des-Neiges* (Spyridoula Xenocostas)
- *La Table de concertation des organismes de Montréal au service des réfugiés* (Marie-Claire Rufagari)
- *La division des affaires interculturelles de la Ville de Montréal* (Joaquina Pires)
- *La direction de l'Éducation et des communications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec* (Constance Leduc)
- *Québec Multi-plus* (Ana-Luisa Iturriaga)
- *Les Ateliers-CIPC* (Renée Bourque)
- *L'association pour l'éducation interculturelle du Québec* (Diane Roy)

Ces fiches présentent une vue d'ensemble des informations qui nous ont été fournies par les organisations et les personnes suivantes :

3) Les perfectionnements offerts aux personnels des institutions anglophones

Fiches synthèses réalisées par Anushree Varma

Ces fiches présentent une vue d'ensemble des informations qui nous ont été fournies par les organisations et les personnes suivantes :

- *Vanier College (Peggy Vajo-McCoy, Dorothy Wills)*
- *Vanier College (David Johnson)*
- *Marianopolis College (Elizabeth M. Morey, Shelagh Skerry)*
- *Dawson College (Bruno Geslain)*
- *Native Access to Engineering (Corinne Jette)*
- *Black Theatre (Nancy Delva)*
- *Teesri Duniya Theatre (Rahul Varma)*
- *Multiracial and Multicultural Education Service (Protestant School Board of Greater Montréal (Eric Mansfield)*
- *Multicultural Health Clinic (Louise Auger)*
- *Community Relations, Surete du Quebec (Ramesh Singhal)*

II- *ENQUÊTE AUPRÈS DES CLIENTÈLES ET DES RESPONSABLES ADMINISTRATIFS*

Cette partie prend la forme d'un rapport de recherche. On y trouve, d'abord, la description d'un ensemble de décisions pratiques qui ont guidé la démarche, puis les caractéristiques de l'échantillon et du questionnaire d'enquête proprement dit. Suivent la présentation et l'interprétation des données recueillies. Des appendices rassemblent enfin le matériel précis ayant servi à l'élaboration des questionnaires, les questionnaires eux-mêmes et les lettres adressées aux répondants.

En conclusion, ce rapport dégage quelques lignes de force qui se dégagent de cette étude et propose des pistes pour des recherches ultérieures et pour des interventions suggérées par les répondants de notre enquête afin d'améliorer la qualité des la formation interculturelle des intervenants qui travaillent dans les institutions de la société québécoise.

PREMIÈRE PARTIE : LES INITIATIVES QUÉBÉCOISES EN FORMATION INTERCULTURELLE

I. LES PERFECTIONNEMENTS À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE OFFERTS AUX PERSONNELS SCOLAIRES

A. UN BILAN PROVISOIRE (Michèle Normand)- (Michèle Normand)

Introduction

Depuis plusieurs années déjà, la diversité linguistique, culturelle et religieuse pose à la société québécoise et à ses institutions bon nombre de défis. Parmi ces défis figure celui de permettre aux différents personnels des différentes institutions de répondre le plus adéquatement possible aux besoins des clientèles issues de l'immigration. Dans le cas des personnels scolaires par exemple, il s'agit de préparer tous les élèves à vivre dans une société pluraliste et démocratique et d'aider ces personnels à répondre aux besoins des clientèles de différentes origines. Une condition essentielle pour relever ces défis est d'assurer aux enseignants un perfectionnement qui leur permettra d'intervenir efficacement sur ce double front.

Ce rapport présente une infime partie d'un projet beaucoup plus large. Le projet global vise, d'une part, à entreprendre un relevé, le plus systématique possible, des perfectionnements à l'interculturel offerts aux intervenants œuvrant dans plusieurs domaines[1] et d'autre part, à saisir les points de vue des intervenants eux-mêmes à l'endroit des différents perfectionnements qui leur sont offerts. Nous nous intéressions ici aux perfectionnements offerts aux intervenants en éducation.

Lors de la première partie du projet, c'est-à-dire lors du relevé des perfectionnements à l'interculturel deux démarches ont prévalu, selon la disponibilité des individus contactés et l'existence d'une littérature sur les activités de perfectionnement proposées. Dans le cas des organismes publics et parapublics, par exemple le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) et le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI), des documents de recherche, des rapports d'activités, des guides pédagogiques décrivent déjà assez bien l'ensemble des activités de perfectionnement de ces organismes. Les personnes responsables du dossier "Perfectionnement à l'éducation interculturelle" de chacun de ces organismes ont complété la fiche-synthèse que nous avions rédigée suite à

[1] Le projet vise à rejoindre les intervenants œuvrant dans les domaines de l'éducation, des services sociaux, de la santé, des milieux policiers, ainsi que dans la fonction publique, provinciale et municipale.

la lecture de nombreux documents. Dans le cas des commissions scolaires nous avons partout rencontré la personne responsable du dossier, laquelle nous remettait à l'occasion quelques documents nous permettant de compléter les informations fournies lors des entrevues.

Les programmes universitaires proposant aux enseignants un perfectionnement à l'éducation interculturelle à long terme (1 à 3 an(s)) sont peut-être le parent pauvre de cette recension, en ce sens où tous les programmes ne figurent pas nécessairement ici. L'Université du Québec à Montréal par exemple offre un *Certificat en éducation interculturelle*. Au moment où nous avions à le faire, il a toujours été difficile de rencontrer la personne responsable de ce certificat, d'obtenir des renseignements sur ce qui s'y fait, etc. Nous avons tout de même pu obtenir quelques renseignements sur ce certificat ainsi que sur le *Certificat en immigration et relations interethniques* offert par le département de sociologie. Le lecteur trouvera des renseignements sur le programme de *Maîtrise en sciences humaines des religions*, donné à l'Université de Sherbrooke, sous la responsabilité de monsieur Fernand Ouellet et axé sur la "formation interculturelle" ainsi que sur le *Certificat d'Intervention en milieu multiethnique*, de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, sous la responsabilité de madame Nicole Cardinal.

Finalement, des personnes ressources offrent des perfectionnements à l'éducation interculturelle à titre indépendant, soit au ministère de l'Éducation du Québec, soit pour les différentes commissions scolaires et à divers types d'Intervenants autres que les intervenants scolaires. Nous avons rencontré et interrogé ces personnes afin de saisir d'une part la nature des activités de perfectionnement offertes et d'autre part, afin de cerner leur point de vue, leur évaluation personnelle sur l'ensemble de leurs activités de perfectionnement[2]. Ces personnes sont très souvent auteurs d'articles précisant leur pensée au niveau des perfectionnements interculturels, ce que nous avons également consulté.

C'est dans cet ordre que seront présentées nos données. Le lecteur ne trouvera dans le présent texte que les données concernant les organismes publics et parapublics et les programmes universitaires.

---

[2] Parmi les personnes ressources rencontrées figurent Maurice Chalom, Service de police de la communauté urbaine de Montréal; Jacques Proulx, Université de Sherbrooke; Marcel Saint-Jacques, Conseil scolaire de l'Île de Montréal; André Beauchesne, Université de Sherbrooke; Albert Doutreloux, Université Laval. Pour des raisons diverses, ces deux dernières personnes n'offrent plus de perfectionnement à l'interculturel. Des fiches décrivent avec précision leurs activités présentes ou passées dans le domaine et peuvent être consultées auprès de monsieur Fernand Ouellet, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke.

Pour chaque organisme et programme, nous présenterons quelques *informations générales* sur l'organisme ou le programme même. Nous nous pencherons par la suite sur les *besoins identifiés* des clientèles à qui s'adressent ces perfectionnements. Nous examinerons ensemble les *objectifs spécifiques et les activités de perfectionnement* offertes. Nous verrons ce qui, selon les responsables des dossiers, *empêche ou retient certains intervenants à s'inscrire à un perfectionnement à l'interculturel* pour ensuite nous pencher sur l'*évaluation* de ces activités quand elle a eu lieu. Pour terminer, nous aborderons quelques *points saillants et projets* en matière de perfectionnement de ces organismes.

1) Les organismes publics et parapublics

1.1) Le ministère de l'Éducation du Québec[3]

a) La Direction des services aux communautés culturelles : ses objectifs

Un des premiers organismes consultés sur leur participation aux perfectionnements à l'interculturel des personnels scolaires a été le ministère de l'Éducation du Québec, par l'intermédiaire de sa Direction des services aux communautés culturelles.

Mis sur pied en 1973-1974, les Services éducatifs aux communautés culturelles deviennent, en 1991-1992 la Direction des services aux communautés culturelles. Cette Direction a comme principal mandat de voir à l'élaboration et à la mise en œuvre des orientations ministérielles et des mesures afférentes propres à assurer l'intégration harmonieuse des élèves immigrants à l'école française ainsi que le développement de l'éducation interculturelle. À ce titre, 1) elle collabore à l'adaptation des encadrements ministériels en matière pédagogique aux besoins des communautés culturelles; 2) elle assure l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'action et de projets de développement au profit des communautés culturelles; 3) elle contribue à l'élaboration des ressources aux commissions scolaires aux fins du financement des services que celles-ci dispensent aux élèves issus des communautés culturelles et finalement 4) elle favorise l'adaptation des services aux communautés culturelles et le développement de l'éducation interculturelle dans les réseaux.

Le perfectionnement des différents personnels scolaires à l'éducation interculturelle sera l'une de ses priorités.

b) Les besoins identifiés

[3] Monsieur Marc-Yves Volcy, conseiller, a été notre principal répondant au ministère de l'Éducation du Québec.

En 1986, les Services éducatifs aux communautés culturelles du MÉQ réalisent «une enquête dans le milieu scolaire de la région métropolitaine de Montréal afin de mesurer les besoins et les attentes des différents agents et agentes d'éducation concernant la sensibilisation et le perfectionnement en éducation interculturelle»[4]. Dans un premier temps, les difficultés des intervenants scolaires face à une diversité croissante des clientèles ont été identifiées. À partir de ces difficultés, une liste des besoins a été élaborée; cette liste classifie les besoins des intervenants scolaires en trois catégories : les habiletés à acquérir, les connaissances à approfondir et les attitudes à modifier.

Un premier groupe de difficultés identifié a été d'enseigner une langue commune, le français, à des enfants et des adolescents dont la langue maternelle, bien souvent, différait profondément du français. En effet, l'enseignement du français à des classes de plus en plus diversifiées posait un problème. De là, précise l'étude du ministère, le besoin de développer la capacité à «résoudre les difficultés d'apprentissage de la langue commune vécues par les jeunes immigrants et immigrantes» et à «élaborer du matériel pédagogique, des documents didactiques adaptés à cette situation particulière».

Un second groupe de difficultés identifié dans l'étude du MÉQ consistait à intervenir adéquatement auprès des enfants de cultures différentes et établir des relations satisfaisantes avec les parents de ces mêmes élèves. De ce fait, un des besoins clairement pressenti par le MÉQ était alors de développer la capacité de «susciter la participation des parents issus des communautés culturelles à l'éducation de leur enfant», en même temps que de mettre au point des habiletés pédagogiques et des stratégies d'intervention afin de rejoindre le plus adéquatement ces élèves. (MÉQ, 1994).

Un troisième grand bloc de difficultés rencontrées par les enseignants portait sur les craintes ou les incertitudes ressenties face au pluralisme culturel, la crainte de ne plus savoir qui on est, où on va, de perdre ses repères culturels. Suite à ce constat, le ministère identifie le besoin de mieux comprendre les conséquences positives de l'immigration sur la société et l'identité québécoises. De là, le MÉQ suggère trois grands domaines de connaissance à approfondir : 1) «la trajectoire migratoire des personnes nouvellement arrivées au Québec, leur culture d'origine, les conditions socio-économiques propres à leur pays de dernière résidence», 2) les politiques québécoises en matière d'immigration et l'impact de celles-ci sur la société québécoise dans son ensemble et finalement, 3) les implications et les effets psychologiques et affectifs du projet migratoire sur les familles et les individus (MÉQ, 1987:4).

---

[4] Ministère de l'Éducation du Québec, *Suive des multiplicatrices et des multiplicateurs. Rapport des activités menées en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, mars 1994, p.4

c) Les objectifs spécifiques et les activités de perfectionnement

À partir de cette recension des besoins, un *Programme de sensibilisation à l'interculturel à l'intention des personnels scolaires* a été mis sur pied dès l'année 1987-1988. Le but de ce *Programme de sensibilisation* était de former des multiplicatrices et des multiplicateurs qui redonneraient la formation dans leur milieu respectif. Les objectifs généraux de ces perfectionnements se lisaient ainsi : 1) Acquérir des connaissances de base sur les différents enjeux de l'immigration et de l'éducation interculturelle; 2) Sensibiliser aux relations interethniques et à la communication interculturelle et 3) Développer des habiletés permettant d'adapter l'enseignement à la diversité culturelle. Ce programme offrait cinq sessions, portant sur des thèmes différents, données à des moments différents durant l'année. Chaque session pouvait être suivie indépendamment des quatre autres. Un cahier était remis à chacun des participants. Ce programme de formation d'agentes et d'agents multiplicateurs en éducation interculturelle a pris fin en 1994-1995. En 1995-1996, le Ministère a organisé quelques sessions axées sur la médiation et la gestion de la diversité en milieu scolaire.

Une série de guides d'animation seront produits durant l'année 1991-1992 afin d'appuyer les perfectionnements offerts au MÉQ. Les thèmes de ces guides sont les suivants: *Les rapports d'altérité : nous et les autres...les autres...les autres*; *Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration; Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle; L'identité et les identités québécoises; Vers la maîtrise du français, langue commune au Québec*. L'ensemble des perfectionnements comprend chacun de ces thèmes. Un dernier guide s'est ajouté à la série soit *La gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire* (1995). De plus, deux (2) documents portant sur les ressources en éducation interculturelle, Guide d'exploitation d'outils audiovisuels (1992), Ressources en éducation interculturelle (1994) complètent la série.

d) Les approches théoriques favorisées

À l'intérieur de chacun de ces guides, à l'exception de celui portant sur la *Gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire*, figurent ce que nous pourrions appeler les orientations théoriques que favorisait le MÉQ à l'intérieur de ces perfectionnements. L'éducation interculturelle y est comprise comme

> *(...)un domaine multidisciplinaire pour lequel les apports de l'histoire, de l'économie, de l'anthropologie, de la sociologie, de la politique et de la psychosociologie sont nécessaires afin de comprendre la complexité des relations interethniques et des applications de l'éducation interculturelle.*

La réalité pluriethnique du système scolaire est présentée comme un phénomène social :

> *[L]es attitudes des uns et des autres devant la nouvelle réalité sont analysées d'un point de vue collectif (et non individuel), selon une perspective sociohistorique et anthropologique. (…) l'avantage d'une démarche et d'une perspective anthropologiques consiste à aborder les Autres - les immigrants - non pas dans leur dimension individuelle, mais dans leur dimension culturelle, c'est-à-dire à partir des particularités de leur groupe d'origine. La perspective anthropologique permet l'analyse de tout phénomène social en le mettant en relation avec d'autres phénomènes et en le replaçant dans son contexte global, ce qui permet aussi d'en observer plusieurs aspects. Finalement, l'approche historique nous permet de situer dans le temps des phénomènes comme l'immigration et de préciser les éléments qui se répètent dans l'évolution d'une société et ceux qui sont propres au contexte actuel* (Extraits de l'introduction de tous les guides d'animation, pp.4-5).

Avec le guide sur la *Gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire*, paru en 1995,le ministère délaisse cette approche anthropologique pour se centrer davantage sur une perspective juridique et psychopédagogique s'interrogeant sur les droits et responsabilités mutuels de l'institution scolaire et des individus de diverses origines face aux demandes d'accommodement.

e) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Des obstacles se présentent parfois à ceux-là mêmes à qui sont adressés les perfectionnements. Marc-Yves Volcy, notre répondant au ministère de l'Éducation du Québec, nous explique en quel sens pouvaient apparaître ces obstacles. Tout d'abord, nous dit-il, ces obstacles pouvaient être très variés.

Plusieurs commissions scolaires, nous y reviendrons dans un instant, avaient commencé à prendre en charge la formation interculturelle de leur personnel (cadres, directions d'école, personnel enseignant, personnel non enseignant). Certains des enseignants à qui s'adressaient les perfectionnements étaient convaincus d'être professionnellement compétents pour enseigner en milieu pluriethnique et du coup, remettaient en question la pertinence de ces perfectionnements.
D'autres encore n'aimaient pas s'absenter de leur classe ou ne parvenaient pas à se faire libérer ou encore, manquaient tout à fait de temps, étant donné la lourdeur de la

tâche d'enseignement. Cependant, la majorité des milieux scolaires de Montréal ont été, au fil des ans, sensibilisés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

f) L'évaluation du programme

Après cinq (5) ans de fonctionnement de ce programme, la Direction des services aux communautés culturelles a voulu «apprécier l'influence et l'utilité des sessions de sensibilisation à l'interculturel» en évaluant «l'influence réelle des multiplicatrices et des multiplicateurs sur place auprès de leurs collègues». Le MÉQ a procédé alors à une *évaluation systématique* de son programme de perfectionnement. Cette évaluation se subdivise en deux (2) parties : 1) un sondage[5] auprès des quelques cinq cents inscrits et plus et 2) un suivi de quelques multiplicatrices et multiplicateurs dans leur milieu respectif.

Arrêtons-nous d'abord quelques instants aux résultats du sondage. Sur un peu plus de 500 questionnaires envoyés, 194 ont été retournés dûment remplis. Ce sondage fournit des renseignements sur l'utilité et les retombées des perfectionnements, sur l'intérêt porté aux différents thèmes et sur les implications des multiplicatrices et des multiplicateurs dans leur milieu de travail.

Quant à l'utilité et aux retombées des perfectionnements, plus de 75% des répondants trouvent utile de former des multiplicatrices et des multiplicateurs et 84,7% (160/189[6]) disent avoir acquis une plus grande expertise dans leur fonction. Si près de 65% des répondants (121/187) avancent qu'ils sont une personne ressource pour leur milieu, quatorze (14) d'entre eux seulement soulignent avoir déjà mis sur pied, à leur école, une activité de perfectionnement interculturel. Les raisons évoquées sont le plus souvent l'écart entre la théorie abordée lors des perfectionnements et la pratique quotidienne, la courte durée des perfectionnements, ceux-ci ne permettant que d'effleurer les thèmes et la lourdeur de la tâche d'enseignement déjà suffisamment grande. Quant à l'intérêt pour les ateliers comme tels, plus ceux-ci sont près de leur pratique et de leurs préoccupations quotidiennes, plus ils sont appréciés.

Conscient des difficultés que pouvaient vivre les multiplicateurs dans leur milieu, le MÉQ organise, pendant les années 1991-1992 et 1992-1993, un suivi auprès de quelques-uns d'entre eux dans trois écoles de l'île de Montréal. L'étude montre que là où un comité inclut

---

[5] Ministère de l'Éducation du Québec, *Formation en éducation interculturelle. Résultats du sondage auprès des multiplicatrices et des multiplicateurs*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, novembre 1995.

[6] Les pourcentages ont été calculés selon le nombre de répondants ayant répondu à la question et non selon le nombre total des répondants.

quelques membres de l'équipe-école, là où la direction participe à ce comité, les multiplicateurs, forts de leur travail de réflexion et d'animation, parviennent à sensibiliser un plus grand nombre de personnes dans leur école aux questions de l'éducation interculturelle. Le succès -- ou le non-succès -- de ces expériences dépend du climat de l'école, des problèmes réels liés à la problématique interculturelle, ou du degré de prise de conscience de ces problèmes parmi les personnels scolaires. Parallèlement, là où l'équipe-école, à commencer par la direction, n'offre aucun soutien à la personne ressource, là où le personnel n'est pas tout à fait conscient du problème, si celui-ci se pose, alors les perfectionnements qu'auront suivi les multiplicatrices et les multiplicateurs ne sont d'aucun secours, ne suscitent aucune organisation d'activités de perfectionnement des membres de l'équipe-école.

g) Les points saillants et projets

Dans l'ensemble, ce *Programme de sensibilisation à l'interculturel à l'intention des personnels scolaires* s'est distingué «(...)par la profondeur et la qualité de la réflexion qu'[il] suscite autour des phénomènes migratoires, de l'interaction entre les identités culturelles et des attitudes à promouvoir en vertu du pluralisme culturel»[7] Il a également contribué «(...) à éclairer les approches, à fonder la cohérence des différentes interventions» et «(...)à revêtir un caractère modélisant pour les commissions scolaires»[8].

Entre temps, le ministère de l'Éducation du Québec a publié, en 1998, une politique intitulé *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Bien qu'il n'y ait pas actuellement d'activités de perfectionnement assuré par le Ministère, diverses actions de soutien au perfectionnement sont prévues dans le cadre du plan d'action liée à cette politique.

1.2) Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)[9]

---

[7] *Ibid.* p. 472

[8] Volcy, M-Y (1995), «La sensibilisation interculturelle du personnel scolaire par le ministère de l'Éducation du Québec: continuité et changements» (pp. 457-73) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Montréal, l'Institut québécois de la recherche sur la culture, p. 468

[9] En plus d'une documentation abondante décrivant l'historique et les besoins à l'origine des perfectionnements du CÉICI ainsi que sur les impacts de ces formations sur les personnels visés, deux coordonnateurs du CÉICI ont répondu à nos questions, soit madame Lucie Benoît et monsieur Fernand Ouellet. Il faut noter que ce dernier n'est pas celui qui enseigne à l'Université de Sherbrooke.

a) Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI) : ses objectifs

Le *Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale* est très activement impliqué dans différents types d'activités de perfectionnement des personnels scolaires à notamment à l'éducation interculturelle et ce, depuis 1989. Ce Centre vise principalement les objectifs suivants : 1) Susciter auprès du personnel des commissions scolaires une prise de conscience et un engagement a l'égard de l'éducation dans perspective mondiale (ÉPM); 2) Infuser dans les pratiques pédagogiques, les thématiques relatives à l'éducation dans une perspective mondiale (ÉPM), et particulièrement l'éducation interculturelle, l'antiracisme, l'éducation aux droits humains et à la démocratie, l'éducation a la paix, à la non-violence et l'éducation au développement durable au respect et à la protection de l'environnement et 3) Enraciner les concepts du CÉICI dans toutes les régions du Québec, prioritairement par l'intermédiaire des agentes multiplicatrices et des agents multiplicateurs de ses réseaux régionaux, en appuyant des initiatives locales et en les diffusant afin de sensibiliser l'ensemble du personnel scolaire du Québec. En effet, en plus du réseau montréalais, le CÉICI compte à son actif six (6) réseaux régionaux situés en Estrie, à Québec, en Outaouais, en Montérégie, dans le Bas-Saint-Laurent et dans les Bois-Francs.

b) Les besoins identifiés

Un rapport d'enquête rédigé en mars 1988 par Esther Paradis et intitulé *Les milieux pluriethniques* présentait les difficultés rencontrées par les enseignants œuvrant en milieu pluriethnique et permettait d'identifier les besoins de formation en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

c) Les activités de perfectionnement

Suite au rapport d'enquête précédemment cité, il a été mis sur pied, en 1989, un programme de perfectionnement intitulé *Formation des agentes multiplicatrices et des agents multiplicateurs a l'éducation dans une perspective mondiale.* Ce programme de perfectionnement visait à 1) permettre une réflexion de fond sur chacun des thèmes de l'éducation dans une perspective mondiale, 2) amener les participants et les participantes à s'approprier des outils pédagogiques propres a ces thèmes et finalement 3) intégrer des connaissances et des habiletés nouvelles afin d'être en mesure de les diffuser.

Ce programme de perfectionnement est composé de cinq ateliers : L'éducation interculturelle I; L'éducation au développement; L'éducation aux droits humains; L'éducation interculturelle II et L'éducation relative aux peuples autochtones.

Le premier atelier sur l'éducation interculturelle se structure à peu près comme suit : Quelques données sur la situation ethnique de la région où est donné le perfectionnement; L'identité québécoise; La politique québécoise en matière d'immigration ; L'éducation interculturelle, les jalons; Le rôle du CÉICI. Lorsque c'est possible, la visite d'un Centre d'Orientation et de Formation des Immigrants (COFI) est organisée. Au cours de la seconde session, un approfondissement d'un thème ou l'autre est proposé.

De nombreuses autres activités (conférences, colloques, cours etc.) sont organisées sur le thème de l'éducation interculturelle.

Les chiffres suivants montrent une évolution ou du moins un réajustement nécessaire. De 1989 à 1994, le CÉICI a rencontré 23 209 personnes dans le cadre de ses activités de sensibilisation et de formation. De 1995 à 1998, la modification de la stratégie du CÉICI a permis à l'organisme un travail plus en profondeur auprès d'environ 3000 personnes. Pendant cette période, de 1989 à 1998, le CÉICI a offert des ateliers de formation comme tels à plus de 10 000 personnes. Il compte actuellement approximativement 500 agentes et agents multiplicateurs à travers tout le Québec.

d) Les approches théoriques favorisées

Les principes sous-jacents à ce programme de formation des agentes et des agents multiplicateurs sont d'abord axés sur une conception de l'apprenant. Un premier principe consiste à respecter l'autonomie de ceux et celles engagés dans la formation afin qu'ils s'approprient les contenus de formation et les transmettent sous des formes qui leur conviennent. En effet, croit-on au CÉICI, les individus sont les seuls véritables artisans de leur formation. Le CÉICI mise également sur le développement d'un sentiment d'appartenance des enseignantes et des enseignants à un groupe avec lequel tous réalisent les mêmes apprentissages. Ce sont là quelques principes importants axés sur l'autonomie de l'apprenant.

Un grand principe oriente toutefois les différentes approches théoriques qui sous-tendent ces ateliers. Pour le CÉICI, l'éducation interculturelle ne concerne pas exclusivement les relations interethniques mais interpelle plutôt tous les porteurs de cultures et les invite au dialogue pour construire ensemble une culture publique commune.

e) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Très actif dans le domaine du perfectionnement des personnels scolaires à l'éducation interculturelle, le CÉICI identifie quelques obstacles qui empêchent ou ralentissent la poursuite d'un perfectionnement. Tout d'abord, précisent nos répondants, ces perfectionnements ne sont pas accessibles dans tous les milieux et, lorsqu'ils le sont, plusieurs voient encore l'éducation interculturelle comme une préoccupation de la région montréalaise ou associée à la seule problématique des classes d'accueil. Et si toutefois un désir de perfectionnement à l'interculturel se manifestait dans un milieu ou l'autre, il n'est pas certain que l'école ou le milieu lui-même puisse soutenir cette demande.

Plusieurs solutions ont été avancées au CÉICI. Tout d'abord, et c'est là ce à quoi s'applique le CÉICI depuis sa fondation, il s'agit de sensibiliser les syndicats, les commissions scolaires et les équipes-école à cette problématique et créer, dans toutes les régions, des réseaux d'échange sur cette thématique. Une fois les personnels inscrits à ce perfectionnement, il s'agit de laisser à chacun des individus une importante marge de manœuvre pour mener à bien leur action dans leur milieu respectif en leur proposant notamment une diversité de modèles et de stratégies qu'ils peuvent appliquer dans leur milieu.

f) L'évaluation du programme

Trois (3) formes d'évaluation ont eu cours au CÉICI pendant le développement du programme de formation des multiplicatrices et des multiplicateurs :

- Un comité externe composé de personnalités du monde de l'éducation, de l'immigration et du développement international adressait au CÉICI un rapport annuel lui indiquant 1) la voie à suivre pour les années subséquentes; 2) les écueils à éviter; 3) les virages à prendre et 4) les aspects à évaluer de manière plus pointue.
- Des questionnaires ont été envoyés et des entrevues menées auprès de groupes cibles.
- Et finalement, une grille d'évaluation était distribuée à la fin de chaque activité de formation afin d'évaluer 1) le degré de satisfaction des participants; 2) le désir d'expérimenter en classe le matériel pédagogique reçu lors de l'atelier; 3) le degré de motivation à agir dans le milieu suite à l'atelier; 4) la pertinence des apprentissages réalisés lors des formations et finalement, 5) le besoin d'en connaître davantage.

Les résultats de cette dernière forme d'évaluation démontrent que plus les participantes et les participants avancent dans leur formation, plus ils sont en mesure d'agir auprès de leurs élèves et de leurs pairs dans leur milieu. Les résultats de chacun des types d'évaluation ont été colligés et sont disponibles pour consultation au CÉICI.

g) Les points saillants et projets

Tout au long de son parcours, et à divers titres, une préoccupation traverse le CÉICI, soit offrir des perfectionnements axés sur la sensibilisation au respect des droits et libertés de la personne dans une perspective d'interdépendance au sein de la société de proximité et de la société mondiale.

Dans les prochaines années, cette préoccupation se manifestera ainsi : 1) Infuser les dimensions de l'éducation a la citoyenneté dans une perspective mondiale dans les pratiques pédagogiques, dans tout le curriculum et dans le *Programme des programmes*; 2) Sensibiliser davantage les enseignantes et les enseignants à l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale et les former à la pédagogie de la coopération ; 3) Porter ces préoccupations a l'intention de ceux qui sont responsables de la formation initiale et continue et finalement 4) Poursuivre le programme de jumelage d'échanges entre les écoles des régions et les écoles à forte densité ethnique de la région de Montréal.
Au cours de l'année 1998-1999, le CÉICI travaille à identifier les meilleures stratégies pour assurer l'intégration scolaire réussie des élèves arrivés récemment au Québec et amorce un programme de sensibilisation en matière d'éducation a la citoyenneté dans une perspective mondiale.

2) Les commissions scolaires

Entre le moment où nous avons mené notre enquête et celui où se fait la rédaction de ce rapport un événement majeur a eu lieu : la création des commissions scolaires linguistiques. Nous avons fait parvenir à chacun de nos répondants un résumé des informations fournies auquel chacun a ajouté une mise à jour. Il s'agit donc ici de rendre présenter ce qui s'est fait en matière de perfectionnement à l'éducation interculturelle dans quelques commissions scolaires de l'île de Montréal. Pour les fins de ce rapport, nous nommerons la commission scolaire par son nouveau nom et son nouveau sigle, suivi de l'ancien.

2.1 La Commission scolaire de Montréal (CSDM)/la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM)

Depuis plusieurs années déjà, la CSDM/CÉCM se préoccupe d'offrir des services éducatifs à sa clientèle issue des communautés culturelles. En 1984, la CÉCM publiait une Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant des classes françaises à la C.É.C.M. Dans la foulée du Rapport Chancy, elle proposait, en 1987, des

Orientations en éducation interculturelle. En 1987-1988, le Conseil des commissaires met sur pied le Comité consultatif des groupes ethniques de la CÉCM qui se voyait confier le mandat de conseiller la Commission sur tout ce qui a trait aux relations avec les communautés culturelles. Suite à ces travaux est créé l'Office des relations interculturelles (1988), qui deviendra, en 1993, le Service aux relations interculturelles.

Dans le cadre de la restructuration des commissions scolaires, le dossier "relations interculturelles" a été pris en charge successivement par le Service aux élèves (1996) et le Service des ressources éducatives (1997), comme c'est encore le cas actuellement à la Commission scolaire de Montréal.

En juin 1990, la CÉCM adopte un Plan d'action intitulé Le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la C.É.C.M. La Commission scolaire de Montréal, créée en juillet 1998 reconduit entièrement les objectifs du Plan d'action.

a) Le Plan d'action pour le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la C.É.C.M : ses objectifs

Le *Plan d'action pour le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la C.É.C.M* vise essentiellement les objectifs suivants : 1) Reconnaître la valeur et la richesse des échanges interpersonnels et intercommunautaires, fondement de toute société pluraliste; 2) Affirmer la nécessité pour tous d'une éducation interculturelle; 3) Favoriser des relations dynamiques rapprochant les membres des communautés culturelles et les francophones de la société d'accueil; 4) Prévenir et combattre de façon explicite toutes les formes de discrimination; 5) Promouvoir le français et valoriser la culture québécoise auprès des parents et des élèves issus des communautés culturelles pour une meilleure intégration à la collectivité québécoise; 6) Créer un environnement où le personnel et les élèves jeunes et adultes sont respectés, acceptés et appréciés de tous quelles que soient l'origine ethnique, la race, la culture, la langue et la religion de chacun; et finalement 7) Accroître la représentativité des membres des communautés culturelles dans la composition des différents corps d'emploi.

Le Plan d'action reconnaît six (6) champs d'action. Les deux (2) premiers portent sur «la formation et le perfectionnement du personnel dans une perspective d'éducation interculturelle» et «la formation et le perfectionnement dans une perspective d'éducation aux droits et aux responsabilités».
Dans le cadre de ce Plan d'action, la CSDM/CÉCM s'est interrogée sur les besoins de ses personnels en matière de perfectionnement à l'éducation interculturelle.

b) Les besoins identifiés

De 1990 à 1996, l'identification des besoins se faisait ainsi. Un comité paritaire organisait chaque année un recensement des besoins en matière de perfectionnement, quel que soit le domaine. Les directions d'école étaient invitées à faire part des besoins et des intérêts de leurs personnels, notamment en matière d'éducation interculturelle. Les demandes étaient alors transmises au Service des relations interculturelles, lequel offrait alors, selon les budgets disponibles et la fréquence des demandes, les ateliers de perfectionnement en matière d'éducation interculturelle.

Les besoins le plus souvent identifiés se présentaient ainsi. Plusieurs enseignants manifestaient alors le besoin de mieux connaître les différentes cultures représentées dans les classes. D'autres encore ressentaient vivement le besoin d'être mieux outillés matériellement pour rencontrer leurs objectifs pédagogiques, et ce tant dans les classes d'accueil que pour l'enseignement des différentes matières. Un troisième besoin était celui d'être mieux sensibilisés aux différents modes d'apprentissage des élèves provenant de systèmes scolaires différents du nôtre. Manifesté plus souvent chez les enseignants du secondaire, figurait celui de savoir mieux intervenir auprès des jeunes présentant certaines difficultés comportementales. Et finalement, et ce tant chez les directions d'école que chez les enseignants, se présentait le besoin de mieux intervenir auprès des parents, en tout cas, mieux savoir comment les rejoindre, les sensibiliser aux apprentissages de leurs enfants.

Depuis juillet 1996, des ateliers sur mesure sont réalisés pour répondre aux demandes. Ces ateliers sont organisés, soit par le Service central de la commission scolaire, soit directement par les écoles, et ce avec des budgets décentralisés. En 1996-1997 par exemple s'est manifesté le besoin très pointu en enseignement du français langue seconde à des élèves en provenance du Bangladesh et du Sri Lanka.

Selon monsieur Bergman Fleury, notre répondant à la CSDM/CÉCM, nous pouvons observer une évolution dans le temps quant aux besoins manifestés. Dans les premiers temps, les personnels scolaires cherchaient à comprendre les différences qu'il pouvait exister entre les différentes cultures représentées en classe et à l'école. Maintenant, une préoccupation s'amorce vers la compréhension des similitudes, sur ce que nous avons tous en commun.

c) Les objectifs spécifiques et les activités de perfectionnement

À partir du premier relevé des besoins, un programme de perfectionnement a été mis sur pied à la C.É.C.M. intitulé *Programme de formation en éducation et relations interculturelles*. Un des premiers buts de ce programme, à l'instar du ministère de l'Éducation et du CÉICI, est de former des multiplicateurs. Ce *Programme de formation* poursuivait les objectifs suivants : 1) Sensibiliser les participants aux transformations de la

société québécoise, à ses choix et à ses enjeux face à la pluriethnicité; 2) Comprendre les dynamiques identitaires et les rapports interethniques; 3) Comprendre les processus et les enjeux de l'intégration des immigrants à la société québécoise et finalement 4) Améliorer la compétence interculturelle et les interventions en milieu pluriethnique.

Plusieurs thèmes étaient traités à l'intérieur de ces ateliers. Il est possible toutefois de distinguer les thèmes selon le moment où ils sont abordés dans le temps et selon les catégories de personnel.

De 1991 à 1994, les thèmes suivants sont proposés :

- Les transformations de la société québécoise;
- La politique québécoise de l'immigration de 1976 à aujourd'hui;
- Les rapports identitaires - l'identité québécoise;
- Les relations interethniques;
- Les choix de la société québécoise en regard de la pluriethnicité;
- L'intégration des immigrants;
- Les jeunes et l'immigration dans le milieu scolaire.

De 1994 à 1996[10], les thèmes sont orientés vers une réflexion plus approfondie sur le rôle de la société québécoise et de l'école face à l'intégration des immigrants, sur les responsabilités mutuelles de la société d'accueil et des immigrants face à cette même intégration et sur la gestion des conflits de valeurs qui peuvent surgir à l'occasion. Peu à peu, le contenu des ateliers s'est articulé autour des similitudes entre chacun ou autour de l'élaboration d'un espace commun.

Toutefois, si nous examinons les thèmes pour la période 1994-1996, nous pouvons noter quelques différences selon qu'ils s'adressent aux directions d'établissement et professionnels d'une part et aux enseignants d'autre part. Voyons ce qu'il en est.

Les thèmes adressés aux directions d'école et aux professionnels de la consultation se lisent comme suit :

- Traitement des conflits de valeurs culturelles et religieuses;

[10] Ce programme s'est poursuivi jusqu'en 1996. Si nous considérons toutes catégories professionnelles confondues des ordres d'enseignement primaire et secondaire, les nombres d'ateliers par année se présentent comme suit : 1991 : 27; 1992 : 28; 1993 : 14; 1994 : 21; 1995 : 23 et 1996 : 14 ateliers ont été donnés. Chaque atelier compte en moyenne de 20 à 30 personnes. Ces données ont été tirées de Godbout, G.R. *Formation aux relations interethniques. Bilan 1991-1994*, Commission des écoles catholiques de Montréal, janvier 1994 et d'un rapport préparé par Bergman Fleury, conseiller pédagogique, CÉCM, octobre 1996.

- L'école face à l'adaptation des immigrants (élèves et parents).
- Apprentissage de la négociation en situation de communication interculturelle;
- Les incidents critiques et la communication interculturelle;
- L'approche interculturelle dans une perspective éducative d'ensemble;
- Décoder, traiter les conflits de valeurs et l'obligation d'accommodement;

Ces thèmes tendent plutôt vers l'acquisition de meilleures relations au quotidien avec les jeunes et les parents de diverses origines.

Les thèmes présentés aux enseignants insistent davantage sur ce que représente le parcours migratoire et l'Intégration à la société québécoise :

- L'importance de l'immigration et les enjeux qu'elle représente pour le Québec;
- L'école comme premier lieu d'intégration des élèves et des parents immigrants;
- Les irritants de la communication interculturelle;
- Les catégories d'immigrants et leur parcours migratoire;
- Le rôle intégrateur de l'école face à la diversification ethnique du milieu (adressé aux enseignants et professionnels);
- Alliances familles immigrantes et école (thème adressé également aux directions d'école et aux différents professionnels).

À peu près tous les ateliers se présentent sensiblement sous la même forme. Une présentation théorique du sujet est d'abord proposée, appuyée par la suite de quelques études de cas et d'Incidents critiques pour se terminer par la remise d'un matériel pédagogique.

d) Les approches théoriques favorisées

Étant donné la variété des thèmes, il est difficile, nous dit Bergman Fleury, d'établir quelques grands principes théoriques qui sous-tendent ces ateliers. Précisons toutefois qu'une préoccupation semblait caractériser les ateliers à l'époque, soit celle de fournir d'une part quelques éléments théoriques sur le sujet proposé et de présenter quelques situations bien concrètes permettant de bien saisir les enjeux et les applications possibles à la pratique quotidienne. Cet objectif a-t-il été toujours atteint ? Cela nous est difficile de le préciser, conclut monsieur Fleury.

e) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Un des obstacles observés, nous explique monsieur Fleury, est attribuable au moment où l'enseignant est rendu dans sa carrière. Les enseignants en fin de carrière se montrent généralement moins intéressés par ce genre de perfectionnement, se disant qu'ils ont déjà fait bon nombre d'années sans trop de difficultés et qu'il n'y a aucune raison que cela ne continue pas ainsi. Les enseignants plus jeunes par contre, ceux qui sont en début de carrière, ont souvent été scolarisés dans un contexte de diversité ethnoculturelle. Ils se sentent déjà mieux préparés à faire face à ces situations et présentent ainsi une volonté d'entreprendre, à l'occasion, ce type de perfectionnement.

Surmonter ce genre d'obstacles et sensibiliser les individus au fait que certains d'entre eux auraient peut-être besoin de ces perfectionnements n'est pas chose facile ! Une des façons de faire afin d'aller chercher les individus les plus résistants serait peut-être d'utiliser un matériel bien préparé, lequel les inciterait peut-être à suivre éventuellement ces perfectionnements; la distribution du matériel au préalable incitera certains à venir chercher plus d'informations sur le sujet.

f) L'évaluation du programme

Dans le cadre du *Programme de formation en éducation et relations interculturelles*, un questionnaire était distribué aux participants de chaque atelier. Le questionnaire visait à évaluer le taux de satisfaction des participants par rapport 1) au contenu; 2) au lien entre la théorie et la pratique; 3) à l'animation et 4) à la participation de chacun.

Les résultats de ces évaluations ponctuelles des ateliers ont été colligés pour les deux (2) premières années du programme de formation. Dans l'ensemble, les participants ont été satisfaits ou très satisfaits dans une très grande majorité des cas (entre 80 et 100%[11] selon les différents aspects de la session). Cependant, les directions d'établissement affichaient des taux de satisfaction en moyenne plus élevés (entre 94% et 100%) que les enseignants (entre 80 et 93%). Et parmi les enseignants, ces taux de satisfaction étaient également plus élevés chez les enseignants du secondaire (82 à 95%) que chez ceux du primaire (54 à 89%).

Par exemple, le taux de satisfaction quant à la "démarche" (les liens entre la théorie et la pratique) est beaucoup moins élevé chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire («très satisfaits/satisfaits : 54% au primaire contre 93% au secondaire). Le lien théorie/pratique donc semble poser un problème aux enseignants du primaire. Le rapport

[11] Il s'agit de chiffres globaux, qui valent pour les deux premières années du primaire. Le nombre d'individus dans l'échantillon observé n'est pas donné.

précise que «(...)certains souhaiteraient une approche qui ferait une plus large place à l'étude des cas concrets et d'incidents critiques tirés de l'expérience de chaque milieu» (Godbout, 1994:7). Aucune explication de ces chiffres n'est fournie dans le rapport consulté. Bien que le degré de satisfaction à l'endroit des sessions soit très élevé au secondaire, les difficultés d'intégration des jeunes dans ces milieux amènent les intervenants «à douter plus qu'ailleurs du discours interculturel perçu comme trop généreux et n'exigeant des concessions, dit-on, que du groupe majoritaire» (Godbout, 1994:9).

Un dernier commentaire. Par son *Programme de formation en éducation et relations interculturelles*, la CÉCM visait à former des multiplicatrices et des multiplicateurs. L'expérience qui s'est poursuivie parallèlement à celle du ministère de l'Éducation semble avoir été décevante. Le personnel visé se dit pas prêt à animer des ateliers sur le sujet, même après une formation de 5 jours et un séminaire de lectures obligatoires. A défaut d'être des multiplicateurs, les participants sont des personnes-ressources pour leur milieu. Le même constat, précise le rapport, a été fait au MEQ.

g) Les points saillants et projets

La création des commissions scolaires linguistiques a amené d'importantes réformes structurelles. Dans ce contexte, les budgets de perfectionnement ont été réduits de beaucoup. Déjà en 1994, Godbout écrivait : «Il est à prévoir(...)que les demandes de formation de "type universel" iront en diminuant au cours des prochaines années. Elles seront remplacées peu à peu par une formation ponctuelle et "sur mesure" en fonction des besoins propres à chaque milieu» (Godbout, 1994:9). Depuis 1997, les perfectionnements s'adressant à tous les intervenants sont à peu près inexistants. Ce que nous rencontrons de plus en plus, ce sont des demandes ponctuelles, répondant à des besoins très spécifiques.

La CSDM a reconduit implicitement le *Plan d'action* de 1990 de la CÉCM. Cependant, le contexte créé par la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, accompagnée du *Plan d'action 1998-2002* du ministère de l'Éducation semble favoriser d'éventuels programmes de formation avec divers partenaires. Les mesures concrètes sont attendues.

Voyons maintenant ce qu'il en est à ce qui se nommait avant juillet 1998, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, la CEPGM.

<u>2.2 La Commission scolaire de Montréal / la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal - Secteur francophone</u>

Au moment où nous avons recueilli ces informations, monsieur Molière Estinvil, notre répondant à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM), secteur francophone, était responsable des relations École-communautés ethnoculturelles au sein de la CEPGM-Secteur francophone. Depuis, la CEPGM a cessé d'exister, ses écoles francophones étant réunies aux écoles francophones de l'ancienne CÉCM, pour former l'actuelle Commission scolaire de Montréal. Les informations rassemblées dans cette fiche ont un intérêt historique mais ne sont plus d'actualité.

Le réseau protestant du système scolaire québécois, traditionnellement anglophone, une longue pratique de l'accueil des enfants issus des communautés culturelles et de l'immigration sans nécessairement avoir pu éviter certaines difficultés. Bien qu'un réseau francophone voit timidement le jour en 1957, c'est en 1977, avec la Charte de la langue française, que celui-ci prend de l'expansion avec un certain nombre de mesures facilitant l'accueil des enfants immigrants (CEPGM, 1988).

En 1988, la CEPGM adopte sa *Politique d'éducation multiraciale et multiculturelle*, laquelle est à l'origine de la création, en 1989, du *Service à l'éducation multiculturelle et multiraciale*.

a) Le Service à l'éducation multiculturelle et multiraciale : ses objectifs

Le *Service à l'éducation multiculturelle et multiraciale*, créé en 1989, vise essentiellement à favoriser l'atteinte des objectifs de la *Politique d'éducation multiraciale et multiculturelle*, notamment en ce qui concerne le perfectionnement soit 1) Identifier les besoins des enseignants en matière de perfectionnement et 2) Mettre sur pied un Plan quinquennal de formation des enseignants à l'éducation multiculturelle et multiraciale.

Voyons comment ont été réalisés chacun de ces objectifs.

b) Les besoins identifiés

Une des premières étapes du plan quinquennal a été de distribuer un questionnaire dans toutes les écoles francophones et anglophones de l'ancienne CEPGM afin de cerner les besoins en matière de perfectionnement des personnels scolaires.

Dans l'ensemble, les besoins identifiés étaient les suivants : 1) Connaître les clientèles issues des différents groupes ethnoculturels; 2) Connaître les différents systèmes scolaires dont sont issus les nouveaux arrivants; 3) Comprendre le vécu migratoire et ses différents

contextes et finalement 4) Établir une communication efficace entre l'école et la famille, en sachant notamment mieux communiquer avec les parents.

c) Les activités de perfectionnement

À partir de ces besoins ont été mis sur pied plusieurs ateliers de perfectionnement réunis sous le nom d'*Ateliers de perfectionnement à l'éducation multiculturelle et multiraciale.* Ces ateliers visaient essentiellement à sensibiliser les enseignants à tous les aspects culturels des différents groupes ethniques. Chacun des ateliers proposait à son tour des objectifs particuliers.

Le perfectionnement du personnel scolaire à la réalité multiculturelle et multiraciale a débuté en 1991-1992. Les thèmes abordés[12] touchent l'estime de soi, l'apprentissage par la coopération, la résolution des conflits, les phénomènes de gang et la violence qu'ils entraînent ainsi que quelques ateliers sur l'héritage culturel de différents groupes ethniques tels les Arabes, les Haïtiens, les Noirs anglophones, les Chinois, les Indiens, les Grecs, les Italiens et les hispanophones. Ces sessions s'adressent tant aux anglophones qu'aux francophones.

La plupart des ateliers consistaient en des exposés magistraux et en des moments de discussions en petits groupes pour ensuite procéder à une mise en commun en grand groupe.

d) Les approches théoriques favorisées

Au moment de la rédaction de sa Politique, la CEPGM comprenait l'éducation multiculturelle et multiraciale en ces termes :

> L'éducation multiculturelle/multiraciale est une éducation qui accorde toute sa valeur à la présence de nombreuses cultures à l'intérieur du système scolaire. Elle accepte la diversité culturelle comme étant une réalité de l'ensemble du Canada, et reconnaît donc et maintient la réalité du pluralisme culturel. Ce faisant, elle reconnaît qu'elle s'oppose clairement à toute position qui consisterait simplement à tolérer la présence de la diversité culturelle dans notre système scolaire» (CEPGM, 1988:7)

Quant aux ateliers comme tels, monsieur Estinvil note une évolution dans la teneur allant d'une sensibilisation des enseignants à divers aspects de la vie culturelle des groupes (lors

[12] Nous n'avons malheureusement pas eu accès à une liste plus détaillée des ateliers.

des premières années des perfectionnements) vers le développement d'une meilleure intervention à l'endroit de l'intégration de tous à la société québécoise.

e) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Dans l'ensemble, la réponse aux perfectionnements offerts a été plutôt bonne. Nous n'avons pas le nombre exact des participants par année. En 1994, Evelyn Adiv a procédé à une évaluation de la satisfaction des participants inscrits aux perfectionnements; le nombre de participants est alors de 613.

Monsieur Estinvil reconnaît toutefois que des enseignants qui auraient un besoin ou un autre en matière de perfectionnement à l'interculturel ne s'inscrivent pas toujours à ces ateliers. Les principales raisons sont, selon lui, la présence d'un certain ethnocentrisme chez quelques-uns d'entre eux et une absence de vision plus globale, plus large qui permette aux enseignants de voir l'autre.

f) L'évaluation du programme[13]

Après environ cinq (5) ans de mise sur pied, une évaluation du programme de perfectionnement à l'interculturel a été menée en 1993-1994[14].

Pour l'année 1993-1994, 494 participants sur 613 (81%) ont répondu au questionnaire d'évaluation. Le questionnaire se divise en deux sections. Une première section consiste en une évaluation générale de l'atelier. Des questions d'appoint (perception des tensions raciales, utilisation de l'approche multiculturelle, besoin de perfectionnement ultérieur, etc.) composent la seconde partie du questionnaire. Les résultats ont été analysés selon l'ancienneté des enseignants, l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et le réseau linguistique (secteurs francophone et anglophone).

Même si ces ateliers s'adressaient à tout le personnel scolaire, 85% des participants étaient des enseignants. Plus des 4/5 des participants (81%) se montrent «satisfaits» ou «très satisfaits» du déroulement des sessions (Adiv, 1994:5).

---

[13] Les informations présentées ici sont tirées d'un texte écrit pour le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1996), *Le perfectionnement des enseignants en éducation interculturelle. La situation du Québec*, Document préparé par Michèle Normand, sous la direction de Fernand Ouellet, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, novembre 1996.

[14] Adiv, E. (1994), *Evaluation of Teacher Training Workshops and Related Issues in Multicultural/Multiracial Education. Phase III*, CEPGM, 33p.

Certains thèmes ont été plus populaires que d'autres. En ordre décroissant figurent l'estime de soi, les phénomènes de gang, l'apprentissage par la coopération, les activités multiculturelles, la résolution des conflits et finalement les sessions sur les différentes communautés culturelles. Parmi ces dernières sessions, celles sur les Italiens affichent plus de succès[15].

Selon l'auteure du rapport, il y a peu de différences entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire quant à leur satisfaction à l'endroit des ateliers. Une différence toutefois : la demande d'aide ultérieure serait plus élevée chez les enseignants du primaire (53%) que chez ceux du secondaire (45%); les enseignants du primaire seraient plus nombreux à vouloir d'autres ateliers (61% contre 57% au secondaire) et un soutien plus adéquat en classe («*In-class support*») (27% contre 22%)[16].

S'il y a peu ou pas de différences significatives entre les enseignants du niveau primaire et secondaire, il n'en va pas de même entre les enseignants francophones et anglophones. Une première différence apparaît au niveau des formations déjà suivies. Les enseignants du secteur français étaient moins nombreux à avoir déjà suivi une formation en éducation multiculturelle (44% contre 54% au secteur anglophone). Les enseignants francophones sont également plus nombreux à demander un soutien sur ces questions (55% contre 45%), un soutien en classe («*In-class support*») (31% contre 17%) et en particulier en termes de formations ultérieures (70% contre 43%). Les enseignants du secteur anglophone étaient plus nombreux à demander du matériel sur ces questions (78% contre 54% des enseignants francophones). L'auteure du rapport explique ces différences entre les enseignants du secteur francophone et ceux du secteur anglophone par une moins grande expérience en termes d'années d'ancienneté en moyenne chez les enseignants francophones, ceux-ci étant au service de la CEPGM depuis moins longtemps[17].

Les enseignants francophones étaient également moins nombreux à introduire dans leur enseignement une dimension multiculturelle (53% contre 66% des enseignants anglophones) et à percevoir dans leur classe des tensions raciales (23% contre 48%). Ce dernier aspect, explique l'auteure, est dû au fait que les enseignants francophones et

---

[15] *Idem*. p. 7

[16] *Idem*. p. 12

[17] Nous savons pertinemment qu'à la CEPGM, les enseignants francophones obtiennent plus fréquemment les classes d'accueil -- dû sans doute à la nécessité faite par la loi de franciser les enfants immigrants -- que les enseignants anglophones. Le Rapport consulté ne tient pas compte de cette distinction (secteur ordinaire/secteur accueil); ceci peut être une autre raison pour laquelle les enseignants francophones semblent avoir davantage besoin de soutien en matière de perfectionnement à l'éducation multiculturelle.

anglophones ne comprennent pas l'expression «tension raciale» dans les mêmes termes étant donné les différences culturelles entre ces deux groupes[18].

g) Les points saillants et projets

Durant les dix ou quinze dernières années, ce qui se nommait alors la CEPGM a réellement pris une avance dans la promotion de l'éducation multiculturelle et multiraciale, notamment en matière de perfectionnement. Ce que d'autres commissions scolaires font actuellement, la CEPGM, nous dit monsieur Estinvil, le faisait déjà il y a plusieurs années. Ainsi, règne dans les classes un excellent climat dans lequel enseignant, élèves, directions, parents se sentent à l'aise.

Au moment où nous avions rencontré monsieur Estinvil, il n'y avait pas comme tels de projets en matière de perfectionnement à l'éducation multiculturelle et multiraciale. La CEPGM souhaitait alors, dans la restructuration des commissions scolaires qui a eu lieu en juillet 1998, pouvoir poursuivre ses activités de perfectionnement dans le sens de ses acquis accumulés depuis bon nombre d'années.

Ce qui s'appelait alors la CEPGM-Secteur francophone faisant maintenant partie de la CSDM, c'est sous ce couvert que s'articuleront les nouveaux projets de perfectionnement[19]

2.3 La commission scolaire Marguerite-Bourgeois/la commission scolaire Sainte-Croix[20]

La Commission scolaire Sainte-Croix. qui maintenant figure sous le nom de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois est une autre commission scolaire qui a été particulièrement active dans le domaine du perfectionnement interculturel.

---

[18] Adiv, E. *op.cit*. p. 13. Aucun autre éclaircissement n'est donné sur ces «différences culturelles» ni sur ce que les responsables de l'évaluation entendent par «approche multiculturelle». Ces termes peuvent être compris différemment selon les répondants.

[19] Voir CSDM/CÉCM, section "Projets".

[20] Les données fournies sous cette section proviennent d'une entrevue menée auprès de madame Monique Tremblay, au printemps 1997 ainsi que du texte préparé pour le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1996) intitulé *Le perfectionnement des enseignants en éducation interculturelle. La situation du Québec*, Document préparé par Michèle Normand, sous la direction de Fernand Ouellet, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, novembre 1996.

a) La politique interculturelle et le Plan d'action : ses objectifs

Dès 1983-1984, devant la diversité ethnique croissante de sa clientèle et consciente de la nécessité de préparer celle-ci «à vivre dans une société où la pluralité ethnique est devenue une réalité indéniable»[21] la Commission scolaire Sainte-Croix amorçait une réflexion qui allait conduire en 1989 à l'adoption d'une *Politique en éducation interculturelle* et à un *Plan d'action*.
Tout comme la CECM l'affirmait en 1986 et en 1990, la CSSC réitère sa confiance en l'éducation interculturelle afin que tous participent à un projet commun. À l'époque de cette *Politique*, l'éducation interculturelle, dont la définition est empruntée au Collectif de recherche interculturelle (CRI), est comprise dans les termes suivants :

> «L'éducation interculturelle désigne tout effort systématique en vue de développer, chez les membres du groupe majoritaire[22] comme chez ceux des groupes minoritaires composant une société :
>
> a) une plus grande compréhension des diverses cultures;[23]
>
> b) une meilleure capacité de communication entre des personnes appartenant à diverses cultures;
>
> c) des attitudes et des comportements positifs entre les différents groupes culturels»[24].

De plus, peut-on y lire un peu plus loin «Cette politique devrait également refléter l'enjeu que représente la pluralité ethnique en rapport avec l'objectif premier des Québécois, le respect de la culture francophone»[25].

---

[21] Commission scolaire Sainte-Croix. *Politique en éducation interculturelle. But, principes, objectifs.* 1989. 29 p.

[22]. La définition est tirée de André Beauchesne, L'éducation interculturelle, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988. Fernand Ouellet est le premier à donner cette définition, au nom du CRI, dans un article paru en 1985 dans la Revue internationale d'action communautaire. Remarquons qu'en 1985, tout comme en 1992, Fernand Ouellet parlait «des groupes majoritaires» alors qu'André Beauchesne parle des individus membres du groupe majoritaire. Glissement grammatical fort intéressant.

[23] Dans son livre sur l'éducation interculturelle publié chez L'Harmattan en 1991, parle maintenant de développer «une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes» (p.29)

[24] *Idem*. p. 7

[25] *Idem*. p. 8

Les principaux objectifs de cette politique sont les suivants :

1) Affirmer la dignité et la valeur fondamentales de tous les êtres humains indépendamment de leur race, de leur religion ou de leur origine socioculturelle en :

   a) favorisant l'acceptation et la compréhension de tous les élèves;
   b) encourageant une appréciation de tous les élèves;
   c) reconnaissant la diversité ethnique de notre milieu comme une richesse.

2) Intégrer les différents groupes ethniques à la société québécoise tout en favorisant l'épanouissement culturel de l'élève;

3) Fournir à chaque élève une chance égale de réussite scolaire individuelle et de développement personnel en lui offrant des services éducatifs complets quelle que soit son origine.

La *Politique* vise plus particulièrement, à l'endroit des personnels scolaires, à « S'assurer que tout le personnel de la Commission scolaire Sainte-Croix soit sensibilisé aux exigences et à la réalité de l'éducation interculturelle»[26].

b) Les besoins identifiés

Au moment de la rédaction de la *Politique*, un relevé des besoins des enseignants en matière de perfectionnement à l'éducation interculturelle avait été fait. Malheureusement, il nous a été impossible de consulter ce document.

Selon notre interlocutrice à la commission scolaire Sainte-Croix, madame Monique Tremblay, quelques besoins se manifestent encore actuellement. Ces besoins sont de connaître les politiques et les volontés gouvernementales en matière d'éducation interculturelle, en matière d'intégration des immigrants à une culture commune et de connaître les balises et les processus des accommodements raisonnables, de savoir jusqu'où s'ajuster.

Selon madame Tremblay, un besoin peut être encore remarqué chez les enseignants sans que ceux-ci en soient conscients, soit celui de réfléchir à ce qu'est l'éducation interculturelle, ses enjeux, ses définitions. Les enseignants, déplore-t-elle, favorisent surtout la recherche d'outils.

---

[26] *Idem*. p. 15

c) Les activités de perfectionnement

Devant cette volonté de sensibiliser les intervenants scolaires à l'éducation interculturelle, de nombreuses activités ont été suggérées aux différents personnels.

Déjà, en 1989, la commission scolaire Sainte-Croix proposait à ses membres un Colloque intitulé «L'éducation en l'an 2000. Ses réalités. Ses enjeux». Ce colloque comprenait plusieurs ateliers axés, entre autres, sur l'éducation interculturelle (20 au total sur une possibilité de 50 ateliers) notamment sur les thèmes suivants 1) les caractéristiques et l'intégration des clientèles pluriethniques en milieu scolaire; 2) les relations et la communication interculturelles; 3) les stratégies d'intervention en milieu pluriethnique et 4) les expériences des différents organismes qui s'intéressent à la question interculturelle.

Par la suite, lors de la Semaine interculturelle, différents événements étaient organisés. :

- 1993 : Les relations interculturelles dans nos vies quotidiennes, Panel;
- 1994 : Culture commune et contrat moral, Madeleine Lussier, ministère des Communautés culturelles et de l'immigration;
- 1995 : La tolérance, une culture de la paix, Paulette Vigeant;
- 1996 : Vivre ensemble : situation de l'individu à l'endroit de la divergence des valeurs, Fabienne Desroches, Université de Montréal;
- 1997 : De la célébration de la différence à la célébration du vivre ensemble, l'éducation à la citoyenneté, Rashida Zaldoux.

Plusieurs autres activités ponctuelles sont organisées ici et là selon les besoins manifestés par les personnels des différentes écoles.

De manière générale, les objectifs poursuivis lors de ces différents perfectionnements et sensibilisations étaient les suivants : 1) Susciter une réflexion sur les enjeux de l'éducation interculturelle; 2) Amener les enseignants à se situer par rapport à l'éducation interculturelle; 3) Faire prendre conscience du rôle de la société québécoise dans l'intégration des immigrants et finalement 4) Faire connaître ce que sont les "accommodements raisonnables", les balises, les limites et les possibilités des ajustements à la diversité.

d) Les approches théoriques favorisées

Comme plusieurs perfectionnements et sensibilisations ont été offerts par différentes personnes et sous différentes formes (ateliers, tables rondes, etc.), il est très difficile d'établir les fondements théoriques de ces perfectionnements.

e) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Dans le cadre d'un perfectionnement offert à tous les membres de la commission scolaire, la principale difficulté, selon madame Tremblay, est de rejoindre ceux et celles qui auraient le plus besoin de perfectionnement alors qu'ils n'en sont pas conscients. Aussi, le manque de disponibilité des enseignants et la nécessité que le besoin en perfectionnement sur un point ou l'autre soit manifesté à peu près par toute l'équipe-école pour que des enseignants s'y inscrivent rendent difficile le fait de rejoindre les enseignants.

Une façon peut-être de rejoindre le plus de gens possible serait alors d'intégrer le perfectionnement en éducation interculturelle à une vision plus large, plus globale du rôle de l'école et à celui de l'éducation à l'apprentissage en coopération.

f) L'évaluation du programme

À la fin de la plupart des ateliers ou des activités de perfectionnement, un questionnaire était distribué aux participants. Malheureusement, à peu près aucune donnée en ce sens n'a été conservée. De plus, plusieurs perfectionnements ont été suivis dans le cadre des activités du ministère de l'Éducation du Québec. Les données évaluatives appartiennent donc au ministère.

g) Les points saillants et projets

Devant une diversité croissante des clientèles scolaires francophones, madame Tremblay exprime ainsi les principales préoccupations de ce qui était alors la commission solaire Sainte-Croix et ce qui est devenu depuis juillet 1998 la commission scolaire Marguerite-Bourgeois soit 1) apporter aux enseignants un discours qui les sécurise devant le fait qu'il y ait des balises claires concernant les accommodements raisonnables et 2) se souvenir, qu'au-delà des balises juridiques, il est important de tenir compte du bien-être de l'enfant et de l'adolescent lors de la mise en œuvre de ces arrangements.

L'actuelle commission scolaire Marguerite Bourgeois[27] continue de répondre aux besoins ponctuels de ses personnels scolaires en perfectionnement à l'éducation interculturelle.

2.4 La commission scolaire de la Pointe-de-l'Île/la commission scolaire Jérôme Le Royer

En 1990, ce qui s'appelait alors la commission scolaire Jérôme Le Royer faisait paraître sa politique d'éducation interculturelle[28]. L'intérêt que manifeste cette commission scolaire pour l'éducation interculturelle remonte aux années 1988. À cette époque, cinq conseillers pédagogiques, dont monsieur Gilbert Smith, notre répondant, s'occupaient de ce dossier. Monsieur Smith était alors responsable de l'accueil et de l'éducation interculturelle au primaire; le dossier "éducation interculturelle" représentait alors 25% de sa tâche. Au moment où nous avons rencontré monsieur Smith, au printemps 1997, il était le seul responsable du dossier, lequel représentait 5% de la tâche.

a) Les objectifs (de la politique)

Un programme de perfectionnement à l'interculturel a été mis sur pied en 1989-1990. Ce programme s'adressait aux enseignants du primaire et, jusqu'en 1994-1995, il était obligatoire. Par la suite, la commission scolaire a continué d'imposer certains contenus lors des journées pédagogiques et laisser libres les directions d'école d'encourager la participation de leur personnel à certains autres, dont les ateliers d'éducation interculturelle.

Les objectifs généraux de ce programme étaient de 1) sensibiliser tous les enseignants du primaire à la réalité pluriethnique et de 2) sensibiliser les enseignants aux responsabilités de chacun quant à l'intégration des immigrants à la société québécoise.

Quant au secondaire, des ateliers étaient proposés au fur et à mesure que se présentent les problèmes. C'est la direction de l'école qui mettait alors sur pied un projet de perfectionnement pour son personnel.

b) Les besoins identifiés

Les sessions de perfectionnement à l'interculturel offertes à la commission scolaire Jérôme LeRoyer, de 1990 à 1995, étaient obligatoires. Il n'y a pas eu de procédures mises en place pour évaluer les besoins. Cependant, les besoins en perfectionnement

[27] La commission scolaire Marguerite-Bourgeoys regroupe les commissions scolaires Sainte-Croix, Sault-Saint-Louis et Verdun.

à l'éducation interculturelle se manifestent, chez les enseignants, au moment où ceux-ci font face à un problème. En général, il s'agit d'une difficulté à gérer la diversité, à gérer certains conflits de valeurs ou certaines incompréhensions de part et d'autre, notamment entre les parents et les enseignants.

Cependant, nous dit monsieur Smith, il arrive souvent que des enseignants demandent des "recettes", des façons de faire toutes prêtes qu'ils n'auront qu'à appliquer. Dans ce contexte, monsieur Smith prend bien soin d'amener l'enseignant à voir que tel ou tel problème qu'il rencontre avec tel élève de telle culture n'est pas particulier à cet élève et amorce ainsi une "déculturalisation" du problème.

c) Les activités de perfectionnement

Le programme de perfectionnement à l'intention du primaire (ces ateliers étaient également offerts au secondaire) consistait en trois ateliers redonnés à plusieurs reprises pendant ces années. Il s'agissait des ateliers suivants : 1) Codes culturels et modèles de relations (Marcel Saint-Jacques) 2) Relations interculturelles (Albert Doutreloux[29]) et 3) Accueillir un élève allophone (Gilbert Smith).

Comme monsieur Smith a principalement donné son atelier dans le cadre du programme de perfectionnement à l'Interculturel des enseignants du primaire de la commission scolaire Jérôme LeRoyer, c'est à ce titre que nous présenterons ici en quelques mots cet atelier.
Par cet atelier, monsieur Smith poursuit deux objectifs : 1) Amener les enseignants à prendre conscience de la trajectoire migratoire de l'élève et 2) Sensibiliser les enseignants aux processus d'adaptation des élèves d'origines diverses et ce, en abordant par exemple les points suivants : Quels sont les principaux problèmes rencontrés par les élèves allophones dans le système scolaire québécois ? Par quels moyens pouvons-nous aider les clientèles immigrantes ? Quels sont les facteurs qui contribuent à l'adaptation des élèves immigrants ? Comment s'effectue l'apprentissage d'une langue seconde ? Qu'est-ce qui caractérise la classe d'accueil en comparaison à la classe régulière ? Ce sont là les principales questions abordées lors de cet atelier.

De 1990 à 1992, cet atelier a été donné sur une durée d'une journée, pour ensuite (1993-1995) être concentré sur une demi-journée.

d) Les approches théoriques favorisées

---

[29] Les ateliers de Marcel Saint-Jacques et d'Albert Doutreloux ont été présentés dans divers contextes. Comme nous avons également interrogé messieurs Saint-Jacques et Doutreloux à titre de personnes ressources, c'est sous cette section que nous présenterons ces ateliers.

Lors de la mise sur pied du programme de perfectionnement à l'interculturel, l'approche alors favorisée tant par les enseignants que par les différents conseillers pédagogiques d'alors (peut-être voulaient-ils répondre aux attentes des enseignants), était beaucoup axée sur la "culture" des différents groupes ethniques représentés en classe.

Les conceptions actuelles de l'éducation interculturelle et du perfectionnement à l'éducation interculturelle que promeut la commission scolaire Jérôme Le Royer sont beaucoup liées au perfectionnement à l'éducation à la coopération, selon l'approche développée par Elizabeth Cohen : comment amener une classe hétérogène (notamment par sa diversité ethnique) à participer à un même projet, à réaliser, en coopération, des tâches complémentaires.

Le concept de *pédagogie interculturelle* de Martine Abdellah-Pretceille ajoute également à cette approche : comment intégrer la reconnaissance de la diversité à la pédagogie ? Abdellah-Pretceille propose notamment de faciliter les discussions, de confronter les points de vue, d'interroger les faits, les valeurs qui y sont rattachés et dépasser ainsi les perceptions premières. La *pédagogie interculturelle* devient ainsi non plus un contenu mais un processus, une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, une éducation du rapport à l'autre.

À cette approche se joint une préoccupation pour le développement cognitif des élèves, comment se construisent les apprentissages ? Le livre intitulé *L'éducation stratégique* de Jacques Tardif alimente les ateliers de perfectionnement proposés aux enseignants en matière d'éducation à la coopération.

e) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Malgré le fait que le programme de perfectionnement ait été obligatoire, ou plutôt dirions-nous, grâce à ce caractère obligatoire des perfectionnements, monsieur Smith a pu identifier quelques obstacles à la poursuite d'un perfectionnement.

Les enseignants, ayant plusieurs dossiers à traiter à la fois (nouveau programme, nouveau mode évaluatif, introduction de l'informatique, etc.), les enseignants disent souvent ne pas avoir le temps de s'arrêter à la question ou voir celle-ci comme un ajout. D'autres prétextent ne pas avoir de problèmes en la matière, donc ne formulent aucun besoin. C'est au moment où la situation se dégrade qu'ils disent avoir un urgent besoin de perfectionnement. Et là encore, il s'agit de répondre au besoin précis, de la manière la plus efficace, la plus directe qui soit.

L'obstacle qui semble le plus important à monsieur Smith à surmonter est d'enrayer ce sentiment que la formation interculturelle constitue un ajout. Pour ce faire, monsieur

Smith propose d'intégrer la formation à l'éducation interculturelle à un perfectionnement sur l'éducation à la coopération. La coopération suppose que les élèves réalisent des tâches en commun, tiennent compte du point de vue des autres, donc, fassent preuve d'une certaine ouverture à la diversité.

f) L'évaluation du programme

Pendant toute la période où s'est offert le programme de perfectionnement dont il est question ici, un questionnaire évaluatif a été distribué à la fin de chaque atelier. L'enseignant doit évaluer sur une échelle de 1 (peu) à 5 (beaucoup) les points suivants : 1) L'atteinte des objectifs de la rencontre; 2) le déroulement de la rencontre; 3) les résultats personnels retirés et 4) l'animation de la rencontre. Trois questions permettent un commentaire plus développé : Ce que je retiens le plus; Mes prises de conscience; Mes besoins prioritaires pour donner suite à ce perfectionnement;
et Autres commentaires. Malheureusement, aucune donnée n'a été colligée.

g) Les points saillants et projets

À partir de 1995, la commission scolaire Jérôme Le Royer, maintenant nommée la commission scolaire de la Pointe-de-l'île, a mis sur pied trois groupes d'enseignants intéressés à l'apprentissage en coopération. Ces enseignants ont reçu un perfectionnement en la matière et ont transforme leur classe en un terrain d'expérimentation à l'apprentissage en coopération.

Au moment où nous avons rencontré monsieur Smith, au printemps 1997, ce que poursuivait alors la commission scolaire Jérôme LeRoyer était de développer davantage l'éducation à la coopération, voie d'avenir à partir de laquelle l'enseignant peut développer chez l'enfant ses habiletés sociales et cognitives, faciliter sa réussite scolaire, l'intégrer au groupe-classe et en bout de ligne, avec l'aide des autres milieux, à la société.

À notre connaissance, quelques autres commissions scolaires de l'île de Montréal avaient également à l'époque, soit une politique interculturelle (commission scolaire Sault-Saint-Louis), soit quelques activités de perfectionnement à l'éducation interculturelle (commission scolaire Sault-Saint-Louis, commission scolaire Lakeshore (secteur francophone) Mais il ne nous a pas été possible de rencontrer les responsables de dossier dans ces commissions scolaires.

<u>Points communs / points divergents entre les différentes commissions scolaires</u>
Les quelques commissions scolaires dont il est question ici partagent entre elles un certain nombre de choses en ce qui concerne le perfectionnement à l'interculturel.

Toutes ont une politique d'éducation interculturelle dans laquelle elles promeuvent un perfectionnement adressé au plus grand nombre possible de leurs personnels.

Toutes ne proposent pas toutefois le même type d'activités de perfectionnement à l'interculturel, étant donné les pourcentages différents des clientèles d'origines diverses. Si certaines ont diversifié leurs activités en organisant colloques et panels en plus des ateliers ponctuels (la commission scolaire Sainte-Croix par exemple), d'autres ont proposé des programmes de perfectionnement s'étendant sur plusieurs années (les anciennes CEPGM et CÉCM) alors que d'autres encore proposent des activités ponctuelles selon les besoins (l'ancienne commission scolaire Sault Saint-Louis). Toutes (ou à peu près) ont encouragé leurs personnels à suivre les perfectionnements offerts au ministère de l'Éducation du Québec.

Si nous examinons l'évolution des besoins et des approches décrite par nos répondants, nous remarquons encore une fois, des points communs.

Par exemple, au chapitre des besoins des enseignants, ou en tout cas des demandes qu'ils exprimaient, tous reconnaissent une évolution allant de la *connaissance des cultures* des élèves de différentes origines à la *reconnaissance de "notre culture"* et à la façon de la partager, de la faire connaître aux immigrants. Tous constatent également le besoin ou le désir, chez les enseignants, d'obtenir des "recettes", des réponses toutes faites qui leur permettraient de résoudre les situations une fois pour toutes. Tous refusent cependant de fournir ce genre de perfectionnement. Autre demande commune : la réalisation d'outils pédagogiques.

Parmi les *obstacles* à suivre un perfectionnement à l'interculturel, quelques-uns se rencontrent à peu près chez tous nos répondants : un manque de disponibilité des enseignants, une mauvaise compréhension de l'éducation interculturelle, comprise le plus souvent comme un ajout et, obstacle exprimé différemment selon nos répondants, un certain ethnocentrisme, une certaine résistance de la part des enseignants à l'endroit de l'éducation interculturelle, en particulier chez les enseignants du secondaire. Plusieurs déplorent également ne pas pouvoir rejoindre des enseignants qui, selon eux, auraient besoin de ces perfectionnements sans qu'ils n'en soient réellement conscients.

Du point de vue de l'*évaluation des perfectionnements*, toutes ont procédé à une évaluation de chaque atelier offert dans le cadre de leurs activités. L'évaluation se fait généralement à l'aide d'un court questionnaire à partir duquel les participants évaluent généralement le contenu, l'atteinte des objectifs et l'approche proposée. Ce qui, à l'avis de plusieurs, semblent rapporter la palme auprès des enseignants, ce sont les ateliers portant sur un aspect concret de leur pratique. Cependant, toutes n'ont pas colligé leurs

données d'évaluation en un rapport. Seules les anciennes CÉCM et CEPGM, à notre connaissance, et ce en 1994, ont rédigé un rapport sur l'évaluation de leur programme ou de leurs activités de perfectionnement.

De plus, toutes les commissions scolaires connaissent un ralentissement des activités de perfectionnement à l'interculturel autour des années 1994, 1995 : coupures budgétaires obligent. Cependant, toutes continuent de répondre aux demandes ponctuelles qui lui sont adressées de la part de l'une ou l'autre de leurs écoles. Souvent ces demandes portent soit sur des outils pédagogiques permettant de rejoindre des enfants de langues maternelles très différentes du français, soit sur les relations parents/enseignants.

Au chapitre des commissions scolaires, ce travail connaît quelques limites. Une première limite a été peut-être de n'avoir pas regardé de plus près ce qui se fait en dehors de Montréal (Montérégie, Rive-Sud, Québec, Sherbrooke, etc.).

Un dernier point concernant nos répondants des commissions scolaires. Interrogés sur le *rôle des universités* dans la formation ou le perfectionnement à l'interculturel des enseignants, tous reconnaissent que celles-ci tentent un effort pour mieux préparer les futurs enseignants ou offrir à ceux en pratique une occasion d'approfondir leur réflexion en ce domaine. Cependant, tous en parlent également avec un certain scepticisme, parfois mal caché, accompagné souvent d'un jugement sévère sur leur impact réel. La plupart constate un écart entre la pratique de terrain et les contenus universitaires.

3) Les programmes universitaires

Nous examinerons sous cette rubrique les programmes universitaires suivants : le *Certificat d'intervention en milieu multiethnique* (30 crédits), de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, sous la direction de madame Nicole Cardinal; le *Certificat d'éducation interculturelle* (24 crédits), de la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal ; le *Diplôme en formation interculturelle* (30 crédits) ainsi que la *Maîtrise en sciences humaines des religions* (45 crédits), tous deux offerts par le Service de formation interculturelle, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de Fernand Ouellet. Dans le cadre de ce Service de formation interculturelle, il est également possible aux enseignants de s'inscrire à un Micro-programme en formation interculturelle (15 crédits).

3.1 Le *Certificat d'intervention en milieu multiethnique,* Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal.

La Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal offre aux adultes engagés sur le marché du travail l'occasion de parfaire leur formation, avec un choix de plus de 30 certificats en différents domaines, tous axés sur les défis sociaux et économiques actuels. Le *Certificat d'intervention en milieu multiethnique*[30] est de ceux-là.

a) Les besoins identifiés conduisant à la mise sur pied du programme

Comme c'est le cas pour les quelques trente certificats de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, une analyse des besoins en perfectionnement des intervenants œuvrant en milieu pluriethnique a précédé sa création. Afin de procéder à cette analyse de besoins, plusieurs sources ont été consultées.

Tout d'abord, un bon nombre de documents issus de débats publics (projets gouvernementaux, colloques, etc.) et de prises de positions de différents organismes sur les défis de la pluriethnicité ont permis un premier déblaiement. Par la suite, des entrevues auprès d'acteurs impliqués dans ces défis, qu'il s'agisse d'intervenants dans différents domaines, des représentants de diverses communautés ou de chercheurs universitaires ont augmenté la précision des données. Une étude spécifique menée par le Bureau d'études et de développement de la FEP et portant sur l'*Analyse d'intérêt des étudiants de la faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal* complète le tout.

L'analyse des besoins s'est effectuée en deux temps. Tout d'abord, au cours des lectures des documents et des entrevues, un certain nombre de difficultés à intervenir auprès d'une clientèle pluriethnique ont été identifiées. Parmi ces difficultés, nous retrouvons celles-ci : d'abord, un malaise général à intervenir, dû entre autres à la confrontation de valeurs différentes et de là, une menace identitaire ressentie chez ces professionnels. Ajoutons à cela, les barrières linguistiques (langue, sens des mots, communication non verbale) qui freinent d'autant les interventions. De plus, une mauvaise connaissance des politiques gouvernementales et des ressources disponibles ainsi qu'une méconnaissance des trajectoires migratoires rendent également ces mêmes interventions difficiles.

De ces difficultés découlent un certain nombre de besoins. Tout d'abord, les auteurs de l'étude nomment un besoin de *sensibilisation* à différents aspects des réalités immigrantes d'une part (représentation dans la société québécoise, trajectoire migratoire, dynamique des identités ethniques, etc.) et d'autre part, à nos propres acquis culturels et sociaux (nos lois, nos institutions, nos valeurs, etc.). Ensuite figure un besoin de *connaissances*

[30] Des articles, un document dressant le bilan des cinq premières années du *Certificat* ainsi qu'une entrevue avec madame Nicole Cardinal, responsable du programme ont permis de compléter cette section.

générales contextuelles et instrumentales sur ces questions et finalement, un *perfectionnement des pratiques*, notamment à la communication interculturelle.

b) Les objectifs généraux du programme

Mis sur pied en 1991, ce *Certificat* vise essentiellement à 1) Transmettre des connaissances de base sur les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique et 2) Développer des attitudes et des aptitudes essentielles à une action et une intervention efficaces en milieu multiethnique. Il s'adresse plus particulièrement «aux professionnels intervenant dans le réseau des affaires sociales (psychologues, infirmières, travailleurs sociaux, techniciens); aux intervenants du réseau de la justice (cadres, officiers, employés civils); aux intervenants du réseau de l'éducation (psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs) ainsi qu'à toute personne œuvrant auprès de diverses ethnies et désireuse de se doter d'instruments de travail appropriés à l'exercice de ses fonctions»[31].

c) Les objectifs spécifiques et activités de perfectionnement du programme

Le *Certificat d'intervention en milieu multiethnique* vise plusieurs objectifs, certains généraux, d'autres spécifiques

D'abord, les objectifs généraux se lisent comme suit 1) permettre une meilleure compréhension des problématiques inhérentes à une société multiethnique; 2) transmettre des connaissances de base sur les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique et 3) développer des attitudes et des aptitudes essentielles à une action et une intervention efficaces en milieu multiethnique.
De manière plus spécifique, ce *Certificat* vise à 1) transmettre des connaissances factuelles sur la société québécoise et sur les rapports sociaux d'une telle société; 2) sensibiliser au processus migratoire; 3) identifier et intégrer dans la pratique les caractéristiques communes et spécifiques des groupes ethniques; 4) réfléchir sur l'identité personnelle et collective de l'intervenant en milieu multiethnique; 5) sensibiliser aux modalités de la communication, de la dynamique des attitudes et de leurs expressions; 6) développer l'habileté d'intervenir efficacement auprès de divers groupes ethniques dans un milieu particulier à partir des acquis théoriques et des outils méthodologiques[32].

---

[31] Informations tirées du site web : http : //www.fep.umontreal.ca
[32] Cardinal, N. (1995), «Perfectionnement des intervenants en milieu multiethnique : des besoins aux éléments de solution» (pp. 403-417) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturels*, Montréal, Institut québécois de la recherche sur la culture,. p.412.

Afin de répondre à ces objectifs, des cours, répartis en six blocs, ont été proposés.

Le premier bloc consiste en des cours obligatoires d'introduction appartenant à trois (3) champs de connaissances pertinents au programme : anthropologie, sociologie et psychologie. Le second bloc, également composé de cours obligatoires, porte sur les connaissances de base sur la réalité multiethnique. Les quatre autres blocs forment un bassin de cours optionnels. Un troisième bloc aborde les concepts généraux et "vise à donner à l'étudiant des concepts et des théories de base complémentaires au bloc obligatoire". Le Bloc D, Outils et stratégies d'intervention généraux, "propose des cours permettant l'acquisition d'outils et de stratégies globales d'intervention". Un cinquième bloc, Intervention, "constitue avec le bloc obligatoire le cœur du programme. L'étudiant y retrouve des cours propres à l'intervention en milieu multiethnique. Le choix de cours de ce bloc doit tenir compte de l'orientation disciplinaire des étudiants". Et finalement, un dernier bloc est composé de cours sur les spécificités culturelles et propose des connaissances et une compréhension des diverses aires culturelles, des grandes religions ou des pays en voie de développement.
Sous-jacent à tout le *Certificat*, les auteurs du programme proposent «une perspective anthropologique qui propose une position à la fois relativiste et universaliste». Il s'agit de «démonter la nécessité de bien saisir certains concepts, dont celui de la culture, pour expliquer et comprendre les normes, les valeurs, les coutumes des sociétés humaines ainsi que des divers groupes sociaux et culturels qui les composent; de «transcender pour mieux les évaluer, les problèmes particuliers dans une perspective à la fois comparative et globale»[33].

d) L'évaluation du programme

Après quatre (4) années d'existence, soit en février 1996, un *Bilan du programme* a été déposé. Ce bilan porte sur les points suivants :

- Le portrait de la clientèle étudiante;
- Les ressources professorales du programme;
- L'adéquation du programme à sa conception initiale;
- La gestion du programme;
- Les opinions des étudiants et des chargés de cours;

[33]Cardinal, N. (1994), «Le certificat d'intervention en milieu multiethnique de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal : contenu, attentes et questionnement» (pp. 33-38) dans McAndrew,M., Toussaint, R. et Galatanu, O. avec la collaboration de Coryse Ciceri (Eds.), *Pluralisme et éducation : politique et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée* (Tome 2), Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994, p. 37.

- Le rayonnement du programme.

Cette évaluation systématique du programme veut surtout saisir les nuances entre les acquisitions *théorique* et *pratique* selon l'expérience plus ou moins longue de la pratique en milieu multiethnique des étudiants.

Les auteurs de l'étude distinguent trois catégories d'étudiants inscrits au *Certificat*. Chose intéressante, chaque catégorie d'étudiants atteint différemment les objectifs du programme. Première catégorie, les *praticiens* ayant une solide expérience de pratique en milieu multiethnique. Pour ces étudiants, les objectifs sont atteints : le programme est un lieu d'échange d'expériences, de renforcement des habiletés, de conceptualisation des démarches déjà entreprises dans le milieu de travail. La seconde catégorie, les *praticiens* en réorientation de carrière et qui ont une expérience limitée en milieu pluriethnique. Pour ces étudiants, les objectifs sont également atteints : ils acquièrent des aptitudes et des attitudes spécifiques à l'intervention en milieu multiethnique qui se greffent à leur expérience professionnelle antérieure. Troisième et dernière catégorie d'étudiants soit les étudiants détenteurs d'un baccalauréat qui ne possèdent bien souvent qu'une expérience bénévole et une expérience de stage dans leur programme de premier cycle. Pour ces étudiants, les objectifs théoriques sont atteints et les objectifs pratiques le sont minimalement : ils doivent acquérir des connaissances de la pratique en milieu multiethnique et des habiletés d'intervention par le biais des stages et des cours du bloc "*intervention*", particulièrement les cours d'intégration de 1 crédit.»[34].

De manière générale,

> «Le certificat atteint ses objectifs théoriques : transmettre des connaissances de base sur les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique. On y développe un langage commun. La théorie permet de développer des pratiques plus adéquates. La formation pratique à l'intervention est minimale ; il devrait y avoir plus de cours sur les outils d'intervention en situation d'aide. Pourtant nos diplômés interrogés témoignent d'une meilleure connaissance et d'une meilleure crédibilité dans la mise en œuvre de leur pratique professionnelle, soit comme enseignant au secondaire, comme professeur de pastorale, comme infirmière. Leurs connaissances et leurs savoir-faire ont été mis à contribution dans leur établissement soit comme personne-ressource dans le domaine multiculturel, soit pour mettre sur pied un comité multiethnique»[35].

---

[34] Faculté d'éducation permanente, *Bilan. Programme de certificat d'Intervention en milieu pluriethnique*, février 1996, p. 8

[35] *Idem.* pp. 11-12.

Bien que les objectifs théoriques soient généralement assez bien atteints, il est vrai, reconnaît Nicole Cardinal, qu'un certain nombre d'étudiants ne voudraient suivre que des cours pratiques. Cependant, le *Certificat* maintient, pour le moment, ses cours théoriques.

e) Les points saillants et projets

Bref, le *Certificat d'intervention en milieu multiethnique* offre des cours conçus spécifiquement pour répondre à des besoins particuliers et précis et propose une facture davantage axée sur les aspects pratiques tout en ne négligeant pas les aspects théoriques.

Ayant reçu le maximum de ses inscriptions en 1994-1995 et en 1995-1996 (1042 et 1101 respectivement), celles-ci accusent depuis une baisse continue. Cette baisse est vraisemblablement due à un manque de disponibilité de plus en plus grand chez les intervenants, à une coupure des budgets, aux coûts élevés en temps et en argent liés à un tel perfectionnement, à une instabilité dans l'emploi, l'intervenant ne sachant pas s'il occupera ou non le même emploi dans six mois et à une baisse générale d'intérêt pour ce genre de questions. On observe une diminution semblable des inscriptions dans d'autres programmes d'intervention de la Faculté d'éducation permanente. Une modification du Certificat *d'intervention en milieu multiethnique* est à l'étude. Elle s'oriente vers une modification de la banque de cours.
Également sous la responsabilité de Nicole Cardinal, un module de formation (9 crédits) est offert aux agents des Services correctionnels du Canada (région Québec). Le module s'intitule *Intervention interculturelle en milieu correctionnel*. Il s'agit d'une formation sur mesure créditée, construite à partir des cours du programme de Certificat d'intervention en milieu multiethnique.

3.2 Le *Certificat d'éducation interculturelle* de l'Université du Québec à Montréal[36]

À notre connaissance, l'Université du Québec à Montréal offre deux certificats touchant les réalités pluriethniques. Le *Certificat d'éducation interculturelle*, dont il sera surtout question dans les prochaines lignes, relève du Module d'andragogie et de certificats en éducation et le *Certificat en immigration et relations interethniques* s'offre au département de sociologie.

[36] Au moment de notre enquête, il nous avait été à peu près impossible, pour des raisons hors de notre contrôle, de rencontrer alors la responsable du programme. Nous compléterons donc nos données à partir de documents présentant le *Certificat d'éducation interculturelle* et des résultats d'enquêtes précédentes auxquelles nous avons étroitement participé.

a) Les besoins identifiés conduisant à la mise sur pied du programme[37]

En 1987, l'Université du Québec à Montréal publiait une étude intitulée *Besoins de formation en éducation interculturelle. Résultats d'une consultation pour le projet de certificat*[38]. Cette étude visait à savoir si un certificat adressé aux intervenants œuvrant auprès des clientèles multiethniques, dont les enseignants, répondrait à des besoins effectifs.

Un sommaire du contenu et les objectifs du programme étaient envoyés aux répondants des différents milieux en même temps qu'un court questionnaire sur l'utilité de ce programme. Au total 145 répondants ont retourné le questionnaire. À la question : «Pensez-vous qu'un tel programme répondrait à un besoin de notre milieu ?» 91,5% répondent par l'affirmative. Une majorité des commentaires souligne le caractère «urgent», «pressant», «très urgent» de cette «priorité sociale des années 80».

Certains s'inquiètaient toutefois de la qualité des cours, de l'engagement réel de l'université et du corps professoral, du contenu concret des cours et de la prise en considération des besoins spécifiques des milieux. En effet, si une très grande proportion des répondants était d'accord avec les objectifs du programme (94,9%), un moins grand nombre était en accord avec le contenu (88,8%). Plusieurs traduisaient une inquiétude quant à la dimension pratique du programme, souhaitaient y voir des cours sur le sens d'une intervention et d'une éducation interculturelles, sur les processus d'intégration des immigrants, processus qui par ailleurs, selon les répondants, mériteraient plus d'approfondissement. Plusieurs proposaient également des cours sur la réalité des minorités ethniques ou sur la communication interculturelle. Quant à l'approche pédagogique, d'aucuns souhaitaient qu'elle permette une application des contenus dans la salle de classe et que l'on tire profit de l'expérience déjà acquise dans le milieu.

Chez ceux pour qui le programme ne répondait pas à un besoin, une double argumentation était proposée : ou bien le problème était déjà résolu, le milieu s'étant adapté à la nouvelle

---

[37] Les quelques informations présentées sous cette section sont tirées d'un texte préparé pour le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1996) intitulé *Le perfectionnement des enseignants en éducation interculturelle. La situation du Québec*, Document préparé par Michèle Normand, sous la direction de Fernand Ouellet, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, novembre 1996.

[38] Wagner, S. (1987), Besoins de formation en éducation interculturelle, Montréal, Université du Québec à Montréal, 41p.

clientèle, ou bien le besoin n'était que ponctuel, circonscrit et ne nécessitant pas un programme élaboré, tout au plus quelques ateliers.

Ce *Certificat* a finalement été mis sur pied en 1989.

b) Les objectifs généraux du programme

Ce *Certificat* s'adresse à deux types d'intervenants : les intervenants du milieu scolaire et ceux des milieux communautaires. Dans les deux cas, ce programme

> «veut parfaire la formation professionnelle de tous ces intervenants en leur donnant aussi une formation fondamentale plus approfondie de type multidisciplinaire, axée sur une meilleure connaissance sociale, historique, politique et culturelle des minorités et sur le développement d'une conscience plus aiguë de l'importance des échanges interculturels tant à l'intérieur du Québec qu'entre le Québec et les autres pays"[39]

c) Les objectifs spécifiques et activités de perfectionnement du programme

Du point de vue des *intervenants scolaires*, ce certificat vise à les aider «(...)tant dans les écoles multiethniques que dans les écoles majoritairement francophones, à mieux résoudre le problème de l'intégration scolaire des minorités et à promouvoir l'esprit interculturel dans l'école et auprès des jeunes Québécois francophones»[40].

Pour ce faire, un certain nombre de cours sont proposés.

Parmi les cours obligatoires, l'étudiant doit suivre les cours suivants : La recherche en éducation interculturelle; Séminaire d'immersion en éducation interculturelle; Stage d'application de projet d'intervention interculturelle et Immigration, minorités ethniques, relations interethniques.

Lors du *Séminaire d'immersion en éducation interculturelle* par exemple (premier cours suivi), les objectifs, la structure et le contenu du programme sont présentés. Chaque étudiant identifie alors ses attentes, ses besoins mais aussi ses propres valeurs et ses déterminismes culturels. L'étudiant trace alors son cheminement personnel. Dans ce cours est également proposée une mise en commun des expériences en éducation interculturelle ainsi que des stratégies dans le but de modifier ses attitudes et sa perception de la communication interculturelle. Différents aspects de l'immigration et de l'apport des

---

[39] Description du programme *Certificat en éducation interculturelle*.(4338) Module d'andragogie et de certificats en éducation, Éducation, Université du Québec à Montréal.

[40] *Idem*

groupes ethniques sont abordés. Le *Stage d'application* vient bien sûr à la fin du cursus. Les deux autres cours obligatoires et les cours optionnels permettant de couvrir les différents aspects de l'adaptation pédagogique au milieu pluriethnique ainsi que les différentes facettes de l'immigration s'étalent entre le début et la fin du programme.

d) L'évaluation du programme

À notre connaissance, aucune évaluation du programme n'existait au moment de notre enquête.

e) Les points saillants et projets

Le *Certificat en éducation interculturelle* de l'Université du Québec à Montréal est l'un des premiers certificats, sinon le premier, à exister sur la question. Lors d'une de nos enquêtes sur les perfectionnements à l'éducation interculturelle, alors que nous consultions quelques documents au Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec à Montréal, on attirait notre attention sur le fait que ce *Certificat* enregistrait une baisse de clientèles. Nous n'avons malheureusement pas pu obtenir les chiffres exacts.

Le département de sociologie de l'UQÀM offre également un certificat intitulé *Certificat en immigration et relations interethniques* : «Ce certificat s'adresse principalement aux personnes qui œuvrent dans les milieux à caractère ethnique et qui désirent améliorer la compréhension des interactions entre la société d'accueil et les communautés ethniques ainsi que leurs habiletés d'intervention auprès des individus ou des institutions»[41]. Ce *Certificat* vise d'abord l'acquisition de connaissances théoriques sur les phénomènes migratoires contemporains ainsi qu'un perfectionnement des pratiques d'intervention en milieu multiethnique. Plus précisément «[I]l ne s'agit pas ici de former des intervenants mais de développer une réflexion critique sur les modèles d'intervention existant éventuellement et les systèmes de valeurs qui les sous-tendent»[42].

Il est donc intéressant de constater l'existence d'un certificat davantage axé sur la réflexion théorique. Malheureusement, nous n'avons aucun détail sur les contingents qui suivent ce certificat ni sur l'évaluation de ce programme.

---

[41] Description du programme *Certificat en immigration et relations interethniques (4375)*, Faculté des sciences humaines, Unité de programmes en sociologie, Université du Québec à Montréal.
[42] *Idem*

3.3 Le *Diplôme en formation interculturelle* (30 crédits) et la *Maîtrise en sciences humaines des religions* (45 crédits) de l'Université de Sherbrooke

Le *Diplôme en formation interculturelle*, un programme de second cycle, est composé des trente (30) premiers crédits de la *Maîtrise en sciences humaines des religions*. C'est donc essentiellement de ce programme dont il sera question ici.

Mise sur pied en 1968, le programme de *Maîtrise en sciences humaines des religions* connaît au cours des trente dernières années une évolution lui permettant, en 1991, d'adopter une concentration "formation interculturelle". Dès sa création, monsieur Fernand Ouellet, professeur titulaire de la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, en devient le principal responsable. Dès lors, monsieur Ouellet donne à cette maîtrise une orientation axée sur la pratique enseignante. Sa principale préoccupation devient alors *comment amener les enseignants à traiter en classe des diverses expériences religieuses de l'humanité*, question d'avant-garde s'il en est.

Dans le cadre de ce programme, Fernand Ouellet a initié pendant les années 1970, avec la collaboration de quelques enseignants du secondaire, l'élaboration du programme d'enseignement religieux de type culturel et le développement d'un matériel pédagogique accompagnant ce programme. Dans les années 1980, il a élargi la perspective théorique proposée dans le cadre de la *Maîtrise en sciences humaines des religions* afin d'inclure les notions et concepts de base utiles à la compréhension de l'éducation interculturelle, question de plus en plus débattue dans les années 1980 et en particulier dans la seconde moitié des années 1980.

En 1991, un volet "formation interculturelle" était officiellement introduit dans le programme de *Maîtrise en sciences humaines des religions*. Un programme de Diplôme de deuxième cycle en formation interculturelle (30 crédits) a été créé. Ce volet "formation interculturelle" comprend les deux champs de spécialisation suivants : Les défis du pluralisme ethnoculturel pour les institutions et la question autochtone. L'enseignement non-confessionnel de la religion en contexte pluraliste constitue un troisième champ de spécialisation et un volet en soi. À partir de 1995, un Micro-programme en formation interculturelle (15 crédits) a également été créé. C'est principalement du volet "formation interculturelle" dont il sera question ici.
Ces différents programmes s'adressent d'abord aux éducatrices et aux éducateurs mais aussi aux professionnels de la santé, des services sociaux, de la sécurité publique et de l'intervention auprès des populations immigrées. C'est sous l'angle des éducateurs que nous aborderons le volet "formation interculturelle".

a) Les besoins identifiés conduisant à la mise sur pied du programme

Une réflexion continue sur la problématique interculturelle, de nombreuses recherches et des échanges avec plusieurs enseignants au cours des vingt années qui ont précédé la mise sur pied du volet "formation interculturelle" ont permis au responsable du programme de cerner plusieurs besoins des enseignants (et autres professionnels) en matière de perfectionnement interculturel.

Cependant, de 1990 à 1993, une équipe de l'Université de Sherbrooke[43] a mené une recherche visant à mieux connaître les motivations conduisant les enseignantes et les enseignants à se donner une formation interculturelle. Tout d'abord, les auteurs identifient deux grands ensembles de facteurs à la base de ces motivations. En effet, la croissance et la diversification des populations immigrantes dans la société en général et dans les classes en particulier provoquent chez les enseignants deux formes de déstabilisation : une déstabilisation professionnelle et une déstabilisation personnelle.

La *déstabilisation professionnelle* vient du fait que devant une clientèle différente, des approches pédagogiques, qui jusqu'alors fonctionnaient, ne répondent plus ou répondent peu aux besoins de ces nouvelles clientèles. La *déstabilisation personnelle,* quant à elle, relève d'un questionnement quant à la signification que peut avoir la venue d'immigrants pour l'avenir d'un Québec français en quête d'identité. De ces deux types de déstabilisation découle un certain nombre de *besoins* :

- Maîtriser des méthodes et des outils pour mieux réussir leurs interventions éducatives et permettre à chaque élève de réussir leur apprentissage;
- Acquérir des connaissances sur la culture des élèves et des parents afin de mieux communiquer avec eux tout en respectant leur différence;
- Développer des compétences de gestion des conflits et des attitudes d'ouverture à l'endroit de la diversité;
- Être formé pour intervenir dans un milieu de diversité culturelle;
- Apporter un éclairage sur les enjeux liés à l'immigration, à l'intégration des immigrants et aux relations entre les Québécois de différentes origines

[43] Madame Nicole Chiasson et messieurs Claude Charbonneau, principal responsable de la recherche, et Jacques Proulx, tous trois professeurs au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke composaient l'équipe.

Le programme de *Maîtrise en sciences humaines des religions*, le diplôme de deuxième cycle ainsi que le Micro-programme en "formation interculturelle" sont conçus de manière à répondre à ces nombreux besoins.

b) Les objectifs généraux du programme

Mentionnons dans un premier temps que la *Maîtrise en sciences humaines des religions* peut se faire selon deux cheminements : un cheminement de type "cours" centré sur l'intervention et un cheminement de type "recherche" donnant accès aux études doctorales. Ce qui différencie les deux cheminements est la présence, sous la deuxième formule, de la rédaction d'un essai auquel est alloué 24 crédits.

De manière générale, ce programme vise les objectifs généraux suivants : 1) Développer une analyse critique des principales questions *théoriques* que soulève l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation; 2) Approfondir une *expérience* réfléchie d'exploration d'une tradition culturelle étrangère et 3) Élaborer un projet d'intervention visant à permettre de prendre en compte la réalité du pluralisme ethnoculturel dans un secteur particulier des institutions québécoises. Ces trois objectifs correspondent également à trois axes autours desquels s'articulent les cours.

c) Les objectifs spécifiques et les activités du programme

Le premier axe vise à développer une «analyse critique des principales questions *théoriques* (en italique dans le texte) que soulève l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation»[44]. A ce premier axe correspond un premier bloc de cours intitulé *Fondements théoriques en éducation interculturelle* (15 crédits). De manière plus spécifique, ce premier bloc de cours a pour objectifs de 1) Fournir l'équipement conceptuel permettant d'aborder d'une manière critique les questions que soulève la notion même d'éducation interculturelle et les initiatives visant à adapter les institutions éducatives et autres aux réalités du pluralisme ethnoculturel et 2) Permettre de s'initier à une analyse multidisciplinaire d'une thématique complexe structurée autour de cinq groupes de concepts : la notion de "culture" et quelques concepts connexes (ethnicité, identité, etc.), les obstacles aux relations interculturelles, les mécanismes d'exclusion (ethnocentrisme, racisme, etc.) et les mesures d'accès à l'égalité, les concepts de "nation", "démocratie" et "citoyenneté" et finalement les modèles d'intégration des immigrants.

---

[44] Ouellet, F. (1995). «Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke» (pp. 420-441) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 421.

Le second axe du programme veut faire vivre à l'étudiant une «*expérience* (en italique dans le texte) réfléchie d'exploration d'une tradition culturelle étrangère»[45]. Le second bloc de cours, intitulé *Exploration d'une tradition étrangère* (9 crédits), invite les étudiantes et les étudiants à choisir un pays qui les intéresse, à approfondir leurs connaissances sur l'histoire, la culture et les problèmes de développement de ce pays, entre autres par des recherches et des rencontres avec des spécialistes de l'immigration et des immigrants issus de ce pays. Les objectifs spécifiques de ce bloc sont au nombre de trois (3). Il s'agit, dans un premier temps, d'explorer quelques aspects du modèle culturel dominant dans une société donnée. Parmi ces aspects importants figurent par exemple le système d'éducation, la famille et l'éducation des enfants, l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines, les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'état dans le domaine, les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'immigrer ou encore les tensions entre tradition et modernité, etc. Les second et troisième objectifs de ce bloc se lisent ainsi : 2) Situer ce modèle culturel dans la dynamique concrète des rapports intergroupes au sein de la société étudiée et 3) Étudier quelques-uns des problèmes de développement de ce pays et des moyens que ses habitants prennent pour y faire face.
Aussi utile que soit la compréhension des différents aspects théoriques, un perfectionnement à l'éducation interculturelle ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la pratique et d'une mise en application d'une intervention. Le troisième bloc de cours s'intitule donc *Applications professionnelles*. Il s'agit ici de concevoir, d'élaborer et d'expérimenter un projet d'intervention en éducation interculturelle qui tient compte du contexte particulier dans lequel doivent intervenir les enseignants et des orientations théoriques qu'ils auront pu analyser dans le cadre des cours du premier bloc. Pour ce faire, l'enseignant devra analyser le contexte dans lequel il ou elle travaille, identifier les principaux défis que pose le pluralisme ethnoculturel dans leur champ d'intervention et porter un jugement critique sur les moyens qui sont pris pour surmonter ces défis.

Maintenant que nous avons bien en tête la structure du programme, voyons ce qui distingue le *Diplôme*, le *Micro-programme* et la *Maîtrise*. Le *Diplôme* est constitué des deux premiers blocs du programme de *Maîtrise*, Aspects théoriques et Exploration d'une culture étrangère, et de six (6) crédits suivis dans le Bloc "Applications professionnelles". Le *Micro-programme* offre la possibilité à l'étudiant de faire six (6) crédits obligatoires axés sur la formation interculturelle et de choisir neuf (9) crédits, parmi deux corpus de cours, soit "Immigration et intégration" soit "La question autochtone au Québec".

---

[45] *Idem*.

Ces programmes sont disponibles selon une formule de formation à distance où les apprentissages se font dans des petites équipes de trois travaillant en collaboration et dans le cadre de sessions intensives d'été.

d) L'évaluation du programme

À partir des fiches évaluatives des cours et d'entrevues réalisées auprès des enseignants de la cohorte 1990-1993, Charbonneau, Chiasson et Proulx[46] ont évalué les points forts et les points faibles du programme. Mentionnons encore que les enseignants de cette cohorte sont tous de sexe féminin (nous parlerons donc des enseignantes), répartis entre l'ordre d'enseignement primaire et secondaire et sont de la région de Montréal[47].

Le programme, nous l'avons vu, s'articule essentiellement autour de trois (3) axes correspondant à trois blocs de cours : 1) une réflexion théorique; 2) une exploration d'une culture étrangère et 3) la planification et la réalisation d'une intervention. Comment les étudiantes évaluent le bien-fondé de ces trois axes ?

La première partie en déçoit plusieurs, les rebute même, certaines allant jusqu'au désistement. Les enseignantes ne comprennent pas comment ces réflexions intellectuelles leur seront utiles dans la pratique. Les résultats au questionnaire évaluatif montrent une insatisfaction quant à l'accessibilité des contenus théoriques. En effet, ce premier type d'insatisfaction se traduit par une difficulté à comprendre l'importance d'un cadre d'analyse et à s'approprier un ensemble de concepts relevant d'une nouvelle discipline. Les cours théoriques ont tout de même satisfait une certaine curiosité intellectuelle chez celles qui ont poursuivi le programme et on a constaté chez elles une évolution dans la perception de l'importance de la dimension théorique dans la formation interculturelle. Un second type d'insatisfaction tient aux liens entre les besoins du milieu scolaire et la place faite aux aspects pratiques, qui selon certaines ne leur apparaissait pas au départ suffisamment grande.

Déjà au second bloc, lors de l'exploration d'une culture, ces participantes commencent «à sentir un lien concret entre leurs attentes et la formation» (Charbonneau et. al., 1995:449). Explorer une culture de leur choix leur fournit des réponses à certaines questions; elles intègrent graduellement des éléments théoriques de l'étape précédente.

---

[46] Charbonneau, C., Chiasson, N., Proulx, J. (1995), «La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement» dans Ouellet, F. (Sous la direction de), Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 443-455.

[47] Cependant, aucun chiffre de la cohorte n'est mentionné dans l'article, ni le nombre d'enseignantes auprès de qui a été menée l'enquête.

Au troisième bloc, les enseignantes planifient une intervention et la réalisent; c'est là qu'elles voient le mieux en quoi les réflexions théoriques leur sont utiles :

> De façon plus spécifique, la conception et la réalisation d'un projet d'outil didactique constituent un contenu de cours fort apprécié qui fait appel au transfert des connaissances acquises. (...). Selon elles [les participantes], l'implantation d'un outil didactique en classe permet un renouvellement de la pratique professionnelle et des retombées concrètes sur les enfants et le milieu (Charbonneau et. al. 1995: 450).

Dans l'ensemble, la formation a permis chez ces enseignantes des transformations professionnelles et personnelles. Le bloc théorique leur a permis de procéder à une analyse critique des phénomènes et des enjeux de la pluriethnicité; elles ont appris à créer des moyens d'intervention. Elles sont devenues des personnes-ressources pour leur milieu. Au plan personnel, elles ont développé une plus grande ouverture aux autres, une plus grande authenticité dans leur communication.

e) Les points saillants et projets

Tout d'abord, mentionnons la grande flexibilité de ces programmes, permettant ainsi à différents intervenants, selon ses besoins, selon ses disponibilités, de se choisir un "menu" de perfectionnement à l'interculturel. Quatre préoccupations traversent tout de même chacun de ces programmes, soit développer 1) une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes; 2) une plus grande capacité de communiquer entre les personnes de cultures différentes; 3) des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs sociopolitiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme et finalement 4) une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité[48].

Parmi les *projets* du Service de formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke, il faut mentionner la mise sur pied d'un Diplôme de troisième cycle en formation interculturelle qui sera offert aux francophones de la communauté européenne et encadré conjointement par des spécialistes canadiens et européens.

Fernand Ouellet travaille également à la mise sur pied d'une recherche-action avec des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire de la région de Montréal

[48] Tiré de Ouellet (1995), op .cit.

dans le cadre de l'opération *Prendre le virage de la réussite*. Cette recherche-action comprendra trois volet:

- Les fondements théoriques d'une éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste
- La relation école-familles-communauté
- Le développement compétences pour l'apprentissage en coopération en vue de la réussite scolaire de tous les élèves.

Ce projet pilote touchera 24 enseignants et enseignantes dans 6 écoles primaires et 1 école secondaire. Il se déroulera sur une période de deux ans dans le cadre du Diplôme en formation interculturelle.

4) Les personnes ressources

Le présent rapport, nous l'avons vu, porte surtout sur les organismes offrant des perfectionnements à l'éducation interculturelle aux personnels scolaires. Dans le cadre de ce travail, nous avons également rencontré quelques personnes ressources (voir note 2) qui offrent, dans différents contextes et à différentes clientèles, dont les personnels scolaires, des perfectionnements à l'interculturel. Nous présenterons ici brièvement et de manière générale, quelques points de vue rencontrés chez la plupart des personnes ressources.

Plus que les contenus de leurs activités de perfectionnement, ceux-ci se modifiant selon la demande, nous nous arrêterons surtout à leur vision, à leur conception du perfectionnement à l'interculturel : a) Quels sont, selon eux, les besoins des clientèles le plus souvent exprimés ? À quels besoins peuvent-ils répondre ? À quels autres hésitent-ils de répondre ? b) Quels sont selon eux les obstacles qui empêchent les clientèles de s'inscrire à un perfectionnement à l'interculturel ? c) Quelle est leur conception du perfectionnement à l'interculturel ? Comment cette conception a-t-elle évolué ? d) Quel est selon eux l'impact de ces perfectionnements sur la pratique professionnelle ? et finalement e) À quoi ressemblent ou devraient ressembler, selon eux, les relations université/terrain en matière de perfectionnement à l'interculturel ?

a) Les besoins en matière de perfectionnement à l'interculturel

Une majorité des personnes ressources nous dit remarquer l'expression d'un besoin en matière de perfectionnement à l'interculturel au moment où il y a une crise, une situation difficile. Le besoin se limite alors à la gestion et/ou au règlement de cette crise, sans plus, notamment en obtenant des outils ou des recettes toutes prêtes. Toutes les

personnes ressources rencontrées refusent de répondre directement à de telles demandes. Le plus souvent ces personnes ressources tentent de désamorcer la crise en allant au-delà de cette crise et en faisant prendre conscience aux participants, dans le meilleur des cas, que la crise camoufle une situation, une difficulté parfois différente de ce qu'ils croyaient être la source du problème.

Dans l'ensemble, et à l'instar des personnes responsables des dossiers «éducation interculturelle» dans les différentes commissions scolaires, les personnes ressources rencontrent souvent des demandes d'outils, d'instruments pédagogiques pouvant aider les enseignants dans leur pratique quotidienne. Au niveau pédagogique, plusieurs personnes ressources nous disent entendre des enseignants se demander pourquoi, des pratiques qui avaient jusqu'alors fonctionner ne fonctionnent plus. Plusieurs enseignants attribuent cette difficulté à la diversité culturelle.

Les personnes ressources et la plupart des responsables des dossiers remarquent une autre tendance : plusieurs enseignants éprouvent des craintes pour l'avenir de leur propre culture. Ces craintes s'expriment souvent par des questions comme : "Nous, qui sommes-nous?" et "Comment faire connaître notre culture aux immigrants?". Certains remarquent chez ces clientèles un besoin d'être rassurés, le besoin de savoir jusqu'où s'ouvrir sans risquer de se perdre.

Un grand nombre de ces personnes ressources cependant lisent ces différents besoins des enseignants comme une volonté ou un désir inavoué de mieux "assimiler" ces clientèles scolaires, alors que les enseignants disent vouloir mieux les intégrer. Toutes les personnes ressources refusent de donner un perfectionnement qui pourrait être compris en ce sens, à savoir "comment mieux assimiler les élèves immigrants".

b) Les obstacles à suivre un perfectionnement

Étant donné que tous donnent des perfectionnements à des individus présents sur une base volontaire, peu nous ont communiqué avoir remarqué des obstacles qui empêcheraient les enseignants de suivre un perfectionnement à l'interculturel.

Cependant, ce que remarquent ces personnes ressources, c'est qu'à l'intérieur des perfectionnements, certains sont plus ouverts, alors que d'autres sont plus résistants. Comme nous l'avons vu plus haut, cette résistance s'exprime souvent par une volonté d'assimilation des clientèles immigrantes. D'aucuns sont inquiets à l'endroit du sort de la langue française et disent ne pas être obligés de s'adapter à ces nouvelles clientèles.

Parmi les quelques obstacles possibles, certains nous ont mentionné une certaine réticence aux aspects théoriques des perfectionnements alors que d'autres craindraient de devoir transformer leurs pratiques suite à tel ou tel perfectionnement.

c) Leur conception des perfectionnements à l'interculturel

Mentionnons tout d'abord que toutes les personnes resources, sans exception, nous disent proposer des perfectionnements à l'interculturel, d'abord centrés sur la pratique de terrain. Leurs principales préoccupations, quelles que soient les formes qu'elles prennent, sont d'abord et avant tout des préoccupations de praticiens. Tous reconnaissent également le bien fondé, voire même de la nécessité, des aspects théoriques des perfectionnements, à condition que ceux-ci, nous venons de le voir, soient articulés à la pratique.

Autre point intéressant, toutes les personnes ressources disent se référer à plusieurs sources théoriques, empruntant à un auteur, à un autre, joignant tel concept à tel autre et finalement, fabriquant ainsi leur propre cadre théorique, celui répondant le mieux aux besoins des clientèles. Autres sources d'influence majeure, les rencontres faites lors des colloques, des rassemblements sur tel ou tel sujet en lien avec l'interculturel.

d) Impact des perfectionnements sur les pratiques professionnelles

Les personnes ressources croient unanimement que les perfectionnements offerts ont peu d'impact sur les pratiques professionnelles, étant donné que les intervenants reçoivent trop peu en trop peu de temps.

De plus, il est très difficile pour ces personnes ressources de savoir exactement qu'est-ce que les intervenants retiennent des perfectionnements offerts. Tous disent voir leur perfectionnement évalué par l'organisme qui retient leurs services. Mais, comme le souligne Maurice Chalom par exemple, ces évaluations ont une portée limitée, puisqu'elles se centrent seulement sur le contenu et les objectifs abordés dans l'immédiat et sur les performances du formateur ou de la formatrice. L'évaluation n'est pas faite de manière à pouvoir mesurer, même sommairement, et après un certain recul, l'impact de ces perfectionnements sur les pratiques professionnelles.

e)Relation université/terrain

La plupart des personnes ressources ont un doctorat, mais dans très peu de cas, celui-ci a ont un lien direct avec la problématique interculturelle. Certaines de ces personnes détiennent un poste dans un organisme public ou universitaire; quelques-unes d'entre elles ont un pied, parfois les deux, sur le terrain de la pratique. Cependant nous dit

encore Maurice Chalom, «(…)on est trop peu de formateurs patentés, Ph.D., avec publications et terrain à l'appui et on est trop peu à ne pas être à l'université.(…) Donc, avoir des individus qui comprennent tout autant la culture de l'université que la culture professionnelle de milieu, qu'elle soit communautaire, municipale, peu importe. (…)Moi, je peux constater un vide, ça c'est clair!». (Extrait d'entrevue, 23 avril 1998).

Donc, ces quelques personnes ressources qui comprennent à la fois la culture universitaire et la culture de terrain ont une vision intéressante des rapports université / milieu de la pratique. Au dire de ces personnes, ces rapports sont à peu près nuls, l'université ne sachant généralement pas se mettre au diapason du milieu. Les chercheurs universitaires, en général et selon quelques-unes des personnes ressources rencontrées, ne manifestent pas les mêmes intérêts de recherche que les milieux voudraient voir approfondir, ne se posent pas les mêmes questions à propos des mêmes enjeux.

Bon nombre de ces personnes ressources souhaiterait bien qu'il y ait un organisme, un lieu d'échanges entre formateurs et formatrices à l'interculturel mais indépendant de l'université, qui permettrait d'aborder les problèmes concrets rencontrés par les formateurs et les formatrices tout en étant un lieu de discussions et d'échanges théoriques.

Bref, le milieu des perfectionnements à l'interculturel, qu'il s'agisse des responsables du dossier interculturel dans différents organismes ou des quelques personnes ressources rencontrées, témoigne, et ce de différentes façons, d'une préoccupation certaine à l'endroit du mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique.

CONCLUSION

Nous venons de passer en revue un certain nombre de programmes de perfectionnement à l'éducation interculturelle offerts aux personnels scolaires, notamment aux enseignants.

Nous remarquons que l'intérêt pour la question et la présence des besoins pressants en la matière apparaissent surtout vers la fin des années 1980 pour connaître, à peu près partout, un ralentissement vers 1994 environ. Les responsables rencontrés ou les auteurs des études consultées ont constaté parmi les besoins les plus pressants exprimés par les intéressés en matière de perfectionnement celui de savoir intervenir dans une situation spécifique. Les responsables des différents programmes constatent également, au fil de leur expérience et lors de rencontres avec les enseignants, une carence également au niveau des concepts théoriques. À peu près tous les

programmes, de manières différentes peut-être, se sont préoccupés de combler ces carences.

Si nous regardons les programmes de perfectionnement à l'interculturel offerts en milieu scolaire, depuis le ministère de l'Éducation jusqu'aux commissions scolaires, plusieurs d'entre eux insistaient, à l'origine, sur les spécificités culturelles des élèves des différentes communautés. Un besoin de connaître les élèves des différentes communautés était même clairement exprimé. Graduellement, nous observons un changement vers ce que nous pourrions appeler la compréhension des mécanismes d'intégration à une société démocratique et pluraliste.

Une chose toutefois nous apparaît évidente, c'est la variété des programmes eux-mêmes, certains étant constitués d'un nombre élevé d'ateliers et axés sur la formation de multiplicateurs (MÉQ et ancienne CÉCM) alors que d'autres offrent un nombre réduit d'ateliers parce qu'ayant une clientèle d'origine "autre" moins concentrée (ancienne commission scolaire Jérôme LeRoyer) ou une grande variété d'activités de perfectionnement (ancienne commission scolaire Sainte-Croix).

Parmi les programmes universitaires, la comparaison est plus difficile parce qu'ils sont moins nombreux. Parmi les certificats de premier cycle recensés (3 en tout), deux (2) sont davantage axés sur l'intervention tout en laissant une place importante, au dire des responsables (quand nous avons pu les rencontrer), à l'aspect théorique alors qu'un (1) insiste davantage sur la réflexion critique à l'endroit des différents types d'intervention en milieu pluriethnique. Les programmes offerts par le Service de formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke étant tous des programmes de second cycle, il est compréhensible qu'ils aient une concentration théorique assez importante bien qu'ils laissent tous une place à l'intervention.

B. FICHES SYNTHÈSES RÉALISÉES PAR MICHÈLE NORMAND

1) Direction des services aux communautés culturelles

Ministère de l'Éducation du Québec
600, rue Fullum
Montréal (Québec)
H2K 4L1

Téléphone **:** (514) 873-3744

1) Objectifs :

- La Direction des services aux communautés culturelles a comme mandat général de voir à l'élaboration et à la mise en oeuvre des orientations ministérielles et des mesures afférentes propres à assurer l'intégration harmonieuse des élèves immigrants à l'école française ainsi que le développement de l'éducation interculturelle. À ce titre, elle

    1. Collabore à l'adaptation des encadrements ministériels en matière pédagogique aux besoins des communautés culturelles;

    2. Assure l'élaboration et la mise en oeuvre de plans d'action et de projets de développement au profit des communautés culturelles;

    3. Contribue à l'élaboration des ressources aux commissions scolaires aux fins du financement des services que celles-ci dispensent aux élèves issus des communautés culturelles;

    4. Favorise l'adaptation des services aux communautés culturelles et le développement de l'éducation interculturelle dans les réseaux.

    (Source : www.meq.gouv.qc.ca)

2) Année de fondation:

- Les *Services éducatifs aux communautés culturelles* du ministère de l'Éducation du Québec ont été mis sur pied en 1973-1974.

- En 1991-1992, *les Services éducatifs aux communautés culturelles* deviennent la *Direction des services aux communautés culturelles***.**

***3)* Personne-ressource**:

Monsieur Marc-Yves Volcy, Conseiller

Téléphone : 873-0572

I. IDENTIFICATION DES BESOINS:

1. Procédures

- En 1986, les Services éducatifs aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec réalisent «une enquête dans le milieu scolaire de la région métropolitaine de Montréal afin de mesurer les besoins et les attentes des différents agents et agentes d'éducation concernant la sensibilisation et le perfectionnement en éducation interculturelle»[49].

- De façon générale, «[p]artant du principe que toute sensibilisation, pour être utile, doit s'harmoniser avec les particularités du groupe cible, la DSCC accorde une attention spéciale aux besoins exprimés par le milieu scolaire, qui lui parviennent par l'entremise des membres de son comité consultatif en éducation interculturelle ou qui lui sont transmis directement par les participants et les participantes aux sessions ou par d'autres personnes-ressources à l'occasion de consultation diverse»[50]

2. Contenu :

- Les besoins identifiés sont les suivants :

  - Difficulté d'enseigner une langue commune à des enfants dont la langue est très différente du français - besoin d'outils, d'activités, de moyens;

[49] Ministère de l'Éducation du Québec, *Suive des multiplicatrices et des multiplicateurs. Rapport des activités menées en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, mars 1994, p.4

[50] Volcy, M-Y (1995), «La sensibilisation interculturelle du personnel scolaire par le ministère de l'Éducation du Quévec: continuité et changements» (pp. 457-73) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Montréal, l'Institut québécois de la recherche sur la culture, p. 469.

- Difficulté d'intervenir adéquatement auprès des enfants de cultures différentes - besoin de développer des habiletés pédagogiques et des stratégies d'intervention;

- Difficulté des relations avec les parents des différentes communautés culturelles - besoin de susciter leur participation;

- Crainte, incertitude à l'endroit du pluralisme culturel, ne plus savoir qui on est, où on va - besoin de mieux comprendre les conséquences positives de l'immigration sur la société et l'identité québécoises.

III. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

1. Titre :

Programme de sensibilisation à l'interculturel à l'intention des personnels scolaires

- Ce *Programme* offrait cinq sessions, portant sur des thèmes différents, données à des moments différents durant l'année. Chaque session pouvait être suivie indépendamment des quatre autres. Un cahier était remis à chacun des participants.

- Le programme de formation d'agentes et d'agents multiplicateurs en éducation interculturelle a pris fin en 1994-1995. En 1995-1996, la Ministère a organisé quelques sessiions axées sur la médiation et la gestion de la diversité en milieu scolaire.

2. Objectifs:

1) Former des multiplicatrices et des multiplicateurs capables de donner le perfectionnement à leurs pairs;

2) Acquérir des connaissances de base sur les différents enjeux de l'immigration et sur l'éducation interculturelle;

3) Sensibiliser aux relations interethniques et à la communication interculturelle;

4) Développer des habiletés permettant d'adapter l'enseignement à la diversité culturelle;

- Chacun des thèmes présentent ses objectifs généraux et chacun des sous-thèmes (des modules) visent des objectifs spécifiques.

3. Contenu

- Les thèmes abordés sont :

  - Les rapports d'altérité : Nous et les Autres... les Autres... les Autres (Cahier no.1).
  - Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration (Cahier no. 2).
  - Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle (Cahier no.3).
  - L'identité et les identités québécoises (Cahier no. 4).
  - La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires (Cahier no. 8)

- Les cahiers no. 5 et 6, intitulés respectivement *Ressources en éducation interculturelle* et *Guide d'exploitation d'outils audiovisuels* fournissent aux participants une liste exhaustive du matériel existant sur les questions abordés lors des sessions de perfectionnement.

- Ces documents sont encore disponibles à la Direction des services aux communautés culturelles.

4. Format :

- Exposés;
- Discussions en petits groupes;
- Plénières;
- Utilisation de cas concrets à l'occasion.

5. Fondements théoriques

- Chacun des cahiers présente un cadre théorique servant de contexte à l'utilisation de ses concepts.

IV. LES IMPACTS DE LA FORMATION:

1. Procédures de l'évaluation :

- Nous pouvons distinguer deux ici types d'évaluation :

a) Une évaluation ponctuelle à la fin de chaque session de perfectionnement;

b) Une évaluation plus systématique après cinq (5) ans de mise en oeuvre du *Programme de sensibilisation à l'interculturel*

a) Une évaluation ponctuelle

- Un questionnaire est distribué aux participantes et aux participants à la fin de chaque session. Ce questionnaire vise à cerner l'appréciation des participants sur :

  - le contenu;
  - la présentation;
  - l'application de la matière;
  - la qualité du formateur ou de la formatrice.

b) Une évaluation systématique

- Après cinq (5) ans de fonctionnement, la Direction des services aux communautés culturelles veut «apprécier l'influence et l'utilité des sessions de sensibilisation à l'interculturel» en évaluant «l'influence réelle des multiplicatrices et des multiplicatuers sur place auprès de leur collègue»

- Un sondage auprès des multiplicatrices et des multiplicateurs (les participants aux sessions de formation) est entrepris au cours de l'année 1992-1993. Un

questionnaire est distribué à plus de 500 participants. Sur ces 500 questionnaires, 194 sont retournés dûment remplis[51].

- Un suivi des multiplicateurs et multiplicatrices est engagé également dans trois écoles : observation, participation à des réunions, entrevues auprès des multiplicateurs et des multiplicatrices. Ce suivi a été l'occasion, pour la Direction des services aux communautés culturelles :

  - de vérifier les hypothèses sur les interventions réelles des multiplicatrices et des multiplicateurs dans leur milieu respectif;
  - d'identifier les facteurs qui favorisent le rôle effectif des multiplicatrices et des multiplicateurs dans le contexte scolaire[52].

2. *Résultats de l'évaluation:*

- Nous distinguerons les résultats des deux types d'évaluation :

  a) L'évaluation ponctuelle;
  b) L'évaluation systématique.

a) L'évaluation ponctuelle :

- En se basant sur les résultats préliminaires d'une enquête débutée en 1994-1995 auprès des personnes-ressources qui ont suivi cette formation, les résultats des grilles d'évaluation remplies par celles-ci au terme des sessions et les perceptions des divers collaborateurs et collaboratrices de ces perfectionnements permettent à la Direction des services aux communutés culturelles d'avancer quelques hypothèses :

- Les participantes et les participants estiment avoir reçu :

---

[51] Ministère de l'Éducation du Québec, *Formation en éducation interculturelle. Résultats du sondage auprès des multiplicatrices et des multiplicateurs*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, novembre 1995.

[52] Ministère de l'Éducation du Québec, *Suive des multiplicatrices et des multiplicateurs. Rapport des activités menées en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, mars 1994, 56 p

- «(…)une formation de grande qualité qui puise à différentes sources disciplinaires et qui leur procure des acquis solides en éducation interuclturelle»;
- la possibilité d'approfondir les concepts de base en éducation interculturelle, notamment une compréhension des concepts de culture, d'identité culturelle, de culture majoritaire et de culture minoritaire, de relativisme culturel, de compétences interculturelles, etc;

- des outils leur permettant de mieux remplir leur mandat dans l'enseignement[53].

b) L'évaluation systématique

- L'évaluation systématique du *Programme de sensibilisation à l'interculturel* s'est faite en deux étapes :

  a) un sondage et
  b) un suivi.

- Nous distinguerons donc les résultats de ces deux étapes séparément

<u>Sondage</u> :

- Ce sondage fournit des renseignements sur l'utilité et les retombées des formations, sur l'intérêt porté aux différents thèmes et sur les implications des multiplicatrices et des multiplicateurs dans leur milieu de travail.

- Utilité et retombées :

  - Plus de 75% des répondants trouvent utile de former des multiplicatrices et des multiplicateurs.

  - Ces formations ont contribué à la sensibilisation des participants à la problématique interculturelle dans 89,2% (165/185[54]) des cas;

[53] Volcy, M.Y. *op.cit*, p. 466.
[54] Les pourcentages ont été calculés selon le nombre de répondants ayant répondu à la question et non selon le nombre total des répondants.

- Ces formations ont permis, selon les répondants, l'acquisition d'une plus grande compétence dans leur fonction dans 84,7% (160/189) des cas.

- Deux personnes sur trois agissent comme personne-ressource dans leur milieu (64,7% soit 121/187 répondants).

■ L'intérêt des thèmes :

■ Parmi les thèmes jugés «très utiles» à leur formation figurent entre autres les thèmes suivants :

- «Les stéréotypes, les préjugés et le racisme» (65,2%, 118/181);
- Les relations parents-enfants (53,8%, 43/80);
- «L'identité et les identités québécoises» (50,6%, 85/168)

■ Parmi les thèmes jugés «peu ou pas du tout utiles» figurent entre autres les thèmes suivants :

- «L'instrumentation audio-visuelle» (31%; 22/71);
- «L'immigration, aspect légal et réglementaire (20%, 35/175);
- «L'immigration et l'adolescence dans le milieu scolaire (19,5%, 29/149);
- «Les politiques d'intégration gouvernementales et leurs incidences sur l'école» (18,4%. 30/163). Il s'agit sans doute de thèmes plus éloignées de leur pratique immiédiate.

■ Bien que ces sessions avaient pour but de former des multiplicatrices et des multiplicateurs, un très faible nombre de répondants disent avoir déjà mis sur pied une activité de sensibilisation dans leur milieu, soit quatorze (14).

■ Les raisons évoquées :

- écart entre la théorie et la pratique;
- l'insuffisance de la formation;
- le manque de temps, la lourdeur de la tâche.

<u>Suivi</u> :

- Là où la direction assure un soutien aux multiplicateurs, ceux-ci, forts de leur travail de réflexion et d'animation, parviennent à sensibiliser un plus grand nombre de personnes dans leur école aux questions de l'éducation interculturelle.

- Le succès -- ou le non succès -- de ces expériences dépend du climat de l'école, des problèmes réels liés à la problématique interculturelle, ou du degré de prise de conscience de ces problèmes parmi les personnels scolaires[55].

V. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

A) Obstacles qui empêchent de suivre une formation

- Ces raisons étaient certainement variées :

  - Plusieurs commissions scolaires avaient commencé à prendre en charge la formation interculturelle de leur personnel (cadres, directions d'école, personnel enseignant, personnel non enseignant);

  - Les enseignants ne parvenaient pas toujours à se faire libérer;

  - Certains remettaient en question la pertinence de ces perfectionnements;

  - D'autres étaient convaincus d'être professionnellement compétents pour enseigner en milieu multiethnique sans suivre de formation;

  - Certains enseignants n'aimaient pas s'absenter de leurs classes;

  - Parfois on mentionnait le manque de temps dû à la lourdeur de la tâche;

  - La majorité des milieux scolaires de Montréal ont été, au fil des ans, sensibilisés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

B) POINTS SAILLANTS / PROJETS

---

[55] Ministère de l'Éducation du Québec, *Suive des multiplicatrices et des multiplicateurs. Rapport des activités menées en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, mars 1994, 56 p.; Doutreloux, A. (1994), <<L'école et l'interculturel, intégration des autres ou prise de conscience de soi>> dans *Revue internationale d'action communautaire*, 31/71, pp. 163-170.

1. Points saillants :

- «(...)la participation du ministère de l'Éducation à la formation interculturelle contribue à éclairer les approches, à fonder la cohérence des différentes interventions. (...). En un mot, l'action de la DSCC, dans ce dossier, tend à revêtir un caractère modélisant pour les commissions scolaires et, à ce titre, s'avère utile et appropriée»[56]
- «Cette sensibilisation(...)se distingue par la profondeur et la qualité de la réflexion qu'elle suscite autour des phénomènes migratoires, de l'interaction entre les identités culturelles et des attitudes à promouvoir en vertu du pluralisme culturel»[57]

2. Projets

- Il n'y a pas actuellement de projet de perfectionnement assuré par le Ministère. Par contre, dans le cadre du plan d'action lié à la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, *Une école d'avenir*, diverses actions de soutien au perfectionnement sont prévues.

VI. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

- Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1996), *Le perfectionnement des enseignants en éducation interculturelle. La situation du Québec.* Recherche dirigée par Fernand Ouellet, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke et réalisée par Michèle Normand, Université de Montréal, 63 p.

- Ministère de l'Éducation du Québec, *Formation en éducation interculturelle. Résultats du sondage auprès des multiplicatrices et des multiplicateurs*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, novembre 1995, 43 p.

- Ministère de l'Éducation du Québec, *Suive des multiplicatrices et des multiplicateurs. Rapport des activités menées en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelle, mars 1994, 56 p.

---

[56] Volcy, M-Y, *op.cit*. p. 468
[57] *Idem.* p. 472

- Volcy, M-Y (1995), «La sensibilisation interculturelle du personnel scolaire par le ministère de l'Éducation du Quévec: continuité et changements» (pp. 457-73) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Montréal, l'Institut québécois de la recherche sur la culture, 543 p.

- Les guides ayant servi lors des différents perfectionnements, dont les thèmes sont :

    - Les rapports d'altérité : nous et les autres...les autres...les autres;
    - Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration;
    - Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle;
    - L'identité et les identités québécoises;
    - Vers la maîtrise du français, langue commune au Québec.

- Un dernier guide s'est ajouté à la série sur :

    - La gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire. Module de formation à l'Intention des gestionnaires.

- De plus, deux (2) documents portent sur les ressources en éducation interculturelle :

    - Guide d'exploitation d'outils audio-visuels (1992);
    - Ressources en éducation interculturelle (1994).

2) Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)
3925, rue Villeray
Montréal (Québec)
H2A 1H1

1. Objectifs:

    1) Susciter auprès du personnel des commissions scolaires une prise de conscience et un engagement a l'égard de l'éducation dans une perspective mondiale (EPM)

    2) Infuser dans les pratiques pédagogiques, les thématiques relatives a l'éducation dans une perspective mondiale (EPM), et particulièrement l'éducation interculturelle, l'antiracisme, l'éducation aux droits humains et a la démocratie, l'éducation a la paix, a la non-violence et

l'éducation au développement durable au respect et a la protection de l'environnement.

3) Enraciner les concepts du CÉICI dans toutes les régions du Québec, prioritairement par l'intermédiaire des agentes multiplicatrices et des agents multiplicateurs de ses réseaux régionaux, en appuyant des initiatives locales et en les diffusant afin de sensibiliser l'ensemble du personnel scolaire du Québec.

2. Année de fondation :

1989.

3. Personne-ressource:

Madame Lucie Benoît
Coordonnatrice

Monsieur Fernand Ouellet
Coordonateur

Téléphone : (514) 721-8122 Télécopieur : (514) 721-8613
Courriel : ceici @ cam. org Site Internet : http://www.cam.orgá/~ceici/

4. Autres particularités :

En plus du réseau montréalais, le CÉICI compte a son actif six (6) réseaux régionaux situés en Estrie, à Québec, en Outaouais, en Montérégie, dans le Bas-Saint-Laurent et dans les Bois-Francs. Les réseaux regroupent plus de 250 multiplicateurs et multiplicatrices en cours de formation, au rythme de deux (2) jours par année sur une période de cinq (5) ans.

Le CÉICI est un regroupement de partenaires :

Le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ);
La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)
La Provincial Association of Catholic Teachers (PACT);
L'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec(AQEP);
La Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ);
L'Association québécoise des commissions scolaires (AQCS);

L'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation inc. (ADEREQ

I. IDENTIFICATION DES BESOINS :

1. Procédures :

- Une enquête avait été produite par la Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires de la CEQ.

2. Contenu:

- Le rapport d'enquête rédigé en mars 1988 par Esther Paradis et intitulé *Les milieux pluriethniques* présentait les difficultés rencontrées et permettait de d'identifier les besoins de formation en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

II. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

1. Titre :

Formation des agentes multiplicatrices et des agents multiplicateurs a l'Éducation dans une perspective mondiale.

2. Objectifs

1) Permettre une réflexion de fond sur chacun des thèmes de l'éducation dans une perspective mondial

2) Amener les participants et participantes a s'approprier des outils pédagogiques propres a ces thèmes.

3) Intégrer des connaissances et des habiletés nouvelles afin d'être en mesure de les diffuser.

3. Contenu :

Session 1 : L'éducation interculturelle I;
Session 2 : L'éducation au développement;
Session 3 : L'éducation aux droits humains;
Session 4 : L'éducation interculturelle II;

Session 5 : L'éducation relative aux peuples autochtones

4. Format :

- Ateliers interactifs de 2 jours regroupant environ 70 personnes.

5. Fondements théoriques.

- Reconnaissance tacite du degré de compétence des apprenants et apprenantes - les individus sont les seuls véritables artisans de leur formation;

- Développement du sentiment d'appartenance des enseignants et des enseignantes a un groupe dont les membres réalisent une même démarche d'apprentissage;

- Respect de l'autonomie de ceux et celles engagés dans la formation afin qu'ils s'approprient les contenus de formation et les transmettent sous des formes qui leur conviennent.

- L'éducation interculturelle ne concerne pas exclusivement les relations interethniques, elle interpelle tous les porteurs de culture et les invite au dialogue pour construire ensemble une culture publique commune.

6. Nombre de personnes rejointes chaque année par ce perfectionnement :

- De 1989 à 1994 , le CÉICI a rencontré dans le cadre de ses activités de sensibilisation et de formation 23 209 personnes. De 1995 à 1998, la modification de la stratégie du CÉICI a permis à l'organisme un travail plus en profondeur auprès d'environ 3000 personnes.

- De 1989 à 1998 , le CEICI a rejoint pendant deux via son bulletin Liaison-CEICI publié dans la revue Nouvelles-CEQ plus de 100 000 personnes. Il a directement sensibilisé plus de 30 000personnes lors de rencontres. Il a offert des ateliers de formation à plus de 10 000 personnes. Il a soutenu des projets dans plus de 300 écoles. Il compte approximativement 500 agentes et agents multiplicateurs à travers tout le Québec.

III. LES IMPACTS DE LA FORMATION :

- Trois (3) formes d'évaluation ont eu cours au CÉICI pendant le développement du programme de formation des multiplicatrices et des multiplicateurs :

1) Un comité externe composé de personnalités du monde de l'éducation, de l'immigration et du développement international adressait au CÉICI un rapport annuel lui indiquant :

- la voie a suivre;
- les écueils à éviter;
- les virages à prendre;
- les aspects a évaluer de manière plus pointue.

2) Des questionnaires et/ou des entrevues ont été envoyés ou menés vers des groupes cibles;

3) Une grille d'évaluation était distribuée a la fin de chaque activité de formation; les points évalués étaient :

- le degré de satisfaction des participants et participantes;
- le désir d'expérimenter en classe le matériel pédagogique reçu lors de l'atelier;
- le degré de motivation a agir dans le milieu suite a l'atelier;
- la pertinence des apprentissages réalisés lors des formation;
- le besoin d'en connaître davantage.

- Les résultats démontrent que plus les participantes et les participants avancent dans leur formation, plus elles et ils sont en mesure d'agir auprès de leurs élèves et de leurs pairs dans leur milieu.

- Les résultats de ces évaluations ont été colligés et ils sont disponibles pour consultation au CÉICI.

IV. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. Obstacles qui empêchent de suivre une formation :

- Les formations ne sont pas toujours accessibles dans tous les milieux;

- Les milieux ne se sentent pas toujours concernés par l'éducation interculturelle généralement associée a la région montréalaise et aux classes d'accueil dans les régions;

- Absence de soutien dans certains milieux a l'endroit d'une démarche de formation a l'interculturel.

2. Moyens de surmonter ces obstacles :

- Créer dans toutes les régions des réseaux d'échange sur cette thématique;
- Sensibiliser les équipes-école, les syndicats et les commissions scolaires;
- Laisser a ceux et a celles qui suivent le perfectionnement une importante marge de manoeuvre pour mener a bien leur action dans leur milieu respectif,
- Proposer une diversité de modèles et de stratégies que les enseignantes et enseignants peuvent appliquer dans leur milieu;
- Tirer profit de l'arrivée récente de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et du plan d'action qui l'accompagne.

V. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. Points saillants :

- Les formations du CÉICI sont particulièrement axées sur la citoyenneté, sur la sensibilisation au respect des droits et libertés de la personne dans une perspective d'interdépendance au sein de la société de proximité et de la société mondiale;
- Pour ce faire, différents éléments doivent faire partie de la démarche du CÉICI :
    - Sensibiliser davantage les enseignantes et les enseignants a l'Éducation a la citoyenneté dans une perspective mondiale;
    - Former les enseignantes et les enseignants a la pédagogie de la coopération;
    - Poursuivre le programme de jumelage d'Échanges entre les Écoles des rÉgions et les Écoles a forte densité ethnique de la région de Montréal ;
    - Infuser les dimensions de l'éducation a la citoyenneté dans une perspective mondiale dans les pratiques pédagogiques , dans tout le curriculum , dans

le *Programme des programmes* et assurer la transmission du patrimoine culturel québécois et mondial;

- Porter ces préoccupations a l'intention de ceux qui sont responsables de la formation initiale et continue.

2. Projets

- Le CÉICI travaille, au cours de l'année 1998-1999, à identifier les meilleures stratégies pour assurer l'intégration scolaire réussie des élèves arrivés récemment au Québec. Il anime un projet de jumelage interculturel a travers le Québec et amorce un programme de sensibilisation en matière d'éducation a la citoyenneté dans une perspective mondiale.

VI. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

Benoît, L. et Ouellet, F., *Une école démocratique interculturelle et coopérative. Un projet d'éducation dans une perspective mondiale* (EPM), septembre 1995, 15p..

Benoît, L. et Ouellet, F. *Bâtir ensemble notre devenir*, Mémoire présenté au Conseil des relations interculturelles dans le cadre de la consultation publique Centre d'Éducation interculturelle et de compréhension internationale, septembre 1996, 10 p.

Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, *Le perfectionnement par les pairs : le modèle de formation continue du CÉICI*, avril 1997.

Louise Bernard et al. *L'éducation a la citoyenneté dans une perspective mondiale : cadre conceptuel*, octobre 1998,15p.

- Le CÉICI possède un centre de documentation de plus de 3500 ouvrages. Il est ouvert pour consultation sur rendez-vous et on y assure un service de prêt.

3) Service aux relations interculturelles[58]

Commission scolaire de Montréal (CSDM) / anciennement Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM)
3737, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec)

[58] Les informations recueillies ici nous ont été fournies au printemps 1997. La Commission scolaire de Montréal se nommait alors la Commission des écoles catholiques de Montréal et avait un Service aux élèves qui a pris la relève du Service aux relations interculturelles en juillet 1996.

H1X 3B3

Site Web : http://www.csdm.qc.ca

1. Objectifs;

- Le Plan d'action pour le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la CÉCM vise à :

  1) Reconnaître la valeur et la richesse des échanges interpersonnels et intercommunautaires, fondement de toute société pluraliste;

  2) Affirmer la nécessité pour tous d'une éducation interculturelle;

  3) Favoriser des relations dynamiques rapprochant les membres des communautés culturelles et les francophones de la société d'accueil;

  4) Prévenir et combattre de façon explicite toutes les formes de discrimination;

  5) Promouvoir le français et valoriser la culture québécoise auprès des parents et des élèves issus des communautés culturelles pour une meilleure intégration à la collectivité québécoise;

  6) Créer un environnement où le personnel et les élèves jeunes et adultes sont respectés, acceptés et appréciés de tous quelles que soient l'origine ethnique, la race, la culture, la langue et la religion de chacun;

  7) Accroître la représentativité des membres des communautés culturelles dans la composition des différents corps d'emploi. (PLAN, 1990:16)

2. Année de fondation;

- D'abord connu sous le nom Office des relations interculturelles (1988), ce service deviendra, en 1993 le Service aux relations interculturelles.

- Dans le cadre des restructurations des commissions scolaires, le dossier des relations interculturelles a été pris en charge successivement par le Service aux élèves (1996) et le Service des ressources éducatives (1997).

3. Personne-ressource :

Monsieur Bergman Fleury
Conseiller pédagogique

Téléphone : (514) 596-6173

Télécopieur : (514) 596-7035

Courriel : fleuryb@csdm.qc.ca

I. IDENTIFICATION DES BESOINS[59] :

- Processus d'identification des besoins mis en place de 1990 à 1996 : Un comité paritaire organise chaque année un recensement des besoins en matière de perfectionnement. Les directions d'école sont invitées à faire part des besoins et des intérêts de leurs personnels, notamment en matière d'éducation interculturelle. Les demandes sont transmises au Service des relations interculturelles, lequel offre alors, selon les budgets disponibles et la fréquence des demandes, les ateliers de perfectionnement en matière d'éducation interculturelle.

- Depuis juillet 1996, des ateliers sont réalisés sur mesure pour répondre aux demandes. Ces ateliers sont organisés, soit par le Service central de la commission scolaire, soit par les écoles directement avec des budgets décentralisés.

- Les besoins le plus souvent manifestés de la part des enseignants et/ou des directions d'école sont les suivants :

    - Être sensibilisés à la diversité culturelle, aux différentes cultures représentées dans les classes (enseignants);

    - Adapter leur pédagogie, être outillés, tant pour les classes d'accueil que pour les différentes matières (enseignants);

    - Être sensibilisés aux différents modes d'apprentissage des enfants provenant de systèmes scolaires différents des nôtres (enseignants);

[59] Les informations présentées sous les points suivants sont des résumés de l'entrevue avec monsieur Bergman Fleury.

- Être mieux préparé à intervenir auprès des jeunes des communautés culturelles qui présentent certaines difficultés (surtout au secondaire);

- Être mieux préparé à intervenir auprès des parents, amener les parents à s'impliquer davantage dans la scolarisation de leurs enfants (surtout au primaire et aussi de la part des directions d'école).

■ En 1996-1997 s'est manifesté le besoin très pointu en enseignement du français langue seconde auprès des enfants originaires du Bangladesh et du Sri Lanka.

II. LES ACTIVITÉS DE FORMATION :

1. Titre

Programme de formation en éducation et relations interculturelles

2. Objectifs :

1) Sensibiliser les participants aux transformations de la société québécoise, à ses choix, à ses enjeux face à la pluriethnicité;

2) Comprendre les dynamiques identitaires et les rapports interethniques;

3) Comprendre les processus et les enjeux de l'intégration des immigrants à la société québécoise;

4) Améliorer la compétence interculturelle et les interventions en milieu pluriethnique.

3. Contenu :

- Les transformations de la société québécoise;
- La politique québécoise de l'immigration de 1976 à aujourd'hui;
- Les rapports identitaires - l'identité québécoise;
- Les relations interethniques
- Les choix de la société québécoise en regard de la pluriethnicité
- L'intégration des immigrants;
- Les jeunes et l'immigration dans le milieu scolaire;
- La compétence interculturelle;

- La culture des jeunes et la diversité ethnique;
- Les accommodements raisonnables et réciproques;
- Le programme d'accès à l'égalité en emploi pour les membres des communautés culturelles.

Tous ces thèmes et objectifs ne sont pas abordés en un seul atelier.

3. Format :

- Présentation théorique;
- Quelques études de cas et incidents critiques;
- Remise d'un matériel pédagogique.

4. Fondements théoriques :

- La CSDM/CÉCM s'est toujours préoccupée de comprendre les clientèles auprès desquelles ses personnels interviennent. Il devient alors plus facile pour ses intervenants d'adapter, comme le veut l'esprit de la CSDM, leur pédagogie à ces différentes populations. Si un changement peut être observé au cours des dernières années, c'est celui-ci : dans les premiers temps des perfectionnements, les personnels cherchaient à comprendre les différences qu'il pouvait exister entre les différentes cultures représentées en classe, à l'école; maintenant, une préoccupation s'amorce vers la compréhension des similitudes, sur ce que nous avons tous en commun.

5. Nombre de personnes inscrites chaque année lors des perfectionnements :

- De 1991, année où a débuté le programme de *Formation en éducation et relations interculturelles* offert par la CSDM/CÉCM, jusqu'en 1994, plus de 1000 intervenants ont suivi ce perfectionnement.

- Ce programme s'est poursuivi jusqu'en 1996.

Les chiffres mentionnés ici sont tirés de : Formation aux relations interethniques. Bilan 1991-1994, préparé par Ghislaine R. Godbout, janvier 1994 et d'un rapport produit par Bergman Fleury en octobre 1996.

ANNÉE	NOMBRE D'INSCRITS
1991	993
1992	830
1993	14 ateliers
1994	21 ateliers
1995	23 ateliers
1996	12 ateliers
1997	N/D
1998	N/D

III. LES IMPACTS DE LA FORMATION :

1. Procédures de l'évaluation :

- Dans le cadre du *Programme de formation en éducation et relations interculturelles*, un questionnaire était distribué aux participants de chaque atelier. Le questionnaire visait à évaluer le taux de satisfaction des participants à l'endroit :

  - du contenu;
  - du lien entre la théorie et la pratique;
  - de l'animation;
  - de la participation de chacun.

2. Résultats de l'évaluation :

- Les seuls résultats disponibles sont ceux pour les deux (2) premières années du programme. Dans l'ensemble, les participants ont été satisfaits ou très satisfaits dans une très grande majorité des cas (entre 80 et 100% selon les différents aspects de la session). Cependant, les directions d'établissement affichent des taux en moyenne plus élevés (entre 94% et 100%) que chez les enseignants (entre 80 et 93%). Et ces taux de satisfaction sont également plus élevés chez les enseignants du secondaire (82 à 95%) que chez ceux du primaire (54 à 89%).

IV. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. *Obstacles qui empêchent de suivre une formation :*

- Un des obstacles observés est attribuable au moment où l'enseignant est rendu dans sa carrière. Les enseignants en fin de carrière se montrent généralement moins intéressés par ce genre de perfectionnement, se disant qu'ils ont déjà fait bon nombre d'années sans trop de difficultés et qu'il n'y a aucune raison que cela ne continue pas ainsi. Les enseignants plus jeunes par contre, ceux qui sont en début de carrière, ont souvent été scolarisés dans un contexte de diversité ethnoculturelle. Ils se sentent déjà mieux préparés à faire face à ces situations et présentent ainsi une volonté d'entreprendre, à l'occasion, ce type de perfectionnement.

2. Moyens de surmonter ces obstacles.

- Afin d'aller chercher les individus les plus résistants, l'utilisation d'un matériel bien préparé peut les inciter à suivre éventuellement ces perfectionnements; la distribution du matériel au préalable incitera certains à venir chercher plus d'informations sur le sujet.

V. *POINTS SAILLANTS / PROJETS*

1. Points saillants :

- D'importantes transformations structurelles caractérisent l'avenir - et le présent - des commissions scolaires, à travers notamment la déconfessionnalisation du système scolaire. Dans ce contexte, les budgets de perfectionnement sont réduits. Depuis deux ou trois ans, surtout depuis 1997, les perfectionnements s'adressant à tous les intervenants sont à peu près inexistants. Ce que nous rencontrons de plus en plus, ce sont des demandes ponctuelles, répondant à des besoins très spécifiques.

2. Projets :

- La CSDM a reconduit implicitement le Plan d'action de 1990 de la CÉCM. Cependant, le contexte créé par la publication de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, accompagnée du Plan d'action 1998-2002 du ministère de l'Éducation semble favoriser d'éventuels programmes de formation avec divers partenaires. Les mesures concrètes sont attendues.

VI. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

Godbout, G. R- (1994), Formation aux relations interculturelles. Bilan 1991-1994, Service des relations interculturelles, Commission des écoles catholiques de Montréal, 18 p.

Office des relations interculturelles(1990), Le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la C.E.C.M. Plan d'action, Commission des écoles catholiques de Montréal Montréal, , 52 p.

Commission des écoles catholiques de Montréal (1996), Programme de formation en éducation et relations interculturelles de la CECM de 1991 à juin 1996

Conseil canadien pour l'éducation interculturelle et multiculturelle (1996), Le perfectionnement des enseignants en éducation interculturelle. La situation du Québec, Document préparé par Michèle Normand, sous la direction de Fernand Ouellet, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, novembre 1996.

4) Service à l'éducation multiculturelle et multiraciale

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal [60]
Secteur francophone
6000, rue Fielding
Montréal (Québec)

2. Objectifs :

- Assurer la réalisation des objectifs de la Politique multiculturelle et multiraciale de la CEPGM dont :

    1) Identifier les besoins des enseignants en matière de perfectionnement;

    2) Mettre sur pied un Plan quinquennal de formation des enseignants à l'éducation multiculturelle.

3. Année de fondation (ou de la création du service) :

[60] Au moment où nous avons recueilli ces informations, monsieur Molière Estinvil était Responsable des relations École-communauté ethnoculturelle au sein de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, secteur francophone. Depuis, la CEPGM a cessé d'exister, ses écoles francophones étant réunies aux écoles francophones de l'ancienne CÉCM, pour former l'actuelle Commission scolaire de Montréal. Les informations rassemblées dans cette fiche ont un intérêt historique mais ne sont plus d'actualité.

- 1989.

4. Personne-ressource :

- Au moment de mettre sur pied ce Plan quinquennal en perfectionnement des enseignants, la personne ressource chargée de projets était madame Denise Llewellyn.

- Monsieur Molière Estinvil, alors responsable des relations École-communauté ethnoculturelle, s'occupait des perfectionnements offerts au secteur francophone.

- Ces personnes peuvent être actuellement rejointes aux numéros suivants :

  - Madame Denise Llewellyn
  Commission scolaire Leaster B. Pearson
  Tel : (514) 697-2480

  - Monsieur Molière Estinvil
  Commission scolaire de Montréal
  Tel : (514) 596-6083
  Télécopieur : (514) 596-7035

II. IDENTIFICATION DES BESOINS :

- Une des premières étapes du plan quinquennal a été de distribuer un questionnaire dans toutes les écoles francophones et anglophones de la commission scolaire afin de cerner les besoins en perfectionnement du personnel;

- Les besoins identifiés étaient les suivants :

  - Connaître les clientèles issues des différents groupes ethnoculturels;

  - Connaître la question identitaire des enfants issus de l'immigration, comprendre notamment les systèmes scolaires dans les pays d'origine;

  - Comprendre le vécu migratoire, connaître les contextes migratoires.

- Savoir communiquer avec les parents.
- Établir une communication efficace entre l'école et la famille.

III. LES ACTIVITÉS DE FORMATION :

Ateliers de perfectionnement à l'éducation multiculturelle et multiraciale.

1 .Objectifs :

- Sensibiliser les enseignants à tous les aspects culturels des groupes ethniques.
- Chacun des ateliers, sur les différents thèmes mentionnés ci-dessous, propose des objectifs particuliers.

2. *Contenu :*

Les thèmes abordés sont :

- l'estime de soi;
- l'apprentissage par la coopération;
- la résolution des conflits;
- les phénomènes de gang;
- la violence;
- l'héritage culturel des différents groupes ethniques (Arabes, Haïtiens, Noirs anglophones, Chinois, Indiens, Italiens, hispanophones).

3. *Format :*

- Il s'agit, le plus souvent, d'une combinaison d'exposés magistraux et de discussions en petits groupes, réalisation d'exercices et mise en commun en grand groupe.

4. Fondements théoriques.

- Depuis l'époque où la GEPGM s'intéresse à l'éducation multiculturelle et multiraciale, une évolution s'est fait sentir quant à la conception de cette éducation. D'abord très axés sur la sensibilisation aux aspects culturels des différents groupes,

les perfectionnements vont maintenant dans le sens d'une contribution de l'intervenant à une meilleure intégration de tous à la société québécoise.

IV. LES IMPACTS DE LA FORMATION :

- À la fin de chaque atelier, un questionnaire d'évaluation est remis à tous les participants. Le questionnaire se divise en deux sections. Une première section consiste en une évaluation générale de l'atelier. Des questions d'appoint (perception des tensions raciales, utilisation de l'approche multiculturelle, besoin de perfectionnement ultérieur, etc) composent la seconde partie du questionnaire.

- En 1994, Evelyn Adiv a été chargée de faire une évaluation de tous les ateliers offerts en se basant sur le questionnaire rempli par les participants;

- À la lecture du rapport d'Evelyn Adiv (1994), il est possible de dégager les quelques éléments suivants pour l'année 1993-1994 :

    - 494 participants sur 613 (81%) ont répondu au questionnaire;
    - 85% des participants sont des enseignants;
    - 81% sont <<satisfaits>> ou <<très satisfaits>>;
    - les thèmes les plus populaires en ordre décroissant sont : l'estime de soi, les phénomènes de gang, l'apprentissage par la coopération, les activités mutlculturelles, la résolution des conflits et finalement les sessions sur les différentes communautés culturelles.
    - Parmi ces dernières sessions, celles sur les Italiens affichent plus de succès.

V. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. Obstacles qui empêchent de suivre une formation :

- La présence chez quelques-uns d'un certain ethnocentrisme;

- L'absence de vision plus globale, plus large qui permette aux enseignants de voir l'autre.

2. *Moyens de surmonter ces obstacles.*

- Des offres de perfectionnement en éducation multidulturelle et multiraciale sont faites aux enseignants ou des ateliers sont mis sur pied suite à une demande de l'équipe-école. Chaque enseignant est libre de s'inscrire ou non à ces perfectionnements.

VI. - POINTS SAILLANTS / PROJET(S)

1. *Points saillants*

- Depuis 10 ou 15 ans, la CEPGM a réellement pris une avance dans la promotion de l'éducation multiculturelle et multiraciale, notamment en matière de perfectionnement. Ce que d'autres commissions scolaires font actuellement, la CEPGM, nous dit monsieur Estinvil, le faisait déjà il y a plusieurs années. Ainsi, règne dans les classes un excellent climat dans lequel enseignant, élèves, directions, parents se sentent à l'aise.

2. *Projets*

- Il n'y a pas particulièrement de projets en matière de perfectionnement à l'éducation multiculturelle et multiraciale, étant donné les coupures budgétaires. La CEPGM souhaite, dans la restructuration des commissions scolaires prévue pour juillet 1998, pouvoir poursuivre ses activités de perfectionnement dans le sens de ses acquis accumulés depuis bon nombre d'années.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

- Adiv, E. (1994*), Evaluation of Teacher Training Workshops and Related Issues in Multicultural/Multiracial Education. Phase III*, CEPGM, 33p.

- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (1988), *Une approche multiculturelle et multiraciale à l'éducation des écoles de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Politique multiculturelle et multiraciale*, Services de l' éducation multiculturelle/multiraciale.

- Liste des programmes en perfectionnement alors disponibles à la CEPGM :

  - *Programme d'intervention post-traumatique.*

  - *Traitement des incidents raciaux dans les écoles de la CEPGM.*

  - *La médiation par les pairs* : programme de formation pour la résolution des conflits offert aux élèves des niveaux élémentaires et secondaires;

  - *Programme de formation de leadership multiculturel et multiracial* : celui-ci est offert dans les écoles secondaires pour former des élèves à devenir des leaders de leur communauté et se réalise avec des équipes d'adolescents qui peuvent négocier sans préjugé et discrimination dans leur école et leur communauté;

  - *Programme de développement offert aux employés* : celui-ci vise :
    - ◊ à accompagner et soutenir adéquatement tous ceux qui oeuvrent dans le système scolaire;
    - ◊ à leur procurer les outils nécessaires pour développer les attitudes et habiletés dans les relations interpersonnelles;
    - ◊ et à sensibiliser les gens aux différentes races et cultures d'origine.

  - *Programme "Entre Nous"* : un programme basé essentiellement sur la communication et la coopération entre la famille et l'école afin d'améliorer et de développer les habiletés nécessaires à une communication plus efficace entre les parents et les enseignants.

- Étaient également à la disponibilité des personnels de la CEPGM :

  - Un guide pédagogique multiculturel et multiracial : le but de ce document est de modifier le curriculum de l'élève. Ce curriculum révisé (non limité aux minorités ethniques ou à des cours trop spécialisés) est le résultat des nouvelles croyances, des nouvelles approches et perspectives du monde de l'éducation afin d'y refléter la réalité multiethnique de notre clientèle;

  - Un centre de ressources multiculturelles et multiraciales : développement et maintien d'un centre de ressources (mis à part de celui de la bibliothèque

professionnelle de la CEPGM (à l'époque)) avec du matériel approprié pour l'éducation multiculturelle et multiraciale.

5) *Certificat d'intervention en milieu multiethnique*
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

1. Objectifs :

1) Transmettre des connaissances de base sur les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique;

2) Développer des attitudes et des aptitudes essentielles à une action et une intervention efficaces en milieu mutiethnique.

2. Organisme :

Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal
C.P. 6128 Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

3. Personne ressource :

Madame Nicole Cardinal
Responsable et coordonnatrice du Certificat d'intervention en milieu multiiethnique
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Téléphone : (514) 343-7492

Télécopieur : (514) 343-2447

Courriel : nicole.cardinal@umontreal.ca

II. IDENTIFICATION DES BESOINS

- Comme c'est le cas pour les quelques vingt-cinq certificats de la Faculté d'éucation permanente de l'Université de Montréal. une analyse des besoins en perfectionnement des intervenants oeuvrant en milieu pluriethnique a précédé sa création.

- Plusieurs sources ont été consultées lors de l'analyse des besoins :

1. Documentation :

a) les discussions et débats publics autour de projets des gouvernements municipal, provincial, fédéral;

b) des prises de position des corporations professionnelles ou organismes communautaires;

c) les colloques professionnels;

d) les publications issues de discussions publiques et travaux disciplinaires;

2. Entrevues auprès des

a) acteurs impliqués dans le dossier sur le thème : «Perspectives de mises sur pied d'un programme d'études créditées touchant les réalités pluriethniques au Québec»

b) représentants des trois (3) groupes cibles d'intervenants, soit les intervenants sociaux, médicaux et scolaires;

c) représentants des communautés culturelles

d) chercheurs universitaires sur leurs perceptions de la réalité sociale et sur les objectifs d'un programme d'études universitaire crédité touchant les réalités pluriethniques

3. Étude(s) spécifique(s)

a) Bureau d'études et de développement de la Faculté de l'éducation permanente, Analyse d'intérêt des étudiants de la faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal

- Lors de l'analyse des besoins, un certain nombre de difficultés des intervenants oeuvrant en milieu pluriethnique ont été identifiées :

  a) une compréhension unilatérale des demandes d'assistance et de services faites par les personnes des communautés culturelles;

  b) une difficulté d'adaptation à une société de plus en plus pluriethnique;

  c) une méfiance à l'endroit des communautés culturelles due à la confrontation de valeurs différentes, à une insécurité identitaire des intervenants;

  d) des problèmes de communication : barrière linguistique, sens des mots, codes non-verbaux différents, etc;

  e) une méconnaissance des politiques gouvernementales, des ressources disponibles;

  f) une méconnaissance des trajectoires migratoires.

- De ces difficultés découlent les besoins suivants :

  1) Une sensibilisation

  a) à l'évolution et à la composition ethnoculturelle des sociétés canadienne et québécoise;

  b) à l'expérience migratoire des immigrants;

  c) à la différence et aux mécanismes de différenciation ethnique;

  d) à notre propore enracinement culturel et à notre propre identité;

  e) au phénomène du racisme.

  2) Des connaissances générales, contextuelles et instrumentales

  a) du phénomène migratoire;

b) des groupes ethniques, notamment sur la culture québécoise, sur la vision qu'ont les immigrants des québécois de «souche» et fianlement

c) des particularités ethniques, différences et similitudes.

3) Un perfectionnement des pratiques

a) à la communication verbale et non verbale;

b) au dépistage et au traitement du stress;

c) des types spécifiques d'intervenants[61].

III. ACTIVITÉS DE FORMATION

1. Titre :

Cours du certificat d'intervention en milieu multiethnique
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

2. Objectif(s) :

1) <u>Objectifs généraux</u>

a) permettre une meilleure compréhension des problématiques inhérentes à une société multiethnique;

b) transmettre des connaissances de base sur les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique;

c) développer des attitudes et des aptitudes essentielles à une action et une intervention efficaces en milieu mutiethnique.

---

[61] Cardinal, N. (1995), «Perfectionnement des intervenants en milieu multiethnique : des besoins aux éléments de solution» (pp. 403-417) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturels*, Montréal, Institut québécois de la recherche sur la culture, 540 p.

2) Objectifs spécifiques

a) transmettre des connaissances factuelles sur la société québécoise et sur les rapports sociaux d'une telle société;

b) sensibiliser au processus migratoire;

c) identifier et intégrer dans la pratique les caractéristiques communes et spécifiques des groupes ethniques;

d) réfléchir sur l'identité personnelle et collective de l'intervenant en milieu multiethnique;

e) sensibiliser aux modalistés de la communication, de la dynamique des attitudes et de leurs expressions ;

f) développer l'habileté d'intervenir efficacement auprès de divers groupes ethniques dans un milieu particulier à partir des acquis théoriques et des outils méthodologiques[62].

3. Contenu :

1) *Bloc A :* Introduction : *cours obligatoires* : trois (3) cours d'introduction appartenant à trois (3) champs de connaissances pertinents au programme : anthropologie, sociologie, psychologie;

2) *Bloc B* : Connaissances de base sur la réalité multiethnique : *cours obligatoires* : quatre (4) cours portant sur les connaissances de base sur la société québécoise multiethnique et sur les rapports sociaux d'une telle soicété;

3) *Bloc C* : Concepts généraux : *cours optionnels* : "vise à donner à l'étudiant des concepts et des théories de base complémentaires au bloc obligatoire;

4) *Bloc D* : Outils et stratégies d'intervention généraux : *cours optionnels* : "propose des cours permettant l'acquisition d'outils et de stratégies globales d'intervention;

[62] *Idem.* p.412.

5) *Bloc E* : Intervention : *cours optionels* : "constitue avec le bloc obligatoire le coeur du programme. L'étudiant y retrouve des cours propres à l'intervention en milieu multiethnique. Le choix de cours de ce bloc doit tenir compte de l'orientation disciplinaire des étudiants.

6) *Bloc F* : Spécificités culturelles : *cours optionnels* : "propose des cours s complémentaires sur diverses aires culturelles, sur des spécificités culturelles, sur les grandes religions et sur les pays en voie de développement.

4. Format :

- Cours magistraux;
- Travaux pratiques (3 crédits optionnels);
- Stages (3 crédits optionnels).

5. Fondement(s) théorique(s) :

- Dans l'ensemble. les auteurs du programme privilégient «une perspective anthropologique qui propose une position à la fois relativiste et universaliste». Il s'agit de «démonter la nécessité de bien saisir certains concepts, dont celui de la culture, pour expliquer et comprendre les normes, les valeurs, les coutumes des sociétés humaines ainsi que des divers groupes sociaux et culturels qui les composent; de «transcender pour mieux les évaluer, les problèmes particuliers dans une perspective à la fois comparative et globale»[63].

[63]Cardinal, N. (1994), «Le certificat d'intervention en milieu multiethnique de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal : contenu, attentes et questionnement» (pp. 33-38) dans McAndrew,M., Toussaint, R. et Galatanu, O. avec la collaboration de Coryse Ciceri (Eds), *Pluralisme et éducation : politique et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée* (Tome 2), Actes du colloqie de l'Association francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994, p. 37.

6. Nombre de personnes rejointes par année : total des inscriptions par année.

ANNÉE	NOMBRE
1991-1992	324
1992-1993	658
1993-1994	877
1994-1995	1101
1995-1996	1042
1996-1997	953
1997-1998	762*

* Prévision de réalisations

IV. IMPACTS DE LA FORMATION

- À la fin de chaque cours est distribuée à chaque étudiant une fiche d'évaluation du cours.

- Après quatre (4) années d'existence, soit en février 1996, un Bilan du programme a été déposé. Ce bilan porte sur les points suivants :

  - Le portrait de la clientèle étudiante;
  - Les ressources professorales du programme;
  - L'adéquation du programme à sa conception initiale;
  - La gestion du programme;
  - Les opinions des étudiants et des chargés de cours;
  - Le rayonnement du programme.

- «Globalement, la satisfaction des étudiants à l'égard des chargés de cours est élevée. Les indices de satisfaction recueillis lors des questionnaires d'évaluation de l'enseignement des cours des sigles PPL vont dans le même sens. (...). Les questionnaires d'évaluation de l'enseignement donnent des résultats supérieurs à 3,5 sur 4 aux dimensions "Connaissance de la matière" et "Indicateurs globaux de satisfaction»[64]

- On peut distinguer trois catégories d'étudiants au Certificat. Chaque catégorie atteint différemment les objectifs :

[64] Faculté d'éducation permanente, *Bilan. Programme de certificat d'interention en milieu pluriethnique*, février 1996, p. 11

- *Première catégorie d'étudiants :* les praticiens en exercicie ayant une solide expérience en milieu multiethnique. Pour ces étudiants, les objectifs sont atteints : le programme est un lieu d'échange d'expériences, de reforcement des habiletés, de conceptualisation des démarches déjà entreprises;

- *Deuxième catégorie d'étudiants* : les praticiens qui sont en réorientation professionnelle, disposant d'une courte expérience d'intervention en milieu multiethnique. Pour ces étudiants, les objectifs sont atteints : ils acquièrent des aptitudes et des attitudes spécifiques à l'intervention en milieu multiethnique qui se greffent à leur expérience professionnelle antérieure;

- *Troisième catégorie d'étudiants* : les étudiants détenteurs d'un baccalauréat qui ne possèdent bien souvent qu'une expérience bénévole et une expérience de stage dans leur programme de premier cycle. Pour ces étudiants, les objectifs théoriques sont atteints et les objectifs pratiques le sont minimalement : ils doivent acquérir des connaissances de la pratique en milieu multiethnique et des habiletés d'intervention par le biais des stages et des cours du bloc "*intervention*", particulièrement les cours d'intégration de 1 crédit.»[65]

- «Le certificat atteint ses objectifs théoriques : transmettre des connaissances de base sur les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique. On y développe un langage commun. La théorie permet de développer des pratiques plus adéquates. La formation pratique à l'intervention est minimale ; il devrait y avoir plus de cours sur les outils d'intervention en situation d'aide. Pourtant nos diplômés interrogés témoignent d'une meilleure connaissance et d'une meilleure crédibilité dans la mise en oeuvre de leur pratique professionnelle, soit comme enseignant au secondaire, comme professeur de pastorale, comme infirmière. Leurs connaissances et leurs savoir-faire ont été mis à contribution dans leur établissement soit comme personne-ressource dans le domaine multiculturel, soit pour mettre sur pied un comité multiethnique»[66]

V. OBSTACLES ET MESURES

[65] *Idem*. p. 8
[66] *Idem.* pp. 11-12.

1. *Obstacles qui empêchent de suivre une formation :*

- La plupart des intervenants croient qu'il ne leur appartient pas de s'adapter à la diversité, d'ajuster leurs pratiques afin de faciliter l'insertion des nouveaux arrivants ou de toutes personnes différentes d'eux-mêmes;

- Une fois inscrits au Certificat, une autre difficulté émerge : un certain nombre d'étudiants ne voudraient suivre que des cours pratiques.

2. *Moyens de surmonter ces obstacles :*

- Le premier obstacle fait appel à un changement de mentalité, ce qui ne peut se produire qu'à moyen et long terme;

- Quant au second obstacle, pour le moment, le Certificat maintient ses cours théoriques.

VI. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. Points saillants :

- Le *Certificat d'intervention en milieu pluriethnique :*

    - offre des cours conçus spécifiquement pour répondre à des besoins particuliers et précis;

    - propose une facture davantage axée sur les aspects pratiques tout en ne négligeant pas les aspects théoriques.

- Le *Certificat d'intervention en milieu pluriethnique* a fait l'objet d'une évaluation systématique, qui prend en compte le point de départ des étudiants par rapport à leur expérience en milieu pluriethnique.

2. Projet(s) :

- Au moment de l'entrevue avec madame Cardinal, en août 1997, le *Certificat d'intervention en milieu multiethnique* accusait une baisse des inscriptions.

- Cette baisse est vraisemblablement due à un manque de disponibilité de plus en plus grand chez les intervenants, à une coupure des budgets, aux côuts élevés en temps et en argent liés à un tel perfectionnement, à une instabilité dans l'emploi, l'intervenant ne sachant pas s'il occupera ou non le même emploi dans six mois et à une baisse générale d'intérêt pour ce genre de questions. On observe une baisse semblable des inscriptions dans d'autres programmes d'intervention de la Faculté d'éducation permanente.

- De plus, unn module de formation (9 crédits) est offert aux agents des Services correctionnels du Canada (région Québec). Le module s'intitule *Intervention interculturelle en milieu correctionnel*. Il s'agit d'une formation sur mesure crédétée, construite à partir des cours du programme de Certificat d'intervention en milieu multiethnique.

- Une modification du Certificat d'intervention en milieu multiethnique est à l'étude. Elle s'oriente vers une réduction de la banque de cours.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

- Cardinal, N. (1995), «Perfectionnement des intervenants en milieu multiethnique : des besoins aux éléments de solution» (pp. 403-417) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturels*, Montréal, Institut québécois de la recherche sur la culture, 543 p.

- Cardinal, N. (1994), «Le certificat d'intervention en milieu multiethnique de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal : contenu, attentes et questionnement» (pp. 33-38) dans McAndrew,M., Toussaint, R. et Galatanu, O. avec la collaboration de Coryse Ciceri (Eds), *Pluralisme et éducation : politique et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée* (Tome 2), Actes du colloqie de l'Association francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994, 278 p.

- Faculté d'éducation permanente, *Bilan. Programme de certificat d'interention en milieu pluriethnique*, février 1996.

- Site web : *http://www.fep.umontreal.ca*

6) *Service de formation interculturelle*
Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, J1K 2R1

1. Nom du responsable:

Fernand Ouellet
Professeur titulaire
Service de formation interculturelle
Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, J1K 2R1
Tel. (819) 821-8000 poste 2605
Courriel f.ouelle@courrier.usherb.ca

Fonctions :

- Professeur titulaire
- Enseigne à la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie Université de Sherbrooke depuis 1970
- Responsable du programme de Maîtrise en sciences humaines des religions et du Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke.
- Principaux collaborateurs:
  - Yuki Shiose, professeur aggrégé, FATEP, Université de Sherbrooke.
  - José Lopez Arellano, chargé de cours, FATEP, Université de Sherbrooke.

1. Formation académique :

- Doctorat en philosophie des religions Université McGill, 1970.

Expérience professionnelle :

- À son arrivée à la Faculté de théologie de l'Université de Sherbrooke (au début des années 1970), monsieur Ouellet devient immédiatement responsable du programme de Maîtrise en sciences humaines des religions.

- À titre de responsable du programme, il donne à cette maîtrise une orientation axée sur la pratique enseignante. Dans le cadre du programme d'enseignement religieux de type culturel, sa principale préoccupation devient : comment amener les enseignants à traiter en classe des diverses expériences religieuses de l'humanité.

- Pendant les années 1970, il participera, avec le concours des enseignants, à l'élaboration, en collaboration avec des enseignants du secondaire, du programme d'enseignement religieux de type culturel et de matériel pédagogique pour ce programme. Il mettra notamment sur pied la formule «voyages d'études», principalement en Inde, pour les enseignants intéressés.

- Au début des années 1980, il élargit sa réflexion théorique afin d'inclure les notions et concepts de base utiles à la compréhension de l'éducation interculturelle, question de plus en plus débattue dans les années 1980 et en particulier dans la seconde moitié des années 1980. Il a activement participé à ce débat en organisant plusieurs colloques qui ont donné lieux à la publication de quatre ouvrages collectifs sur la question.

- En tant que responsable du programme de Maîtrise en sciences humaines des religions, il met sur pieds, vers la fin des années 1980, un programme de formation à distance, rejoignant ainsi plusieurs enseignants de la région de Montréal. En 1991, un volet «formation interculturelle» est officiellement introduit dans le programme de Maîtrise en sciences humaines des religions et un programme de Diplôme de deuxième cycle en formation interculturelle est créé.

- Il préconise l'apprentissage en coopération selon les approches de la «l'instruction complexe» développées à l'université Stanford. Sa réalisations les plus importante dans le domaine est la traduction du livre l'Elisabeth Cohen, *Designing Groupwork : strategies for heterogeneous classroom* traduit sous le titre *Le travail de groupe :stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, ouvrage paru, en anglais et en français la même année, soit en 1994.

2. Publications

Fernand Ouellet est l'auteur d'un ouvrage sur l'éducation interculturelle, il a dirigé et codirigé la production de trois ouvrages collectifs sur la question et des actes d'un colloque international. Il a également publié plusieurs articles sur l'éducation et la formation interculturelle.

Volumes

Ouellet, F. (1991),*L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres.* Paris, l'Harmattan.

Ouellet, F. et M. Pagé, dir. (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun.* Québec, IQRC.

Ouellet, F. et M. Pagé, dir.(1992), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun.* Québec, IQRC.

Lavallée, M. et F. Larose ,dir., (1991), *Identité, culture et changement social.* Actes du 3e Congrès de l'ARIC. Paris, l'Harmattan.

Articles

- Ouellet, F. (1997), <<Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématiques>> dans *Études ethniques au Canada,* vol. XXIX, pp. 32-57

- Ouellet, F. (1996), *Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'une formation interculturelle*, Communication présentée au colloque «L'intégration des élèves d'origine immigrante dans le système scolaire québécois : l'état de la question en 1996», 64e congrès de l'ACFAS, Université McGill, 14-15 mai 1996.

- _____ (1995), «Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke» (pp. 420-441) dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québecl, Institut québécois de recherche sur la culture, 543 p.

- _____ (1992a), «Pour un enrichissement de la formation des maîtres en éducation interculturelle» dans McGill Journal of Education, vol. 27, no.2, pp. 174-194.

■ _____ (1992b), «Vers un développement d'une compétence professionnelle en éducation interculturelle» dans Canadian Ethnic Studies, vol. XXIV, no.3, pp. 167-177.

II IDENTIFICATION DES BESOINS :

■ De 1990 à 1993, une équipe de l'Université de Sherbrooke[67] a mené une recherche visant à mieux connaître les motivations conduisant les enseignantes et les enseignants à s'inscrire au programme de Maîtrise en sciences humaines des religions.

■ À la base de ces motivations, les chercheurs identifient deux grands ensembles de facteurs. La croissance de la population immigrante dans les classes et dans la société en général engendre deux types de *déstabilisation* chez les enseignants :

- une déstabilisation professionnelle : les approches pédagogiques traditionnelles ne répondent plus ou ne répondent pas aux besoins des nouvelles clientèles;

- une déstabilisation personnelle : que signifie la venue de ces nouvelles populations pour le Québec français, en quête d'identité.

■ La *déstabilisation professionnelle* est à l'origine de la plupart des motivations conduisant les enseignants à s'inscrire au programme de Maîtrise des sciences humaines des religions.

■ Ces *motivations* peuvent se traduire en termes de *besoins* :

- Maîtriser des méthodes et des outils pour mieux réussir leurs interventions éducatives et permettre à chaque élève de réusire leur apprentissage;

- Acquérir des connaissances sur la culture des élèves et des parents afin de mieux communiquer avec eux tout en respectant leur différence;

[67] Madame Nicole Chiasson et messieurs Claude Charbonneau, principal responsable de la recherche, et Jacques Proulx, tous trois professeurs au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke composaient l'équipe.

- Développer des compétences de gestion des conflits et des attitudes d'ouverture à l'endroit de la diversité;

- Être formé pour intervenir dans un milieu de diversité culturelle;

- Apporter un éclairage sur les enjeux liés à l'immigration, à l'intégration des immigrants et aux relations entre les Québécois de différentes origines.

III LES PROGRAMMES

Maîtrise en sciences humaines des religions (45 credits).
Diplôme en formation interculturelle (30 crédits)
Micro-programme en formation interculturelle (15 crédits)

1? Objectif(s) :

- Développer une analyse critique des principales questions *théoriques* que soulève l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation.
- Approfondir une *expérience* réfléchie d'exploration d'une tradition culturelle étrangère.
- Élaborer un projet d'intervention visant à permettre de prendre en compte la réalité du pluralisme ethnoculturel dans un secteur particulier des institutions québécoises.

- Ce programme permet une formation à distance. Bien que mis sur pieds à l'Université de Sherbrooke, il s'adresse également à des enseignantes et à des enseignants de la région de Montréal.
- Une projet spécial sur la question autochtone a été élaboré dans le cadre de ces trois programmes.

1? Année de création :

Maîtrise en sciences humaines des religions	1968
Diplôme en formation interculturelle	1991
Micro-programme en formation interculturellle	1995

2? Nombre de personnes inscrites chaque année lors des formations :

Année	Session d'hiver	Session d'été	Session d'automne
1990	20	14	37
1991	28	22	44
1992	23	35	41
1993	54	45	52
1994	47	50	44
1995	50	59	49
1996	37	38	33
1997	28	35	25
1998	24	16	

IV LES ACTIVITÉS DE FORMATION:

Le programme de Maîtrise en sciences humaines des religions se divise en trois (3) blocs. Chacun des blocs visent un certain nombre d'*objectifs* et couvre un *contenu* précis.

BLOC 1 : *FONDEMENTS THÉORIQUES EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE* (15 crédits)

1 Objectifs :

- Fournir l'équipement conceptuel permettant d'aborder d'une manière critique les questions que soulève la notion même d'éducation interculturelle et les initiatives visant à adapter les institutions éducatives et autres aux réalités du pluralisme ethnoculturel.
- Permettre de s'initier à une analyse multidisciplinaire d'une thématique complexe structurée autour de cinq groupes de concepts (voir le point suivant).

2 Contenu :

■ Les principaux thèmes abordés dans ce bloc sont :

- Culture, ethnicité, identité, pluralisme ethnoculturel, relativisme culturel, modernité, postmodernité.
- Obstacles aux relations interculturelles : hétérophobie, racisme, antiracisme.
- Égalité des chances, mécanismes d'exclusion, de culpabilisation, de victimisation; mesures d'accès à l'égalité.
- Nation, citoyenneté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie, éducation civique, éducation à la démocratie.
- Modèles d'intégration des immigrants : au Québec et à l'étranger.

L'exploration systématique de cette thématique permet d'identifier certains «effets pervers» des approches centrées trop exclusivement sur les particularismes ethnoculturels:

> En plus de permettre aux enseignantes et aux enseignants d'être mieux équipés intellectuellement pour comprendre les enjeux des débats que soulève l'ouverture au pluralisme ethnoculturel dans la société québécoise et ailleurs dans le monde et pour participer à ce débat, elle les rend plus conscients des effets pervers que les initiatives centrées sur la valorisation et la protection des particularismes entraînant inévitablement et elle oriente leur imagination et leur créativité pédagogique vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que sa solution (Ouellet, 1996:13).

■ Certains de ces «effets pervers» se manifestent dans la société en général :

- L'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur «formule culturelle» (Camilleri, 1988/1990)
- Le renforcement des frontières entre les groupes et l'accentuation des risques d'intolérance et de rejet de l'Autre (Lorreyte, 1988/1990)
- L'accentuation des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires (Steele, 1990, Simard, 1991).

■ D'autres «effets pervers» sont spécifiques au milieu scolaire :

- La perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus s'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités (Kleinfield, 1975; Camilleri, 1988/1990) ;

- La stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée (Nicolet, 1987);
- La réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante capable de fournir le mode d'emploi de la vie (J-J Simard, cité dans Ouellet, 1991; Ouellet, 1995, 1996).
- La fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes (Ravitch, 1990).

3 Format :

- Conférences par des experts sur chacun de ces thèmes.
- Lectures d'ouvrages de base en éducation interculturelle;
- Écoute de cassettes audio et vidéo sur les différents aspects de l'éducation interculturelle.
- Apprentissage en collaboration dans le cadre d'équipes de travail qui se réunissent tous les 15 jours.
- Rencontres mensuelles avec le responsable des cours.

BLOC 2 : EXPLORATION D'UNE TRADITION ÉTRANGÈRE

1 Objectifs :

- Par le moyen d'une recherche sur un pays choisi selon leur intérêt, chaque étudiant, chaque étudiante est amener à :

  - Explorer quelques aspects du modèle culturel dominant dans une société donnée.
  - Situer ce modèle culturel dans la dynamique concrète des rapports intergroupes au sein de la société étudiée,
  - Étudier quelques-uns des problèmes de développement de ce pays et des moyens que ses habitants prennent pour y faire face.

2 Contenu :

- Aborder les quelques «aspects importants du modèle culturel dominant du pays choisi et les situer dans la dynamique des rapports souvent tendus avec les groupes minoritaires» :

- l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines;
- la famille et l'éducation des enfants;
- le système d'éducation;
- les tensions entre tradition et modernité;
- les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'État dans le domaine;
- les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'immigrer.

■ Rencontrer quelques représentants de la culture ou du pays choisi, immigrés ici.

Ouellet justifie ainsi l'importance de ce bloc d'activités:

> Cette approche permet aux intervenants de prendre un certain recul par rapport au climat d'urgence et de tension dans lequel apparaissent souvent les défis du pluralisme ethnoculturel. De plus, ce perfectionnement fournit aux intervenants l'occasion d'entrer en contact avec des immigrants et d'avoir avec eux des interactions qui pourront être vécues sous le mode de la découverte et de l'enrichissement mutuel et non sous celui de l'incompréhension et de la confrontation, comme c'est trop souvent le cas.
> Elle «constitue également une excellente occasion de tester la validité de plusieurs des notions théoriques analysées dans le premier bloc d'activités du programme et avoir un point de comparaison pour mieux comprendre la spécificité de son propre univers culturel lorsqu'on l'analyse à l'aide de ces notions théoriques. (Ouellet, 1995:423-4).
>
> (...)le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et d'élargissement des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et dans les pays pauvres. Loin d'être un luxe, ce détour pourrait contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux qui confrontent aujourd'hui toutes les sociétés (Ouellet, 1996:14)

3 Format :

- Production d'un travail portant sur la culture ou le pays choisi, réalisé en équipes de 2 à 5 personnes;
- Réunions hebdomadaires de l'équipe de travail;
- Réunions mensuelles de plusieurs équipes présentant l'avancée de leurs travaux.

BLOC 3 : APPLICATIONS PROFESSIONNELLES

1 Objectifs :

Concevoir, élaborer, expérimenter un projet d'intervention en éducation interculturelle qui tient compte du contexte particulier où ils doivent intervenir et des orientations théoriques qu'ils auront pu analyser dans le cadre des cours du premier bloc.

- Pour ce faire, l'intervenant ou l'intervenante devra :

  - Analyser le contexte dans lequel il ou elle travaille.
  - Identifier les principaux défis que pose le pluralisme ethnoculturel dans leur champ d'intervention.
  - Porter un jugement critique sur les moyens qui sont pris pour surmonter ces défis.

- Même s'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, une formation interculturelle ne peut se limiter à l'examen critique de la thématique dont nous avons identifiés les principaux éléments et à son actualisation dans l'exploration d'une tradition culturelle étrangère. Elle doit également fournir aux enseignants et aux enseignantes des éléments de stratégies pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon de les préparer à faire face aux défis du pluralisme culturel(Ouellet, 1996:15).

- Deux champs d'intervention sont privilégiés dans la formation dispensée aux éducateurs: la pédagogie de l'échange scolaire et l'apprentissage en coopération. La pédagogie de l'échange scolaire qui a été développée par l'Office franco-allemand pour la jeunesse au cours des vingt dernières années (Alix, C. «Les échanges scolaires: exemples et réflexions autour d'une pédagogie du dialogue et de pratiques coéducatives, dans Ouellet, 1995, p. 185-206) offre des possibilités intéressantes pour faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel en éducation tout en contribuant au renouvellement de la pédagogie et à la motivation des élèves. Mais, selon Ouellet, ses applications sont plus limitées que celles de l'apprentissage en coopération qui

constitue une voie privilégiée pour faire face à ces défis et aux nombreux autres qui confrontent l'école d'aujourd'hui:

> L'apprentissage en coopération tel que conçu par Elizabeth Cohen (1994) et son équipe de l'université Stanford fournit aux enseignants et aux enseignantes des outils très efficaces pour leur permettre de surmonter le sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent souvent devant l'hétérogénéité grandissante de leur classe et le manque de motivation d'une bonne partie de leurs élèves, tout en évitant les effets pervers de certaines formes de pédagogie interculturelle. Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'insistance sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen, le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau. Et ce qui fait l'originalité principale de cette approche, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens de les aider. (Ouellet 1997, p. 42)

V *LES IMPACTS DE LA FORMATION*:

1 *Procédures de l'évaluation :*

- De 1990 à 1993, une équipe de l'Université de Sherbrooke (voir la note 1) a mené une recherche auprès des enseignantes[68] inscrites au programme de Maîtrise des sciences humaines des religions. Cette recherche visait, notamment, à mieux connaître le degré de satisfaction des enseignantes suite à la réalisation de chacun des trois blocs.

- Pour ce faire, chacun des sujets répondaient à un questionnaire, composé essentiellement de questions fermées portant sur divers aspects de l'activité (contenu, pédagogie, etc) et de quelques questions ouvertes sur les sources de satisfaction et d'insatisfaction. Des entrevues de groupe sur les mêmes thèmes ont été une variante de la cueillette des données.

- Afin d'évaluer les retombées de ce programme, une rencontre de deux heures a eu lieu entre les responsables de la recherche et les étudiantes, un peu avant la fin du programme.

---

[68] La très grande majorité des inscrits sont des femmes, ce pourquoi seules des enseignantes ont été interrogées.

2 Résultats de l'évaluation :

- Les enseignantes inscrites au programme de Maîtrise en sciences humaines des religions cherchent d'abord et avant tout, nous l'avons vu, l'acquisition d'outils et de méthodes pédagogiques et le développement de compétences qui leur permettront de mieux communiquer avec les élèves et leurs parents.

- Ces motivations à la base expliquent sans doute les résultats quant à la faible satisfaction des participantes suite à la réalisation du premier bloc (réflexion théorique).

- L'insatisfaction porte sur les éléments suivants :

    - l'accessibilité de la matière;
    - les liens entre les besoins du milieu scolaire et la place faite aux aspects pratiques de la matière.
    - la difficulté à comprendre l'importance d'un cadre d'analyse,
    - la difficulté à s'approprier un ensemble de concepts en contact avec une nouvelle discipline;
    - la difficulté pour les intervenantes tournées vers l'action de ne pas trouver tout de suite la solution aux problèmes rencontrés quotidiennement (Charbonneau, et.al, 1995:448-9).

- Dès le second bloc, les étudiantes comprennent mieux en quoi la formation répond à leurs besoins : «mieux connaître et mieux comprendre les gens d'autres cultures, leur us et coutumes, leurs traditions, leur religion, leur façon de faire et de voir les choses.(…). Lors de l'évaluation, les étudiantes parlent de pertinence des contenus abordés, du plaisir de connaître le pays de son choix, de la possibilité d'établir une problématique selon ses goûts et de rejoindre des buts personnels dans le cours. Les enseignantes prennent leur démarche d'apprentissage en charge et commencent à être conscientes du chemin parcouru depuis de leur formation et du l'utilité des contenus abordés» (Charbonneau *et.al.*:449-50).

- Le troisième bloc, la réalisation d'un projet d'intervention dans leur milieu, couronne la formation : «(…)la conception et la réalisation d'un projet d'outil didactique constituent un contenu de cours fort apprécié qui fait appel au transfert de connaissances acquises. (…)Selon elles, l'implantation d'un outil didactique en classe permet un renouvellement de la pratique professionnnelle et des retombées concrètes sur les enfants et le milieu» (Charbonneau *et.al.* p. 650).

- Au terme de la formation, les enseignantes disent avoir acquis de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances mais surtout, elles avancent avoir connu des changements aux plans personnel et professionnel. La pluriethnicité ne leur apparaît plus comme un «problème» mais comme un défi et un enrichissement; elles se sentent transformées dans leurs rapports aux enfants et aux parents de ces enfants.

VI RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation :

- Ouellet identifie 5 obstacles qui empêchent les intervenants de percevoir la nécessité d'un perfectionnement à l'éducation interculturelle :

  - L'inquiétude identitaire des enseignants qui craignent que l'ouverture interculturelle fragilise l'identité nationale (Hohl, 1995).
  - La perception d'une accusation implicite de racisme et d'étroitesse d'esprit chez ceux et celles à qui on offre une formation interculturelle (Pelletier, 1990).
  - La tendance des administrations scolaires à considérer l'éducation interculturelle comme une problématique touchant exclusivement les écoles où la présence d'élèves issus de l'immigration est significative.
  - L'inexistence d'une politique gouvernementale d'éducation interculturelle.
  - La diminution des ressources disponibles pour le perfectionnement des enseignants.

2. Moyens de surmonter ces obstacles.

- Devant la menace identitaire et les nombreuses questions et craintes que soulève la *formation interculturelle,* apparaît la nécessité de « (…)créer de multiples espaces d'interaction et de délibération où chaque citoyen et citoyenne pourra intervenir sur un pied d'égalité, sans devoir renier ce qu'il est ou ce qu'elle est. Cela suppose que chacun est préparé à voir son identité et son rapport à son groupe d'appartenance se transformer dans ce processus ouvert d'interaction et de délibération démocratique (Spinner, 1994) mais cela n'est pas incompatible avec la possibilité pour ceux qui le souhaitent d'accorder une importance primordiale à leur participation à ce groupe d'appartenance (Parekh, 1989)» (Ouellet, 1996:20).

- Devant les accusations implicites de racisme que percevraient les participants potentiels des formations interculturelles, figure la nécessité de proposer que soient fournies des indications précises sur la contribution attendue de toutes les écoles afin de faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Cette mesure éviterait de faire en sorte que l'invitation à suivre un perfectionnement soit perçue comme une accusation implicite de racisme chez les participants éventuels. «Les programmes de perfectionnement qui ne confrontent pas directement les conceptions et les attitudes des participants et des participantes par rapport à l'immigration et aux diverses cultures présentes dans l'espace national et qui les amènent sur la voie du triple détour décrit plus haut seront également moins susceptibles d'engendrer ce type de perception négative» (Ouellet, 1996:23);

- Devant les coupures budgétaires importantes, le gouvernement du Québec devra établir clairement si la formation interculturelle est une priorité pour lui (l'*Énoncé de politique* sur l'immigration va en ce sens) et si oui, quelle direction doit-elle prendre ? Le ministère de l'Éducation a maintenant une Politique d'éducation interculturelle. Cependant, l'adoption d'une Politique d'éducation interculturelle ne peut éviter la nécessité de réviser les programmes scolaires et d'investir dans le perfectionnement des enseignants. Pour ce faire, «(...)on ne peut confier un nouveau mandat à l'école sans supporter par des dégagements partiels les enseignants et les enseignantes disposés à se donner le perfectionnement nécessaire pour pouvoir travailler efficacement à sa réalisation» (Ouellet, 1996:23).

VII POINTS SAILLANTS / PROJETS

1 *Points saillants :*

- À la base de sa conception de la formation et du perfectionnement interculturels, Ouellet propose une définition de l'éducation interculturelle :

> [L]e concept d'éducation interculturelle désigne toute formation systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires :
>
> - une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes;
> - une plus grande capacité de communiquer entre les personnes de cultures différentes;

- des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs sociopolitiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme;
- une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité (Ouellet, 1995).

Une formation inspirée de cette définition doit préparer les intervenants et les intervenantes à poursuivre concurremment trois préoccupations:

L'ouverture à la diversité
L'égalité des chances et l'équité
La cohésion sociale.

Une telle formation doit également fournir des pistes pour répondre à des questions fondamentales qui se posent dans le contexte de la nécessaire adaptation de l'école à la diversité culturelle et religieuse et de la mise sur pied graduelle de l'éducation à la citoyenneté:

- «l'ouverture de l'école à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique suffit-elle pour assurer aux membres des groupes minoritaires une réelle égalité des chances ?

- «l'ouverture de l'école à la diversité ethnoculturelle ne risque-t-elle pas dans certains cas de renforcer la discrimination dont sont victimes les membres de certaines minorités ?

- jusqu'où peut aller l'ouverture aux autres cultures sans menacer la cohésion de la société d'accueil ?(Ouellet, F., 1997 : 35).

2 *Projets :*

- Poursuivre la réflexion théorique autour des questions mentionnées plus haut;

- Participer à l'organisation du VIIe congrès international de l'Association pour la recherche interculturelle à Paris et dont le thème principal est : *Savoirs et enjeux de l'interculturel;*

- Mettre sur pied une recherche-action avec des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire de la région de Montréal dans le cadre de l'opération *Prendre le virage de la réussite*. Cette recherche-action comprendra trois volet:

    - Les fondements théorique d'une éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste
    - La relation école-familles-communauté
    - Le développement compétences pour l'apprentissage en coopération en vue de la réussite scolaire de tous les élèves.

- Ce projet pilote touchera 24 enseignants et enseignantes dans 6 écoles primaires et 1 école secondaire. Il se déroulera sur une période de deux ans dans le cadre du Diplôme en formation interculturelle.

- Mettre sur pied un programme international de Diplôme de troisième cycle en formation interculturelle en collaboration avec l'Université de Nice et l'Université de Florence.

DOCUMENTS DISPONIBLES

Diplôme en formation interculturelle. Maîtrise en sciences humaines des religions avec mention «Formation interculturelle». Programme de formation à distance en formation interculturelle. Descriptions des activités, 16p.

Diplôme en formation interculturelle. Maîtrise en sciences humaines des religions avec mention «Formation interculturelle». Programme de formation à distance en formation interculturelle. Projet spécial sur la question autochtone au Québec. Descriptions des activités,15 p.

Ouellet, F. (1997), <<Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématiques>> dans *Études ethniques au Canada,* vol. XXIX, p. 32-57.

Ouellet, F. (1995), «Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke» dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 420-441.

Charbonneau, C. Chiasson, N. et Proulx, J. «La participation à une formation à l'éducation interculturelle: une démarche de changements» dans Ouellet, F. (Sous la direction de), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 443-455.

Famille, école et réussite. Projet pilote de formation et de sensibilisation à l'éducation interculturelle et à l'apprentissage en coopération. Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, 9 p.

Diplôme universitaire de 3eme cycle en formation interculturelle. Projet de collaboration Europe-Canada, Service de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, 6 p.

7) *André Beauchesne*
Faculté d'éducation
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

Téléphone : (819) 821-8000, poste 1986

Télécopieur : (819) 821-6944

Courriel : abeauche@courrier.usherb.ca

1. Fonctions :

- Professeur agrégé au département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke;
- Responsable de la formation initiale des maîtres à l'enseignement secondaire;
- Responsable et coordonnateur des stages.

2. Formation académique

- 1995 : Doctorat en psychopédagogie, *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*, Université de Montréal;
- 1981 : Maîtrise en sciences de l'éducation, *Description et comparaison d'étudiants indochinois et québécois du deuxième cycle du secondaire au sujet de milieux de socialisation et d'orientations momentanées*, Université de Sherbrooke;
- 1976 : Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire (CAPES), Université de Sherbrooke.
- 1974 : Baccalauréat ès arts (Français), Université de Sherbrooke.

4. Expérience professionnelle :

- 1981-1991, André Beauchesne offre de nombreux perfectionnements à l'éducation interculturelle, tant aux enseignants qu'aux directions d'école et aux cadres des commissions scolaires;

- 1984-1986 : membre-chercheur du Collectif sur les interactions entre les ethnies;

- 1986-1990 : directeur du CRI, Collectif de recherche interculturelle;

- À la même époque, concepteur et auteur de différentes recherches empiriques sur la question linguistique, sur l'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles du Québec, primaires et secondaires, sur le rôle des agents de milieu, comparaison entre Montréal, Toronto, Vancouver et sur l'analyse du matériel éducatif en interculturel.

- 1986-1993 : Responsable de la formation initiale des enseignants du secondaire et responsable des stages; cette activité deviendra, à partir du début des années 1990, sa principale occupation;

- 1995 : Professeur à l'Université de Sherbrooke;

- 1998 : Responsable de la formation initiale des enseignants du secondaire et responsable des stages;

- 1995-2000 : Chercheur et coordonnateur du Groupe de recherche en interculturel de l'Université de Sherbrooke (GRIUS). Une recherche est menée présentement sur les représentations de la diversité chez les étudiants en formation initiale et professionnelle à l'Université de Sherbrooke; le GRUIS travaille également à la création d'un répertoire de documents écrits et audio-visuels en interculturel.

3. Publications :

- Limoges, J. et Beauchesne, A. dui Collectif, avec la collaboration spécifique de M. Boucher, *Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations interethniques en milieu scolaire secondaire : rapport de recherche*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Collectif de recherche sur les interactions entre les ethnies, 1983.

- André Beauchesne, avec la collaboration de Diane Mercier, *Promouvoir l'éducation interculturelle et internationale. Guide analytique des ressources de langue*

française. Niveau primaire. Collectif de recherche interculturelle. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1986. 371 p.

- André Beauchesne, avec la collaboration de Diane Mercier, *Promouvoir l'éducation interculturelle et internationale. Guide analytique des ressources de langue française. Niveau secondaire*. Collectif de recherhe interculturelle. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1986. 433 p.

- André Beauchesne et Hélène Hensler, *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal :situation du français et intégration psychosociale des élèves.* Québec, Conseil de la langue française, 1987. 585 p.

- André Beauchesne, avec la collaboration spéciale de Lise Lavoie-Gauthier, *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* Montréal, Éditions du CRP, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987.

- André Beauchesnne, avec la collaboration de Mona Leblanc et Hélène Hensler, *Éducation et pédagogie interculturelle :guide de formation*. Montréal, Éditions de CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke; Commission des écoles catholiques de Montréal, 1991.

- André Beauchesne, *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. Thèse de doctorat. Département de psychopédagogie, Université de Montréal, 1994.

II. IDENTIFICATION DES BESOINS

- L'identification des besoins des personnels scolaires dans le but d'une éducation interculturelle a pu être faite à quatre moments différents, soit lors

  - d'une enquête menée pour le Conseil de la langue frannçaise, suite à l'adoption de la Loi 101, sur l'état de la situation dans les milieux scolaires;

  - d'intervention en milieu scolaire pluriethnique;

  - de séances de perfectionnement comme telle et lors

  - de plusieurs autres recherches et interventions.

- Les besoins le plus souvent identifiés :

  - Amener les élèves de langue maternelle autre que le français à faire les apprentissages en classe menant à la réussite scolaire;

  - Connaître les caractéristiques culturelles des différents groupes dont sont issus les enfants;

  - Obtenir des outils pratiques facilitant la tâche de l'enseignant vers une meilleure intégration des élèves issus des différents groupes linguistiques, religieux et culturels.

  - Amener les parents issus des groupes immigrants à collaborer à l'éducation de leur enfant; comprendre les différentes conceptions du rôle de l'école.que véhiculent les parents.

- Les cadres des commissions scolaires quant à eux demandaient des trousses de formation leur permettant de former eux-mêmes leurs personnels.

- La lecture de certains besoins chez différents personnels en éducationrévèle, selon André Beauchesne, un désir de voir en fait l'assimilation des enfants de différentes origines à la société québécoise tout en utilisant officiellement un discours sur l'Intégration.. Pour ce, la maîtrise de la langue française apparaissait un prérequis essentiel, voire même unique aux yeux de ces éducateurs. Une fois la maîtrise de la langue acquise, l'Intégration ou l'assimilation se ferait d'elle-même. Donc, un besoin souvent manifesté était : comment contribuer, dans le meilleur intérêt de l'enfant, à cette intégration à la vie de l'école et en bout de ligne, à la société québécoise.

III. LES ACTIVITÉS DE FORMATION :

1. *Titre :*

Perfectionnement à l'éducation interculturelle offerts aux enseignants des différentes commissions scolaires

2. *Objectifs :*

1) Faire prendre conscience des principaux dilemmes qui traversent l'enseignement confronté à une clientèle culturellement et religieusement hétérogène;

2) Apprendre à intervenir de manière à surmonter ces dilemmes et à proposer les meilleures conditions d'apprentissage aux élèves de culture et de religion différentes.

3. Contenu :

- les principes de l'éducation interculturelle;
- les difficultés d'intervention;
- les orientations idéologiques allant parfois à l'encontre de l'éducation interculturelle;

4. *Format :*

- Exposés théoriques;
- Discussions en petits groupes;
- Travaux pratiques.

5. Autres activités de perfectionnement :

■ Parmi les autres activités de perfectionnement à l'interculturel qu'a offert André Beauchesne figurent celles-ci :

- Sensibilisation des conseillers pédagogiques et des cadres de différentes commissions scolaires à l'éducation interculturelle, les amener à réfléchir à leurs positions à l'endroit des différents aspects de l'éducation interculturelle (voir plus haut sous "Contenu"), parvenir à identifier les grandes lignes d'une politique en éducation interculturelle et traduire ces principes en un plan d'action;

- Organisation d'un colloque réunissant les principaux décideurs du monde de l'éducation à travers le Canada francophone afin de les sensibiliser au réalités de l'éducation innterculturelle et réfléchir avec eux à ce qu'il pourrait être fait en matière d'éducation interculturelle à un plus haut niveau (universités, ministères, etc);

- Mise sur pied, dans une école secondaire, d'un comité interculturel, lequel regroupait 4 sous-comités : un portait sur la pédagogie interculturelle; un second préparait les activités de la Semaine interculturelle, un troisième s'occupait de l'aménagement des lieux et un quatrième portait sur la sensibilisation des élèves à différentes réalités de leur école. Plusieurs enseignants se sont impliqués dans ces activités. Parallèlement à ces activités, une enquête a été menée sur la façon dont les enseignants se situaient par rapport à l'éducation interculturelle.

6. Fondements théoriques.

- Des contacts avec plusieurs personnes dans le domaine ont permis de solidifier le cadre théorique des perfectionnements à l'éducation interculturelle;

- Des auteurs comme Gardner, Kehoe, Berry, McLeod, en Ontario, Gilly, Abdallah-Pretceille, Camilleri en France, etc sur le concept d'acculturation, des sociologues, des anthropologues, des éducateurs qui ont déjà une pensée articulée sur le sujet ont contribué également à cette construction;

- Préoccupation actuelle : le transfert des habiletés : il ne peut y avoir de transfers si on ne rejoint pas, lors de la formation initiale et continue, les convictions profondes des enseignants, notamment celles portant sur ce que signifie "enseigner à une classe pluriethnique".

- La pratique réflexive (Schoën) et les représentations sociales (Moscovici, Guiguy (?), Favre) des enseignants sont des concepts importants.

- Perspective constructiviste : partir des représentations, des connaissances des enseignants, construire ou re-construire à partir de ces représentations, de ces connaissances.

IV. LES IMPACTS DE LA FORMATION :

- Questionnaire à la fin des ateliers;

- Évaluation dans l'ensemble, très positive.

V. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. *Obstacles qui empêchent de suivre une formation :*

- La plupart du temps, la participation aux ateliers se fait sur une base volontaire;
- Lorsque la participation à l'atelier était obligatoire, le groupe se scindait en deux :
    - ceux qui croient en l'éducation interculturelle;
    - ceux qui n'y croient pas;
- Ces derniers craignaient pour la préservation de la culture et de la langue française au Québec.
- Autre difficulté : le transfert des habiletés acquises ou développées lors des formations aux pratiques en classe.

2. Moyens de surmonter ces obstacles.

- Propose une réflexion à l'endroit des stratégies à utiliser pour assurer le transfer des habiletés.

VI. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. *Points saillants* :

- André Beauchesne a acquis, dans le domaine des perfectionnements interculturels, une longue et riche expérience;
- Praticien chevronné, il a toujours montré, dans ses perfectionnements tout comme dans sa réflexion théorique, une très grande préoccupation à l'endroit des liens entre théorie et pratique;

2. Projets

- André Beauchesne s'intéresse maintenant aux processus d'acquisition du métier d'enseignant; c'est en ce sens qu'iront ces recherches.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

(Voir Publications)

8) Maurice Chalom

Conseiller en relation avec la communauté.
Service de police de la Communauté urbaine de Montréal
Division de la prévention et des relations communautaires
944, rue Saint-Paul, Ouest
Montréal (Québec)
H3C 1M8

Téléphone : (514) 280-2027.

1. Fonctions :

- Conseil stratégique;
- Développement organisationnel;
- Formations et perfectionnements relatifs aux relations interculturelles;
- Implantation des programmes d'accès à l'égalité;
- Implantation du programme de rapprochement avec la communauté.
- Médiation, gestion des conflits;
- Résolution de problèmes.

2. Formation académique :

- 1989-1990 : Posdoctorat : Université de Montréal; Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Problématique : La pluriethnicité en milieu urbain et les processus de socialisation.
- 1984 - 1989 : Doctorat (Ph.D.): Université de Montréal. Département de psychopédagogie et andragogie, section andragogie. Thèse : L'alphabétisation d'immigrants adultes en processus d'intégration.
- 1981-1983 : Maîtrise (M.A.) : Université de Montréal; Département de psychopédagogie et andragogie, section psychopédagogie. Mémoire : Étude

comparative de l'image de soi d'élèves en difficulté d'adaptation issus de différents milieux socioculturels.

- 1974-1978 : Baccalauréat ès sciences (B.Sc.). Université hébraïque de Jérusalem. Département de psycho-éducation. Sujet : La criminogénèse.

3. Expérience professionnelle :

- Depuis juillet 1991 : Conseiller aux relations avec la communauté. Service de police de la Communauté urbaine de Montréal. Division de la prévention et des relations communautaires.

- 1989-1991 : Conseiller en formation. Ville de Montréal, Service de la planification et de la concertation; Service de police de la Communauté urbaine de Montréal, Section Relations avec la communauté; Commission scolaire des Écoles Catholiques de Montréal, Office des relations interculturelles.

- 1985-1988 : Coordonnateur des programmes pédagogiques en éducation interculturelle. Association des Écoles Juives du Grand Montréal.

- 1984-1985 : Agent de recherche. Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

- 1982-1983 : Recherchiste. Radio-Québec, Info Planète.

- 1978 - 1981 : Directeur des programmes. YMCA and Neighbourhood House of Montreal.

4. Publications :

- Maurice Chalom compte à son actif près de vingt-cinq publications, dont plusieurs articles publiés dans des revues avec comité de lecture, quelques livres, dont le plus récent s'intitule *Le policier et le citoyen. Pour une police de proximité* et plusieurs contributions à des ouvrages collectifs.

- Voir en annexe la liste de ses publications.

II. IDENTIFICATION DES BESOINS :

- Le plus souvent, un besoin émerge lorsque des intervenants, que ce soit en milieu scolaire, policier, celui de la justice, des services sociaux ou du communautaire, se retrouvent face à une difficulté, un problème, une crise.

- Ou lors des perfectionnements comme tels.

- Les besoins le plus souvent manifestés :

    - Comment se sortir de cet état de crise au moindre coût;

    - Comment faire pour mieux intégrer les représentants des communautés culturelles à notre milieu, à notre société ?

- Il est difficile et risqué de répondre à certains besoins sans que ne soit proposée une relecture du social, une remise en question de certains comportements profondément ancrés ou qui relèvent immédiatement d'un état de crise sans qu'on puisse aller voir plus loin les raisons de cet état.

III. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

1. Titre :

- Un ensemble de perfectionnements, offerts dans différents milieux (éducation, justice/policier, travail social, entreprises privées, entreprises publiques) présentent sensiblement le même corps, les mêmes concepts, les mêmes objectifs.

2. Objectifs :

    - Explorer et comprendre les concepts d'identité, de culture, d'assimilation et d'intégration des minorités, quelles qu'elles soient, ou de tout concept utile à la compréhension d'une situation;

    - Explorer et confronter les différentes approches à l'endroit de l'intégration des minorités, en particulier des immigrants, avec leurs avantages et leurs inconvénients;

- Requestionner nos pratiques, nos habitudes, nos préjugés afin de comprendre certaines de nos attitudes, certains d<e nos comportements à l'endroit des minorités.

3. *Contenu :*

- Varie selon la demande.

4. *Format :*

- Varie selon la demande.
- Ateliers interactifs.

5. Fondements théoriques.

- Un défi de l'heure : s'adapter à la diversité;
- Pose la question du "mieux vivre ensemble";
- La *formation interculturelle* permet - ou devrait permettre - de faire le lien entre ce "mieux vivre ensemble" et l'organisation même des entreprises, des différents milieux dans le sens d'une remise en question des valeurs organisationnelles.
- C'est dans ce sens que Maurice Chalom organise actuellement ses perfectionnements.
- Plusieurs auteurs de différents milieux contribuent à la construction d'une pensée qui lui est personnelle.

IV. LES IMPACTS DE LA FORMATION

- Instruments d'évaluation : questionnaires à questions fermées sur :

  - la prestance;
  - la performance (capacité à passer un contenu par exemple) du formateur / de la formatrice;

- Le questionnaire est distribué immédiatement à la fin de la formation.

- Cette façon de faire :

- Ne permet pas une certaine distance entre le moment où est reçue la formation et le moment où elle est évaluée, ce qui empêche le participant de voir les retombées possibles de la formation;

- N'évalue pas la transférabilité du contenu de la formation à une certaine pratique.

- Ne permet pas une véritable rétroaction de la part des participants.

■ De manière générale, les résultats des évaluations ponctuelles sont très positifs.

V. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. Obstacles qui empêchent de suivre une formation :

■ Les intervenants

- ne font pas nécessairement le lien entre leur rôle professionnel, les fonctions attachées à ce rôle et la nécessité ou en tout cas, l'utilité d'une formation aux relations interculturelles;

- pensent le plus souvent que ces formations sont conçues pour les gens racistes et donc, pas pour eux;

- ne voient l'utilité de ces formations que si elles augmentent leur bagage en savoir-faire, si elles offrent un bon outillage technique;

- prisent peu les formations à saveur psycho-sociale;

- voient dans ces formations, une surcharge de travail.

2. Moyens de surmonter ces obstacles.

■ Parmi les mesures utiles afin de surmonter ces obstacles :

- Amener les décideurs de l'entreprise à faire connaître aux membres du syndicat et à tout leur personnel leur vision d'ensemble, leurs valeurs organisationnelles;

- Impliquer le syndicat dans l'évaluation des besoins, l'énoncé d'un diagnostique sur la situation et l'élaboration d'un plan de formation.

VI. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. *Points saillants :*

- Maurice Chalom a quinze (15) ans d'expérience dans le domaine des perfectionnements interculturels. Cette expérience est augmentée du fait qu'il ait été migrant lui-même.

- Il a acquis une excellente connaissance des milieux pluri- et interculturels, notamment en tant qu'intervenant dans les quartiers défavorisés de Paris, de Jérusalem et de Montréal;

- Maurice Chalom élabore, à l'occasion, un matériel adapté à la demande du client, à partir duquel et avec son autorisation, il publie articles et réflexions sur le perfectionnement interculturel mais aussi sur différents aspects de sa pratique en milieu policier.

- En tant qu'universitaire et praticien, réflexion, analyse et pratique s'alimentent mutuellement pour rester à l'affût des principales tendances dans le domaine.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

Voir Publications.

9) Monsieur Albert Doutreloux

Anthropologue
1175, avenue Brown, app. 304
Québec (Québec)
G1S 3A1

Téléphone :
Domicile : (418) 681-3455 Télécopieur : (418) 681-8789

1. *Fonctions* :

- De 1989 à 1995 :

  - Chargé de cours au département d'anthropologie de l'Université Laval, à Québec.

  - Personne-ressource en formation interculturelle, oeuvrant principalement au ministère de l'Éducation du Québec.

2. *Formation académique* :

- Doctorat en anthropologie de l'Université catholique de Louvain, Belgique.

3. *Expérience professionnelle* :

- Lors de son second séjour au Québec, à partir de 1989, monsieur Doutreloux enseigne l'anthropologie à l'Université Laval à Québec comme chargé de cours;

- De 1989 à 1993, monsieur Doutreloux, engagé par le ministère de l'Éducation du Québec, donne des perfectionnements à l'Interculturel aux enseignants, aux directions d'école, aux personnels des commissions scolaires, mais aussi, à titre de personne-ressource indépendante, dans les écoles de Montéal;

- D'abord professeur à l'Université Laval puis à l'Université catholique de Louvain, monsieur Doutreloux a donné plusieurs séminaires dans différentes universités en Afrique et au Brésil.

4. Publications :

- Doutreloux, A. (1995), <<Culture et complexité ou du bon usage de la culture>> (pp. 243-252)dans Trudel, F., Charest, P. et Breton, Y. (Sous la direction de), *La construction de l'anthropologie québécoise. Mélanges offerts à Marc-Adélard Tremblay*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 472 p.

- _____ (1994), <<L'école et l'interculturel, intégration des autres ou prise de conscience de soi>> dans *Revue internationale d'action communautaire*, 31/71, pp. 163-170.

- _____ (1991), <<L'analyse anthropologique de la dynamique culturelle dans la formation des maîtres>> dans Ouellet, F. et Pagé, M. (Sous la direction de), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, 594 p.

II. IDENTIFICATION DES BESOINS :

1. *Procédures :*

- Les besoins ont été, dans un premier temps, identifiés par le ministère de l'Éducation, dans une étude intitulée, *L'éducation interculturelle et l'enseignement en milieu multiethnique : cadre d'intervention auprès des personnes du réseau scolaire,* étude réalisée en 1987 sous la direction de Raymonde Johnson-Folco.

- Dans un second temps, monsieur Doutreloux cerne en cours de pratique, un certain nombre de besoins.

2. *Contenu :*

- Pour un aperçu des besoins identifiés dans l'étude du ministère de l'Éducation, voir la fiche du même nom.

- Parmi les besoins identifiés par monsieur Doutreloux lors de ses nombreux contacts avec les différents personnels scolaires :

    - être rassurés devant cette diversité croissante des clientèles scolaires - qu'est-ce qu'un immigrant, quelles doivent être nos relations avec ces élèves, que deviendra notre propre culture;

    - être outillés pour faire face à ces nouvelles situations - matériel didactique, savoir-faire, méthodes pédagogiques, etc. Souvent, ce besoin d'être outillés se manifeste par une demande de "recettes", d'"informations" qui permettront à ces intervenants de "savoir agir" une fois pour toute, avec tel ou tel enfant issu de telle ou telle culture.

- Ce dernier besoin figure, selon monsieur Doutreloux, parmi ceux auxquels il est risqué de répondre. Donner une information précise sur un groupe ethnique risque de conduire au maintien et à l'usage des stéréotypes et des actions automatiques, non réfléchies.
- Parmi les besoins auxquels il peut être difficile de répondre figure la traduction en termes concrets et simples des situations complexes.

III. LES ACTIVITÉS DE FORMATION :

1. *Titre :*

Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle.

2. *Objectifs :*

1) Acquérir une bonne connaissance des termes relatifs à la dynamique interculturelle d'un groupe;

2) Prendre conscience de sa culture en la mettant en relation avec d'autres, à travers les expériences quotidiennes de la situation de classe;

3) Se renseigner sur les différences d'ordre culturel;

4) Faire l'examen critique de ses propres préjugés et attitudes ethnocentriques;

5) Développer la capacité d'analyser un problème, une situation, c'est-à-dire être capable, devant une situation difficile, de comprendre et d'analyser, au-delà des apparences, le véritable problème à la source.

3. *Contenu :*

- Survol des habiletés liées à une compétence interculturelle (prendre conscience des codes culturels, les siens et ceux des autres, impliqués dans la communication interculturelle par exemple);

- Réflexion sur le rôle de l'enseignant dans un contexte d'ouverture (rôles de l'enseignant à l'endroit des immigrants, des défavorisés, des Québécois de souche)

4. *Format :*

- Exposés théoriques;
- Travail en sous-groupes;
- Plénière, discussions

5. Fondements théoriques.

- Reconnaître l'importance de la réflexion théorique dans la formation, et ce, plus spécifiquement sur des concepts tels la *culture*.

  - Ce concept, souvent trop réduit à sa plus simple expression, est souvent associé aux "autres", aux "immigrants" et fait trop souvent figure d'idéologie.
  - La *culture* est un processus complexe, dynamique, évolutif. Suite aux nombreux contacts entre individus, celle-ci se transforme et transforme les autres.

- Élargir la notion de l'*interculturel*

  - Ce concept ne s'applique pas seulement aux relations entre individus d'appartenance "ethniquement" différente mais aussi à toute différence entre individus de même culture, quelle que soit cette culture.

IV. LES IMPACTS DE LA FORMATION :

- Dans le cadre des formations données au ministère de l'Éducation du Québec, suite à l'atelier, un questionnaire était distribué aux participants. Ce questionnaire permettait d'évaluer le formateur, sa connaissance du contenu et le contenu lui-même. Un espace était réservé à des commentaires libres.

- Pincipales difficultés rencontrées :

  - traduire en termes simples des réalités complexes;
  - amener les participants à faire des liens entre leurs propres situations et les exemples puisés dans d'autres contextes.

- Par la suite, des ajustements apportés, ont rendu ces formations fort appréciées.

- Dans le cadre de ses fonctions, monsieur Doutreloux a participé, en 1992-1993, à l'évaluation mise sur pied par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation de l'impact des formations offertes pendant cinq ans à des personnes - des enseignants pour la plupart - qui allaient devenir dans leur milieu respectif des personnes-ressources, des multiplicateurs capables de redonner à leurs collègues les formations suivies. Les résultats de l'enquête ont démontré que ces perfectionnements avaient bien peu d'impact et que ceux qu'on désignait comme des "multiplicateurs" n'avaient que peu d'initiatives dans leur milieu. Une des causes de cette situation était le peu de soutien que rencontraient ces personnes de la part de leurs collègues ou de la direction d'école.

V. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. Obstacles qui empêchent de suivre une formation :

- Parmi ces obstacles, Albert Doutreloux identifie :

  - La difficulté pour l'enseignant de voir ses limites, qui elles découlent de la complexité des changements qui caractérisent l'école actuelle;

  - La crainte d'aborder des contenus théoriques, qui pour les enseignants n'ont pas ou ont moins d'importance.

VI. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. Points saillants :

- Un des aspects intéressants du perfectionnement présenté ici est qu'il permet d'aborder les aspects pratiques de la démarche de résolution des conflits.

2. *Projets* :

- Monsieur Doutreloux ne donne plus de perfectionnements à l'éducation interculturelle depuis maintenant quatre (4) ans.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

- Ministère de l'Éducation du Québec, *Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle*. (Collection : *Éducation interculturelle*), Guide de l'animateur, Cahier no. 3, mai 1991, 213 p.

10) Marcel Saint-Jacques
Coordonnateur
Conseil scolaire de l'île de Montréal
500, rue Crémazie E.
Montréal (Québec)
H2P 1E7

Téléphone : (514) 384-1830

Télécopieur : (514) 384-2139

Courriel : csim2@point-net.com

1. Fonctions :

- Dans le cadre des activités du Conseil scolaire de l'île de Montréal :

  - Responsable des dossiers "Éducation interculturelle" et "Éducation en milieux socio-économiquement faibles"

  - Responsable du groupe de réflexion sur l'éducation interculturelle réunissant les personnes déléguées par les cinq (5) commissions scolaires de l'île de Montréal et porteurs du dossier "éducation interculturelle";

  - Responsable du comité de coordination sur l'éducation en milieu défavorisé réunissant les personnes déléguées des cinq (5) commissions scolaires de l'île de Montréal et porteurs du dossier.

- À titre indépendant :

  - Concepteur de l'atelier *Les codes culturels*;

  - Formateur à l'éducation interculturelle;

2. Formation académique :

- Doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain, 1983

3. Expérience professionnelle :

- Coordonnateur au Conseil scolaire de l'île de Montréal, depuis
- Chargé de cours, Université de Montréal : Étiologie des apprentissages;
- Chargé de cours, Université du Québec à Montréal :
    - Séminaire d'immersion en éducation interculturelle;
    - Stage d'application de projets d'intervention interculturelle;

4. Publications :

- «Le Conseil scolaire de l'île de Montréal : un pionnier majeur de l'éducation interculturelle» dans *L'éducation multiculturelle : école et société*, Association canadienne des professeurs de langue seconde, 1996;
- Marcel Saint-Jacques a publié surtout dans le domaine de l'éducation en milieu défavorisé.

II. IDENTIFICATION DES BESOINS :

- Les besoins sont identifiés lors des demandes de perfectionnement. Une recontre préalable avec la personne demanderesse permet d'identifier les besoins des intervenants dont elle a la responsabilité et savoir si l'atelier offert correspond effectivement à la demande.
- Les besoins varient selon les milieux.
- Parmi les besoins les plus souvent manifestés au moment des rencontres, figurent les préoccupations suivantes :

- Savoir que signifie s'intégrer à la culture québécoise ? Quelle est cette culture québécoise ? Quelles en sont les valeurs ?

- Comprendre pourquoi ce qui fonctionnait jusqu'à présent en termes d'intervention ne fonctionne plus avec les nouvelles clientèles ? Comment intervenir dans des situations concrètes, lors de conflits à connotation ethnique?

- Discuter des inquiétudes : les immigrants trouvent-ils enrichissant de s'intégrer à nous ? Comment et en quels termes peut-on leur parler de notre culture ? Quelles sont les valeurs des immigrants, quelles sont les nôtres, comment se rapprocher les uns des autres.

III. LES ACTIVITÉS DE FORMATION :

1) Titre :

Les codes culturels

2. Objectifs :

1) Connaître, s'approprier les principaux concepts entourant les codes culturels;

2) Prendre conscience de nos propres codes culturels utilisés lors des interventions quotidiennes;

3) Établir des stratégies d'intervention dans son milieu de pratique.

3. Contenu :

■ Aborder les notions autour des modèles culturels identifiés :

- modèle de société axé sur le "nous", le "groupe", la "dépendance du moi" par rapport aux groupes d'appartenance;

- modèle de société axé sur le "je", l'"individu", l'"indépendance du moi" par rapport aux groupes d'appartenance;

- modèle de société axé sur une synthèse des deux modèles précédents, de l'articulation "nous/je" et de l'interdépendance du "je" et du "nous".

4. *Format :*

- À partir

  - de chansons
  - d'une description des codes culturels (par exemple le rapport au temps, le rapport à l'espace) associés à l'un et l'autre des modèles;
  - de jeux;
  - de discussions en petits groupes,

les participants identifient lequel des modèles fait plus de sens pour eux.

5. *Fondements théoriques.*

- Le premier et le second modèle de société sont des modèles relativement simples; la réalité de chaque individu dépasse l'appartenance à un modèle ou l'autre. Il s'agit plutôt de voir la complexité des situations et saisir les manifestations du troisième modèle, beaucoup plus complexe, qui suppose l'articulation des éléments des deux premiers.
- Les auteurs tels Bourdieu et Touraine et les ouvrages tels *Logique de la communication* (Waltzlawick *et. al.*) et *Le mariage au quotidien* (J. Kellerhals) ont permis de cerner les concepts tels :, "transaction", "partenariat" et "interdépendance".

- L'interdépendance peut se définir ainsi :

> «C'est prendre ce qu'il y a de mieux dans la "dépendance" - cela n'est pas facile à accepter de la part des Québécois - et prendre ce qu'il y a de mieux dans l' "indépendance" - cela est plus facile à prendre ! - en laissant tomber ce qu'il y a de pire dans la dépendance et ce qu'il y a de pire dans l'indépendance aussi !»[69]

[69] Extrait de l'entrevue avec Marcel Saint-Jacques.

6. Autre(s) particularité(s) :

- En prolongement à cet atelier, Marcel Saint-Jacques offre un second atelier, axé cette fois sur *Les relations interpersonnelles* à l'intérieur de chacun de ces trois modèles.

IV. LES IMPACTS DE LA FORMATION

- À la fin de chaque atelier, une fiche est distribuée aux participants;
- Les dimensions suivantes sont évaluées :
  - les objectifs;
  - le contenu;
  - l'utilisation possible des connaissances;
  - le formateur
- Les résultats des évaluations de l'atelier sont généralement très positifs;
- Les objectifs clairs par rapport au contenu ont été particulièrement appréciés.

V. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

1. *Obstacles qui empêchent de suivre une formation :*

- Le principal obstacle à la poursuite d'un perfectionnement serait de croire :
  - «Ce n'est pas à nous de nous adapter mais à eux, alors pourquoi faire un atelier là-dessus !» ou
  - «Moi je sais ce qu'est la culture québécoise, je sais comment je fonctionne, donc je n'ai pas besoin de perfectionnement sur le sujet !»

2. Moyens de surmonter ces obstacles.

- Ce qui peut conduire le personnel a vouloir suivre le perfectionnement :

- une situation de crise à laquelle une réponse est nécessaire;
- une volonté de toute l'équipe-école à vouloir suivre ce perfectionnement.

VI. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. *Points saillants :*

- Marcel Saint-Jacques continue très activement à donner ces ateliers;
- À partir de son cadre théorique - "interdépendance, partenariat, transaction" dans les relations interpersonnelles - Marcel Saint-Jacques a toujours gardé un regard critique sur l'éducation interculturelle telle qu'on l'a longtemps définie, c'est-à-dire comme une préoccupation pour mieux connaître l' "autre" sans nécessairement s'interroger sur ce que je suis. Marcel Saint-Jacques remarque toutefois une tendance actuelle de plus en plus axée sur cette interrogation.
- Cette tendance actuelle voulant que l'on parle plutôt des relations entre les citoyens et leur commune adhésion à une société remet au goût du jour les ateliers sur les relations interpersonnelles dans un contexte d'interdépendance.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

- Les *Schémas d'identification personnelle* sont distribués lors des perfectionnements.

VI. POINTS SAILLANTS / PROJETS

1. *Points saillants :*

- Marcel Saint-Jacques continue très activement à donner ces ateliers;
- À partir de son cadre théorique - "interdépendance, partenariat, transaction" dans les relations interpersonnelles - Marcel Saint-Jacques a toujours gardé un regard critique sur l'éducation interculturelle telle qu'on l'a longtemps définie, c'est-à-dire comme une préoccupation pour mieux connaître l' "autre" sans nécessairement s'interroger sur ce que

je suis. Marcel Saint-Jacques remarque toutefois une tendance actuelle de plus en plus axée sur cette interrogation.

- Cette tendance actuelle voulant que l'on parle plutôt des relations entre les citoyens et leur commune adhésion à une société remet au goût du jour les ateliers sur les relations interpersonnelles dans un contexte d'interdépendance.

VII. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S).

- Les *Schémas d'Identification personnelle* sont distribués lors des perfectionnements.

II – LES PERFECTIONNEMENTS EN INTERCULTUREL OFFERTS DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES ET PARAPUBLIQUES, LES ENTREPRISES PRIVÉES ET LES MILIEUX COMMUNAUTAIRES

A. UN BILAN PROVISOIRE

Depuis le milieu des années quatre-vingt, au Québec, le domaine de la formation en relations interculturelles destiné aux intervenants auprès de clientèles immigrantes d'une part, et aux personnes travaillant – ou appelées à travailler – dans les institutions publiques et parapubliques d'autre part, s'est fortement développé. Cela a donné lieu à la mise en place d'une variété importante de programmes et d'activités de sensibilisation mais également de perfectionnement pour les professionnels de la formation en relations interculturelles. On peut identifier deux raisons ayant mené à un tel développement. D'une part, il y a eu une prise de conscience importante du fait que la société québécoise était plus diversifiée ethniquement et culturellement que par le passé sous l'effet de l'immigration et d'autre part, par voie de conséquence, que cette diversification avait un impact sur les institutions et leurs services. Celles-ci ont pris conscience dans le même temps, de la nécessité d'adapter leurs structures et leurs services à une clientèle plus diversifiée que par le passé, mais également d'outiller leurs personnels à travailler avec des personnes d'origine diverses.

On classe généralement les formations en relations interculturelles en trois catégories qui sont, quant à elles, définies selon les clientèles qu'elles ciblent, soit les formations en relations interculturelles destinées :

1- aux coopérants internationaux
2- aux intervenants auprès de clientèles autochtones
3- aux intervenants auprès de clientèles immigrantes que l'on souhaite sensibiliser à l'impact de l'immigration sur la société.

Dans le cadre de cette recherche exploratoire que nous avons menée en 1997 grâce à un soutien financier du ministère du Patrimoine Canadien et de Immigration et métropole, Centre de recherche interuniversitaire sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, nous nous sommes intéressés à la troisième catégorie de formation aux relations interculturelles, soit celles s'adressant aux intervenants auprès de personnes immigrantes ou employés que l'on souhaite sensibiliser à l'impact de l'immigration sur la société québécoise, ses institutions et sur la pratique quotidienne de leur profession. L'objectif de cette recherche, qui s'appuyait sur des entrevues semi-dirigées auprès de formatrices et formateurs identifiées comme personnes-ressources incontournables dans ce domaine, était d'une part, de dresser un bilan des activités proposées, des besoins identifiés, des difficultés ou résistances rencontrées et d'autre part, d'observer l'évolution du champ au cours des dix dernières années.

Ce rapport de recherche propose de rendre compte des entrevues que nous avons menées puis résumées au sein de fiches synthèses ci-jointes en annexe. Les domaines couverts sont ceux de la santé et des services sociaux d'une part, les programmes offerts aux fonctionnaires municipaux et provinciaux, ainsi que ceux destinés aux personnes travaillant dans les secteurs privés, parapublics et communautaires.

Nous proposons dans une première partie, quelques considérations d'ensemble sur les organismes de formation et les personnes-ressource rencontrées au cours de nos entrevues. Dans une seconde partie, nous abordons les activités de formation au regard de leurs objectifs, des contenus développés, des formats qu'elles adoptent. Puis, dans une troisième partie, nous nous intéressons au thème des besoins de formation et de leur identification. La quatrième et la cinquième partie de ce rapport traitent respectivement des obstacles et résistances identifiés par nos répondants face aux formations et des impacts que la formation a sur les perceptions et les pratiques professionnelles.

1) Les personnes ressources et les organismes de formation

1.1) Les personnes-ressources

Nous avons rencontré dix professionnels de la formation en relations interculturelles. Ces personnes ont été identifiées comme des répondants-clé afin de dresser un bilan des activités proposées actuellement à Montréal dans différents secteurs. En effet, ces personnes, qui sont toutes formatrices et formateurs, ont joué un rôle important dans la promotion, dès les années quatre-vingt, de la formation en relations interculturelles au sein de leur milieu respectif, qu'il s'agisse de faire valoir la nécessité d'instaurer des programmes de formation afin d'outiller les professionnels en milieu pluriethnique dans

l'exercice quotidien de leur profession que de concevoir des activités ainsi que des outils pédagogiques adaptés en fonction des clientèles.

Nous présentons ici nos répondants, en proposant quelques éléments indicateurs des cheminements de leur carrière lorsqu'ils nous les ont confiés.

Denyse Lemay est conseillère pédagogique au Collège Bois-de-Boulogne. Titulaire d'un doctorat en éducation dans le cadre duquel elle a conçu un programme de formation interculturelle pour les étudiants du collégial, elle assure un service de consultation permanent pour les professeurs de son collège et dispense également, plusieurs sessions de formation qui s'adressent aux professeurs ainsi qu'à l'ensemble du personnel du collège. Les activités qu'elle propose ou les conseils qu'elle offre en interculturel visent tout autant à faciliter les relations interethniques entre les professeurs ou les employés du collège et les étudiants qu'à aider les professeurs à intégrer la dimension de l'interculturel au sein des curricula.

Gisèle Legault est chercheure et professeure titulaire à l'École de service social de l'Université de Montréal. Elle est responsable des cours de 1er et 2eme cycle sur la *Pratique sociale en contexte interculturel* dispensés par l'École et qu'elle a contribués à développer dès 1988, lors d'une année sabbatique.

Spyridoula Xenocostas est coordonnatrice de la formation au Centre de recherche et formation du CLSC Côte-des-Neiges.

Marie-Claire Rufagari est coordonnatrice de la formation à la Table de concertation des organismes de Montréal au service des réfugiés depuis 1995. Psychologue de formation, elle s'intéresse depuis plusieurs années à la question de la communication interculturelle. Elle intervient également comme formatrice au sein du Réseau d'intervention auprès des personnes ayant subi la violence organisée qui regroupe des professionnels de milieux différents (psychologues, travailleurs sociaux, avocats, intervenants communautaires, etc.).

Joaquina Pires est conseillère en relations interculturelles à la Division des affaires interculturelles de la Ville de Montréal. Si elle a donné, depuis 1988, plusieurs sessions de formation, sa tâche principale actuellement est de coordonner la formation des formatrices et formateurs de la Ville de Montréal.

Constance Leduc était, au moment de notre entrevue en 1997, agente d'éducation et formatrice à la Direction de l'éducation et des communications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. Elle avait pour tâche de concevoir et de permettre la réalisation de programmes d'éducation aux droits et libertés

pour les jeunes et le personnel en milieu scolaire, ainsi que de mettre en place des séminaires sur les droits et les libertés en milieu de travail.

Ana-Luisa Iturriaga est directrice de Québec Multi-plus depuis 1992. Elle est également conseillère et formatrice en relations interculturelles au sein de cet organisme. Avant d'assumer ses fonctions actuelles, elle a assumé diverses fonctions d'animatrice, de recherche et de gestion auprès d'institutions gouvernementales et également d'organismes communautaires.

Renée Bourque est fondatrice et directrice des Ateliers-CIPC. Avant de créer sa propre entreprise, elle a travaillé pendant plusieurs années comme enseignante et conseillère pédagogique en milieu autochtone. Si cette expérience l'a amené à s'interroger, en premier lieu, sur la pertinence des contenus d'éducation et des outils pédagogiques disponibles pour l'enseignement en milieu autochtone, son intérêt s'est porté ensuite à s'interroger sur la pertinence pédagogique, les méthodes utilisées et les contenus culturels proposés dans les programmes de formation en général.

Diane Roy est directrice de l'Association pour l'éducation interculturelle du Québec. Elle assume au sein de l'association les tâches relatives à la gestion et à l'administration. Elle ne donne pas de formation mais coordonne l'organisation des activités que propose l'association.

Guy Drudi est un professionnel des Centres jeunesse de Montréal. Il est animateur de formation en relations interculturelles et collabore étroitement avec Renée Bourque sur la mise au point d'outils de formation appropriés.

1.2) Les organismes de formation

Parmi les organismes au sein desquels nos répondants travaillent à titre de formatrices et formateurs et bien souvent, de coordonnatrices et coordonnateurs des programmes de formation, on note que deux d'entre eux s'adressent spécifiquement à des clientèles travaillant – ou appelées à travailler – dans les milieux de la santé et des services sociaux. Il s'agit de l'École de service social de l'Université de Montréal et du Centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des-Neiges.

L'École de service social a mis en place son programme de formation interculturelle en 1988 sous la houlette de Gisèle Legault. Ce programme s'adresse, d'une part, aux étudiants à temps plein inscrits au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat et, d'autre part, aux praticiens et intervenants désireux de se perfectionner et qui pour cela, s'inscrivent à temps partiel au certificat. Le programme se compose de trois cours de 45 heures qui donnent droits à trois crédits de cours par année.

Le Centre de recherche et formation du CLSC Côte-des-Neiges a été fondé en 1992 en réponse à deux préoccupations centrales, l'une étant de mener des recherches sur les services de santé et les services sociaux qui soient utiles pour l'intervention en milieu pluriethnique et l'autre, d'assurer une formation adéquate des intervenants, grâce notamment aux transferts des connaissances acquises par la recherche vers les milieux de pratique. Le programme de formation a été mis en place tout récemment à travers un partenariat entre chercheurs universitaires et intervenants. Deux sessions sous forme de projets pilote ont été offertes en 1997 et 1998. Ces formations s'adressent aux personnels des CLSC affiliés au CLSC Côte-des-Neiges, ainsi qu'aux intervenants d'autres organismes du domaine de la santé et des services sociaux qui sont intéressés à la pratique et à l'intervention en milieu pluriethnique.

Les autres organismes qui conçoivent des programmes de formation ou qui ont élaboré leur propre programme de formation s'adressent à des clientèles plus diversifiées.

La Ville de Montréal s'est donné depuis 1988, le mandat de former aux relations interculturelles l'ensemble du personnel interne, qu'il s'agisse des gestionnaires d'équipe et de services, des conseillers et coordonnateurs en ressources humaines, du personnel travaillant aux services à la clientèle ou des élus municipaux et des attachés politiques. Au départ, ce mandat fut confié au Bureau interculturel de Montréal remplacé depuis 1992 par la *Division des affaires interculturelles* de la Ville de Montréal. Plusieurs activités de formation ont été mises en place dès 1991 au sein de l'institution, faisant appel à l'expertise de formateurs externes. Toutefois, en 1995, la Division des affaires interculturelles s'est attachée à développer son propre outil de formation (*Le module de formation interculturelle*) qui participe de la nécessité de mieux intégrer, au sein de l'institution, une approche de perfectionnement des employés de la ville en ce qui a trait aux relations interculturelles.

La Direction de l'éducation et de la communication de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec n'a pas une vocation spécifiquement interculturelle, mais elle a comme mission de mettre en place et d'appliquer des programmes de formation destinés à promouvoir les dispositions de la Charte des droits et des libertés relativement aux droits de la personne et aux droits de l'enfance. Les formations qu'elle propose s'adressent aux personnes travaillant en milieu scolaire (enseignants, direction d'école, intervenants professionnels, élèves); aux personnes des milieux de travail plus généraux (personnel des ressources humaines, gestionnaires, employés, représentants syndicaux, conseillers juridiques, etc.) et enfin, aux intervenants des milieux communautaires.

Le Collège Bois-de-Boulogne n'est pas, a proprement parler, un organisme de formation interculturelle mais un établissement d'enseignement général et professionnel qui fut toutefois un des premiers à considérer la formation interculturelle comme une priorité. À cet égard, il s'est doté d'une déclaration d'intention en matière interculturelle dans laquelle il précise ses orientations en matière d'intégration de la clientèle allophone, de formation interculturelle de l'ensemble de ses étudiants et de développement de relations culturelles harmonieuses. Le programme de formation du collège propose d'une part, des sessions de formation destinées aux professeurs ainsi qu'au personnel du collège et d'autre part, assure un service de consultation permanent disponible pour répondre en tout temps aux questions des professeurs.

La Table de concertation des organismes de Montréal au service des réfugiés est un organisme a but non lucratif fondé en 1979. Il fédère 91 organismes qui travaillent essentiellement auprès des personnes revendicatrices du statut de réfugié, des réfugiés et des nouveaux immigrants. Elle a comme mandat principal de défendre les droits des réfugiés, mais elle offre également d'autres services. Parmi ceux-ci, on note qu'il s'agit pour la TCMR d'informer les organismes et leurs intervenants sur la législation relative au droit d'asile et à l'immigration ainsi que sur les ressources disponibles pour l'accueil et l'établissement des nouveaux-arrivants; de former les intervenants qui travaillent dans les milieux communautaires; de promouvoir et d'améliorer (en particulier, par la recherche-action) les services offerts par les organismes communautaires à l'égard de l'accueil et de l'intégration des nouveaux arrivants. Les formations qu'elle propose s'adressent principalement aux intervenants qui travaillent dans des organismes oeuvrant auprès des nouveaux arrivants. Son programme de formation, mis en place en 1989, se compose de deux volets soit un volet de formation continue et de perfectionnement qui s'adresse aux intervenants professionnels et aux bénévoles travaillant dans les organismes membres de la TCMR et un volet de sensibilisation et d'éducation aux relations interculturelles destiné aux organismes externes qui font, dans ce cas, appel à la TCMR.

Québec Multi-plus est un organisme à but non lucratif spécialisé, depuis 1984, dans la formation et la sensibilisation en relations interculturelles et dans la conception d'outils pédagogiques. Il s'adresse à des clientèles très diversifiées (organismes communautaires, institutions publiques et para-publiques, entreprises privées, etc.). Son programme de formation est également très varié en ce qui a trait au activités proposées ainsi qu'au format adopté.

Les Ateliers-CIPC, fondés en 1984, sont une entreprise privée qui propose des ateliers de formation sur mesure afin d'améliorer les relations interculturelles au sein des milieux de travail. Par ailleurs, cette entreprise élabore également des instruments pédagogiques de formation destinés aux formatrices et formateurs.

L'Association pour l'éducation interculturelle du Québec n'est pas un organisme de formation en tant que tel, dans la mesure où il ne conçoit pas d'outils de formation. C'est une association non-gouvernementale fondée en 1982 qui compte parmi ses membres de nombreux formateurs et dont la fonction est de mettre en relation le demandeur de formation avec le formateur. L'association joue, par ailleurs, le rôle d'organisme conseil et propose, à cet égard, un vaste éventail d'activités tels que des colloques, des conférences, des séminaires et des ateliers à titre de perfectionnement et qui sont destinés principalement aux professionnels de la formation ou visent à alimenter la réflexion générale sur la formation en relations interculturelles et depuis 1998, sur la promotion d'une citoyenneté active et responsable en contexte pluraliste.

2) Les activités de formation

À la lumière des propos des formatrices et formateurs ainsi que des responsables de programmes que nous avons rencontrés, les activités de formation ou de sensibilisation aux relations interculturelles sont très diversifiées au regard des objectifs visés, des contenus cognitifs développés et des formats adoptés. Ce sont essentiellement les clientèles à qui les formations s'adressent ainsi que les besoins précisés par les demandeurs de formation qui servent à orienter les formatrices et formateurs dans le choix des activités qu'ils privilégieront ou dans la manière dont ils adapteront ces dernières afin de répondre à la demande.

2.1) Les objectifs visés et les contenus proposés

Sur l'ensemble des activités dont nos répondants nous ont fait part, on peut noter que les formations sont conçues autour de quatre objectifs principaux.

Premièrement, les activités doivent permettre aux personnes à qui elles sont proposées de *mieux connaître la réalité pluriculturelle de la société québécoise* et vise, en particulier, à souligner les divers apports de l'immigration au développement du Québec. Si tout le monde s'accorde pour reconnaître que la société québécoise est une société d'immigration et que cette dernière est nécessaire à la survie économique du Québec, ce phénomène n'est toutefois pas bien connu ou maîtrisé par les personnes inscrites aux formations. C'est pourquoi les formatrices et formateurs ont développé un contenu orienté sur la transmission de connaissances historiques, démographiques, économiques et socio-politiques concernant l'immigration au Québec et les motifs du maintien d'une politique active de recrutement de l'immigration. De plus, une meilleure connaissance du caractère pluriculturel de la société québécoise s'appuie également sur la transmission d'un contenu qui présente les impacts et les enjeux de l'immigration en ce qui a trait, notamment, à la législation québécoise en matière de respect des

droits de la personne, de reconnaissance institutionnelle du pluralisme à partir notamment des programmes d'accès à l'égalité et d'adaptation des institutions à la diversité par la recherche d'accommodement raisonnable.

Deuxièmement, les activités visent à habiliter les intervenants *à développer des relations interethniques harmonieuses* que ce soit dans un service à la clientèle ou dans les relations entre collègues de travail au sein d'une même entreprise ou d'un service. Dans ce dernier cas, il s'agit notamment de faire valoir l'intérêt de mettre en place des programmes d'accès à l'égalité en insistant tout autant sur leur fondement, leurs objectifs que leur gestion. Par ailleurs, cet objectif est soutenu d'une part, par un contenu axé sur la communication, la médiation et la négociation en contexte interculturel ou lors de conflits reliés aux valeurs culturelles et religieuses des personnes, et d'autre part, par une meilleure compréhension de l'autre dans sa spécificité et de soi dans son rapport à l'autre, ce que certains socio-psychologues appellent « la capacité à se décentrer ». On insiste également ici sur les réalités vécues par les personnes lors du processus migratoire et sur l'impact que l'immigration a sur les individus et les familles. De façon particulière, les formations destinées aux personnes travaillant avec des réfugiés insistent particulièrement sur le fait que l'immigration n'est pas, dans ce cadre précis, un projet volontaire mais bien au contraire, un déracinement précipité de la personne qui peut avoir des effets négatifs sur son équilibre socio-affectif.

Troisièmement, les activités visent à faire en sorte que les intervenants puissent *se poser comme agents de l'intégration*. Cet objectif s'appuie sur plusieurs contenus. D'une part, les formateurs expliquent ce que l'on entend par le terme même d'« intégration » et soulignent, à cet égard, le fait que les jugements stéréotypés, les préjugés, les attitudes discriminantes ont un impact négatif sur l'intégration des immigrants ou des personnes d'origine immigrante. Sur ce point, les formateurs tentent également de faire prendre conscience aux personnes formées qu'elles ont un rôle à jouer en ce qui à trait à identifier, à dénoncer et même à intervenir lors de la manifestation d'attitude discriminante. D'autre part, poser les participants comme agent d'intégration est un objectif qui se propose d'habiliter les participants à adapter leur intervention et leur pratique à des besoins spécifiques que peuvent présenter les clientèles avec lesquelles ils travaillent ou leurs collègues.

Enfin, quatrièmement, les activités souhaitent amener les personnes formées à *une meilleure compréhension des cultures d'origine et de la construction identitaire*. Il s'agit en fait pour plusieurs intervenants rencontrés, de tenir compte du fait que certains phénomènes ou attitudes ne peuvent être expliqués et compris que s'ils sont replacés dans le contexte spécifique d'où ils sont issus. C'est le cas notamment lorsqu'il s'agit d'aborder des questions relatives à la condition féminine (par exemple, le foulard islamique, la place de la femme dans l'islam, le port de signes culturels ou religieux

distinctifs, etc.). La connaissance des cultures d'origine est prisée mais avec beaucoup de précaution, une crainte planant au-dessus de ce type de formation soit celle de renforcer les stéréotypes plutôt que de les éradiquer.

Si l'on peut aisément identifier les objectifs principaux visés par les formations, il semble plus difficile de compartimenter les contenus développés à cet effet. Chaque formateur conçoit ses activités autour d'axes thématiques qu'il pense pertinent et qui sont déterminés d'une part, par sa connaissance du domaine et d'autre part, par l'expérience qu'il acquiert de chaque groupe qu'il rencontre. Ainsi, l'intitulé même de chaque axe varie selon les choix des formateurs. Aussi, la typologie des thèmes principaux ainsi que des contenus correspondant que nous proposons dans le tableau ci-après n'est pas nécessairement la plus exhaustive mais répond à une tentative de synthétiser la grande variété de contenus et de concepts théoriques sous-jacents que nos répondants nous ont mentionnés.

Synthèse des thèmes centraux
et des contenus proposés par les activités de formation

Thèmes principaux	Contenus
La société québécoise *Comme société pluriethnique*	La nécessité d'une politique d'immigration Les objectifs de la politique d'immigration Les processus de sélection des immigrants L'impact de l'immigration sur la société en général (données démographiques et économiques) L'impact de l'immigration sur les institutions (PAE) La législation québécoise en matière de droits de la personne
I. *Les programmes d'accès à l'égalité*	Leur fondement Leurs objectifs Leur gestion
La diversité ethnoculturelle	La culture (transmission, différences culturelles, valeurs, croyances) Les attitudes et les comportements à son égard L'appartenance culturelle La construction identitaire
L'intégration	Sa définition et son enjeu politique et social Ses obstacles (stéréotypes, ethnocentrisme, préjugés, harcèlement, discrimination)
Les relations interculturelles	La communication interculturelle et ses barrières Les rapports entre groupes majoritaires et groupes minoritaires Les chocs culturels

On peut préciser que, dans l'ensemble, les contenus développés au sein des formations touchent à toutes les disciplines des sciences sociales et humaines (psychologie, sociologie, économie, droit, anthropologie, etc.). Ils visent à transmettre un certain nombre de connaissances empiriques et théoriques sur la complexité des rapports sociaux ainsi qu'à proposer aux participants des stratégies quant à l'intervention sociale à privilégier dans un contexte pluriethnique pour favoriser des relations de travail qui soient harmonieuses.

2.2) Le format des activités de formation

Tous ces objectifs et contenus ne se retrouvent pas systématiquement au sein d'une même formation. Bien au contraire. Les contraintes de temps, et surtout financières, ne permettent pas de développer des sessions de formation sur le long terme. De plus, les formatrices et formateurs que nous avons rencontrés s'adressent selon les cas, à des clientèles cibles qui sont très variées d'une formation à l'autre, en regard notamment de la fonction professionnelle qu'elles occupent au sein de l'institution ou de l'organisme communautaire.

Afin de pouvoir prendre en compte l'ensemble de ces critères restrictifs tout en offrant un service de formation capable de satisfaire les demandes, les activités de formation adoptent des formats variés au regard de la formule privilégiée, de la durée fixée et des activités pédagogiques proposées.

Ainsi, les activités de formation peuvent se dérouler sous forme de conférences, de séminaires de travail, d'interventions théâtrales, de consultations sur des thèmes spécifiques ou de cours académiques. Les activités sont organisées en fonction d'une durée définie à partir des contraintes de temps et des contenus à aborder. Les formations durent tout au plus d'une demi-journée (environ 3 à 4 h) à deux jours consécutifs et même ce dernier cas semble être plus rarement observé. La formule la plus commune reste toutefois celle d'une journée complète. Il va sans dire donc qu'en si peu de temps, les intervenants privilégient souvent un aspect qu'ils abordent de façon approfondie.

Habituellement, la formule adoptée pour la formation et les contenus abordés sont définis conjointement entre le formateur contacté et la personne ou le service qui commande la formation. Cela justifie donc le fait que toute formation est conçue en fonction d'une durée, d'un public-cible et d'un thème particulier à partir duquel un contenu et des activités pédagogiques seront proposés.

Les concepteurs d'activités de formation tentent dans la mesure du temps dont ils disposent et également des besoins spécifiques précisés par le demandeur, de concevoir les sessions de formation autour de deux axes : soit d'une part, la transmission d'un contenu théorique et d'autre part, des activités pédagogiques de type pratique qui consistent souvent, mais non exclusivement, en des études de cas inspirées le plus souvent d'expériences vécues par les intervenants lors de leur pratique professionnelle. Il s'agit ici de rester toujours très proche de ce que connaissent les participants et de tirer partie des situations connues car elles permettent de concrétiser les formations et de faire le lien avec les contenus théoriques.

Outre les études de cas, les formatrices et formateurs ont également recours à d'autres types de matériel pédagogique et notamment des vidéos qui servent, comme les études de cas, d'outils déclencheurs à la discussion car il est important pour nos répondants que les activités de formation laissent une place importante à la participation des personnes formées. En effet, puisque la fonction des formations est d'habiliter les participants à développer des pratiques professionnelles mieux adaptées à leur milieu de travail et aux exigences de leur fonction, il est important qu'ils puissent analyser eux-mêmes les cas qui leur sont présentés et auxquels ils ont pu, à un moment de leur carrière, être confrontés. Cette approche participative permet également aux participants de confronter leur réflexion à celle du formateur mais aussi à l'ensemble du groupe participant. Cela fait également partie de la stratégie pédagogique des formateurs de considérer la capacité d'auto-formation des groupes de personnes avec lesquels ils travaillent et dont les opinions sur des thèmes précis sont souvent très diversifiées. Ainsi, nos répondants nous ont expliqué qu'ils se retrouvaient parfois eux-mêmes en position d'observateur dans la mesure où, lorsque sont abordés des thèmes propices à la manifestation de résistances tels que notamment la discrimination, le groupe prend lui-même en charge la discussion.

3) L'identification des besoins

Selon nos intervenants, qui conçoivent et diffusent des programmes, des activités et des outils pédagogiques de formation en relation interculturelle, les sessions de formation sont en général des commandes qui leur sont adressées soit par des institutions publiques gouvernementales ou municipales, soit par des organismes des milieux communautaires, soit par des entreprises privées. Toutefois, on peut souligner également deux cas particuliers. D'une part, dans le cas de services publics, la formation interculturelle des employés est une priorité qui fait partie des recommandations de la politique québécoise en matière d'intégration. Si dans la plupart des cas, la participation aux sessions de formation se fait sur la base du volontariat, dans le cas des employés municipaux ou gouvernementaux, la formation est obligatoire. D'autre part, dans le cas de la formation en relations interculturelles dispensée dans un cadre d'éducation formelle tel qu'au Collège Bois-de-Boulogne ou à l'École de travail social de l'Université de Montréal, les formations en relations interculturelles doivent répondre à des exigences académiques et pédagogiques plus strictes puisqu'elles sont destinées à des étudiants bien que dans le cas du programme de l'École de travail social, les cours qui abordent ces questions restent optionnels.

Les besoins sont identifiés de plusieurs façons. Dans certains cas, l'intervenant qui travaille en milieu pluriethnique peut se sentir limité dans sa pratique professionnelle quotidienne ou anticipe le fait qu'il aura besoin de connaissances en ce domaine afin d'adapter sa pratique et d'améliorer son intervention. C'est par exemple le cas des étudiants en travail social ou dans les milieux de la santé qui choisissent de s'inscrire au cours en relations interculturelles, bien qu'ils soient optionnels. C'est le cas aussi des professeurs de ces disciplines qui dans un souci de mieux préparer leurs étudiants à exercer leur pratique future, ont proposé de mettre en place de tels cours ou d'intégrer dans leur curriculum des contenus relatifs à la pratique professionnelle en milieu multiethnique.

Toutefois, de l'avis de nos répondants, il semble assez rare qu'ils aient à intervenir auprès de personnes désireuses d'accorder d'elles-mêmes une partie de leur temps à l'acquisition de connaissances en la matière. Nos répondants ont ainsi constaté que les formations étaient requises bien souvent parce qu'un problème ou un conflit avaient éclaté au sein des services ou des organismes. Dans un tel contexte, la formation a une fonction de « guérison » puisqu'elle permettra de disséquer le conflit, de l'analyser et de proposer des voies de solutions ainsi que des outils d'intervention.

Toutefois, la formation peut intervenir également en tant que « prévention » à la naissance de conflit voire même au développement chez le professionnel d'un sentiment de frustration du fait qu'il puisse, en certains cas, se sentir limité dans sa

capacité à remplir sa fonction. À cet effet, des consultations internes formelles ou informelles peuvent être organisées au sein du service public, de l'entreprise ou de l'organisme qui permettent de mesurer quels types de difficultés le personnel rencontre dans son rapport quotidien à la diversité ; c'est à partir des informations recueillies lors de ces consultations qu'une formation adéquate pourra être mise en place.

Par ailleurs, selon nos répondants, les besoins peuvent émerger au cours de la formation à partir notamment des questions que posent les participants, des demandes ou des recommandations qu'ils présentent. Ainsi, certains thèmes reviennent fréquemment en terme de questionnement au cours des formations et en particulier, des demandes de connaissances ou de précisions à l'égard de la diversité religieuse, de la question linguistique et de connaissances sur des groupes culturels.

4) Les impacts des le formation et les obstacles à la formation : quelques défis à relever

Du point de vue des concepteurs de programme ou de session, les activités offertes ont-elles un impact sur les perceptions et les attitudes développés par les personnes formées à l'égard de la diversité et d'autrui ?

Selon nos répondants, il est bien difficile de pouvoir se prononcer de façon précise sur une telle question. Le fait est que toutes les formations ne sont pas évaluées. Lorsqu'elles le sont, c'est de façon confidentielle, souvent à la discrétion du formateur lui-même, ou du service, de l'organisme ou de l'entreprise ayant demandé la formation. Ces évaluations sont le plus souvent informelles, sous forme de questionnaires distribués aux participants en fin de session qui ont pour but d'indiquer au formateur et au demandeur si le contenu et les activités proposés ont su répondre aux attentes des participants et des besoins qu'ils ont manifestés. Plus précisément, les questions posées portent sur :

- le niveau et la qualité des réponses apportées aux participants
- l'intérêt et la qualité des connaissances transmises
- l'impact que ces connaissances pourront avoir sur les pratiques
- la qualité de l'expertise et des compétences pédagogiques du formateur
- la dynamique de la session
- des suggestions quant aux suites à donner aux sessions, à une amélioration à apporter, le cas échéant, lors de prochaines sessions.

Selon nos répondants, les résultats de ces évaluations sont, à de rares exceptions, très satisfaisants, les participants soulignant avec précisions ce qu'ils ont acquis au cours de la session telles que notamment un certains nombre de connaissances sur des thèmes et éléments essentiels dans leur pratique professionnelle, la capacité à prendre du recul

sur leur façon d'intervenir, le développement de nouvelles attitudes et de nouveaux réflexes (comme celui par exemple de consulter les personnes ressources lorsque nécessaire), une meilleure compréhension et interprétation des situations rencontrées.

Toutefois, nos intervenants n'ont également eu de cesse de nous souligner combien il pouvait être difficile, sur le long terme, d'évaluer l'impact réel que les formations ont sur les pratiques professionnelles. L'idéal serait de pouvoir faire un suivi auprès des personnes qui participent aux sessions de formation, c'est-à-dire de les rencontrer de façon régulière afin de pouvoir mettre à jour en permanence leurs connaissances et de voire dans quelle mesure les formations permettent réellement d'opérer un changement sur les attitudes en contexte de pratique professionnelle. Toutefois, les sessions de formation sont onéreuses pour les services qui les demandent et si cet aspect constitue l'un des obstacles majeurs à la mise en place de sessions de formation qui s'adressent à tous ceux et celles qui devraient recevoir de la formation, on comprend aisément qu'ils soit difficile de mettre en place des sessions de consultation régulières aussi brèves soient-elles. La préoccupation immédiate est, par ailleurs, de diffuser au plus grand nombre de personnes possible la formation en relations interculurelles car en dépit de nombreux efforts déployés, il reste que beaucoup d'intervenants professionnels en contexte pluriethnique ne reçoivent pas de formation.

Outre l'obstacle financier, il existe aussi un obstacle de nature conjoncturel : dans le contexte des coupures budgétaires actuelles, la formation n'apparaît pas nécessairement comme une priorité. À cela vient s'ajouter également un obstacle de type perceptuel dans la mesure où, à l'exception des responsables de services gouvernementaux ou municipaux contraints politiquement d'encourager leur personnel à suivre des sessions de formations, d'autres responsables ne considèrent pas systématiquement que leurs employés ont besoin de telles formations. On note, à cet égard, qu'au sein même des facultés d'enseignement, les cours spécialisés en relations interculturelles restent optionnels. Le fait que, dans le contexte précis des milieux d'enseignement, mais surtout qu'à une échelle plus large, la participation à toute forme de cours ou de session de formation reste conditionnelle de la démarche volontaire et délibérée du participant fait en sorte que les formations réussissent difficilement à rejoindre les personnes qui en auraient le plus besoin. Ainsi, les formateurs que nous avons rencontrés ont bien souvent l'impression de s'adresser à des personnes qui seront à l'avance convaincues par les contenus que les formations proposent, ce qui rend difficile tout processus d'évaluation de l'impact réel que peuvent avoir les formations.

À cet égard, une manière de pallier à cette difficulté serait d'imposer à tous les étudiants de suivre les cours offerts au sein des milieux d'enseignement formel, soit d'encourager tous les professionnels à recevoir une formation de base sur les thèmes de la diversité

culturelle et religieuse, de la problématique de l'immigration et autres sujets relatifs à la question de l'interculturel. En effet, dans un contexte social aussi diversifié que l'est celui du Québec, tous les professionnels devraient se sentir concernés par les questions des relations interculturelles, et pas seulement ceux qui travaillent directement avec des personnes d'origines ethniques diverses. C'est un des défis qui se semble se poser actuellement au domaine de la formation et qui est manifeste, au niveau du système scolaire, dans la récente politique d'éducation interculturelle mise en place par le ministère de l'Éducation du Québec. Il resterait toutefois à faire valoir ce même genre de nécessité à l'ensemble des milieux professionnels, et notamment ceux qui sont moins contraints de se soumettre aux recommandations gouvernementales en ce domaine que ne le sont les institutions et services publics.

B. FICHES-SYNTHÈSES RÉALISÉES PAR CORYSE CICERI

1) Collège Bois-de-Boulogne
1055, avenue Bois-de-Boulogne
Montréal (Qc) H4N 1L4
Tél: (514) 332-3000, | 342
Télec. (514) 332-0083
http://www.collegebdeb.qc.ca

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

Le collège n'est pas un organisme de formation interculturelle mais d'enseignement général et professionnel. Toutefois, il considère, d'une certaine manière, la formation interculturelle comme une priorité dans la mesure où il s'est doté de documents administratifs dans le domaine de l'interculturel.

Ainsi, le collège a voté une déclaration d'intention en matière interculturelle dans laquelle il précise ses orientations en matière:
- d'intégration de la clientèle allophone;
- de formation interculturelle de l'ensemble de ses étudiants;
- de développement de relations culturelles harmonieuses.

1.1 Personne-ressource

1.1 Nom

Denyse Lemay

1.2 Fonctions

Conseillère pédagogique

1.3 Formation académique

Maîtrise en anthropologie
Doctorat en éducation

1.4 Expérience professionnelle

Denyse Lemay a enseigné l'anthropologie dans huit collèges du Québec, principalement au Collège de Bois-de-Boulogne.
Elle est actuellement conseillère pédagogique au Collège de Bois-de-Boulogne et formatrice en interculturelle depuis 10 ans. Elle dispense de la formation interculturelle aux professeurs de son collège (et à ceux d'autres collèges aussi), ainsi qu'au personnel du collège (ex: secrétariat, registraire, techniciens de laboratoires, techniciens de la bibliothèque).
Elle a collaboré à la fondation du Service interculturel collégial en 1988.
Elle a conçu, dans le cadre de son doctorat, un programme de formation interculturelle pour les étudiants du collégial, tant au plan du contenu qu'au plan de la façon d'insérer cette formation dans les divers programmes collégiaux.

Son intérêt pour la formation interculturelle s'est développé dès 1988, année qui marque l'arrivée dans les collèges des premiers enfants de la loi 101 et a mené à percevoir les premières difficultés car rien n'était prévu dans les collèges pour l'accueil et l'intégration de cette clientèle. Son intérêt, suscité par les différents problèmes rencontrés, l'a amenée à créer des programmes de formation pour les professeurs qui enseignent généralement depuis une dizaine d'années et qui doivent s'adapter aux changements ethnoculturels de leurs clientèles.

1.5 Publications

Denyse Lemay (1997). *La formation interculturelle des étudiants du collégial: contenu et approche*, thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Denyse Lemay, Christian Barrette et Édithe Gaudet (1996). *Guide de communication interculturelle*, 2e édition, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 171 p.

Denyse Lemay (1994). *Formation interculturelle*. Collège Bois-de-Boulogne, Centre de ressources didactiques et pédagogiques, 73 p.

Denyse Lemay, Christian Barrette et Édithe Gaudet (1993). *Guide de communication interculturelle.* Collège St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 171 p.

Denyse Lemay (1991). «La pédagogie interculturelle au collégial. Un changement de perspective.» *Impressions*, no 9, mars, pp. 25-29.

Denyse Lemay (1990). *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial*. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 81 pages.

Denyse Lemay, Christian Barrette et Édithe Gaudet (1988). *Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial: proposition de design pédagogique* . Collège Ahunstic et collège Bois-de-Boulogne, 263 p.

Denyse Lemay (1987). «Les groupes multiethniques. Comment établir des ponts.» *Pédagogie collégial*, vol. 1, no 1, pp. 28-35.

Denyse Lemay (1987). *Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeur-e-s de niveau collégial*. *Un exemple: les étudiantes et étudiants d'origine haïtienne*. Montréal: Mouvement québécois pour combattre le racisme/collège Bois-de-Boulogne, 77 p.

Denyse Lemay (1986). *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire*. Montréal: Mouvement québécois pour combattre le racisme, 132 p.

2. IDENTIFICATION DES BESOINS

L'analyse de Denyse Lemay sur les besoins en formation interculturelle l'a conduite à identifier d'une part, les besoins des étudiants et, d'autre part, ceux des professeurs, surtout ceux qui enseignent dans les programmes professionnels.

En ce qui concerne les étudiants, ce sont surtout ceux qui étudient en soins infirmiers qui ont des besoins prioritaires en formation interculturelle car ils ne travailleront plus seulement dans les hôpitaux mais également dans les familles en raison du «virage ambulatoire». Dans le contexte de l'hôpital, les règles de comportement sont contrôlées par la culture majoritaire (culture québécoise de souche) ce qui n'est pas le cas dans les familles où l'intervenant doit s'ajuster, s'adapter aux règles de la vie de famille. Ces étudiants sont en très grande demande quant à leur formation interculturelle.

Les professeurs des programmes professionnels ont également des besoins urgents en formation interculturelle. Les enseignants en soins infirmiers sont les plus demandeurs de formation interculturelle car:

1. ils reçoivent des étudiants de différentes cultures et presque la majorité de leur clientèle n'est pas née au Québec;
2. ils ont des difficultés à intégrer ces clientèles dans le fonctionnement normal des classes;
3. ils souhaitent habiliter leurs étudiants à faire face aux clientèles pluriethniques des hôpitaux où ils font souvent des stages et les préparer également à leur futur milieu de travail;
4. une partie de la clientèle étudiante non née au Québec éprouve de la difficulté à s'intégrer sur le marché de l'emploi.

Les besoins des professeurs des programmes pré-universitaires sont plus de l'ordre de la gestion de la classe pluriethnique.

L'identification des besoins se réalise:

- soit à partir des difficultés qui se présentent parmi lesquelles on remarque:
  - l'échec des élèves allophones (aux cours de français surtout);
  - les difficultés rencontrées par les professeurs dans la gestion de classe pluriethnique;
  - les conflits entre les élèves.

- soit par des suggestions qui viennent de la conseillère pédagogique:
  - à partir d'un diagnostic de situation;
  - à partir d'une ressource nouvelle en formation interculturelle.

Mais, en règle générale, les professeurs font une demande de formation parce qu'ils sont confrontés à des problèmes. Les étudiants, quant à eux, font difficilement part de leurs difficultés. Celles-ci sont mises en lumière lorsque les professeurs les identifient et décident d'intervenir.

En ce qui a trait à l'évolution des besoins, Denyse Lemay a constaté que depuis 10 ans, la demande d'information sur des communautés ethniques avait augmenté en raison de la diversification ethnoculturelle des communautés d'immigration. Ainsi, il y a 10 ans, les demandes portaient sur la communauté haïtienne; aujourd'hui, elles portent sur les Libanais, les Arméniens, et les Européens de l'est.

Les demandes sur les habiletés plus génériques, telles que la communication interculturelle, n'ont pas eu d'évolution; elles sont toujours là car il y a toujours du nouveau personnel à former. La formation interculturelle est continue.

3. PROGRAMME DE FORMATION

3.1 Objectifs

- aider le personnel des collèges à réussir l'accueil et l'intégration de la clientèle pluriethnique;
- aider les professeurs à ajuster leur enseignement de façon à tenir compte de la présence d'élèves de diverses origines ethniques en classe: adapter leurs contenus d'enseignement et leur pédagogie, gérer une classe pluriethnique;
- aider les professeurs à former l'ensemble de leurs étudiants, quelle qu'en soit l'origine ethnique, aux réalités interculturelles et internationales.

3.2 Année de fondation

Des activités de sensibilisation et de formation interculturelle sont donnés au collège

depuis 1988.

3.3 Membres/collaborateurs

Des personnes-ressources membres de diverses communautés ethniques et d'organismes de formation interculturelle.

3.4 Fonctionnement

Le programme de formation du collège s'organise autour 1) des sessions de formation auprès des professeurs et du personnel du collège; 2) d'un bureau de consultation où la permanence est assurée par Denyse Lemay qui, tout au long de l'année, est disponible pour répondre aux questions des professeurs et des élèves.

3.5 Nombre de personnes rejointes lors des formations

Généralement, les groupes sont composés de 10 à 20 personnes.
Un ou deux groupes suivent une activité chaque année.

3.6 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

Généralement, 3 heures offertes à la fois.
Pour les professeurs, généralement 6 heures à la fois.

3.7 Clientèles visées

- le personnel des collèges;
- plus spécifiquement, les professeurs des collèges;
- les étudiants des collèges, et notamment ceux et celles qui étudient dans des programmes professionnels de techniques humaines.

4. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

4.1 Objectifs

Les objectifs des activités sont identiques à ceux du programmes (cf. 4.1).

4.2 Contenus

Pour les formations à objectif 1: la formation est centrée sur les problèmes rencontrés

par le personnel ainsi que sur le développement d'une interprétation et de solutions à deux pôles (celles de la clientèle pluriethnique et celles du personnel du collège).

Pour les formations à objectifs 1 et 2: la formation est centrée sur l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés professionnelles (ex.: gérer une classe pluriethnique, faire participer l'ensemble des étudiants, introduire une perspective interculturelle dans mon enseignement).

Pour les formations à objectif 3: la formation doit tenir compte des critères de formation exigés par le collège. Ces critères sont de transmettre une formation fondamentale portant sur les théories, les grands auteurs et les concepts de la discipline; des habiletés professionnelles (pour les programmes professionnels) ou méthodologiques pour les programmes préuniversitaires (rédaction, développement de points de vue, analyse, résolution de problème)

Il y a 10 ans, le contenu portait sur l'accueil et l'intégration de la clientèle pluriethnique. Aujourd'hui, il porte sur l'introduction d'un contenu de formation interculturelle dans la formation de l'ensemble des étudiants. Le contenu est axé sur les connaissances nécessaires en formation interculturelle et la sélection de ces connaissances est déterminée en fonction de la demande des professeurs. Chaque année, les formations font le traitement d'un thème particulier.

Les grandes lignes du contenu d'une formation porte en général sur:

a) les connaissances conceptuelles du domaine interculturel (distinguer culture/ethnie, culture/sous-culture, nation, préjugés, stéréotypes, discrimination, racisme);
b) les connaissances factuelles sur l'immigration au Québec (les motifs de l'immigration au Québec, les objectifs de la société québécoise en matière d'immigration, les enjeux de l'immigration pour le Québec, les lois de l'immigration, la sélection des immigrants, l'histoire des différentes communautés immigrantes)
c) les procédés pédagogiques selon les clientèles différentes (car les sessions de formation doivent servir également au développement d'habiletés professionnelles chez les professeurs); partie magistrale, lectures complémentaires, discussion à partir de cas, résolution de problème
d) les techniques de communication interculturelle et de négociation interculturelle: s'adressent notamment aux professeurs qui enseignent dans les programmes professionnels (ex.: en soins infirmiers ou en techniques policières) et qui ont à accompagner ou à superviser leurs étudiants sur leur lieu de stage.

4.3 Fondements théoriques

Les concepts abordés sont essentiellement: l'Immigration, l'Intégration, la discrimination et le racisme, la culture, la communication et la négotiation interculturelle.

4.4 Format

Toute formation interculturelle est basée:

- sur des situations que signalent les professeurs (à partir du vécu);
- sur la référence à des données historiques, statistiques sur les communautés, sur leurs valeurs, leurs situations socio-économiques (données générales);
- sur la référence aux enquêtes que fait le collège chaque année sur la clientèle étudiante qu'il reçoit, par l'intermédiaire d'un questionnaire: pays de naissance, langue maternnelle, temps de résidence au Québec, lieu des études secondaires, appartenance ethnique des clientèles des différents programmes;
- sur l'utilisation de documents conçus par la formatrice elle-même;
- sur l'utilisation d'un document vidéo fait par le collège Montmorency sur l'intégration des étudiants du Proche-Orient (Angela Wells). La formatrice a recours également à d'autres documents visuels (surtout sur les hôpitaux);
- sur l'intervention parfois de personnes ressources appartenant à diverses communautés ethniques pour qu'elles présentent, de façon nuancée, leur communauté;
- sur l'intervention, lorsque le cas se présente, de certains élèves afin que leurs points de vue puissent également être entendus.

Habituellement, la formation pour les professeurs du collège se déroule sur une journée ou deux et se donne essentiellement chaque année à la fin de l'année scolaire. Toutefois, Denyse Lemay est disponible tout au long de l'année pour informer et répondre aux besoins qui se présentent. Les formations qu'elle donne aux professeurs d'autres collèges ont un format varié allant de 3h à une ou deux journées complètes.

5. LES IMPACTS DE LA FORMATION

Selon D. Lemay, il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les besoins sont satisfaits car il n'y a pas de procédure d'évaluation en tant que telle. Toutefois, Denyse Lemay explique à cet égard que: «À la suite d'une période de formation, les seules données de satisfaction sont informelles, ce sont des commentaires que les professeurs font verbalement après la formation. Généralement, ils sont satisfaits. Mais je suis constamment sur place avec les professeurs de mon collège, alors ils viennent souvent me demander des informations, des conseils sur des contenus d'enseignement interculturel qu'ils souhaitent développer en classe. Je leur donne des suggestions de

lectures, je leur apporte du matériel qu'ils ne connaissaient pas et de cela, ils sont toujours très satisfaits. Et puis les professeurs de mon collège apprécient que la conseillère pédagogique soit formée à l'interculturel et que le service soit à volonté. Comme on se connaît plus et que je connais mieux leurs besoins aujourd'hui, ils viennent donc plus souvent. Ces comportements sont des indices de satisfaction.»

Les professeurs attendent qu'on les aide à résoudre leurs problèmes, à améliorer leur rapport en classe, leur enseignement et le contenu de la formation qu'ils dispensent. Ils se montrent plus intéressés lorsqu'ils constatent que cette formation rehausse la qualité d'enseignement du programme.

Il y a des besoins auxquels on répond mal dans les collèges, en particulier:
– la formation des professeurs qui ont une clientèle autochtone. Ceux-ci font appel aux formateurs en interculturel mais les outils que ces derniers peuvent mettre à leur disposition sont très généraux et ne correspondent pas parfaitement aux besoins d'une clientèle autochtone;
– la formation des professeurs de français. Ceux-ci ne sont pas préparés à enseigner à une clientèle allophone appartenant, de plus, à plusieurs groupes linguistiques. En conséquence, beaucoup d'étudiants allophones échouent aux cours de mise à niveau en français et/ou aux cours obligatoires de français. Certains échouent même de façon répétée. Les professeurs de français dans les collèges sont des professeurs de français-littérature. Peu d'entre eux sont des professeurs de français langue seconde et même ces derniers ont besoin d'adapter leur enseignement;
– la formation des psychologues de collège qui, eux non plus, ne sont pas formés à travailler avec des étudiants ayant des comportements culturels différents.

À propos de l'impact de la politique du collège, Denyse Lemay explique: «Le fait d'avoir une politique à l'intérieur du collège démontre que ce sujet est important et que cette question-là n'est pas laissée à la résolution de chacun; cela permet de donner le message au professeurs 'on accueille une clientèle pluriethnique, c'est volontaire, on a pris des décisions concernant cette clientèle, on a des lignes directrices et voici ce qui peut vous guider dans vos comportements'. Les professeurs ont très bien reçu cette politique. Ils l'ont vu comme une aide dans leur travail. Cette politique n'est pas très vieille (environ 5 ou 6 ans). Avant cela, des professeurs arrivaient en nous disant 'oui, mais qu'est-ce que je fais devant telle chose?', par exemple devant les étudiants qui demandaient des dispenses spéciales parce qu'ils avaient une fête religieuse. Chacun prenait sa décision selon sa bonne volonté, son ouverture personnelle. Dorénavant, on a des règles claires là-dessus et les professeurs apprécient. Je ne sais pas si cette politique a eu un effet sur la fréquence des demandes mais elle a permis aux professeurs de voir que le collège considéraient ces questions et qu'ils n'étaient pas laissés à eux-mêmes pour prendre les décisions.»

6. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

6.1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation

Comme l'inscription se fait toujours sur une base volontaire, toutes les personnes qui devraient recevoir de la formation ne sont pas rejointes parce qu'elles ne s'inscrivent pas. Plusieurs professeurs ont des besoins mais ne sont pas demandeurs. Il s'agit surtout des professeurs de sciences humaines. Les raisons qui mènent à un tel constat sont que:
– les professeurs ne sont pas conscients de leurs besoins;
– les professeurs n'ont pas le temps;
– la formation interculturelle n'est pas une de leur priorité.

De plus, quelques données sur les professeurs du collégial peuvent expliquer quelques résistances supplémentaires à la formation interculturelle. Les professeurs des collèges ont environ 5 ans de moins que la moyenne d'âge des professeurs du primaire/secondaire (environ 48 ans). Avec les nouvelles conditions de mises en retraite, les professeurs les plus âgés ne sont pas très ouverts à changer les choses et considèrent avoir fini de s'adapter aux innovations. Les nouveaux professeurs qui entrent au collège, que l'on appelle «jeunes profs», sont âgés en moyenne de 35 ans et cumulent environ 12 ans d'enseignement, dans la mesure où ils ont enseigné dans d'autres collèges. Ils ont donc une certaine expérience d'enseignement mais ils sont encore en train de faire leur apprentissage pédagogique. Ils sont, pour la formation interculturelle, la cible privilégiée. En effet, étant engagés par le collège sur la base de leur compétence disciplinaire, ils ne sont pas obligés d'avoir une formation pédagogique. Les conseillers pédagogiques dans les collèges sont chargés de cette formation pédagogique des professeurs; la dimension de la clientèle est importante dans ces contenus de formation afin qu'ils puissent développer des compétences pédagogiques appropriées à leur clientèle.

Dans d'autres collèges, D. Lemay a eu à travailler avec des professeurs qui avaient déjà été sensibilisés à ces questions mais ils étaient peu nombreux.

Le contexte actuel des restrictions budgétaires entraîne une surtâche et l'interculturel prend de moins en moins d'importance. Pour l'instant, le cégep ne vit pas de gros problèmes et le contexte des coupures budgétaires fait en sorte que les problèmes sont gérés au cas par cas. Ainsi que le précise Denyse Lemay, «quand il n'y a pas de gros problèmes, on laisse tomber ça [l'interculturel] plus facilement que d'autres choses.» Ainsi, par exemple, à l'automne 96 et l'hiver 97, le collège a eu des problèmes dans les relations interculturelles entre étudiants, entre autres les étudiants d'origine libanaise et

les autres étudiants du collège. Le conflit a pris une certaine ampleur et le Directeur des services aux étudiants a dû intervenir à différents niveaux: «On met donc plus de temps sur l'interculturel quand on arrive à des situations de ce genre».

6.2 Moyens de surmonter ces obstacles

Selon Denyse Lemay, il faudrait «réduire la tache des professeurs mais on en est pas là! Depuis quatre ans environ, on est dans une période de renouveau de l'enseignement collégial. On a des nouvelles choses à faire, des nouveaux contenus de cours, de l'évaluation de programmes à élaborer, des nouveaux cours à élaborer, à travailler des cours en équipe. Tout cela prend énormément de temps, les professeurs travaillent de moins en moins à leurs affaires, ils préparent leur cours et en plus, travaillent en équipe de cours, ils travaillent en équipe programme, à la révision de leur programme. Ils ont vraiment beaucoup de choses. Et c'est prioritaire car c'est contrôlé par l'administration. Au cégep, comme au primaire/secondaire, on n'a pas de politique du ministère de l'éducation sur l'éducation interculturelle. C'est à dire que l'on est pas obligé de faire quoi que ce soit en cette matière. Il n'y a aucun administrateur qui va nous demander de rendre des comptes. On va donc d'abord faire ce sur quoi on est contrôlé, puis s'il nous reste du temps, s'intéresser à l'interculturel».

Parmi les moyens de surmonter les obstacles et difficultés relatifs à la formation interculturelle, Denyse Lemay propose l'adoption d'une politique ministérielle en éducation interculturelle: «Je pense que si on avait une politique au niveau ministériel, ça permettrait de demander des comptes aux collèges sur comment ils accueillent et intègrent les clientèles pluriethniques, et sur comment ils introduisent cette dimension dans les programmes. Sonder ainsi les collèges permettrait de pouvoir proposer des activités de perfectionnement auxquelles les professeurs seraient tenus d'assister, en plus de proposer des lignes directrices. L'énoncé de politique a donné des lignes directrices à l'ensemble de la province qui valent pour chacun des ministères, mais on pourrait en avoir une aussi pour le secteur de l'éducation.»

7. POINTS SAILLANTS / PROJETS

Le programme de formation du collège s'intéresse à la formation de l'ensemble des étudiants. Il est original dans la mesure où ses activités visent la formation des étudiants à travers la formation des enseignants. Ainsi, mieux les professeurs seront sensibilisés aux problématiques de l'interculturel, mieux leurs étudiants seront conscients de ces problématiques et seront outillés pour y faire face. Par ailleurs, ce programme tient un discours sur la formation.

Une formation interculturelle «idéale» devrait, selon Denyse Lemay, «proposer des

contenus sur des concepts et des faits historiques, démographiques, juridiques, sociologiques et former à l'acquisition d'habiletés pour les tâches, c'est-à-dire des habiletés reliées à la profession de la personne. Par exemple, si j'étais travailleuse sociale je m'intéresserais à développer des habiletés pour la vie en quartier pluriethnique, la vie avec le voisinage, dans les institutions communautaires. Le contenu de formation peut être très général, mais il doit être le plus souvent appliqué au milieu de vie et le type de contacts que la personne a avec les immigrants, à savoir si c'est au travail, dans le quartier, à l'école; si c'est sur une base volontaire ou non, etc. Progressivement, cette conception a évolué depuis 10 ans: au début, l'intérêt était porté sur la formation interculturelle pour l'accueil de la clientèle pluriethnique; aujourd'hui, elle porte sur la volonté de les éveiller à introduire la dimension de l'interculturel dans les programmes d'études pour l'ensemble de leurs étudiants. Ce ne sont pas les mêmes objectifs.»

«Les intervenants qui suivent les formations du collège perçoivent ces compostantes comme très importantes. Le bagage conceptuel, le bagage factuel suscite toujours beaucoup d'intérêt: les lois de l'immigration c'est très peu connu et cela a toujours beaucoup d'effet dans les formations que je donne aux professeurs. Ça permet le changement, peut-être pas complètement car sur certains cela n'a pas d'effet. Mais ça permet quand même qu'il y ait une évolution. Les préjugés ne sont pas qu'affaire de connaissance (ou de manque de connaissance). Il y a aussi la dimension affective; mais les connaissances contribuent également à changer les préjugés.»

«Je n'ai pas beaucoup travaillé sur les résistances car je travaille plus avec des gens qui demandent des informations et qui veulent en savoir plus sur la formation interculturelle. Dans quelques cas, j'ai eu à faire à des résistants, et ce qui est venu à bout de leur résistance, c'est de dire 'tu n'as pas le droit de faire ça et tu pourrais te faire poursuivre pour discrimination par la charte des droits'. C'est un argument massue. L'argument légal vient à bout de certaines résistances. Mais ce genre de situation ne m'est pas arrivée très très souvent alors je ne peux pas vraiment en parler. Il faudrait rencontrer des gens qui donnent des formations dans les milieux où l'on impose la formation.»

8. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

Syllabus des cours en perfectionnement interculturel donnés au collège Bois-de-Boulogne par Denyse Lemay.

Déclaration d'intention du Collège de Bois-de-Boulogne en matière interculturelle, 1991.

2) École de service social

Université de Montréal
C.P. 6128, Succursale Centre-ville
Montréal (Qc) H3C 3J7
http://www.umontreal.ca

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

École de formation des travailleurs sociaux.

1.2 Année de fondation

L'école de service social a été fondée dans les années 1940.
Les programmes de formation interculturelle existent depuis 1988. Avant cette date, il n'y avait pas de cours sur ce sujet. Pouvant s'expliquer par le fait que la préoccupation dans les universités francophones pour ce sujet est venu plus tard que dans les universités anglophones. Par exemple, McGill avait une formation sur ce sujet bien avant que les universités francophones ne songent à en mettre une en place. Par ailleurs, il a fallu du temps pour que le Québec s'intéresse à ses minorités. Le secteur anglophone s'est intéressé le premier à ces questions-là au niveau de la société en général. Quant au secteur francophone, sa prise de conscience ne date que des années 1970. Ainsi, l'implantation tardive des programmes de formation interculturelle dans les universités francophones a suivi l'évolution de la société québécoise sur ces sujets.

1.3 Membres

Enseignants

1.4 Nombre de personnes rejointes lors des formations

Les étudiants inscrits soit aux cours du bac, de la maîtrise, du doctorat (à temps plein ou à temps partiel).
Les étudiants inscrits au certificat (à temps partiel).

1.5 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

45 h par cours et par session au cycle d'enseignement régulier (bac/maîtrise/doc)
45 h par session au cycle du certificat

soit au total 3 cours de 45h et de 3 crédits/cours donnés par année

1.6 Clientèles visées

D'abord: les étudiant(e)s en Travail social du Bac (2ème et 3ème année), de la Maîtrise et depuis un an, du Doctorat (conjoint avec McGill) (ni le Doctorat ni la Maîtrise ne porte spécifiquement sur l'interculturel mais Gisèle Legault encadre une étudiante du Doctorat (thèse) et 11 étudiants de Maîtrise (4 en Mémoire et 7 en Stage de pratique spécialisée) qui travaillent sur ces questions).

Ensuite: les praticiens et intervenants sociaux sur le terrain qui viennent suivre des cours de Maîtrise à temps partiel pour se perfectionner. Notons ici que Gisèle Legault enseigne aussi à la Faculté d'éducation permanente de l'UdeM, au Certificat d'interventions en milieu pluriethnique. Le cours de Bac qu'elle donne à l'École de service social (Cours SVS 3740 Pratiques en milieu ethnique minoritaire) fait partie de la banque de cours donnés par ce Certificat. Ce cours est donc adapté pour répondre aux besoins des étudiants deux groupes.

Composition ethnique: les étudiants des cours réguliers sont surtout francophones, Québécois d'origine; ceux du certificat sont de diverses origines et de plusieurs appartenances culturelles, dont plusieurs femmes d'origine haïtienne; beaucoup de ces étudiants sont des personnes ayant immigré elles-mêmes alors que la mise en place du certificat visait à rejoindre les professionnels du groupe majoritaire (à l'UQAM et à McGill, la population en travail social est plus diversifiée).

1.7 Participation

Il y a une grande demande pour les cours en formation interculturelle. Même s'ils sont inscrits dans une banque de cours optionnels, ils font partie des cours les plus sollicités. Chaque année, en Maîtrise, il y a toujours entre 20-25 étudiants; au Bac, entre 40 et 45 étudiants par groupe; au Certificat, les groupes oscillent entre 25 et 30 étudiants.

2. PERSONNE-RESSOURCE

2.1 Nom

Gisèle Legault

2.2 Fonctions

Professeure à l'École de service social, Université de Montréal

Chercheure
Gisèle Legault est responsable des cours de 1er et 2ème cycle sur la Pratique sociale en contexte interculturel. Elle est aussi responsable des stages, mémoires et thèses qui portent sur ces questions.

Elle a développé le programme de l'École de service social pendant une année sabbatique (1988), à la demande du directeur de l'époque. Elle s'est donc informée durant cette période et a réfléchi sur le type de formation que donnerait l'école. Des contenus de cours ont été développés par Gisèle Legault qui a commencé à les enseigner dès son retour de sabbatique. Cette demande du directeur coïncidait parfaitement avec la propre réflexion de Gisèle Legault à l'effet qu'il était temps de concevoir une formation dans ce domaine.

2.3 Formation académique

Gisèle Legault est travailleuse sociale.
Elle détient une maîtrise en service social de l'UdeM et un doctorat en service social de l'Université Columbia (New-York).
Elle a, par ailleurs, suivi plusieurs cours de perfectionnement dont deux sessions de formation à l'Interculturel avec Margalit Cohen-Émerique et cinq mois de formation à l'approche ethnothérapeutique au Centre Georges Devereux (Université Paris VIII).

2.4 Expérience professionnelle

Professeure et chercheure, Gisèle Legault a développé deux champs d'études. Elle s'est d'abord intéressée aux études sur les femmes et a développé le champ des études féministes à l'École de service social de l'UdeM. Lorsque celui-ci a démontré plus tard qu'il avait porté ses fruits au niveau des compétences qui étaient alors très étendues (beaucoup plus de personnes avaient une connaissance approfondie de ces questions féministes), le directeur de l'École a donc demandé à G. Legault de développer un nouveau champ: celui des relations et de la formation interculturelle (cours, travaux, thèses, etc.).

2.5 Publications

Voir en annexe.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Les étudiants s'inscrivent à ces cours soit parce qu'ils sont conscients que leur pratique future va s'exercer en milieu pluriethnique ou soit parce qu'ils exercent déjà en milieu

pluriethnique; ce qui est nouveau, c'est que les régions commencent à se questionner sur les spécificités de la pluriethnicité en milieu de travail et de formation.
Il ne faut pas oublier aussi que certains étudiants participent au cours parce que le cours se donne «le bon jour, à la bonne heure»; si parfois ils commencent en étant peu motivés, leur intérêt s'accroît au fur et à mesurer que le cours avance.

La majorité des étudiants ont peu d'expériences quant aux contacts à établir avec des personnes d'origine immigrante et d'autre origine que la leur; la composition des groupes d'étudiants est principalement francophone, Québécois de souche, venant de milieux peu multiethniques; beaucoup viennent des régions environnantes de Montréalet ont donc besoin de s'ouvrir à la réalité pluriethnique de la société québécoise et aux réalités de leur futur milieu de travail (la plupart travailleront à Montréal). Par ailleurs, la plupart des étudiants de bac venant des cégeps n'ont pas reçu de formation sur ces sujets car ce contenu de cours n'est pas systématiquement développé au cégep en général.
À l'inverse, les étudiants du certificat, provenant de groupes ethniques d'origine diverse et immigrante, ne connaissent pas suffisamment bien la société québécoise. Bien que provenant de certaines communautés immigrantes, ces étudiants ne sont pas nécessairement habilités à travailler dans une relation d'aide avec des personnes immigrantes; ils ont bien souvent «appris sur le tas». Les besoins de ces étudiants sont donc de mieux connaître la société québécoise (ses rouages et ses institutions) et d'apprendre à travailler avec des personnes issues de l'immigration faisant face à des problèmes spécifiques.

Les étudiants qui vivent dans des milieux fermés (souvent très francophones/mono-ethniques) sont limités dans leurs horizons. Le cours ne suffit pas à leur donner le contact avec l'étranger si eux-mêmes ne sont pas capables de favoriser le contact avec des personnes de cultures différentes. Souvent, ces étudiants ne savent pas comment faire pour rencontrer des personnes d'origine immigrante alors qu'ils ont un travail à faire sur ce thème dans le cadre du cours. Ce sont parfois d'autres étudiants du cours qui les aident à rencontrer ces personnes. Au minimum, le programme leur aura permis de se rendre compte qu'ils vivent dans un univers monoculturel.

Les contenus développés visent à transmettre des connaissances théoriques et des connaissances pratiques.

Selon G. Legault, il y a eu une période où l'on favorisait beaucoup les connaissances sur des communautés spécifiques. Il se donnait des formations sur des cultures spécifiques de style monographiques. Des étudiants demandent encore parfois ce genre d'information sur des groupes culturels donnés.

Les demandes sont traitées mais jamais dans une démarche de réponse sur les critères de fonctionnement d'une communauté culturelle spécifique. La demande est replacée dans un contexte plus global des difficultés vécues dans les familles immigrantes en général, indépendamment de leur origine ethnoculturelle, et qui peuvent être d'ordre économiques, sociales, professionnelles, etc. Le traitement de ce type de demande est également replacé dans le cadre du conflit entre tradition et modernité qui prévaut au Québec: «le Québec est entré dans la modernité depuis les années 60, si certaines avancées ont été faites au niveau des droits par exemple, la tradition a encore beaucoup de poids, comme partout ailleurs; toutes les sociétés sont inscrites dans ce conflit entre tradition et modernité où parfois la tradition domine, où parfois la modernité domine».

4. PROGRAMME DE FORMATION

4.1 Objectifs

- sensibiliser les étudiants à la diversité multiculturelle des milieux dans lesquels ils seront appelés à travailler, surtout s'ils souhaitent rester à Montréal;
- développer leurs habiletés à travailler dans un milieu multiethnique;
- savoir/savoir-faire/savoir-être en milieu multiethnique.

4.2 Contenu

G. Legault présente en début de cours un syllabus qui propose les différents thèmes qui seront abordés durant la session. Il arrive que les étudiants souhaitent travailler sur des thèmes qui ne sont pas précisés dans le syllabus. Par exemple, récemment un étudiant a souhaité travailler sur le thème de l'intégrisme. L'option proposée alors est d'aménager un espace dans le cours pour permettre soit la participation d'une personne invitée connaissant le domaine, soit permettre à l'étudiant de faire un travail plus élaboré et à le présenter à la classe oralement avec support vidéo et/ou textuel à l'appui. En général, le contenu du cours se résume en trois points:

- *Savoir*: donner aux étudiants des connaissances sur un certain nombre de sujets tels que l'historique de l'immigration au Québec, la politique canadienne d'immigration, la politique québécoise d'immigration et d'intégration, les mécanismes de l'inclusion/exclusion, les connaissance sur certaines clientèles immigrantes telles que les réfugiés, les situations géo-politiques, etc.
- *Savoir-être*: sous forme d'ateliers et de mise en situation en classe.
- *Savoir-faire*: soit comment intervenir dans le travail social avec des clientèles variées, donner des outils d'intervention (comment, par exemple, faire une évaluation

sociale en tenant compte de facteurs culturels, sociaux, reliés à l'immigration, au vécu des personnes, etc.; comment concevoir des protocoles de discussion de cas). Inviter des travailleurs sociaux à faire des témoignages, à s'impliquer dans la réflexion.

Évaluation des étudiants par travaux:
Le premier travail porte sur soi: demander aux étudiants de se mettre en situation d'expérimenter un choc culturel (passer une journée avec une famille d'origine culturelle différente de la leur ou faire une évaluation psychosociale d'une famille en précisant ce qui les a heurté, choqué, surpris dans leur façon de voir les choses, ou parler d'un voyage fait à l'étranger et de l'expérience du choc culturel au cours de ce voyage; ceux qui ont vécu l'immigration peuvent parler de leur propre expérience).
Un deuxième travail est à contenu plus théorique et est centré sur l'autre (réflexion sur un thème relié à la pratique en milieu pluriethnique ou faire une histoire de vie avec une personne faisant partie d'un groupe minoritaire (immigrant, réfugié, victime d'exclusion)).
En maîtrise, un travail supplémentaire est demandé: prendre en charge, par équipe d'étudiants, un thème proposé dans le cours et le traiter (soumettre un plan, proposer une recherche bibliographique allant au delà des suggestions apportées au syllabus, puis après approbation du plan par l'enseignante, les équipes d'étudiants vont présenter oralement à l'ensemble de la classe le traitement du thème).

4.3 Fondements théoriques

Depuis 1988, le format du cours a évolué et a amené G. Legault a le diviser en trois sections. Au début, le contenu était essentiellement théorique mais depuis quelques années, il est fortement axé sur le côté pratique, plus en lien avec les réalités du milieu du travail social et laissant beaucoup de place à la participation active des étudiants, à leur implication dans la réflexion sur ces thématiques.

4.4 Format

- 3 crédits;
- 45h, soit 15 rencontres de 3h pendant une session ou au certificat, 3 fins de semaines complètes (de 15h) réparties sur une session avec travaux entre chaque fin de semaine;
- cours inscrits dans une banque de cours optionnels;
- un recueil de textes (300 pages environ) toujours à disposition;
- une bibliographie complète (30 pages) proposée en début de cours et remise à jour régulièrement à chaque année, proposant des ouvrages sur les sujets traités dans le cours et un certain nombre d'autres sujets connexes.

- support vidéo;
- intervention de personnes invitées spécialistes dans un domaine.

5. LES IMPACTS DE LA FORMATION

5.1 Procédures de l'évaluation

Les cours sont systématiquement évalués selon les standards de l'Université de Montréal.

5.2 Résultats de l'évaluation

Les résultats de cette évaluation sont toujours très bons dans l'ensemble.

6. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

6.1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation;

Les obstacles sont difficiles à évaluer s'agissant des étudiants souvent à temps plein qui n'ont pas encore d'expérience professionnelle. Toutefois, s'agissant des professionnels qui travaillent en milieux pluriethniques, toutes les personnes qui devraient recevoir de la formation ne sont pas rejointes.

La raison majeure est que les cours sont optionnels. Donc la participation répond d'abord et avant tout à un choix que fait l'étudiant pour s'inscrire à ces cours. Et les étudiants qui en auraient le plus besoin parfois ne s'inscrivent pas à ces cours soit parce que cette thématique ne les intéresse pas, soit parce qu'ils ne sont pas conscients qu'ils en auraient besoin.

6.2 Moyens de surmonter ces obstacles.

Il faudrait rendre ces cours obligatoires car tous les étudiants devraient recevoir une formation de base sur les thèmes de la diversité culturelle et religieuse, de la problématique des personnes immigrantes, réfugiées, sur celle des femmes, etc.

7. DOCUMENTS DISPONIBLES

- Sélection des publications de Gisèle Legault relatives au domaine de la formation interculturelle;

- Syllabi des cours SVS 6765: Communautés ethnoculturelles et intervention; SVS 3745: Pratiques en milieu ethnique minoritaire;
- Bibliographie additionnelle.

PUBLICATIONS DE GISÈLE LEGAULT

Livres et Chapitres de livre

Legault, G. (1996). Social Work Practice in Situations of Intercultural Misunderstanding. *In* Asamoah, Y. (dir.). *Innovations in Delivering Culturally Sensitive Social Work Services*. Haworth Press Inc.

Legault, G. et S. Gravel(1996). Adéquation des services aux jeunes familles immigrantes. Résultats de recherche. *In Multicultural Health, Innovating in Hard Times*. Proceedings of May 17th-20th, 1995 Conference in Montréal. Québec: Canadian Council on Multicultural Health, Toronto.

Articles de revues avec comité de lecture

Legault, G. et S. Gravel (1998). Insertion sociale et autonomie affective des jeunes mères de la communauté noire de Montréal. *In* J. Alary et L. Ethier (dir.). *Actes du 4e Symposium québécois de la recherche sur la famille au Québec*. P.U.Q.

Legault, G., S. Gravel, S. Fortin, B. Heneman et M. Cardinal (1997). «Adaptation of Services to New Immigrant Families: Perceptions of Families and Practioners.» *Canadian Journal of Community Mental Health*, Vol. 16, no 1.

Legault, G. et S. Gravel (1996). «Adéquation des services de santé aux jeunes familles immigrantes.» *Revue canadienne de santé publique*, Vol. 87, no 3.

Legault, G. (1996). «Social Work Practice in Situations of Intercultural Misunderstandings.» *Journal of Multicultural Social Work*, vol. 4, no 4.

Legault, G. et M. Lafrenière (1992). «Situations d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux: problématique.» *Santé mentale au Québec*, vol. 17, no 2.

Legault, G. (1991). «Formation à une pratique interculturelle.» *Revue canadienne de service social*, vol 8, no 2.

Rapport de recherche et autres documents écrits

Legault, G., B. Heneman, S. Gravel, S. Fortin et E. Alvadaro (1994). *Adéquation des services aux jeunes familles immigrantes.* Présenté à Santé/Bien-être Canada.

Legault, G. et M. Lafrenière (1992). *Femmes, migrations, interventions: une rencontre interculturelle*. Difficultés de parcours des intervenants sociaux auprès des femmes immigrantes et de leurs familles. Présenté au Secrétariat d'État au Multiculturalisme.

Legault, G. (1992). *Approches en service social versus approches interculturelles*.

Colligé de textes du colloque du RUFUTSQ, Le travail social et ses rapports avec les communautés culturelles et les populations autochtones. Congres de l'ACFAS, 1991.

Legault, G. (1991). *Regards sur les valeurs, croyances et coutumes du Québec* . Actes du colloque Regard sur les valeurs, croyances et coutumes: vers une approche interculturelle mieux adaptée. Centre des femmes de Montréal, 16 mai 1991.

3) Centre de recherche et de formation[70]

CLSC Côte-des-Neiges
5700, chemin de la Côte-des-Neiges
Montréal (Qc) H3T 2A8
Tél. (514) 731-1386 poste 2340
Téléc. (514) 731-4143
http://www.clsc-chsld.qc.ca/cdn/centrede.htm
crf@osinet.net

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

Le mandat du Centre de recherche et de formation (CRF) est de «contribuer au développement des services de santé et des services sociaux destinés au populations issues des communautés culturelles, dans le respect des particularités linguistiques, sociales, ethniques et religieuses» (*Rapport annuel* (1996-1997), p. 36).

Comme l'indique son nom, le centre à un mandat de recherche et un mandat de formation.

Les axes de recherche du CRF portent sur les services de santé et les services sociaux en milieu pluriethnique. La stratégie de développement des projets de recherche porte sur trois champs et répond à la préoccupation de mener des recherches utiles pour l'intervention. Les champs d'intérêt sont d'acquérir des connaissances sur les clientèles, sur les savoirs mis en pratique par les intervenants et sur le transfert des nouvelles connaissances et de leur application aux pratiques.

[70] Fiche synthèse rédigée à partir de l'entrevue avec S. Xenocostas et du site web du Centre de recherche et formation.

La formation a été, dès la création du centre, considérée comme une composante essentielle intégrée aux mandats du centre. La formation est considérée comme un partage des savoirs et implique :
La mise à contribution des chercheurs universitaires qui ont développé un savoir spécialisé à partir de leurs recherches et qui sont aussi, pour la plupart, des enseignants et des formateurs.
La mise à contribution des intervenants du CLSC qui ont développé un savoir et des compétences spécifiques à partir de leur pratique et qui ont des compétences de formateur.

Le CRF développe des activités de formation en partenariat entre les universitaires et les intervenants du milieu dans le domaine de la pratique d'intervention en contexte pluriethnique.

1.2 Année de fondation

Le Centre de recherche et de formation (CRF) a été crée en juin 1992.

1.3 Membres

Le CRF fait partie du CLSC Côte-des-Neiges depuis juin 1998. Le CLSC Côte-des-Neiges est affilié à plusieurs universités (Université de Montréal, McGill, etc.), à d'autres CLSC partenaires (CLSC-Bordeaux-Cartierville; CLSC Saint-Louis du Parc; CLSC Saint-Laurent; CLSC-SOC) et à des organismes communautaires (Association latino-américaine communautaire-ALAC; Promotion multiculturelle intégration société nouvelle-PROMIS).

1.4 Fonctionnement

Le CRF est organisé autour d'un directeur scientifique (actuellement, Robert Sévigny) et d'un conseil scientifique.
Le CRF est subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) .

1.5 Clientèles visées

Les formations sont destinées :

- aux auxiliaires familiaux (travail à domicile) parmi lesquels se trouvent les intervenants des CLSC travaillant auprès des personnes âgées à domicile, en contexte pluriethnique;
- aux travailleurs sociaux dont notamment les intervenants auprès des jeunes issus

de communautés culturelles différentes;
- aux intervenants du milieu de la santé (infirmier/infirmière);
- aux médecins (à venir prochainement).

1.6 Participation

La participation aux sessions de formation est volontaire.

2. PERSONNE-RESSOURCE (OU RESPONSABLE DE L'ORGANISME)

2.1 Nom

Spyridoula Xenocostas

2.2 Fonctions

Coordinatrice de projet

2.3 Formation académique

Maîtrise en anthropologie

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Les besoins sont identifiés à partir des difficultés rencontrées par les intervenants dans la pratique quotidienne, mais ce ne sont pas nécessairement des besoins qui émanent d'un conflit. Ces difficultés mènent les intervenants à s'interroger et à faire part de leurs préoccupations en ce qui a trait à leurs rapports avec la clientèle pluriethnique et à l'adaptation de leur pratique professionnelle.

La demande de formation est très importante.

Les contenus développés par les formations visent à combler les besoins identifiés tels que:
- le besoin de mieux connaître le profil de la clientèle multiethnique;
- le besoin de mieux connaître également le profil d'une clientèle spécifique: les personnes réfugiées;
- le besoin d'être outillé pour le développement de rapports harmonieux dans le cadre de la pratique avec des personnes d'origines ethnoculturelles diversifiées;

– le besoin de suppléer aux difficultés d'ordre linguistique.

4. PROGRAMME DE FORMATION

La formation interculturelle est un domaine d'intervention très récent pour le Centre. Les premières session de formation devaient être données au printemps et à l'automne 1998.
Afin de ne pas être une contrainte excessive pour les horaires des participants, les formations peuvent durer une journée mais en général, la formule privilégiée est de diviser la formation en plusieurs rencontres d'une demi-journée.

Le programme de formation offert par le CRF propose des activités qui suivent en général trois modes de développement :

1. L'activité de formation peut provenir d'un projet de recherche complété dont les chercheurs veulent partager plus largement les résultats en les confrontant à la pratique. Ceci correspond à la forme plus classique du « transfert des connaissances ».
2. L'activité de formation peut être développées suite à une demande explicite d'un groupe d'intervenants qui sollicite l'expertise de chercheurs autour d'un thème touchant la clientèle ou l'intervention en contexte pluriethnique.
3. L'activité de formation peut provenir d'une expérience de formation assumée déjà par des intervenants, et que ceux-ci aimeraient développer davantage et diffuser, en impliquant un ou des chercheurs, compte tenu de leur expertise sur la thématique développée ou misant sur un support logistique de leur part.

5. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

Une consultation des organismes partenaires (cf. 1.3) a été réalisée au cours de l'année 1996-97 afin de connaître les besoins et les préoccupations de ces partenaires dans leur rapport avec la clientèle pluriethnique. Des problématiques ont été identifiées suite à ces consultations.

Les activités que propose le centre en 1998 sont :

1. deux sessions de formation mises au point au cours de l'hiver 1998 et dispensées pour la première fois au printemps 1998;
2. organisation de colloques;
3. développement et réalisation de recherches scientifiques.

La formation interculturelle est un domaine récent d'intervention du CRF. La formation en général, la recherche et la diffusion des résultats, sont un mandat important du

CRF/CLSC-Côte-des-Neiges. La formation interculturelle n'est qu'un aspect de la formation globale.

Deux programmes de formation étaient proposés en 1998:
a) Les soins aux personnes âgées dans les familles d'origines ethnoculturelles diverses
Cette activité fait suite à des travaux de recherche réalisés dans le secteur des soins aux personnes âgées dans les familles d'origine italienne, haïtienne ou chinoise.

b) La santé des jeunes
Cette activité est offerte par le CRF dans le cadre de ses travaux de recherche et de formation sur l'intervention en milieu interculturel et spécialement dans le domaine d'intervention de la santé des jeunes.

5.1 Objectifs

- favoriser le questionnement sur les implications des contextes ethnoculturels sur la pratique des soins auprès des personnes âgées;
- amener les intervenants auprès des jeunes à mieux comprendre leurs pratiques et les enjeux liés à l'interculturalité;
- analyser les rapports entre processus psychiques et processus sociaux dans la constitution de l'identité, incluant l'identité professionnelle;
- analyser le rapport entre modèles de pratiques et valeurs professionnelles propres;
- analyse de *l'idéal professionnel* pris comme révélateur du rapport établi entre professionnel et client.

5.2 Contenu

- la connaissance de la réalité des familles d'origines ethnoculturelles diverses, responsables de la prise en charge d'un proche (ce contenu est développé au sein du programme de formation sur les soins aux personnes âgées dépendantes);
- la réflexion critique des pratiques d'intervention selon les positions et les trajectoires sociales de chacun(e);
- les modèles de pratique et d'idéal professionnel;
- les notions d'idéalité, d'héritage, de reproduction culturelle, de rapport à l'autre, de construction de l'identité;
- les composantes économiques et psychologiques (carte idéologique, projet parental, généalogie, trajectoire sociale).

5.3 Fondements théoriques

La formation repose sur une grille conceptuelle de type psychosocial où la comparaison des contextes ethnoculturels variés permet de faire ressortir la spécificité de la dimension ethnoculturelle mais aussi les points de convergence avec d'autres facteurs tels que ceux d'origine socio-économique.

Les contenus s'organisent autour des composantes *implication* et *recherche.* Ils sont basés sur la démarche du roman familial et des trajectoires sociales développée par de Gaulejac, V. (1987) : *La névrose de classe*, Paris : Éd. Hommes et groupe.

Un des postulats est que l'histoire personnelle est le produit de facteurs psychologiques, sociaux et culturels qui interagissent les uns avec les autres, et, qu'en même temps, chacun est amené à modifier plus ou moins son rapport à l'histoire pour devenir davantage sujet et acteur social.

5.3 Format

- expression verbale et non verbale (schématisation, dessin) pour production de matériel par les participants sur leur propre histoire
- analyse en groupe du roman familial
- présentation des principaux résultats de la recherche et confrontation de ces résultats à l'expérience des intervenant(e)s.

Les activités de formation prennent généralement la forme d'ateliers ou de séminaires de courte durée (d'une demi-journée à l'équivalent de trois jours au maximum).

6. DOCUMENTS DISPONIBLES

- *Rapport annuel 1996-97*
- *Les soins aux personnes âgées dans les familles d'origines ethnoculturelles diverses*. Séminaire d'implication pour la pratique
- *La santé des jeunes*. Séminaire d'implication pour la pratique

7. PROJETS EN COURS ET ORGANISMES SUBVENTIONNAIRES

Évaluation du savoir des familles immigrantes en matière d'éducation familiale. Métropolis/CLSC CDN

Hyperémèse gravidique: variables biopsychosociales associées . Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ)

L'émergence d'unités de recherche dans des milieux d'interventions socio-sanitaires. Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS)

The process of clinical encounter between patients and their doctors in the context of ethnic differences. Conseil de la recherche médicale (CRM).

Les pratiques traditionnelles affectant la santé physique et mentale des femmes: situation actuelle et perspectives d'avenir. Programme national de recherche l'excision et l'infibulation;. et de développement en matière de la santé (PNRDS)

La paternité dans un contexte pluraliste. Programme national de recherche et de développement en matière de la santé (PNRDS)

Pratiques de soins et figures du lien: des aidants et des services à domicile dans un contexte nouveau. Conseil québécois de la. recherche sociale (CQRS) Programme national de recherche et de développement en matière de la santé (PNRDS)

Multiethnicité, exclusion et profils de pauvreté: le cas du quartier Côte-des-Neiges. Patrimoine Canada à Montréal.

La sociologie implicite des intervenants en santé et services sociaux dans un contexte pluriethnique. Conseil de recherche en sciences. humaines du Canada (CRSH)

La communication entre personnes à grande distance culturelle: patients haïtiens et système sociosanitaire canadien. Patrimoine Canada.

Enquête sur les besoins et les attentes du patient dément et des aidants naturels par rapport au médecin de famille. Programme national de recherche et de développement en matière de la santé (PNRDS)

La perception des jeunes familles d'immigration récente à l'égard des services de Montréal-Centre. Régie régionale de santé de première ligne.

Production de savoir pratique et ethnicité dans le travail des auxiliaires familiaux/familiales. Métropolis

Rapports sociaux ethniques et pratiques langagières dans un CLSC à clientèle pluriethnique. Patrimoine Canada

Évaluation de la pratique du travail social au CLSC Côte-des-Neiges. Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS)

Étude préliminaire des déterminants de l'utilisation des services de santé par les femmes nouvellement immigrées au Québec. Université de Montréal, fonds internes de recherche.

Services de santé et services sociaux de première ligne en milieu pluriethnique. Centre de recherche et de formation, CLSC Côte-des-Neiges

Pratiques en empowerment, barrières et facilitateurs dans le quartier Côte-des-Neiges. Centre d'excellence pour la santé des femmes (CESAF)

Logique d'inobservance aux médicaments anti-hypertenseurs. Conseil de la recherche médicale (CRM)

8. PROJETS EN ÉLABORATION

Les conflits intergénérationnels dans les familles immigrées: l'impact de l'exclusion sociale.

Validation d'un instrument de mesure des comportements dangereux chez les patients déments vivant à domicile.

Promotion, prévention: le temps de séjour fait-il une différence pour les immigrantes sud-asiatiques ?

9. SÉMINAIRES PRÉSENTÉS PAR LE CRF

23 octobre 1998
Isabelle Lafleur, stagiaire CRF, CLSC Côte-des-Neiges.
Sujet : *Peines d'amour et comportements à risque à l'adolescence*.

29 octobre 1998
Repenser le lien entre recherche et intervention, Journée de colloque CRF, CLSC Côte-des-Neiges.

5 novembre 1998
Pierre Anctil, conseiller, ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration.

Sujet : *La grande vague migratoire juive à Montréal : 1905-1925*.

3 décembre 1998
Laurence Kirmayer, médecin psychiatre, Hôpital général juif et Université McGill.
Sujet : *Languages of the Body : Understanding Somatization in Cultural Context*.

14 janvier 1999
Jean Renaud, professeur, sociologie, Université de Montréal, directeur du Centre d'études
ethniques de l'Université de Montréal (CEETUM).
Sujet : *Les trois premières années au Québec des requérants de statut de réfugié régularisé*.

28 janvier 1999
Vania Jimenez, professeure, médecine familiale de l'Université McGill, et Cathy Murphy, infirmière, CLSC Côte-des-Neiges.
Sujet : *Impact du fait d'être témoin de violence conjugale sur la santé mentale d'enfants âgés*
de 6 à 12 ans de familles d'immigration récente et québécoises (CLSC-Bordeaux-Cartierville).

11 février 1999
Marguerite Cognet, assistante d'enseignement au groupe de recherche en ethnicité et société
et membre du Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal GRES/CEETUM, Annick
Lenoir Achdjian, agente de recherche, CRF, CLSC Côte-des-Neiges.
Sujet : *Ethnicité et savoir pratique dans les rapports de travail des auxiliaires familiales/familiaux*.

11 mars 1999
Myriam Bals, chercheure en anthropologie.
Sujet : *Émigration temporaire, santé et culture : les aides familiales philippines et marocaines à Montréal.*

25 mars 1999
Nathalie Dyke, agente de recherche, CRF CLSC Côte-des-Neiges.
Sujet : *Cultures et paternité*.

25 mars 1999

Ellen Rosenberg, professeure, département de médecine Familiale de l'Université McGill, et
Spyridoula Xenocostas, agente de recherche, CRF, CLSC Côte-des-Neiges.
Sujet : *Stratégies des médecins et patients dans une rencontre inter-ethnique (CLSC* Bordeaux-Cartierville).

10. PUBLICATIONS

• Vania Jimenez, Jean-François Saucier, Jacques Marleau, Catherine Murphy, Antonio Ciampi, Brigitte Côté, Guo Tong, *Impact du fait d'être témoin de violence conjugale sur la santé mentale d'enfants âgés de 6 à 12 ans de familles d'immigration récente et québécoises*, Centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des-Neiges, février 1999.

• Nathalie Dyke, Jean-François Saucier, *La paternité aujourd'hui : Bilan et nouvelles recherches*, Actes du colloque, 66e Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec, 12 mai 1998.

• Denise Beaulieu, Pauline Carignan, Louise Couture, Claudette Forest, Isa Iasenza, Nadia Merah, My-Huong Pham, Myra Piat, Bilkis Vissandjée, *Évaluation de l'implantation du projet Répit: quand des partenaires unissent leurs forces pour le mieux-être de familles de Côte-des-Neiges,* Centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des-Neiges, 1998.

11. COLLOQUES

La paternité aujourd'hui : Bilan et nouvelles recherches, 66e Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec, 12 mai 1998. Colloque organisé par N.Dyke et J.F. Saucier, Centre de recherche et de formation, CLSC Côte-des-Neiges.

Enfants témoins de violence conjugale: enjeux actuels, 66e Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec, 13 mai 1998. Colloque organisé par V. Jimenez et J. Marleau, Centre de recherche et de formation, CLSC Côte-des-Neiges.

Repenser le lien entre recherche et intervention, Centre de recherche et de formation du CLSC
Côte-des-Neiges, 29 octobre 1998. Colloque coprésidé par Jacques Rhéaume et Ghislaine Roy. Cette journée de réflexion servira à la planification du deuxième grand colloque du CRF, prévu les 7 et 8 juin 1999.

4) Table de concertation des organismes
de Montréal au service des réfugiés (TCMR)
1710, rue Amherst
Montréal (Qc) H2L 3I5
Tél. (514) 528-1959
Téléc. (514) 528-7567
tcmr@babylon.montreal.qc.ca

1.1 Objectifs

La TCMR regroupe 91 organismes, dont 89 organismes communautaires (ONG) qui travaillent auprès des nouveaux arrivants (personnes revendicatrices du statut de réfugié, réfugiées et immigrantes).

Ses objectifs sont :

- Défendre les droits des réfugiés : la TCMR est devenue « la principale référence au Québec pour tout ce qui touche de près ou de loin la question des réfugiés »;
- assurer un service d'information et de référence;
- assurer la formation des intervenants communautaires;
- promouvoir le développement et l'amélioration des services offerts par les ONG;
- identifier les besoins et les ressources disponibles pour l'accueil et l'établissement des nouveaux arrivants (personnes réfugiées ou revendicatrices du statut de réfugié);
- développer la recherche-action[71].

1.2 Année de fondation

La TCMR a été fondée en 1979, lors de l'arrivée massive des réfugiés vietnamiens et à l'initiative de quelques organismes communautaires qui ont estimé nécessaire de se coordonner et de se concerter pour l'accueil et l'établissement des réfugiés.

1.3 Membres

91 organismes, dont 89 ONG, qui oeuvrent auprès des nouveaux arrivants (personnes revendicatrices du statut de réfugié, réfugiées et immigrantes).

1.4 Nombre de personnes rejointes lors des formations

---

[71] *Le rôle et l'action des organismes communautaires*, Stephan Reichhold, TCMR. Conférence présentée dans le cadre du séminaire conjoint France-Canada sur Les politiques d'immigration et d'intégration en France et au Québec: analyse comparée et perspective de recherche, Montréal, 20-22 mai 1998.

574 en 1996-1997
371 en 1997-1998

La formule pédagogique des sessions de formation exige de limiter le nombre de personnes admises à chaque session. Certaines sessions de formation, qui sont étalées sur deux ou trois journées, doivent être suivies par les mêmes personnes. On notera qu'en 1997-1998, il y a eu beaucoup plus de sessions sur 2-3 jours qu'en 1996-1997.

Par ailleurs, la demande excédant de beaucoup le nombre de places disponibles pour chaque session, le nombre de places est limité à 2 personnes par ONG, pour donner la possibilité de participer à un maximum d'ONG.

1.5 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

Jusqu'en 1997 : 48 demi-journées de formation par année, qui se donnent soit sur des demi-journées soit sur des journées entières.

Depuis 1997, face à la demande croissante, la TCMR essaie d'augmenter le nombre d'heures offertes. Le total est passé à 52 demi-journées de formation en 1997.

Pour 1998, au moment de l'entrevue (juin 1998), la TCMR avait déjà donné 54 demi-journées de formation.

1.6 Fonctionnement

La TCMR est dotée d'une permanence assurée par 5 personnes; c'est un organisme incorporé, indépendant et à but non lucratif régit par un Conseil d'administration.

Elle est financée par les cotisations de ses membres et par des projets subventionnés par différents bailleurs de fond gouvernementaux. Les recherches sont soutenues par un financement indépendant, provenant de subventions de recherche.

1.7 Clientèles visées

Les formations s'adressent principalement aux intervenants des organismes qui travaillent auprès des nouveaux arrivants.

Depuis quelques années toutefois, la TCMR a élargi ses sessions de formation à d'autres clientèles (enseignants, travailleurs sociaux d'organismes comme les CLSC, employés du ministère de l'immigration et des services de santé).

1.8 Participation

Dans certains cas, c'est la direction de l'organisme communautaire qui décide d'envoyer ses intervenants en formation; dans d'autre, ce sont les intervenants eux-mêmes qui décident de venir suivre une formation en rapport à leurs besoins. Les formations sont annoncées et affichées un mois avant qu'elles ne se donnent.

2. PERSONNE-RESSOURCE (OU RESPONSABLE DE L'ORGANISME)

2.1 Nom

Marie-Claire Rufagari

2.2 Fonctions

Coordonatrice du volet formation de la TCMR

2.3 Formation académique

Psychologue;
Maîtrise en relations publiques internationales;
Maîtrise en psychologie relationnelle;

2.4 Expérience professionnelle

M.C Rufagari s'est intéressée à la formation interculturelle avant d'être à la TCMR où elle travaille depuis 1995. C'est lorsqu'elle étudiait en Belgique, et qu'elle travaillait comme assistante à l'enseignement, qu'elle a été sensibilisée à la question de la communication interculturelle. Elle a fait un mémoire sur la communication interculturelle et le dialogue comme interfaces universels de la communication entre différentes cultures. À son arrivée au Québec, elle a travaillé dans un organisme d'accueil et d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants.

Elle intervient également comme formatrice au *Réseau d'intervention auprès des personnes ayant subi la violence organisée* (RIVO) qui regroupe des personnes intervenant dans plusieurs milieux différents tels que des psychiatres, des psychologues, des travailleurs sociaux, des art-thérapeutes, des organisateurs communautaires, des avocats et d'autre professionnels impliqués auprès des personnes ayant subi la violence organisée.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Le milieu manifeste lui-même ses propres besoins à partir de son expérience quotidienne et dès qu'il y a un changement législatif.

Les besoins sont également identifiés lors des sessions de formation, à partir des questions que posent les participants, des demandes ou recommandations qu'ils font et des lacunes observées par les personnes-ressources et la responsable du programme.

4. PROGRAMME DE FORMATION

Le programme de formation de la TCMR a été mis en place en 1989. Ce programme comprend deux volets :

- un volet formation continue/perfectionnement (volet principal) s'adressant aux intervenants professionnels et bénévoles travaillant au sein des organismes membres de la TCMR;
- un volet sensibilisation/éducation aux relations interculturelles s'adressant aux organismes externes; la TCMR répond alors à la requête spécifique des organismes qui lui demandent de venir donner une formation à leur personnel sur un thème particulier.

4.1. Financement

Le volet formation continue/perfectionnement s'adressant aux ONG membres de la TCMR est financé par le MRCI; le volet sensibilisation/éducation aux relations interculturelles s'adressant aux organismes externes est financé par Patrimoine Canada.

4.2. Objectifs du programme

L'objectif général du programme de formation de la TCMR est d'outiller adéquatement les intervenants dans leur travail auprès des nouveaux arrivants.

Pour être adéquate, l'intervention auprès des nouveaux arrivants exige des connaissances intégrées au niveau :

- du contexte politique, social, culturel des pays d'origine
- du contexte législatif, juridique et administratif dans lequel se débat la personne au Québec
- des différentes sources de déstabilisation et de traumatismes ainsi que de leur impact sur l'individu

- de l'intervention interculturelle.

Par conséquent, le programme de formation de la TCMR vise plus spécifiquement à :
- aider les intervenants à mieux connaître les clientèles avec lesquelles ils travaillent
- mettre à jour régulièrement leurs connaissances sur les législations et les règlements en matière d'immigration, qui sont très changeantes
- leur transmettre des connaissances sur le processus socio-affectif de l'immigration non volontaire
- leur transmettre des connaissances sur l'impact du vécu traumatique des réfugiés, notamment celui de la violence et de la guerre, sur leur processus d'intégration
- les aider à développer des habiletés pour une intervention adaptée aux besoins spécifiques des familles, des femmes, des couples et des enfants réfugiés
- les aider à développer la capacité de communication et d'interaction avec les personnes d'autres cultures
- faire le lien entre les intervenants des écoles et les élèves issus des familles réfugiées.

5. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

5.1 Contenu

Le contenu du programme de formation de la TCMR s'articule en 4 axes :
- la connaissance du pays d'accueil : législation, droits de la personne, protection de l'enfant, fonctionnement social, immigration, etc.;
- l'intervention sociale en milieu pluriethique : relation d'aide, processus migratoire, communication interculturelle, négociation/médiation, identité, études de cas, etc.;
- la connaissance des cultures d'origine (car plusieurs éléments de compréhension sont à rechercher dans la culture d'origine) : par exemple, famille/islam; femme et loi dans le monde arabe;
- la gestion/administration des ressources : la tenue des dossiers, la gestion des bénévoles (les ONG ont beaucoup de travail et peu de ressources, elles font donc appel à du personnel bénévole ce qui exige une gestion particulière), le financement (les programmes, les critères, la présentation des projets); l'évaluation des intervenants.

5.3 Fondements théoriques

La théorie des chocs culturels; méthode des incidents critiques
La dynamique relationnelle : analyse du langage verbal et non-verbal, de l'histoire

personnelle de l'intervenant et du client; découverte du cadre de référence de l'autre; décentration; négociation/médiation
La praxis sociale et le partage des savoirs (implicites et explicites) : les liens théorie/pratique; l'appui des formateurs sur l'expérience et l'expertise des participants aux sessions de formation afin que tous puissent s'enrichir mutuellement de leurs savoirs diversifiés.

5.4 Format

Les formations se déroulent sur des demi-journées ou des journées complètes.
Il y a environ 20 personnes par session.
Pour chaque session de formation, la TCMR fait appel à une personne-ressource sélectionnée à partir de ses compétences par rapport au thème de la session. Si le thème abordé l'exige, deux personnes-ressources peuvent être jumelées, par exemple un expert de terrain et un expert en législation.
Pour le volet « connaissance des cultures d'origine » (axe intervention psychosociale), on privilégie une personne-ressource qui connaît de l'intérieur la culture dont il est question et qui connaît bien aussi, la société d'accueil.

6. LES IMPACTS DE LA FORMATION

6.1 Procédures de l'évaluation

La formation étant conçue à la TCMR comme un processus dynamique qui prend son sens dans l'enrichissement des pratiques, une grande importance est accordée à l'évaluation. Celle-ci se fait en combinant plusieurs moyens :

a) une évaluation formelle de type formatif, par questionnaire remis aux participants à la fin de chaque session. Les questions posées, auxquelles les participants répondent par écrit, individuellement et anonymement, portent sur :

- Le niveau et la qualité de réponse aux attentes des participants
- L'intérêt et la qualité des connaissances transmises
- Le niveau et le type d'acquisition de connaissances ainsi que leur impact sur les pratiques
- La qualité de l'expertise et des compétences pédagogiques de la personne-ressource
- La dynamique et la portée de la session
- Les rectificatifs et les suites à donner à la session
- Les thèmes souhaités pour des sessions subséquentes

b) l'observation participante, par la responsable du programme de formation suivie

d'échanges avec les participants et les personnes-ressources afin d'identifier les besoins plus particuliers des intervenants, les qualités spécifiques à rechercher de la part des personnes-ressourves, les thèmes à approfondir, les rectificatifs à apporter.

c) le retour avec des intervenants, quelques semaines après la session de formation, sur l'impact concret de la formation au niveau de leurs pratiques quotidiennes.

6.2 Résultats de l'évaluation

Selon le rapport d'activités de 1996-97: «On peut dire, en somme, que ce programme (de formation) enregistre un haut taux de satisfaction de la part des participants et nous restons très ouverts et très attentifs à tout ce qui nous permet d'enrichir et d'améliorer notre travail auprès des nouveaux arrivants, réfugiés et immigrants».

Il en est de même dans le rapport de 1997-98 : «Les évaluations, généralement très positives démontrent un grand intérêt pour ce programme (de formation)».

Le commentaire d'une participante illustre en quoi les intervenants sont satisfaits de ces sessions de formation : « On a eu beaucoup de sessions de formation en interculturel depuis plusieurs années, sous diverses formes; mais c'est la première fois qu'on reçoit une formation appropriée, qui a un impact direct sur les pratiques. Tous les intervenants des CLSC devraient suivre cette formation ».

Plus précisément, les principaux acquis que soulignent les participants sont les suivants :

- Acquisition ou approfondissement de connaissances utiles à leurs pratiques
- Recul par rapport à leur façon d'intervenir; développement de nouvelles attitudes et de pratiques différentes
- Prise de conscience qu'il est nécessaire et pertinent que les intervenants se concertent pour intervenir dans un même cas; donc, développement de pratiques de concertation et d'entraide entre intervenants du même organisme et d'organismes ou institutions différentes
- Développement du réflexe à consulter des personnes-ressources devant des cas difficiles ou inhabituels
- Meilleure compréhension et meilleure interprétation des situations rencontrées au quotidien.

M.C. Rufagari remarque, toutefois, qu'il demeure des résistanes chez certains intervenants, à reconsidérer leur façon de faire.

7. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

7.1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation

Les coupures budgétaires ne favorisent pas la formation, même si les activités dispensées sont offertes gratuitement aux organismes membres de la TCMR (payantes pour les autres). Les organismes communautaires ont peu de ressources (temps, argent) et sont très occupés. Ils ont donc de la difficulté à libérer des intervenants et à répartir les tâches le temps que dure la formation (d'où le choix de sessions intensives d'une demi-journées, aussi souvent que le contenu le permet).

7.2 Moyens de surmonter ces obstacles

- Augmenter les ressources financières, donc humaines, des organismes communautaires, afin qu'ils puissent assumer la libération de leurs intervenants pour les sessions de formation.

8. POINTS SAILLANTS / PROJETS

8.1 Points saillants

Conformément à la définition du ministère de l'immigration, il existe quatre sortes de projets destinés principalement à des personnes réfugiées :
- les projets d'accueil et d'établissement (PAEI)
- les projets d'employabilité (PSIE)
- les projets de rapprochement interculturel
- les projets de francisation

Un même organisme peut avoir mis en place les quatre projets et avoir recours à des intervenants spécialisés dans un programme ou dans l'autre.

Marie-Claire Rufagari constate un accroissement de la demande de formation de la part des organismes montréalais et des autres régions du Québec.

9. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

Stephan Reichhold, *Le rôle et l'action des organismes communautaires*, TCMR.
Conférence présentée dans le cadre du séminaire conjoint France-Canada sur

Les politiques d'immigration et d'intégration en France et au Québec: analyse comparée et perspective de recherche , Montréal, 20-22 mai 1998.
Pamphlet descriptif de la TCMR
TCMR, Rapport d'activités 1996-1997
TCMR, Rapport d'activités 1997-1998
Pamphlets des formations offertes de janvier 1997 à janvier 1998
Statistiques sur les taux de participations à chacune des sessions offertes en 1996 et en 1997

5) La Division des Affaires interculturelles (DAI)

Ville de Montréal
270, rue Notre-Dame Est, Bur. 4.108
Montréal (Qc) H2Y 1C6
Tél. (514) 872-6202
Téléc. (514) 872-1527
http://www.ville.montreal.qc.ca

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

Les objectifs de la Division des affaires interculturelles (DAI) de la Ville de Montréal sont:
– de former le personnel interne aux relations interculturelles;
– de soutenir les services et les relations avec les organismes des communautés culturelles.

Elle a pour mission d'agir davantage au sein de l'appareil municipal en coordonnant l'action des services ainsi que tous les dossiers institutionnels à caractère interculturel. La DAI intervient en tant qu'expert-conseil auprès du cabinet du maire et des services municipaux. Elle développe des liens avec les gouvernements fédéral et provincial ainsi qu'avec des organismes des communautés ethnoculturelles.

1.2 Année de fondation

La DAI a été fondée en juin 1992 en remplacement du Bureau interculturel de Montréal (BIM), lui-même crée en 1988 et dont la mission était «de créer des relations harmonieuses entre les Montréalais de toute origines.»[72]

1.3 Nombre de personnes rejointes lors des formations

En 1997, 21 formateurs internes ont été rejoints lors de sessions de perfectionnement et 319 employés ont suivi des sessions de formation.
Par ailleurs, le programme de formation de la Ville de Montréal ayant suscité l'intérêt d'organismes partenaires, 15 gestionnaires du Service des loisirs de Ville St-Laurent et 17 employés du ministère de la Citoyenneté et de l'immigration ont reçu deux sessions

[72] Ville de Montréal (1998). *Un engagement continu. Regard sur les relations interculturelles de la Ville de Montréal*. p. 6.

de formations.

1.4 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

En 1997, 28 heures de perfectionnement ont été offertes aux formateurs internes (soit 4 sessions de 7 heures chacune) et 161 heures ont été dispensées aux employés des différents services (soit 23 sessions de 7 heures chacune).
De plus, 14h de formation ont été dispensées à des organismes partenaires de la Ville de Montréal (soit 2 sessions de 7 heures chacune).

1.5 Fonctionnement

L'organisation de la DAI: – un chef de division
– cinq conseiller(e)s en affaires interculturelles.

1.6 Clientèles visées

- tous les gestionnaires de la Ville de Montréal (directeurs, assistants-directeurs, chef de section, surintendants, contremaîtres, gérants)
- le personnel des ressources humaines (conseiller en personnel, coordonnateur en personnel, agents de personnel, agents de ressources humaines, coordonnateur en formation, personnel de la commission de la fonction publique)
- le personnel des services à la clientèle (agents de prévention et pompiers, préposés au comptoir et au stationnement, huissiers et agents de recettes, animateurs en loisirs, agents d'aide socio-économique, agents culturels, etc.)
- élus municipaux, attachés politiques, personnel des comités exécutifs.

1.7 Participation

Les employés de la Ville participent aux sessions de formation de façon volontaire parce qu'il y a une volonté de changement et d'adaptation; parce que lorsqu'ils sont pris avec un problème, ils n'ont pas le choix de le résoudre afin de pouvoir donner avant tout, le service au citoyen qui le demande. C'est aussi une formation qui est fortement suggérée car l'Interculturel fait partie de la politique de la Ville.

2. PERSONNE-RESSOURCE

2.1 Nom

Joaquina Pires

2.2 Fonctions

Joaquina Pires est conseillère en relations interculturelles à la Division des Affaires interculturelles (DAI) de la Ville de Montréal. Elle est coordonnatrice de la formation des formateurs et formatrices. Elle s'occupe également du dossier des communications entre la Ville et les groupes ethniques.

2.3 Expérience professionnelle

Joaquina Pires a commencé à travailler à la Ville de Montréal en 1988. Elle a donné plusieurs sessions de formation mais sa tâche principale actuellement est d'encadrer les formateurs et formatrices.

Avant de travailler à la Ville de Montréal, J. Pires a enseigné auprès des adultes dans les COFI en alphabétisation et en français langue seconde. Elle est donc familière avec les problématiques reliées à la diversité ethnoculturelle. Elle ajoute: «J'ai vécu le processus migratoire, donc j'ai beaucoup de connaissances au niveau du vécu. Alors quand je dois expliquer les étapes par où les immigrants doivent passer, je sais de quoi je parle parce que ma famille et moi-même l'avons vécu, et j'ai travaillé avec des gens qui étaient passés par là» (elle a immigré à Montréal en 1965).

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Selon J. Pires, à la Ville de Montréal, les besoins en formation interculturelle sont très importants parce que la Ville de Montréal est une énorme structure qui touche tous les citoyens.

Le repérage des besoins de formation interculturelle se fait par l'intermédiaire de consultations internes, auprès des participants à qui on demande d'énumérer les principaux problèmes rencontrés. En général les gens disent avoir besoin de formation parce qu'ils ont un problème avec les clientèles.

Selon J. Pires, les besoins ont évolué; on peut les résumer en trois points:
- plus grande diversité;
- plus grande précarité économique;
- les participants aux sessions de formation ont l'impression que rien n'évolue.

Selon J. Pires:
«oui, il y a eu une évolution. Il y a maintenant de plus en plus de groupes que l'on connaît moins en raison de la nouvelle immigration. Il y a aussi la dégradation socio-économique. Ce que l'on essaye de faire comprendre aux gens que l'on forme, c'est

que s'agissant de Montréal, c'est irréversible: on est dans une société diversifiée. Mais elle est changeante cette diversité. Les gens ont souvent l'impression que c'est toujours la même chose depuis 10 ans mais ce n'est pas vrai. Or nous, on voit bien que depuis 10 ans, chaque fois qu'il y a une nouvelle vague, les problèmes apparaissent. On le voit au niveau des services qui vivent des problèmes spécifiques en lien avec les vagues d'immigrants. Le problème est de répondre à de nouveaux besoins.»

D'autres besoins apparaissent également tels qu'approfondir les concepts et les notions qui sont vues pendant les sessions de formation mais souvent de façon superficielle.

Certains besoins sont ressentis par les participants, notamment ceux concernant les connaissances sur des groupes ethniques spécifiques. Mais J. Pires se montre résistante face à ces demandes: «Je trouve cela dangereux. On leur a expliqué que finalement la culture était quelque chose de très changeant. Même s'il y a certaines valeurs de base qui ne changent pas, il y a certains comportements qui changent par les contacts avec d'autres cultures. C'est le phénomène de l'acculturation. Quand je veux vraiment donner une réponse, pour qu'ils soient satisfaits je les ramène, par exemple, aux habitudes alimentaires des Québécois qui ont beaucoup changé par rapport aux années 60 avec la venue des immigrations. Mais dans les cours, il y a cette insatisfaction. Je le sens. Les gens veulent des recettes parce qu'ils sont pris avec des problèmes quotidiens. C'est ce qu'il y a de plus frustrant. J'ai quand même de l'espoir car former l'ensemble des services fait en sorte que, quand les personnes vivent des situations de conflits, elles peuvent quand même répondre ou trouver des appuis pour solutionner les conflits et se dire qu'elles peuvent en discuter avec quelqu'un qui pourrait les aider. Et ça c'est important.»

4. PROGRAMMES DE FORMATION

De 1991 à aujourd'hui, la Ville de Montréal a mis en place plusieurs programmes de formation:

– 1991 - *Cours en relations interculturelles et interraciales à l'intention des gestionnaires et du personnel oeuvrant dans le domaine des ressources humaines*

Il est le premier programme implanté en vue de la formation du personnel de la Ville de Montréal aux relations interculturelles. Ce programme s'adressait strictement aux gestionnaires et au personnel des services de ressources humaines. Clientèles priorisées en raison du rôle qu'elles devaient jouer dans l'implantation du PAE.

– 1993 - *Cours sur la gestion d'équipes multiculturelles à l'intention des contremaîtres*

Clientèles priorisées en raison du rôle que jouent les contremaîtres dans l'intégration de nouveaux employés des cols bleus.

- 1993 - *Cours en relations interculturelles et interraciales à l'intention du personnel politique*

- De 1993 à 1995 - mise en place de divers cours visant le personnel des différents services à la clientèle: inspecteurs, agents de recettes, huissiers, personnels des services éducatifs et de loisirs.

- 1995 - année charnière dans la conception et la diffusion de la formation interculturelle car:

a) l'Intégration institutionnelle de la formation interculturelle est considérée de plus en plus comme une approche de perfectionnement des employés de la Ville (Ville de Montréal, 1995b). Selon J. Pires: «La Ville avait dans ses structures, un secteur qui s'occupait strictement de la formation du personnel. La formation interculturelle n'était pas comprise dans les programmes de formation de ce secteur. Chaque secteur qui souhaitait un programme de formation devait lui même faire la démarche auprès de la DAI. Les programmes de formation étaient mis en place de façon très sectorielle, en collaboration entre la DAI et les services du personnel des secteurs. Or, depuis 1994, les changements au niveau de l'administration ont permis de faire du dossier de la formation interculturelle «un dossier plus horizontal». Cela a confirmé la formation interculturelle au sein de la structure. La DAI est donc devenue la division qui sert à coordonner la formation du personnel aux relations interculturelles pour tous les services de la Ville. La formation fait ainsi partie intégrante du programme de formation dispensé par la Ville à son personnel de toutes les unités administrative depuis 1995.

b) la Ville de Montréal conçoit son propre outil de formation: *Le module de formation interculturelle*

5. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

Voici un portrait global des activités de formation qui se dégage des documents fournis par la DAI.

5.1 Objectifs

- permettre aux employés municipaux d'appréhender la réalité vécue par les communautés culturelles et à développer des habiletés à s'adapter personnellement à la diversité ethnoculturelle;
- développer chez les employés municipaux une plus grande expertise envers les citoyens et citoyennes des communautés culturelles et des habiletés à opérer professionnellement dans un environnement multiethnique;

- outiller les employés municipaux afin qu'ils puissent adapter leurs interventions à certains besoins particuliers des communautés culturelles et faire face à des conflits éventuels;
- faire connaître aux employés municipaux les objectifs du programme d'accès à l'égalité (PAE) et susciter chez eux des attitudes d'ouverture à l'égard de leurs collègues des communautés culturelles;
- permettre d'acquérir des connaissances sur l'immigration, l'intégration, et développer des habiletés particulières en matière de gestion de la diversité;
- prendre conscience des mécanismes affectifs et cognitifs qui constituent des filtres et des écrans à la communication interculturelle;
- découvrir comment chaque culture solutionne différemment des problèmes universaux et crée des valeurs et des schémas de comportement par conséquent différents, comprendre comment s'acquièrent les connaissances et les habitudes d'ordre culturel et comment elles influencent les relations entre les personnes.

5.2 Contenu

- Les raisons de l'immigration au Québec et la politique d'immigration du Québec (objectif, processus de sélection, etc...);
- Les programmes d'accès à l'égalité (fondements, objectifs, gestion);
- L'intégration et la diversité ethnoculturelle (l'impact de la diversité dans les organisations; les attitudes et comportements à l'égard de la diversité; l'assimilationnisme vs la reconnaissance des droits; les enjeux de l'intégration; les peurs de l'immigration);
- Les relations interculturelles (la communication interculturelle; la culture, les valeurs et les rapports entre groupes majoritaires et minoritaires; les perceptions et leur objectivité);
- La gestion de conflits.

5.3 Fondements théoriques

Les concepts abordés sont:
- l'ethnocentrisme, les stéréotypes, les préjugés, le harcèlement, la discrimination;
- la culture, la transmission de la culture et les différences culturelles;
- les droits de la personne.

5.4 Format

Les formations durent une journée ou deux demi-journées réparties sur deux jours. Les méthodologies employées portent sur les incidents critiques et la communication interculturelle.

6. LES IMPACTS DE LA FORMATION

6.1 Procédures de l'évaluation

L'évaluation est informelle, sous forme de questionnaires distribués par le formateur aux participants à la fin de la session.

6.2 Résultats de l'évaluation

Selon J. Pires, les participants aux formations sont, généralement, très satisfaits; parfois, certains expriment des résistances. Ils disent: «on en fait beaucoup pour les immigrants, pour adapter nos services.»

Elle précise de plus, que tout dépend de «l'expérience de l'immigration» que chaque individu a pu avoir. Chaque groupe est différent, chaque session de formation est différente. Il peut y avoir des individus très ouverts et d'autres «qui ne veulent rien savoir».

Le document d'orientation de la Ville de Montréal (1995a) donne quelques indications sur la satisfaction des participants au programme de formation des contremaîtres:

> «Le taux de satisfaction des participants a été assez élevé. Ils ont trouvé ce programme utile, instructif et intéressant. De plus, ils estiment avoir acquis une meilleur compréhension du phénomène de l'immigration, des différences culturelles et du processus d'intégration. Plusieurs ont exprimé leur satisfaction par rapport à l'acquisition d'habiletés de gestion leur permettant de faire face à des situations concrètes reliées au caractère pluriethnique des équipes de travail» (p.3).

7. RÉSISTANCES et/ou DIFFICULTÉS

La formation interculturelle est une décision politique; on ne peut pas dire qu'il y ait d'obstacles à la formation interculturelle. Celle-ci est une priorité. Tout le personnel de la Ville de Montréal est supposé recevoir une formation.

Mais la formation interculturelle est un investissement qui coûte cher car il faut prévoir le remplacement des employés qui sont en formation pour que le service puisse continuer de fonctionner normalement.

De façon générale, les services sont très ouverts à la formation interculturelle. Il arrive

que certains services soient réticents; cela ne signifie pas qu'ils ne souhaitent pas recevoir de la formation; ce serait plutôt un manque de temps, d'autres urgences à remplir avant. Dans ces conditions, la formation prévue est reportée à plus tard mais elle n'est pas annulée.

Selon la documentation officielle:

> «La Ville de Montréal a réalisé, au cours des dernières années, plusieurs activités de sensibilisation et de formation en relations interculturelles à l'intention de ses employés. Les objectifs visés par ces actions correspondent globalement, mais à des degrés divers, à une nécessaire adaptation de la Ville comme employeur et entreprise de services face à la diversité ethnoculturelle de sa population. (...) La Ville de Montréal ne peut se soustraire aux défis découlant du pluralisme ethnoculturel soit dans sa philosophie de gestion, la planification d'activités, l'élaboration de politiques diverses visant l'ensemble de la collectivité montréalaise ou encore la formation des employés municipaux» (Ville de Montréal, 1995a: 2)

La communication de Barbara Berger (Ville de Montréal, 1995b) nous parle également de résistances au changement de l'institution:

> «Encore aujourd'hui, certains préfèrent renvoyer les «cas ethniques» à l'unité centrale au lieu d'essayer d'intervenir par leurs propres moyens, avec l'aide et l'expertise particulière dont ils peuvent profiter. Cette façon d'agir reflète bien une certaine résistance au changement de la culture institutionnelle à l'égard des minorités» (p.9)

8. POINTS SAILLANTS/PROJETS

8.1 Points saillants

8.1.1 Historique du Bureau interculturel de Montréal (BIM)

Le BIM fut crée en 1988 par l'administration de la Ville de Montréal. Première unité administrative entièrement consacrée à la problématique interculturelle, il était composé d'un coordonnateur et de sept agents de liaison issus de différentes communautés.

Dès sa création, le BIM se pose comme un intervenant de premier plan dans les relations avec les communautés ethnoculturelles de Montréal. Il joue aussi un rôle moteur auprès des services municipaux appelés à s'adapter à la réalité interculturelle. Rapidement, le BIM se trouve au coeur de nombreuses interventions: il organise des rencontres d'information, participe aux communications institutionnelles, accueilles les

Montréalais, offre aux employés de la formation en relations interculturelles, fournit son expertise-conseil aux services municipaux, collabore aux dossiers touchant les communautés ethnoculturelles, agit auprès d'organismes publics et para-publics.[73]

8.1.2 Autres moyens institutionnels mis en place par la Ville

En 1989, le comité exécutif de la Ville de Montréal adopte *La déclaration de Montréal contre la discrimination raciale* (voir en annexes).

En 1990, le Comité consultatif sur les relations interculturelles et interraciales de Montréal (CRRIIM) est crée. Ce comité est composé de Montréalais et Montréalaises choisis pour leurs connaissances des questions interculturelles. Il conseille le comité exécutif sur toutes les questions touchant les relations interculturelles et propose également des stratégies ou des actions dans les divers dossiers tels que les maisons de la culture, le développement économique, la sécurité urbaine et le plan d'action insitutionnel. En 1995, se comité consultatif est renommé Comité aviseur sur les relations interculturelles de Montréal (CARIM).
En 1992, à l'instar de plusieurs autres villes d'Amérique du Nord, la Ville de Montréal proclame le mois de février *Mois de l'histoire des Noirs*.

En 1994, un comité interservices est crée afin d'appuyer la DAI dans la réalisation de son nouveau mandat interne. Ce comité interservices est composé de cadres de direction de tous les services de la Ville et son rôle est de soutenir la conception et la mise en oeuvre du plan d'action institutionnel en matières d'Affaires interculturelles. Il aide à définir la priorité d'action de chaque service, il fait le lien entre la DAI et les services municipaux et assure le fonctionnement du programme d'accès à l'égalité et du programme de formation en relations interculturelles.

8.1.3 Le module de formation de la Ville

Les programmes que la Ville proposait jusqu'en 1996 étaient conçus et dispensés par des consultants indépendants sous contrat avec la Ville. Ainsi, le premier programme implanté en 1991 à l'intention des gestionnaires a été conçu par la firme Alter; celui de 1993 à l'intention des contremaîtres a été conçu par les Ateliers-CIPC.

Ces programmes étaient très documentés, développaient un contenu intéressant mais ils ne correspondaient pas aux besoins des services qui les demandaient. Leur défaut principal était de ne pas connaître – ou de connaître superficiellement – la structure «Ville de Montréal.» Les exemples utilisés ne touchaient pas à la réalité des personnes

[73] op. cit, p. 6.

qui suivaient ces formations.

En 1995, la DAI a fait une demande de subvention au gouvernement fédéral pour développer un outil de formation «plus personnalisé aux besoins de l'entreprise» (J. Pires). Elle a engagé un consultant pour développer cet outil qui tienne compte des satisfactions/critiques exprimées par les participants lors des formations précédentes, i.e.:
a) conserver les contenus conceptuels, socio-démographiques, historiques;
b) adapter les mises en situations aux réalités des employés municipaux;
c) favoriser la participation.

L'outil ainsi conçu est le *Module de formation interculturelle*. Il s'inscrit dans le programme de formation institutionnel en relations interculturelles lancé par la Ville de Montréal en 1997.

Le module se compose essentiellement de deux cours:
a) *Services à la clientèle en contexte pluriethnique* (employés);
b) *Gérer dans un contexte pluriethnique* (gestionnaires).
Il est actuellement le document principal sur lequel sont basées les sessions de formation.

Ce module s'adressant à trois types de clientèles, les contenus peuvent varier selon le public ciblé. Ainsi, lorsque le module est utilisé pour des formations auprès des gestionnaires ou du personnel des ressources humaines, il y a insistance sur la présentation des politiques et des mesures existantes en matière d'adaptation à la diversité. Ces mesures et politiques sont aussi bien celles décidées au niveau gouvernemental que municipal. Lorsque le module est utilisé pour des formations auprès du personnel des différents services à la clientèle de la Ville, on insistera davantage sur la transmission de techniques de communication interculturelle.

Dans un cas comme dans l'autre, les points abordés qui sont communs à toutes les formations, quelques soit les clientèles sont:

a) *la transmission de données socio-démographiques sur la situation de Montréal* (distribution d'un questionnaire sur le profil de Montréal à chaque participant afin qu'ils puissent se rendre compte de ce qu'ils savent/ne savent pas sur le profil socio-démographique de la Ville. Afin qu'ils puissent également faire le lien entre leur perception et la réalité. Cette étape ouvre directement sur un travail autour des perceptions);

b) *la transmission de connaissance sur le «choc culturel».* Celle-ci se réalise de deux

façons:

~ par la mise en situation des participants à partir d'une activité ludique (le jeu *barnga*). Ce jeu (un tournoi de cartes) permet aux participants d'expérimenter le «choc culturel» de façon émotionnelle et intellectuelle. Il leur permet essentiellement de se faire une idée sur ce que peuvent vivre des immigrants arrivant dans un contexte dont ils ne connaissent pas les règlements. Cette activité est suivie d'une rétro-évalutation de l'expérience vécue.

~ par le visionnement d'un vidéo scénarisé à partir d'un incident critique. Le vidéo *C'est quoi le problème?* met en scène deux employés qui ont des perceptions très différentes de leur travail, l'un très attaché à la tâche, l'autre pas du tout.

c) *la transmission de connaissances sur les «filtres et écrans»* que sont l'ethnocentrisme, les stéréotypes, les préjugés, le harcèlement, la discrimination et leurs effets sur les comportements et la gestion des ressources humaines. Ces notions sont abordées par l'intermédiaire d'un vidéo scénarisé sur la base d'un incident critique. Le vidéo *C'est ta job Bordelau!* met en scène l'arrivée d'un nouvel employé sur un lieu de travail et la manière dont il est accueilli.

Ces scénarii ont été conçus à partir du témoignage de différentes personnes, employées à la Ville, sur des événements vécus. Les situations les plus récurrentes ont été sélectionnées pour développer le scénario de chaque vidéo. Il y en a 5:

- *C'est ta job Bordeleau!* (thème sur les filtres et écran);
- *C'est quoi le problème?* (thème du choc culturel);
- *Raconte-moi pas d'histoires... La loi, c'est la loi!* (techniques de communication interculturelle);
- *Moi et l'autre...* (gestion mutuelle des perceptions et des interprétations);
- *C'est à se parler qu'on se comprend!* (l'adaptation des services).

L'originalité de ce module tient au fait qu'il associe les connaissances sur des concepts de bases théoriques à une réalité concrète et à une mise en situation et qu'il propose une vision participative de la formation: les vidéos ont été tournés grâce à la collaboration du personnel de la Ville de Montréal; la plupart des thématiques abordées sont issues de l'expérience vécue par les participants. Ce module permet donc de faire le lien entre le vécu et l'explication du vécu qui mène à l'auto-compréhension, l'auto-évaluation des attitudes et des comportements.

8.2 Projets

À la suite de l'élaboration du *Module de formation interculturelle* comme outil de formation, la DAI a commencé à réfléchir sur la formation de personnes appartenant à la

structure municipale plutôt que de faire appel à des personnes de l'extérieur. Cette nouvelle perspective est celle qui est actuellement développée par la division.

Ainsi formées, ces personnes pourraient devenir à leur tour, des «multiplicateurs», c'est-à-dire des diffuseurs de la formation interculturelle conçue dans le module, auprès du personnel de leur service municipal respectif. Cette perspective part du principe que ces personnes seraient plus crédibles pour les employés dans la mesure où elles seraient capables de déchiffrer le fonctionnement de la structure administrative.

En conséquence, la DAI a recruté une trentaine de formateurs potentiels dans différents services; ceux-ci ont reçu une formation initiale de 6 jours dans le domaine des relations interculturelles. Ces personnes avaient déjà à leur actif, une formation de base en animation ou en formation générale.

Ces formateurs ont le mandat de développer dans leur propre environnement de travail des cours de formations pour leurs confrères ou leurs supérieurs mais en utilisant s'il leur convient, l'outil de base conçu. Ils doivent toutefois faire l'analyse des besoins de leur propre environnement. Dans la mesure où cet outil a été conçu en partie, à partir d'une enquête menée auprès des différents services pour connaître les cas auxquels ils étaient confrontés, il est donc très probable que les formateurs puissent mettre à profit dans leur formation, l'outil qu'ils ont a leur disposition. Tout en l'adaptant, les cas échéants, aux besoins spécifiques qui leur sont signalés.

Tous les départements n'ont cependant pas de formateurs. Les personnes de ces départements qui souhaitent suivre de la formation peuvent le faire au niveau corporatif.

La DAI s'assure que les formateurs des départements et service soient équipés en ressources matérielles; elle les aide à préparer leurs cours.

Le projet que s'est fixé la DAI pour 1998 est de mettre en place des séminaires d'une demi-journée pour approfondir des notions vues préalablement mais qui n'ont pu être traitées que superficiellement lors des sessions de formation.

9. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

9.1 Documents d'orientation

Formation des employés de la Ville de Montréal en relations interculturelles. Document d'orientation. Division des Affaires interculturelles, Ville de Montréal, Juin 1995.

L'adaptation des services municipaux à la diversité ethnoculturelle de Montréal. Communication présentée par Barbara Berger, Chef de division, Affaires

interculturelles, Ville de Montréal. Huitièmes entretiens du centre Jacques-Cartier, Lyon, Décembre 1995.

Plan d'action institutionnel en matière d'affaires interculturelles. Division des affaires interculturelles, Ville de Montréal, 1997.

Un engagement continu. Regard sur les relations interculturelles de la Ville de Montréal. Ville de Montréal, 1998.

9.2 Programmes de formation

Plan du Programme de sensibilisation aux relations interculturelles. Programme conçu et dispensé par la Firme Alter à l'intention des gestionnaires, 1991.

Gestion d'équipes multiethniques pour les contremaîtres et contremaîtresse de la Ville de Montréal. Guide des participant(e)s. Conçu par Guy Drudi, Ateliers CIPC, 1993.

Gérer dans un contexte pluriethnique. Session de formation préparée par Michèle Poirier & Associés, 1995.

Module de formation interculturelle, 1995. (horaires, plan du module, méthodologie)

6) Direction de l'éducation et des communications

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec
360, rue St-Jacques, 2e étage
Montréal (Qc)
Tél.: (514) 873-5146
Téléc.: (514) 873-6032
http://www.cdpdj.qc.ca

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

«L'éducation aux droits de la personne et à la démocratie est indispensable à l'édification et au maintien d'une société juste et égalitaire, où les individus, par nature interdépendants, en viennent à faire le choix de la solidarité.»[74] Ainsi débutait la présentation de l'action de la Commission en matière d'éducation dans son rapport annuel de 1996.

La Commission a comme mandat tel que stipulé à l'article 71 de la *Charte des droits et libertés de la personne* la responsabilité «d'élaborer et d'appliquer un programme d'information et d'éducation, destiné à faire comprendre et accepter l'objet et les dispositions de la présente Charte». La Commission faisait état de son mandat en ces termes: «En matière d'éducation, la Commission a le double mandat de faire comprendre et accepter l'objet et les dispositions de la *Charte des droits et libertés de la personne* et de renseigner la population en général, et les enfants en particulier, sur les droits de l'enfant. Cela commande, de soi, une panoplie de moyens, ne serait-ce que pour atteindre nos objectifs auprès de clientèles aussi diverses dans leur composition que dans leurs modes d'apprentissage.»[75] La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec[76] n'a pas une vocation spécifiquement interculturelle.

Pendant plus de vingt ans, la Direction de l'éducation et des communications a

---

[74] Rapport annuel 1996, p. 71.
[75] Rapport annuel 1996, p. 71.
[76] En novembre 1995, l'Assemblée nationale a fusionné la Commission des droits de la personne et la Commission de protection des droits de la jeunesse. Le nom du nouvel organisme est la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

développé des séminaires, des sessions et des ateliers qui traitent de l'ensemble des droits et libertés de la personne et dont certains d'entre eux font référence explicitement à la diversité ethnoculturelle, au racisme, à la lutte à la discrimination raciale et ethnique et au harcèlement racial comme étant des éléments essentiels à une éducation aux droits de la personne.

1.2 Année de fondation

Depuis ses débuts en 1976, la Commission offre des activités éducatives gratuites sur la Charte dans toutes les régions du Québec. Les dix premières années de fonctionnement, les services étaient offerts sur demande. Puis à partir de 1987 jusqu'à juin 1998, la Direction de l'éducation et des communications a décidé d'avoir, en plus, une offre publique annuelle de programmes de formation à dates fixes, indépendamment des sessions sur mesure, pour joindre davantage de clientèles.

1.3 Membres

Le nombre d'agents d'éducation (formateurs et formatrices) a beaucoup varié depuis la création de l'organisme. Le plus grand nombre a été 10 formateurs et formatrices de 1995 à 1998. En juin dernier, suite à une restructuration, quatre postes ont été réservés à ces fonctions.[77]

1.4 Fonctionnement

Les séminaires, les sessions de formation, les ateliers et la documentation sont gratuits.[78] Les sessions de formation se donnent à Montréal ou en région. Dans ce dernier cas, les formateurs et formatrices se déplacent.

1.5 Nombre de personnes rejointes lors des formations

Habituellement, les groupes sont composés d'une quinzaine de personnes. Dans le cas de la session offerte chaque été depuis 1994 avec l'Institut international des droits de l'homme de Strasbourg, cette Université d'été accueille environ 50 participants provenant de près d'une vingtaine de pays.

1.6 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

La durée des sessions ou des séminaires varie entre une demi-journée et une journée. Dans certains cas, la durée peut être plus longue. L'Université d'été qui se tient à Strasbourg dure deux semaines en juillet. La Commission a tenu en 1995, plus de 120

[77] Les ressources sont réparties selon des dossiers spécifiques. Il n'y a pas de dossier qualifié interculturel. Il y a un dossier autochtone, un touchant l'intégration des élèves handicapés en milieu scolaire, un dossier sur le harcèlement sexuel et racial, un dossier touchant les communautés culturelles... . Certains formateurs et formatrices sont rattachés à un secteur d'activités (travail, scolaire, communautaire), d'autres à des clientèles spécifiques.

[78] Pendant quelques années, des frais d'inscription minimuns ont dû être demandés pour pouvoir assumer des locations de salles et de matériel audio-visuel.

sessions de formation publiques et sur mesure; en 1996, 120 sessions et en 1997, suite à une hausse importante, 205 sessions. [79]

1.7 Clientèles visées

- En milieu de travail (personnel des ressources humaines, gestionnaires, employés, représentants syndicaux, spécialistes en développement organisationnel, en planification de la main-d'œuvre, en programme d'aide aux employé(e)s, conseiller(ère)s juridiques);

- En milieu scolaire (enseignants, directions d'école, intervenants professionnels, élèves engagés dans les associations étudiantes et autres mouvements);

- En milieu communautaire (intervenants et membres d'associations);

- Pour l'Université d'été à Strasbourg (les professeurs de facultés pédagogiques, les directeurs d'établissements, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, les enseignants du primaire et du secondaire).

1.8 Participation

La participation aux sessions de formation est volontaire. Les personnes qui s'inscrivent et y participent sont motivées. Elles veulent apprendre, comprendre et changer des choses dans leur milieu. Certaines y viennent pour des raisons humanitaires ou culturelles et d'autres, pour avoir de l'aide pour régler des problèmes de gestion.

En milieu scolaire, Mme Leduc a remarqué ces dernières années, une baisse de la demande de formation, même si celle-ci était gratuite pour les établissements scolaires. Les institutions ont eu des coupures budgétaires importantes. Le personnel a été réduit, de même que le temps et les budgets réservés à la formation. Beaucoup de syndicats d'enseignants ont accepté des réductions des budgets de formation pour que les coupures ne touchent pas les services directs aux élèves. D'autre part, ce n'est pas une formation considérée essentielle par les commissions scolaires et les écoles qui optent plutôt en formation pour des contenus ayant un lien étroit avec les programmes d'études ou la gestion.

2. PERSONNE-RESSOURCE

[79] *Rapport annuel 1995, p.60; rapport annuel 1996, p.71; rapport annuel 1997, p.67.*

2.1 Nom

Constance Leduc

2.2 Fonctions

En poste comme agente d'éducation (formatrice) à la Direction de l'éducation de 1976 à 1995, puis à la Direction de l'éducation et des communications jusqu'en au début 1998. Depuis juin dernier, elle assume des tâches d'agente de coopération dans une nouvelle direction vouée spécifiquement à la coopération.

2.3 Formation académique

Baccalauréat ès sciences en éducation et Maîtrise ès arts en éducation comparée de l'Université de Montréal. Scolarité complète de Doctorat en sociologie à l'Université McGill. Sa thèse de M.A. portait sur les orientations universitaires des femmes.

2.4 Expérience professionnelle

Ses fonctions ont touché la conception et la réalisation de programmes d'éducation aux droits et libertés pour les jeunes et le personnel en milieu scolaire, et de séminaires sur les droits et libertés en emploi. En plus de la mise au point d'outils de formation et de changement d'attitudes sociales, elle a développé divers types de sessions de formation pour les nombreuses clientèles du milieu scolaire et les intervenants et intervenantes sur le dossier de l'égalité en emploi. À ses tâches de conception, de formation et d'organisation, Mme Leduc a agi aussi comme consultante sur les matières reliées à l'éducation aux droits et libertés de la personne. Elle a maintes fois représentée la Commission à des tribunes nationales et internationales.

2.5. Publications

Constance Leduc est co-auteure du livre *Pour mieux vivre ensemble* (Montréal, Modulo Éditeur, 1988) ouvrage de réflexion sur la Charte des droits et libertés de la personne expliquée aux jeunes du milieu scolaire. Cet ouvrage a également été publié en anglais sous le titre *Sharing A Better Life Together Through Human Rights* (Montréal, Modulo Éditeur, 1989).

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

En général, il faut qu'il y ait un besoin, une nécessité, pour que des personnes suivent des sessions de formation et de perfectionnement. Rares sont les personnes en emploi

qui suivent ce type d'activités pour améliorer leur culture personnelle. Fréquemment, leurs motivations se manifestent suite à l'émergence d'un problème ou à l'arrivée d'une difficulté. La formation leur permet alors de trouver des outils pour apporter une solution à leur problème ou pour adopter une attitude différente à l'égard de l'entourage.

Les contenus proposés visent à:

–donner un meilleur service lorsqu'il s'agit des services à la clientèle (être tolérant, souple, aimable, serviable, adapter la façon de s'adresser à la clientèle);

–mieux connaître les droits de la personne et les libertés, pour être en conformité avec la loi;

–répondre à une démarche professionnelle et faciliter les relations entre collègues;

–solutionner un problème ou éviter d'avoir un problème (surtout en milieu de travail);

–changer des comportements et modifier des attitudes préjudiciables à l'égard de certains groupes ethnoculturels, sociaux, religieux,... .

Dans son rapport annuel de 1995, en matière d'application des droits et libertés en milieu de travail, on exprimait le contexte d'aide à la prévention et à la résolution des conflits en ces termes:

> *«Ce que nous percevons dans de nombreuses demandes qui nous sont adressées, c'est d'abord un certain désarroi face à la complexification des situations reliées au pluralisme croissant de la société québécoise, qu'il soit culturel, religieux ou moral, et à l'éclatement de repères communs. Cela se traduit par un profond sentiment d'impuissance en regard des nombreux changements auxquels sont confrontés les individus comme la société. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que le droit et les droits apparaissent comme le seul lieu commun, comme l'ultime et parfois le seul recours.» (p. 61).*

Par ailleurs pour les milieux communautaires, les intérêts sont plus éclatés. «L'intervention dans des milieux (...) qui représentent ou s'adressent à des clientèles diversifiées et souvent caractérisées par une fragilité sociale, demande sensibilité, créativité et disponibilité.»[80]

Parfois, les personnes qui suivent les sessions apportent des questions assez pointues en fournissant de brèves explications. Il est donc difficile pour les formateurs d'émettre une opinion ou un conseil quand ils n'ont pas toutes les données. Ils tentent de «raisonner» le problème, d'y voir clair, d'aider la personne à y réfléchir sous l'angle des

[80] Rapport annuel 1996, p. 76.

droits et libertés. Ils procurent des outils, des explications d'avis et des références en lien avec le respect des droits de la personne.

Il est arrivé à Mme Leduc, lorsqu'elle a travaillé en milieu scolaire, que des enseignants se plaignent des liens que des parents de certains groupes ethnoculturels entretenaient avec l'école. Comme formatrice, elle les encourageait à rencontrer et à communiquer avec les parents, à leur expliquer le fonctionnement de l'école et les attentes du personnel, mais à faire aussi la démarche d'accueillir et de comprendre les parents, et d'adapter l'environnement scolaire lorsque cela était possible.

La lutte aux préjugés est une dimension de la tâche des formateurs et formatrices. Mme Leduc adopte à l'occasion la méthode de la confrontation bien que certains critiquent ce procédé comme renforçant davantage les préjugés. Il faut prendre en compte qu'aujourd'hui les groupes sont de plus en plus diversifiés. Il arrive, par exemple, que dans le cas où un participant exprime un préjugé à l'égard d'un groupe spécifique, qu'un autre participant intervienne pour défaire ce préjugé soit parce qu'il est lui-même issu de ce groupe, soit parce qu'il est en contact avec des personnes ayant ces caractéristiques ou soit qu'il ne partage pas son opinion et qu'il veut le convaincre du bien-fondé de la sienne. La réponse vient alors des participants.

Selon le rapport annuel 1995, l'éducation aux droits de la personne en milieu scolaire:

> *«(...), au-delà des obstacles qui peuvent être rencontrés sur une question ou sur une autre, l'un des principaux enjeux du respect des droits à l'école réside, nous semble-t-il, dans la formation et le perfectionnement même des maîtres, qu'il faudrait valablement équiper pour relever les défis de notre pluralisme multiforme et rencontrer les exigences de notre modernité.» (p.64)*

4. PROGRAMMES DE FORMATION

La Commission offre des programmes de formation variés, destinés notamment au milieu du travail, au milieu scolaire ou au réseau communautaire. Depuis 1997, s'est ajoutée une offre pour le réseau des services à la jeunesse. En plus des activités de formation fixées, les agents d'éducation offrent de la formation sur mesure, également des services de consultation, d'experts-conseils, de personnes-ressources et de conférenciers. Toutes ces activités sont gratuites.

En milieu de travail, la Commission a développé spécifiquement huit programmes de séminaires intitulés: Vue d'ensemble des droits et libertés dans le milieu du travail,

Dossier médical et droits de la personne, Harcèlement sexuel au travail, Valoriser les différences et la diversité, Harcèlement racial au travail, Les droits et libertés du personnel dans les écoles et les commissions scolaires, Droits de la personne et relations de travail, Les droits et libertés de la personne dans le réseau de la santé et des services sociaux.

En 1995-1996, la Direction de l'éducation et des communications a proposé sept programmes de sessions et quatre d'ateliers destinés au milieu scolaire, en 1996-1997, cinq programmes de sessions et six d'ateliers thématiques; puis en 1997-1998, 14 programmes de sessions. Cette dernière année d'offre publique, la Commission a élargi ses programmes de formation notamment pour y inclure des contenus relatifs à la protection de la jeunesse.[81] En voici la liste: **Primaire et secondaire**: Le 50e anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme, La réforme de l'école: une place pour les jeunes, L'accès des élèves handicapés aux services réguliers d'enseignement, L'accommodement raisonnable et les troubles d'apprentissage, Prévenir les conflits et la violence à l'école, Pour vaincre l'intolérance: l'enrayer avant qu'elle ne progresse, Signaler, c'est déjà protéger, Les droits et obligations des jeunes en cas d'arrestation ou de détention, L'intervention physique d'arrêt: une mesure éducative, oui ou non ? **Secondaire et collégial:** La rencontre Québécois – autochtones, un beau défi! **Collégial et universitaire**: Les services de protection au Québec, Des mythes à la réalité: les implications des droits et libertés de la personne, Les droits et libertés de la personne à l'heure de la vie scolaire. **Général**: Information EXPRESS

En plus des objectifs de formation généraux, chacun des programmes visaient des buts précis. Voici à titre d'exemple différents thèmes d'ateliers dont le sujet nous intéresse:

–*LES JEUNES À L'ÉCOLE SECONDAIRE:* adressé essentiellement aux élèves afin de leur faire connaître leurs droits, les limites à leurs droits, les droits des autres, et la conciliation entre droits personnels et droits des autres; les jeunes à l'école secondaire peuvent-ils réagir à certaines décisions ou certains règlements adoptés par l'école? Peuvent-ils faire valoir leur point de vue et exprimer leur opinion à l'intérieur des cours? Ont-ils le droit de critiquer certains comportements de professeurs ou de jeunes à l'école tels que, par exemple, des comportements agressifs et méprisants à l'égard de certains groupes (femmes, immigrants, autochtones, homosexuels, etc.) et de tous ceux qui sont différents?

–*L'APPLICATION DES CHARTES DES DROITS DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE:* pour démystifier les reproches adressés à la Charte des droits et libertés de la personne, situer son sens et sa

[81] Les formations en milieu scolaire sont en français. Il y a l'équivalent en anglais pour le réseau des écoles anglaises.

finalité, discuter de son applicabilité dans certains cas de conflits tels que: le pluralisme religieux et ses impacts sur les pratiques pédagogiques; les manifestations de racisme et de harcèlement, les comportements discriminants, les limites au droit d'expression.

–*L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE*: geste pédagogique ou obligation juridique, afin d'outiller face aux demandes spécifiques ayant un lien avec les pratiques religieuses et de donner les moyens d'évaluer les demandes dans le respect des droits et libertés de la personne

–*LES NORMES VESTIMENTAIRES ET LES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE*

–*LUTTE CONTRE L'INTOLÉRANCE*

Pour le réseau communautaire, dont la clientèle est fortement composée de groupes issus de communautés culturelles, la Commission a offert en 1997-1998, les ateliers (9) suivants: Fêtons le 50e anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme, Nos droits, on en parle et on s'en occupe!, S'outiller pour mieux protéger ses droits, Le harcèlement racial: un obstacle à l'inclusion qu'on peut franchir, Le logement, La protection des enfants: Que fait-on de l'autorité parentale?, Pour les jeunes: les aider à comprendre leur droits, Les droits et libertés de la personne en milieu de travail, La discrimination à l'égard des femmes: une réalité à combattre. Ces ateliers étaient disponibles en français, en anglais, certains en espagnol et en créole. Toutes ces activités étaient gratuites et se donnaient à leur convenance le jour, le soir ou la fin de semaine.

Concernant le réseau jeunesse, voici la liste des thèmes de formation : **Pour les jeunes**: Information EXPRESS, La Charte, ça nous regarde aussi!, Protection de la jeunesse: des droits pour qui? Pourquoi?, *Loi sur les jeunes contrevenants*: au nom de la loi, j'ai aussi des droits **Pour les parents**: Information EXPRESS, Droits de la personne et droits de la jeunesse, s'outiller pour mieux agir!, Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la *Loi sur la protection de la jeunesse...*, *Loi sur les jeunes contrevenants*: Au nom de la loi, j'ai aussi des droits! **Pour les personnes œuvrant auprès des jeunes**: Information EXPRESS: Droits de la personne et droits de la jeunesse, s'outiller pour mieux agir!: *Charte des droits et libertés de la personne:* que faut-il connaître? Comment l'appliquer?: Du droit à la vie privée au droit à l'information, Pour entendre l'enfant et rompre le silence, le signalement... un premier pas, *Loi sur les jeunes contrevenants*: au nom de la loi, j'ai aussi des droits!, Handicap et troubles d'apprentissage, s'adapter... accommoder, Le harcèlement, c'est pas une farce!, L'homophobie, une peur qui va droit au cœur.

5. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

La Direction de l'éducation et des communications dispense tout au long de l'année des séminaires gratuits, offerts à date fixe ou pouvant être conçus sur mesure pour satisfaire certaines demandes. Lorsque cela est nécessaire, la Direction de l'éducation et des communications loue des salles dans lesquelles se déroulent ces séminaires. Ils portent très largement sur l'éducation aux droits de la personne et touchent à des problématiques spécifiques.

L'étape incontournable dans le déroulement de chaque session est avant tout de présenter la Charte dans ses grandes lignes et de préciser quels sont les droits et les libertés reconnus à tout individu. Il y a toujours un lien entre la théorie et la pratique (appui sur des exemples) dans toutes les formations.

Une lecture approfondie des syllabus proposés sur l'éducation aux droits de la personne en milieu de travail permet de constater que la discrimination fondée sur l'origine ethnique et nationale, le harcèlement à l'égard des minorités ethniques ou raciales et les mesures d'adaptation sont au cœ ur des thèmes retenus. Une vue d'ensemble des offres de service fournies par la Commission nous permet d'avoir une idée claire de l'éventail d'objectifs et de contenus qui y sont privilégiés.

5.1 Objectifs

Exemples pour le secteur travail

–développer les connaissances et les habiletés en matière des droits et libertés de travail;

–connaître les principales transformations que subira la population active québécoise d'ici l'an 2000;

–identifier différentes stratégies d'intégration d'une main-d'œ uvre diversifiée;

–choisir une stratégie applicable dans son milieu de travail;

–savoir reconnaître le phénomène et les conditions à partir desquelles le harcèlement racial se manifeste;

–identifier les moyens qui permettent de contrer le harcèlement au travail;

–partager les expériences de formation et les réseaux de coopération;

–offrir un service de formation adaptée;

–former des agents multiplicateurs.

5.2 Contenu

Exemples pour le secteur travail

- les libertés et droits fondamentaux;
- le droit à l'égalité sans discrimination;

- la féminisation du marché du travail;
- le vieillissement de la main-d'œuvre;
- la multiethnicité de la population;
- les stratégies d'intégration;
- les conséquences de la diversification de la main-d'œuvre notamment ethnique et raciale et ses implications dans le cadre d'une gestion moderne du personnel;
- le contexte qui favorise le harcèlement racial;
- le harcèlement racial: ses effets sur les victimes, sur le milieu de travail et ses multiples conséquences;
- l'interdiction du harcèlement sexuel;
- les mécanismes de prévention et de correction.

5.3 Fondements théoriques

Les fondements théoriques sur lesquels reposent les formations sont ceux relatifs à la discrimination et au harcèlement; aux droits de la personne; à l'immigration et au processus d'intégration.

5.4 Format

- exposés;
- exercices;
- travail individuel et en groupe;
- support vidéo;
- études de cas;
- discussions de groupe.

6. LES IMPACTS DE LA FORMATION

6.1 Procédures de l'évaluation

Il y a une évaluation systématique après chaque session qui demande aux participants de nommer les principaux points vus au cours de la session (3 points forts, 3 points faibles), de donner leur appréciation de l'animation et des outils utilisés. Compte tenu des ressources dont la Commission dispose, ses agents se servent de cet outil modeste et imparfait (grille «maison» de quelques questions) pour prendre le point de vue des participants.

6.2 Résultats de l'évaluation

Généralement, les gens sont très satisfaits mais Mme Leduc admet que la valeur de l'évaluation n'est pas selon les règles de l'art en évaluation. Elle n'est pas faite de façon rigoureuse. Mais ceci permet aux formateurs et formatrices de faire les ajustements nécessaires. Le succès d'une formation ne tient pas qu'au contenu proposé mais aussi à la manière dont celui-ci est diffusé, à la personnalité du formateur ou de la formatrice, aux rapports qu'il ou elle établit avec les participants et au lieu où les services sont rendus. Tous ces facteurs doivent être pris en compte dans une évaluation.

7. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

7.1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation

Parmi les obstacles identifiés, on note surtout la diminution des moyens financiers. Ceux-ci posent aux employés la difficulté de négocier une journée de congé pour suivre une formation et ne permettent pas de réaliser un suivi auprès des personnes ayant reçu une formation. Pour le système scolaire, dans le rapport annuel de 1995 (p. 63), on y précise que les coupures financières induisent des difficultés importantes: «(...) la raréfaction des ressources financières publiques, alors même que l'école est confrontée à des défis considérables: lutte au décrochage et à l'échec, transmission du savoir dans un contexte de pauvreté croissante des familles, adaptation à la diversité ethnoculturelle et religieuse de ses nouvelles clientèles, nécessité de prévenir et de contrer la violence qui a déjà franchi ses murs....»

Toujours selon le rapport annuel de 1995 (p. 64), on note que «L'approche droits de la personne rencontre bien sûr quelques résistances. S'il apparaît, par exemple, urgent de prendre tous les moyens nécessaires pour contrer la violence à l'école, la lutte au racisme ne suscite pas le même degré d'adhésion».

7.2 Moyens de surmonter ces obstacles

Parmi les moyens de surmonter ces obstacles, on remarque un élément qui a facilité la recherche d'une formation. Il s'agit de l'incitation créée par la Loi favorisant le développement main-d'œuvre qui impose aux organisations de consacrer 1% de la masse salariale à la formation et au perfectionnement.

Une autre façon serait de développer des moyens et des collaborations soutenues entre les organismes pour offrir aux différentes clientèles des services consolidés de formation.

En ce qui a trait à la résistance au sujet ou à l'intérêt porté aux droits et libertés de la personne, des stratégies innovatrices s'imposent pour créer une culture des droits de la personne dans tous les milieux.

8. POINTS SAILLANTS/PROJETS

8.1 Points saillants

–Une Université d'été est tenue chaque année à Strasbourg et développée en collaboration avec l'Institut international des droits de l'homme.

–Le personnel de la Commission est invité, surtout depuis cinq ans, à participer à des équipes de formation pour des sessions sur l'éducation aux droits de la personne à l'étranger.

–La Commission développe également du matériel pédagogique tels des recueils d'activités et des instruments d'information qui sont mis à la disposition de toute personne qui en fait la demande.

–En 1998, dans le cadre du 50e anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme[82], la Commission a produit une trousse d'information originale, accompagnée de jeux et elle a offert près de 100 sessions portant sur la Déclaration visant surtout les femmes, les jeunes, les immigrants et les anglophones.

8.2 Projets

La Commission a comme projet actuel le développement d'une formation à distance et auto-rythmée sur le réseau Internet (conception d'un site Web d'apprentissage) comme complément aux services traditionnels de formation et afin de faciliter le suivi aux formations reçues, surtout auprès des personnes et organismes situés en région. Si la Commission réussit à obtenir les argents nécessaires, elle procédera sous peu. Elle a initié, il y a quelques mois , un groupe de discussion permanent en français en créant une liste de distribution électronique sur l'éducation aux droits de la personne nommée LES TROIS D, parlons droits, parlons démocratie, parlons didactique (**Erreur! Signet non défini.**D/liste.htm). Tous les sujets reliés à ce thème peuvent circuler et sont ouverts à la discussion.

9. DOCUMENTS DISPONIBLES

– Commission des droits de la personne, *Rapport annuel de 1995*

[82] Voir à l'adresse www.cdpdj.qc.ca

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, *Rapport annuel de 1996*
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, Rapport annuel de 1997*
- *Les droits de la personne dans les organisations*. Séminaires de formation (Syllabus 1995-1996, Syllabus 1996-1997 et Syllabus 1998)
- *Droits et libertés en milieu scolaire, concilier la réflexion et l'action*. (Syllabus d'une formation sur l'éducation aux droits de la personne dans le cadre d'une Université d'été donnée à Strasbourg en juillet 1997)
- *Interroger le présent, inventer l'avenir (*Syllabus d'une formation sur l'éducation aux droits de la
- personne dans le cadre d'une Université d'été donnée à Strasbourg en juillet 1998)
- *Droits et libertés: une école engagée* (Syllabus 1995-1996 et Syllabus 1996-1997 pour le milieu
- scolaire)
- *Droits et libertés à l'école* (Syllabus 1997-1998)
- *Droits des jeunes … entre la protection et l'autonomie* (Syllabus 1997-1998)

7) Québec Multi-plus

477, rue St-François Xavier, Bureau 307
Montréal (Qc) H2Y 2T2
Tél. (514) 499-1199
Télec. (514) 499-9472

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

Québec Multi-plus est un organisme a but non lucratif spécialisé dans la recherche-action, la formation-sensibilisation et la gestion interculturelle. Son mandat est d'habiliter les individus, les organismes communautaires, les institutions publiques et para-publiques, les réseaux d'enseignement et les entreprises privées à développer des relations interculturelles plus harmonieuses[83].

Ses objectifs sont de :

•développer des activités de sensibilisation sur l'apport du pluralisme culturel;

•soutenir les nouveaux arrivants dans leur adaptation aux structures et aux modes de fonctionnement de la société québécoise;

[83] Québec Multi-plus, *Rapport d'activités 1996-97,* p. 6.

•conseiller les institutions désireuses de mieux gérer la diversité culturelle en adaptant leurs services à une clientèle diversifiée[84].

Québec Multi-plus intervient dans plusieurs domaines dont :

- La gestion de la diversité culturelle;
- Le service à la clientèle ethnique;
- L'emploi (attitudes et comportements);
- La santé et les services sociaux;
- La recherche et le développement.

1.2 Année de fondation

Québec Multi-plus a été fondé en 1984.

1.3 Membres/collaborateurs

Québec Multi-plus bénéficie de la collaboration de 30 organismes partenaires[85].

1.4. Fonctionnement

La structure administrative de Québec Multi-plus est organisée comme suit :

- *un conseil d'administration* composé 1) d'une présidence et vice-présidence; 2) du trésorier; 3) d'une secrétaire; 4) de deux administrateurs; 5) d'une directrice;
- *d'une équipe d'employés contractuels* (2 secrétaires administratives, 2 agents de recherche et 1 agent de promotion) et de *bénévoles*. L'équipe employée par l'organisme compte également des comédiens qui interviennent dans les sessions de formation[86].

1.5 Nombre de personnes rejointes lors des formations

Sur l'ensemble des activités proposées en 1996-97 (cf. 1.6), près de 3000 personnes auraient été rejointes par l'organisme. En particulier:

- 210 personnes ont participé aux séminaires de formation en relations interculturelles;
- 164 personnes ont participé aux séminaires de formation et d'immersion à la vie québécoise;
- 257 personnes ont participé aux activités spéciales de sensibilisation par

[84] *op. cit.*, p. 6.
[85] *op. cit.*, p.38.
[86] *op.cit.,* p. 36.

l'intervention théâtrale;
- 2 000 personnes au total ont assisté aux diverses activités de rapprochement interculturel;
- 72 personnes ont été entendues lors des consultations.

1.6 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

En 1997-97, Québec Multi-plus a donné:
- 18 séminaires de formation en relations interculturelles à cinq organismes, institutions ou entreprises différents (*Resto-Plateau; Groupe information travail; Table de concertation Côte-des-Neiges; YWCA des femmes; Carrefour des femmes de Rosemont*);
- 14 séminaires de formation et d'immersion à la vie québécoise à quatre organismes, institutions ou entreprises différents (*Accueil Liaison Pour Arrivants-ALPA; YMCA Génération travail; Compétences interculturelles; Service de formation aux immigrants en Montérégie*);
- 5 activités spéciales de sensibilisation par l'intervention théâtrale au *Service correctionnel de Cowansville*; à *Hydro-Québec*; au *MRCI* et au *CLSC Petite Patrie*;
- 13 animations d'activités de rapprochement interculturel dans plusieurs organismes, institutions et entreprises différents (*Entraide Logement Hochélaga-Maisonneuve; Centre d'appui aux Communautés immigrants de Bordeaux-Cartierville-CACI: Centre jeunesse arabe; Comité de Parc Extension; Comité Social Centre-sud; Service correctionnel de Cowansville; Dimension clientèle; L'écho des femmes de la Petite-Patrie*);
- 14 consultations et information publiques auprès de *Forum-Service à la clientèle ethnoculturelle*; *Gaz Métropolitain* et *Dimension clientèle*;
- 4 consulations téléphoniques;
- 7 consultations au bureau de Québec Multi-plus;
- 1 colloque sur *L'intégration comme moyen de devenir et de se sentir citoyen à part entière*;
- 1 recherche visant à réaliser un *répertoire des ressources disponibles en gestion de la diversité culturelle à l'intention des entreprises*, en collaboration avec le Comité d'adaptation de la main d'oeuvre-Personnes immigrantes (CAMO).

1.7. Clientèles visées

Les organismes d'accueil pour nouveaux arrivants;
Le personnel des institutions publiques, para-publiques et des entreprises privées;
Les femmes « québécoises d'origine » et « québécoises des communautés culturelles »;

Les jeunes « québécois d'origine » et les jeunes « québécois d'adoption »;
Les entreprises.

2. PERSONNE-RESSOURCE

2.1 Nom

Ana-Luisa Iturriaga

2.2 Fonctions

Actuellement directrice de Québec Multi-plus depuis septembre 1992, elle assume la gestion des projets et des activités, la planification des évènements et la gestion des ressources humaines. Parallèlement à sa fonction de directrice, elle est également conseillère, formatrice et animatrice en relations interculturelles.

2.3 Formation académique

Ana-Luisa Iturriaga est détentrice d'un baccalauréat en Géographie de l'Université nationale de Mexico (1980-1982) et d'un baccalauréat en géographie, *Profil social et culturel* de l'Université du Québec à Montréal (1986-1988). Ses études ont confirmé sont intérêt à travailler dans le domaine de l'immigration et à acquérir une meilleure connaissance de la société québécoise dans la mesure où notre répondante est elle-même Québécoise d'origine immigrante.

2.4 Expérience professionnelle

Avant d'assumer ses diverses fonctions actuelles à Québec Multi-Plus, Ana-Luisa Iturriaga a été successivement animatrice d'ateliers pour le Conseil des relations interculturelles (1996) et assistante de recherche à la Direction des Communautés culturelles et de l'immigration du MCCI (1988). De 1990 à 1991, elle était vice présidente du Conseil d'administration du service d'aide et de liaison La Maisonnée Inc., puis de 1992 à 1994, elle était membre du conseil d'administration du Conseil des relations interculturelles.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Ainsi que le mentionne notre répondante, le mandat de Québec Multi-plus est « de prévenir mais aussi de guérir ». En ce sens, la demande de formation est importante et vise soit à faire de la prévention sur les relations interculturelles, soit à apporter des voies de solutions à une situation conflictuelle.

Ainsi que le montre le point 1.7, les formations qu'offre Québec Multi-plus s'adressent autant aux Québécois et Québcoises qu'aux « Québécois et Québécoises d'adoption ». Ainsi, les besoins de ces clientèles auxquelles s'adressent les différents types de formations offertes par Québec Multi-plus peuvent être classés en deux groupes de besoins:

1- *une meilleure connaissance des enjeux reliés à la diversité et des défis que celle-ci pose à la société québécoise dans son ensemble et à ses institutions en particuliers*; ce groupe de besoins concerne essentiellement les Québécois qui oeuvrent dans les secteurs publics et privés et visent à leur permettre de développer des relations plus harmonieuses avec les personnes issues de l'immigration.
2- *une meilleure connaissance de la société québécoise*; ce groupe de besoins s'adressent aux personnes issues de l'immigration et visent à leur permettre de mieux comprendre la société québécoise afin de faciliter leur intégration sociale et culturelle.

Les sessions de formations lorsqu'elles s'adressent aux Québécois et Québécoises, sont, selon Ana-Luisa Iturriaga, des tribunes ouvertes où les gens expriment librement leurs impressions. Elles sont donc révélatrices des besoins ressentis par les personnes car c'est au cours des formations que les participants expriment leurs perceptions, leurs attentes, et parlent ouvertement de leur quotidien en milieu de travail, des difficultés qu'ils rencontrent dans l'interraction avec des personnes de cultures différentes qui elles aussi, ont des perceptions différentes et parfois même certains préjugés. C'est pour cette raison qu'il est important de faire un travail de formation qui aille dans les deux sens et soit proposé tout autant aux Québécois qu'aux personnes immigrantes afin que ces dernières puissent mieux comprendre la société québécoise. À cet égard, les besoins qui apparaissent concernent pour beaucoup, le développement d'une meilleure tolérance à l'égard d'Autrui, la lutte aux préjugés, le caractère nécessairement réciproque de l'intégration qui nécessite une adaptation mutuelle. Toutefois ce travail d'adaptation mutuelle n'est pas facile et se heurtent à certaines résistances, notamment de la part des Québécois dont certains ne peuvent envisager qu'un certain effort de changement leur revient également. Toutefois, Ana-Luisa Iturriaga a remarqué que même les personnes qui affichaient le plus de résistances et qu'elle a eu l'occasion de revoir deux ou trois ans après la formation, tendaient à avoir changé leurs perceptions, à avoir réalisé les objectifs du travail de formation qui sont, dans l'ensemble, « de briser les barrières empêchant la communication et les relations interculturelles ».

Pour les clientèles néo-arrivantes, Québec Multi-plus travaille en partenariat avec des organismes communautaires qui s'occupent de l'accueil des personnes immigrantes, de francisation et d'insertion en emploi. Quand il s'agit d'insertion en emploi, Québec Multi-plus intervient afin de montrer les valeurs du milieu du travail québécois, les attitudes

entre employeurs et employés, les attentes du milieu face à l'employé, les nouvelles techniques de recherche d'un emploi, etc. Mais de façon plus générale, Québec Multi-plus s'est donné le mandat de faciliter l'intégration des personnes immigrantes au sein de la société d'accueil et conçoit pour les néo-arrivants des sessions qui ont pour objectif de les familiariser avec la société québécoise, son histoire, son tissu social, politique et institutionnel.

4. PROGRAMME DE FORMATION

Le programme de formation en interculturel offre plusieurs types de services tels que :

- Des séminaires de formation en relations interculturelles: ils ont pour but de développer une plus grande compréhension du pluralisme de la société québécoise, de construire des relations interculturelles harmonieuses et de lutter contre les tensions intercommunautaires;
- Des séminaires de formation et d'immersion à la vie québécoise: ils visent à aider les nouveaux arrivants à mieux comprendre la vie au Québec en les informant sur certains aspects socio-culturels et notamment la compréhension de l'histoire du Québec et la construction de l'appartenance québécoise;
- Des activités spéciales de sensibilisation (interventions théâtrales par ex.): elles visent à faire comprendre l'importance de développer des relations interculturelles harmonieuses et à lutter contre les stéréotypes, la discrimination et le racisme, en milieu de travail notamment. Elles sont définies à partir des sujets d'actualités et aux situations vécues par les clientèles pluriculturelles qui incluent des employés et des responsables d'organismes, d'institutions et d'entreprises;
- L'animation d'activités de rapprochement interculturel: ces activités ont pour but de favoriser la création de moments de rencontres et d'échanges entre Québécois de toutes origines et de promouvoir le développement de relations interculturelles harmonieuses.
- La recherche, l'adaptation et la préparation d'outils d'intervention et des documents d'information;
- La consultation et l'information du public;
- Des conférences, des séminaires et des formations sur l'Amérique latine;
- La consultation en gestion de la diversité culturelle.

5. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

Voici, selon les documents fournis par l'organisme, une vue d'ensemble des activités de formation offertes par Québec Multi-plus. Ces activités s'adressent autant à des « Québécois d'origine » qu'à des « Québécois d'adoption ».

5.1 Objectifs

- Permettre de mieux connaître la réalité pluriculturelle du Québec (d'un point de vue historique, social, économique et démographique) et souligner les divers apports de l'immigration au développement du Québec;
- Promouvoir le « vivre ensemble » dans une société de droits et les valeurs fondamentales du Québec;
- Sensibiliser les gens sur l'impact nuisible des préjugés, des stéréotypes, de la discrimination et du racisme;
- Favoriser des relations interculturelles plus harmonieuses dans le cadre de divers services offerts par les institutions et les entreprises;
- Informer sur les réalités du processus migratoire et les difficultés vécues par les familles;
- Offrir des lieux d'échange et des espaces de rencontre entre Québécois de toutes origines.

5.2 Contenus

- Communication interculturelle;
- Préjugés, stéréotypes, discrimination, racisme;
- Psychologie de l'immigration, du processus migratoire et de l'intégration;
- Structures familiales de certains groupes;
- Médiation et négociation interculturelle;
- Obstacles à l'intégration;
- Construction de l'identité dans la définition d'une appartenance culturelle;
- Historique de la société québécoise, de l'immigration au Québec et des politiques d'immigration et d'intégration.

5.3 Format

Les activités développées par Québec Multi-plus privilégient les approches participatives et l'apprentissage à partir d'« outils déclencheurs » divertissants. Toute activité est adaptée en fonction des clientèles.
Les groupes sont composés en moyenne de 10 à 15 personnes.
Les activités durent en moyenne de une journée à une demi-journée.

6. LES IMPACTS DE LA FORMATION

6.1 Procédures de l'évaluation

Il y a une évaluation systématique à chaque formation mais cette évaluation est interne et non disponible.

6.2 Résultats de l'évaluation

Dans l'ensemble, les clientèles sont satisfaites des formations reçues.

7. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

Plus que des obstacles à la formation interculturelle, l'entrevue avec Ana-Luisa Iturriaga a révélé les résistances des clientèles participant aux formations interculturelle.

7.1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation

En règle générale, la participation aux formations interculturelles est une obligation. Elle répond à un programme qui est imposé aux institutions qui reçoivent pour cela, certaines subventions. Toutefois, il arrive également que la formation soit inscrite comme une activité optionnelle à laquelle les personnes sont libres de participer.

Ana-Luisa Iturriaga constate que le fait de participer librement ou par obligation à une formation a un impact certain sur les attitudes des participants. Ainsi, elle a constaté que les personnes qui participaient par obligation témoignaient d'une plus grande résistance face aux formations interculturelles dont elles ne percevaient pas la nécessité et qu'elles critiquaient comme une dépense inutile face à des besoins plus pressants tels que notamment encourager les syndicats à défendre avant tout les droits des employés plutôt que d'engager des consultants en formation interculturelle. De plus, la formation était souvent perçue par ces mêmes personnes comme une perte de temps. Ces réticences se manifestaient également par une attitude que l'on pourrait qualifier de mauvaise volonté (commentaires négatifs, insistance pour obtenir la pause syndicale, non participation active aux activités) destinée à marquer l'opposition face à l'obligation de participer aux formations interculturelle. Toutefois, notre répondante précise également que ce n'est pas toujours le cas dans toutes les formations, ni même le fait de tous les participants d'un même groupe, mais plutôt celui de quelques personnes dans un même groupe qui se posent comme leader et tentent de contredire toute chose dite. À titre d'illustration, notre répondante précise : « on a parfois des gens qui vont nous dire qu'il n'y a plus d'emplois et ne comprennent pas pourquoi le gouvernement continu à accepter des immigrants. Alors on explique les politiques, on contextualise mais les gens vont souvent chercher le contraire, les préjugés. C'est toujours ce qui est véhiculé. Et cela même si on arrive avec des fiches, des bibliographies, des statistiques. Les gens nous disent que ce n'est pas vrai et que s'il n'y a pas d'emploi c'est à cause des immigrants (...) Souvent les gens aussi vont donner un exemple, présenter leur

expérience avec un immigrant. Récemment, on a fait une formation sur les Musulmans et tous les exemples que les gens donnaient étaient négatifs et les gens cherchent à prouver que à partir d'un exemple, tout le monde est pareil ».

Quand, à l'inverse, les formations sont à caractère optionnel, les gens y participent pour trouver de l'information complémentaire, des réponses à leur questionnement et améliorer leur intervention. Les participants sont plus présents, moins réfractaires et les échanges sont plus dynamiques au cours de ces formations.

7.2 Moyens de surmonter ces obstacles

Ana-Luisa Iturriaga insiste beaucoup sur l'écoute et tente de montrer aux participants qui résistent et adoptent une attitude très critique face aux formations que l'écoute doit être réciproque. Elle fait également appel aux postulats de bases soutenus par Québec Multi-plus qui sont d'une part, la nécessaire relativisation des relations interculturelles ainsi que l'individualisation de l'approche en contexte pluriculturel. Cette démarche permet de considérer la personne dans ce qui fait son individualité et doit mener à mieux faire saisir aux participants que c'est en considérant avant tout la personne et non sa culture (car cette dernière est bien souvent une voie non satisfaisante pour comprendre les attitudes) que l'intervenant sera le plus à même de comprendre la personne avec laquelle il a affaire : « bien souvent, cela n'a rien à voir avec la culture, ce n'est qu'une question personnelle. Les gens sont très porté à culturaliser leur approche et nous, notre travail est de déculturaliser en démontrant que la culture est un aspect supplémentaire comme l'appartenance sexuelle, l'appartenance à la classe sociale, l'âge. On essaye pas de les convaincre, on les écoute. Quand ils sont, je dirais, dérangeants car des fois il y a des gens dans le groupe qui disent des propos très racistes, et bien les autres participants réagissent très fort et le formateur n'a même pas besoin d'aller chercher des arguments.»

8. POINTS SAILLANTS / PROJETS

8.1 Points saillants

L'approche privilégiée par Québec Multi-plus n'est ni de valoriser les différences ou les ressemblances qui tend à folkloriser les cultures, mais plutôt de se situer dans l'individualité de la personne.

8.2 Projets

Au moment de l'entrevue en juillet 1997, le projet de Québec Multi-Plus était de proposer une formation au patrimoine historique, culturel et social du Québec. Ce projet

s'adressait aux Québécoises et Québécois issus de l'immigration et résidents à Montréal, afin de leur permettre de découvrir, à travers un circuit touristique dans plusieurs quartiers, le développement historique de la ville de Montréal.

9. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

Résumés des interventions théâtrales proposées

Rapport annuel 1995-1996

8) Ateliers-CIPC[87]

285, Pl. d'Youville, Local 12
Montréal (Qc)
Té. (514) 849-8769
Téléc. (514) 849-4737

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

L'objectif des Ateliers-CIPC est d'élaborer des instruments de formation et d'animation qui ne soient pas de type universitaire, c'est-à-dire qui ne répondent pas à une formation magistrale, mais qui soient de type pratico-pratique pour les formateurs et formatrices en interculturel. Dans les années 1980, le domaine de l'interculturel était peu connu et il y avait très peu d'instruments de formation pour les enseignants et les intervenants en milieu multiculturel.

Le mandat des Ateliers CIPC est également de « développer parmi la clientèle canadienne, néo-canadienne et étrangère des connaissances, des habiletés et des attitudes visant à faciliter leurs relations interculturelles dans leur milieu de travail, au Canada ou à l'extérieur du Canada »[88].

1.2 Année de fondation

Les Ateliers CIPC ont été fondés en 1984.

1.3 Membres

René Bourque est la fondatrice et la directrice de cette entreprise.
Elle est entourée cependant d'une équipe de collaborateurs, professionnels dans le domaine de la formation interculturelle et qui ont pour la plupart, une formation de base en sciences humaines.

1.4 Fonctionnement

---

[87] *CIPC = Création d'instruments pédagogiques et culturels. Cette fiche synthèse a été envoyée à la répondante pour son évaluation mais nous n'avons pas reçu de réponse de sa part.*
[88] *Formation à l'Interculturel. Répertoire des organismes et des universités. Montréal: Liber, 1992, p. 115-119.*

Les Ateliers CIPC sont une entreprise privée financée à partir de contrats. Les profits sont réinvestis dans le fonctionnement de l'entreprise. Les Ateliers-CIPC ne fonctionnent pas sur la base de subventions. La seule subvention demandée l'a été auprès de Multiculturalisme Canada et avait comme objectif de produire un document sur les incidents critiques dans le milieu des services sociaux et les garderies.

1.5 Nombre de personnes rejointes lors des formations

Les groupes se composent de 15 à 20 personnes en moyenne.

1.6 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

La durée des formations varient de 4h à 2 jours de formation consécutifs.
La formule la plus couramment employée dure 2 jours.

1.7 Clientèles visées

Les formations sont destinées:

- au public général : les coopérants, les étudiants en anthropologie ou en administration au niveau collégial ou universitaire;
- aux personnes travaillant dans le milieu scolaire: les enseignants, les conseillers pédagogiques;
- aux intervenants sociaux et aux animateurs des milieux communautaires;
- aux agents d'immigration;
- aux gestionnaires d'organismes publics et d'entreprises privées;
- aux gens d'affaire et étudiants en administration;
- au personnel des ressources humaines;
- aux personnes qui, dans les organisations publiques, sont responsables du dossier des « communautés culturelles »;
- aux directions de la formation (lorsqu'elles existent).

1.8 La participation

La participation est, dans la plupart des cas, volontaires. Cependant, la formatrice a eu des cas où la participation était volontaire mais très incitative (notamment s'agissant de la formation des contremaîtres de la ville de Montréal). Dans ce genre de situation, il est important de prendre le temps en premier contact, de laisser les participants exprimer leurs sentiments, leurs frustrations, leurs interrogations. Lorsque la participation est volontaire, le processus est différent car les gens sont plus réceptifs.

2. PERSONNE-RESSOURCE (OU RESPONSABLE DE L'ORGANISME)

2.1 Nom

Renée Bourque

2.2 Fonctions

Fondatrice et directrice des Ateliers-CIPC

2.3 Formation académique

R. Bourque a une formation principale en psychopédagogie.
Elle a suivi de nombreuses sessions pour sa propre formation sur l'interculturel en Ontario, au Québec, aux États-Unis et à l'île du Prince-Edward.

2.4 Expérience professionnelle

R. Bourque a enseigné dans différents milieux dont en brousse au Sénégal.
Elle a travaillé au cours des années soixante-dix comme conseillère pédagogique en milieu autochtone (Montagnais, Attikameks et Algonquins). Durant cette période, elle soutenait l'élaboration de programmes et d'instruments de formation.

Son intérêt pour la formation interculturelle s'est manifesté à partir de:
a) son expérience comme enseignante qui l'a beaucoup questionnée sur la pertinence des formations non adaptées à des clientèles ethnoculturelles différentes;
b) son expérience comme conseillère pédagogique en milieu autochtone qui l'a beaucoup interrogée sur les concepts de base reliés à l'éducation et à la conception de programmes. Cette réflexion l'a amenée à constater que parmi les programmes et les méthodes utilisés, beaucoup n'étaient pas pertinents ou ne pouvaient pas être adaptés aux clientèles.
En conséquence, Renée Bourque a quitté le ministère de l'Éducation pour fonder la firme les Ateliers CIPC en pensant qu'au niveau de l'entreprise privée, elle aurait plus de possibilités pour changer les choses. « En étant à l'intérieur d'un appareil gouvernemental, on a plus d'impact lorsque l'on demande des entrevues, que l'on fait des propositions, etc. Par contre les changements sont très lents. Dans l'entreprise privée, plus de place est laissée à l'initiative mais la crédibilité est à élaborer et cela prend des années. Donc, ce n'est pas nécessairement plus rapide et il faut des gens, à l'intérieur des appareils gouvernementaux, qui puissent aussi influencer les milieux pour permettre les transformations ».

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Depuis 1984, les demandes de formation ont beaucoup augmenté, signe que les besoins sont importants. Plusieurs facteurs permettent d'expliquer ce constat, soit:

- l'application de la clause dans la charte sur les PAE (la formatrice a remarqué une plus grande préoccupation par rapport à ce dossier);
- le financement que le MCCI a accordé à des organismes publics pour des projets d'adaptation dans leur propre organisation

L'identification des besoins se fait généralement :

- à partir d'une difficulté survenue dans l'organisation; la formation doit donc permettre de solutionner cette difficulté et de maintenir un climat de travail harmonieux;
- pour l'utilisation du budget disponible pour ce dossier.

R. Bourque précise que les formations interculturelles sont rarement souhaitées à partir d'une conviction profonde.

Les entreprises privées font peu de demandes de formation. Certaines, cependant, ayant signé des ententes contractuelles, demandent des formations sachant qu'elles pourront ainsi obtenir de futurs contrats avec des organisations gouvernementales. De façon générale, s'agissant de l'entreprise privée, R. Bourque explique que les besoins sont importants car « la plupart des gens ne savent pas ce qu'implique le mot *interculturel*. Ils utilisent ce terme-là de toute sorte de façon. Ce qui est un peu normal puisqu'ils ne sont pas spécialistes sur cette question. C'est pour cette raison qu'ils font appel à des personnes de l'extérieur. Il arrive également qu'une personne à l'intérieur de l'entreprise prenne en charge une formation. Cela est arrivé plusieurs fois mais les résultats n'étant pas satisfaisant, les entreprises font alors appel à quelqu'un de l'extérieur ».

À cet égard, R. Bourque a formé à trois reprises des « multiplicateurs », soit des personnes ayant reçu une formation et qui auraient pour tâche de former à leur tour leurs collègues. Toutefois, R. Bourque nous a confié qu'elle ne souhaitait pas reproduire cette formule car il est impossible de former des formateurs en trois ou quatre jours et l'impact que ces multiplicateurs peuvent avoir par la suite, au sein de l'entreprise, peut être très négatif, voire mener à de sérieux conflits qui seront résolus, de toute façon, en faisant appel à un formateur extérieur et expérimenté:

La conscience des besoins de formation dépend des raisons qui motivent la commande de formation; dans certains cas, les formations servent à aller chercher des éléments pour combler un besoin; dans d'autres cas, la formatrice est arrivée à la conclusion que les clientèles ne voyaient pas le besoin de recevoir une formation.

Parfois, cela est dû au fait que les gens ne comprennent pas les termes mêmes « interculturel » ou « ethnoculturel ». Cependant, avec le temps, les gens finissent par se rendre compte que beaucoup de dimensions sont reliées à ces termes et qu'ils sont concernés.
La plupart du temps, lorsque les clientèles sont touchées, c'est suite à une confrontation, à des réactions, à des expériences vécues. Le premier tour de table lorsqu'ils se présentent, donne l'occasion aux participants de mentionner le type de travail ou de tâches qu'ils ont à effectuer, les interrogations qu'ils ont sur des situations vécues ou sur des événements dont ils ont entendus parler.

Les thèmes qui reviennent fréquemment en termes de questionnement au cours des formations sont principalement :
- la diversité religieuse
- la question linguistique
- la notion de culture privée/publique
- la citoyenneté
- le besoin de connaissances sur des groupes particuliers (demandes fréquentes)

Au niveau des processus d'intégration, se pose la question de l'intégration des clientèles récentes.

Lorsque les sessions sont courtes, il y a danger à aller dans le détail de certains débats qui réclament un traitement en profondeur; la stratégie adoptée alors est de dire « lors d'une deuxième étape nous pourront approfondir ces questions-là ».

Il y a des demandes auxquelles il est difficile de répondre, notamment lorsque celles-ci concernent un groupe spécifique. La stratégie adoptée est de faire appel à une personne qui connaît bien l'histoire du groupe en question pour qu'elle présente à la fois la situation dans le pays d'origine de la dite communauté et la communauté telle qu'elle est au Québec. Cette démarche précise toujours aux clientèles formées que la personne ressource, bien qu'originaire de la communauté en question, n'est pas une porte-parole de la communauté, ni une personne qui représente réellement toute la communauté, afin de bien faire comprendre également que cette personne-ressource a une identité propre qui est susceptible d'orienter ses réponses. La formatrice supervise l'intervention de ces personnes-ressources en discutant avec elles des contenus à développer, de la manière des les aborder et en organisant au préalable, une session d'information plus générale sur l'immigration et les facteurs de la diversité au Québec.

4. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

Selon Renée Bourque, la partie de l'entrevue portant sur les activités de formation était très large et il lui semblait impossible d'y répondre, même globalement :

> « Cela peut être très long car je vous parlerais de 15 ans de formation. Vous voulez que je vous parle des formations dans les COFIS, les formations dans les entreprises privées ou parapubliques, les formations à la Ville de Montréal, les formations pour les interprètes culturelles à la Régie Régionale? Ce sont toutes des formations à dimensions différentes et à chaque fois, il faudrait sortir les objectifs de chacune. Il y a des contenus qui reviennent et d'autres qui sont différents dans chaque type de formation. Les objectifs ne sont pas nécessairement les mêmes d'une formation à une autre parce que la culture de l'entreprise, la culture du personnel n'est pas la même. Donc, même si le contenu change, les objectifs changent aussi. Si on s'adresse à un département de gestion du personnel, on travaille donc sur le recrutement, la sélection, l'examen des CV, la période de probation, l'intégration dans l'entreprise. Si l'on travaille avec des employés des services à la clientèle, on intervient alors sur la qualité du service, de la compétence en interculturel et de l'adaptation de services reliés à la tâche du personnel. Quand je travaille dans un hôpital psychiatrique, que se soit avec les infirmières ou avec le personnel de l'accueil, je n'ai pas affaire au même public. C'est donc deux choses différentes. Le contenu que je vais mettre au point pour le personnel de l'accueil dans un hôpital psychiatrique et celui que je vais développer pour le personnel de l'accueil à Bell, par exemple, serait différent car les personnels n'ont ni le même type de mandat, ni le même type de besoins ».

Ainsi, les objectifs, les contenus des formations développés ainsi que les activités proposées lors des formations dépendent des clientèles visées, des besoins exprimés et du temps disponible. Le schéma de base selon lequel est conçue et se déroule une formation comporte trois étapes centrales :

1- les contenus sur l'immigration: ils sont abordés en début de session car les participants n'y sont pas encore totalement confrontés ou ne le sont pas de la même façon;
2- le thème de l'influence culturelle (les barrières, la centration/décentration);
3- le contexte majoritaire/minoritaire.

Si le temps le permet, la formatrice tente d'approfondir sur les méthodes et les stratégies d'intervention.

Toutefois, à titre indicatif, à partir des ateliers de formation présentés dans le répertoire Lieber, nous proposons, ci-après, la variété des objectifs et des contenus mis en valeur

par les Ateliers-CIPC. Tout contenu et objectif fait l'objet de modifications, parfois majeures, afin de répondre aux demandes spécifiques.

4.1 Objectifs

- faire prendre conscience du choc culturel, des difficultés de communication interculturelle et des barrières affectant ces relations;
- décrire ce qui caractérise les relations interculturelles;
- distinguer ce qui différencie adaptation, choc culturel et intégration;
- décrire ce qui caractérise le processus d'adaptation à un nouveau milieu et développer des stratégies visant à faciliter ce processus;
- comparer ce qui influence les communications en contexte intraculturel et interculturel; expliquer de quelles façons le processus de perception influence ces communications;
- décrire l'influence de la culture sur les communications interculturelles et comparer les ressemblances et différences entre divers modèles culturels;
- identifier des stratégies pour mieux intervenir en situations de relations interculturelles;
- proposer des outils de sensibilisation à l'importance d'équipes multiculturelles;
- développer des habiletés pour mieux gérer les équipes multiculturelles;
- démontrer que le processus de négociation varie d'un groupe culturel à l'autre;
- décrire des stratégies permettant de tenir compte des différences lors d'une négociation;
- former les participants à identifier les propos et actes racistes et à réagir lorsqu'ils se présentent;
- former les participants susceptibles d'être atteints par de tels propos et actes racistes à ne pas se sentir victime.

4.2 Contenu

- les concepts de culture, valeurs et croyances;
- les différences culturelles ;
- la comparaison entre la perception du comportement de l'Autre et les valeurs qui sous-tendent ce comportement;
- les facteurs influençant les échanges interculturels;
- les concepts, les processus et les stratégies d'adaptation;
- les mécanismes d'évitement face au choc culturel;
- la communication intraculturelle et interculturelle et les barrières à cette communication;

- les défis du gestionnaire en milieu de travail.

4.3. Fondements théoriques

Les contenus théoriques dépendent de l'organisation et de l'étape à laquelle la formatrice, ou le groupe en formation, sont rendus. Ils dépendent aussi d'une analyse ou d'un repérage préalable des besoins des personnes qui doivent être formées. Il y a donc un sondage sur les difficultés vécues par ces personnes dans leur milieu et c'est à partir de cette étape que la formatrice sait à partir de quoi commencer et quelles informations transmettre au cours de la formation.

En général, les thèmes abordés de façon plus ou moins approfondie selon les besoins et le temps disponible traitent :
- du processus de communication interculturelle (et non pas le processus de communication simple);
- des perceptions;
- des différences culturelles;
- des variations des codes non verbaux;
- des variations des croyances.

Les formations contiennent également une dimension reliée aux distinctions à faire entre les clientèles ethnoculturelles d'arrivée récente ou celles établies depuis plus longtemps, ainsi que tous les concepts qui y sont reliés tels que:
- l'immigration;
- l'influence culturelle;
- le rapport minoritaire/majoritaire (racisme, harcèlement, discrimination).

Ce dernier aspect étant plus délicat et faisant beaucoup plus réagir, il est généralement abordé en fonction du climat établi dans le groupe.

4.4 Format

L'accent est mis autant sur les attitudes que sur les connaissances et les habiletés. Ce sont donc des formations qui demandent beaucoup de temps.
La formatrice travaille beaucoup par induction/déduction et ne propose pas de formation magistrale ou basée uniquement sur des activités. Elle privilégie une approche pédagogique interactive basée sur l'expression et la discussion autour d'expériences vécues et de préoccupations. Elle adopte également une approche de type pragmatique basées sur le développement d'habiletés à décoder la dimension culturelle d'une situation ou d'une relation.

Les formations se développent autour:

- de l'analyse d'incidents critiques (approche pragmatique)
- d'exposés informatifs
- d'exercices et de jeux de rôle
- de la comparaison entre différents styles de négociation (tactiques verbales et non verbales de négociations)
- des stratégies de négociation

5. LES IMPACTS DE LA FORMATION

5.1 Procédures de l'évaluation

La procédure d'évaluation se fait par distribution d'un petit questionnaire élaboré par la formatrice elle-même afin de savoir si les contenus développés, les approches pédagogiques privilégiées, les activités mises en place ont contribué à répondre aux questionnements que se posaient les participants.

5.2 Résultats de l'évaluation

Lorsqu'il y a évaluation des formations, les gens disent apprécier d'avoir à travailler sur des cas concrets, de pouvoir discuter de ces thèmes entre eux et d'avoir de l'information. Les évaluations témoignent également du manque de temps.

6. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

6.1 Obstacles qui empêchent de suivre une formation

Les formations ne touchent pas toutes les personnes qui devraient en recevoir ou qui sont concernées. Le manque de temps est un obstacle important. Par ailleurs, d'autres obstacles interviennent. Parmi ceux-ci, il faut distinguer entre obstacles « internes » à l'organisation et obstacles « externes ».

6.1.1 Obstacles internes

Dans l'entreprise privée, le temps est un obstacle important. Or, si on motive la formation sur des avantages non seulement financiers mais économiques plus larges (réduction au niveau des changements du personnel, cohésion plus grande au sein de l'entreprise) les formations sont plus demandées.

Dans l'entreprise publique, il y a une certaine résistance, une certaine peur à l'égard de la présence de personnes d'autres cultures, une certaine peur à travailler avec ces personnes (la peur de se remettre en question surtout, la peur aussi d'être perçu comme raciste, incompétent, la peur enfin de devoir transformer/modifier/augmenter ses tâches). Cette résistance semble être plus inconsciente, non dite, dans le secteur public.

S'agissant des personnes issues de groupes ethnoculturels, elles ne participent pas à ses formations dans la mesure où, appartenant à un groupe d'une origine « autre », elles estiment ne pas avoir besoin de formation. Ce à quoi les gestionnaires ne savent pas quoi répondre, ou pensent que ces réactions sont normales.

6.1.2 Obstacles externes

Parmi ceux-ci, R. Bourque note:
- les perceptions;
- les événements politiques : par exemple, suite au référendum, il y a eu des formations parce que le personnel ne voyait plus les motifs à donner des formations interculturelles suite aux commentaires de J. Parizeau;
- les événements socio-politiques dont parlent les médias et qui influencent les représentations et amènent des réactions.

6.2 Moyens de surmonter ces obstacles.

Selon R. Bourque, les obstacles sont souvent reliés au fait qu'il n'y a pas de politique de communication sur les programmes de formation dans les entreprises publiques. Il faudrait que les entreprises définissent un plan d'ensemble où la formation serait définie comme un programme visant l'ensemble de l'organisation et non un service en particulier. Il devrait y avoir une politique de communication sur la formation qui identifie les raisons de la formation afin d'éviter que les gens refusent d'y participer ou y participent en se sentant coupables.

Il faudrait également qu'il y ait un élément de motivation qui permette de continuer la formation sous une autre forme, par exemple à travers le journal de l'organisation, ou à travers des remises à jour continuelles par la suite. Mais cela n'est pas fait.

La résistance vient aussi du milieu organisationnel qui manque de vision dans la façon d'introduire ce type de formation. La formation interculturelle touche souvent les aptitudes. On la véhicule donc souvent comme une formation qui porte sur l'acquisition de techniques alors qu'on oublie qu'elle touche autre chose que la question technique. Il faudrait que le personnel soit préparé et motivé à suivre ces formations.

7. POINTS SAILLANTS/PROJETS

7.1 Points saillants

Les Ateliers-CIPC proposent des sessions de formations et conçoivent des outils pédagogiques. Ils sont à la fois un organisme de formation pour des personnes qui oeuvrent dans les milieux multiculturels et un organisme de référence pour des formatrices et formateurs qui peuvent y trouver des outils pédagogiques utiles.

7.2 Projets

Les Ateliers-CIPC développent actuellement une branche « publication et édition » de divers instruments de formation qu'ils ont mis au point.

8. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

Formation à l'Interculturel: Répertoire des organismes et des universités. Montréal: Liber, 1992, p. 115 à 119

Formation à l'Interculturel : Répertoire des personnes ressources. Montréal: Liber, 1992.

9) Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ)
7400, boulevard St-Laurent, bureau 530
Montréal (Qc) H2R 2Y1
Tél. (514) 276-8883
Télec. (514) 948-1231
http://www.apeiq.qc.ca
apeiq@aquops.qc.ca

1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME

1.1 Objectifs

L'APEIQ a comme objectifs:
- de faciliter les rapprochements entre les divers groupes mis en présence;
- de préserver une cohésion sociale;
- de favoriser le rapprochement entre les Québécois de toutes origines au sein d'une société démocratique, pluraliste et francophone;
- de contribuer à l'instrumentation et à la formation des intervenants des secteurs public, privé et communautaire afin de favoriser l'adaptation des institutions à la réalité pluriethnique;
- d'agir auprès des pouvoirs publics à titre de porte-parole des personnes ressources et organismes oeuvrant dans le domaine de l'Éducation interculturelle et veiller à la promotion de leur expertise[89].
- depuis 1998, de promouvoir l'exercice d'une citoyenneté active et responsable en contexte pluraliste.

Selon le rapport d'activités pour l'année 1995-1996, l'APEIQ se définit comme:
1) un lieu d'échanges et de ressourcement pour les praticiens, un lieu de références et de ressources pour les personnes et organismes qui recherchent des spécialistes ou des informations pertinentes dans le domaine interculturel;
2) un organisme qui travaille à développer des outils et intervient pour la reconnaissance d'un modèle de société démocratique, pluraliste et francophone;
3) une des rares associations à promouvoir le modèle interculturel dans ses colloques et dans ses interventions publiques.

Par ailleurs, «dans une perspective d'harmonisation de l'aspect interculturel et de la

[89] *L'éducation interculturelle, un instrument de cohésion sociale en milieu scolaire*. Mémoire soumis à la commission des états généraux sur l'éducation. Fabienne Desroches, Mai 1995

citoyenneté, l'APEIQ offre aux établissements scolaires, plus particulièrement, ceux situés en milieu pluriethnique, la possibilité d'accompagner leur équipe-école dans la mise en oeuvre de projets axés sur la participation civique dans un contexte pluraliste.»[90]

D'après le mémoire déposé aux états généraux (mai 95):
«Le Québec est une société pluraliste; l'APEIQ est convaincue que tous les Québécois(es) ont des droits et des responsabilités, quelque soit leur origine. Droits de choisir son style de vie, ses valeurs, sa religion, etc. Mais chacun(e) a aussi des responsabilités. Responsabilités de respecter l'ensemble des lois et des Chartes et des valeurs incluses dans la définition de la culture publique commune ou espace civique commun, et ce, même si celles-ci s'avèrent incompatibles avec sa religion ou ses valeurs personnelles.»

«Selon le MAIICC, cette culture publique commune ou espace civique commun inclut des valeurs telles que la laïcité de l'État, le droit à l'égalité des citoyen(nes) et, en conséquence, celle des hommes et des femmes, la règle de droit, la résolution pacifique des conflits, la primauté du français. Il s'agit de valeurs qui ne sont pas négociables. Choisir de vivre au Québec, c'est donc accepter de respecter ces valeurs fondamentales.»

«... l'APEIQ endosse la politique d'intégration mise sur pied au Québec et entérine l'approche préconisée pour y parvenir, soit l'approche interculturelle. En effet, l'interculturalisme privilégie le dialogue et l'établissement de relations entre les cultures, il refuse le seul côtoiement des groupes et vise une meilleure compréhension interculturelle. Dans cette approche, on recherche les similitudes entre les cultures tout en reconnaissant qu'il existe des différences.»

«Le Québec, et plus particulièrement son système scolaire, doit donc être prêt à accueillir les gens de partout et s'engage à les informer minimalement du contenu de ces lois et de leur application en termes de valeurs de société. Il devra voir à ce que toutes personnes désireuses de demeurer au Québec respectent les valeurs incluses dans les lois et dans la définition de la culture publique commune. Ainsi, nous pourrons créer un espace interculturel harmonieux et préserver une indispensable cohésion sociale dans le plus grand respect de tous.»

Le mémoire s'achève sur des recommandations, dont les trois suivantes:
- que le MEQ crée et préside un comité ad hoc, comprenant des représentants du MEQ, du MAIICC, de la Culture et des communications et de spécialistes en

[90] *Vie pédagogique*, no 19, novembre-décembre 1998, p. 43.

éducation interculturelle et compréhension mondiale;
- que le MEQ soutienne la création d'un centre de référence en éducation interculturelle;
- que le MEQ se dote d'une politique d'éducation interculturelle et de compréhension mondiale.

On peut remarquer sur la page d'accueil du site web de l'association que celle-ci privilégie les axes d'intervention suivant :

1. La réflexion critique et la participation au débat public, afin de promouvoir l'accès à une citoyenneté pleine et entière pour toutes les personnes, quels que soient leur origine, leur langue, leur statut socio-économique, leur croyance religieuse, leur orientation sexuelle ou toute autre particularité.
2. La sensibilisation des intervenants et des gestionnaires qui ont à composer avec la diversification de leur personnel et de leur public-cible.
3. La formation sur mesure : analyse des besoins, mise sur pied de perfectionnement, évaluation et suivi.
4. La gestion de projets spéciaux visant à soutenir l'intégration des personnes issues de l'immigration ainsi que l'adaptation des institutions à la diversification de leur personnel et de leur public-cible.

1.2 Année de fondation

L'APEIQ est une association non-gouvernementale, sans but lucratif, fondée en 1982.

1.3 Membres

Durant les cinq premières années (de 1982 à 1987 environ), les membres étaient des personnes du milieu scolaire. Puis le membership s'est élargi à des personnes du milieu de la santé et des services sociaux (travailleurs sociaux, intervenants d'organismes communautaires, psychologues, employés de CLSC et d'hôpitaux). Depuis quelques années, l'association accueille également des personnes qui travaillent dans l'entreprise privée.

1.4 Nombre de personnes rejointes lors des formations

Ne peut se calculer avec précision car l'APEIQ offre une grande variété d'activités (formations fermées, colloques, conférences, ateliers de perfectionnement pour les formateurs, etc.); mais on peut déduire que, vue la dynamique de l'association, un grand nombre de personnes sont rejointes chaque année.

1.5 Nombre d'heures offertes en perfectionnement

En moyenne, 70 heures par année.

1.6 Fonctionnement

- Une directrice qui est administratrice de l'association. Celle-ci s'occupe de la coordination de l'association, de la gestion administrative, de la coordination de la demande. Elle met en lien les demandeurs avec les personnes ressources;
- Une présidence (la présidente est actuellement Rachida Azdouz);
- Un conseil d'administration sur lequel siège dix personnes;
- Sept comités (Programmation et activités; Ressources humaines; Éthique des formateurs; Financement; Communications et relations publiques; Liaison avec les milieux scolaires; Relations avec les entreprises).

1.7 Clientèles visées

Au cours des ans, la clientèle a un peu changé. Durant les premières années de l'association, les clientèles venaient du milieu scolaire essentiellement: les enseignants, les autres professionnels de l'école (les psychologues, les conseillers pédagogiques, les travailleurs sociaux), les cadres scolaires. Au cours des années suivantes, les clientèles se sont diversifiées et venaient du milieu de la santé et des services sociaux: les travailleurs sociaux, les intervenants en milieu communautaires, les personnes rattachées à des CLSC et des hôpitaux. Plus récemment, les clientèles des entreprises privées se sont ajoutées.

1.8 Participation

L'inscription se fait sur une base volontaire lorsqu'il s'agit d'ateliers pour les formateurs. Par contre, les participants sont sélectionnés et fortement encouragés à participer lorsqu'il s'agit d'une commande.

2. PERSONNES-RESSOURCE

2.1 Nom

Diane Roy
Rachida Azdouz

2.2 Fonctions

Directrice de l'APEIQ (Diane Roy)

Présidente de l'APEIQ (Rachida Azdouz)

2.3 Expérience professionnelle

Diane Roy n'est pas formatrice à l'APEIQ. Elle a été formatrice dans des organismes qui faisaient de la formation auprès d'organismes d'éducation. Elle possède une expérience en interculturelle et a vécu à l'étranger.

Rachida Azdouz est psychologue et consultante en gestion de la diversité depuis 12 ans. Elle a complété une maîtrise en psychologie et une scolarité de doctorat en science de l'éducation (1986). Son projet de thèse de troisième cycle s'intitulait: *«L'école interculturelle: idéalisme naïf, idéologie universaliste ou pédagogie moderne?».* Depuis, elle a développé une expérience multisectorielle en matière de gestion du pluralisme. Son principal créneau est la gestion des conflits de valeurs culturelles et religieuses. Elle a développé une expertise dans le dossier des accommodements raisonnables et, à ce titre, accompagne les gestionnaires dans le traitement des demandes d'accommodements qui leur sont soumises par leur clientèle et leur personnel. Elle a également piloté plusieurs projets de partenariat école-milieu. Enfin, elle accompagne les organisations dans la mise en place de stratégies de gestion du changement et d'aménagement du pluralisme.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS

Lorsqu'il s'agit de formations sur mesure, on remarque que les besoins sont souvent identifiés à partir d'un problème vécu.

S'agissant de la formation des formateurs, les ateliers coïncident parfois avec la présence d'un chercheur étranger en visite, ce qui permet de connaître d'autres pratiques et d'évaluer l'évolution de la discipline; parfois c'est aussi une manière de s'approprier/discuter les résultats de recherches nouvellement publiés dans le domaine; alimenter les formateurs; les aider à être au faîte des derniers développements.

Les contenus portent sur la gestion de la diversité et visent à sensibiliser les gens qui travaillent dans des milieux pluriethniques.

Selon D. Roy, «il y a des demandes qui sont faites, ce n'est pas que l'on est pas capables d'y répondre, c'est que l'on est réticent. Comme par exemple, de temps à autre, on nous demande des formations sur un groupe culturel particulier. Nous ne sommes pas très portés à répondre à ce genre de demandes car cela peut mener à des stéréotypes importants. On essaye d'amener les responsables qui demandent ces formations à être plus larges au niveau de l'interculturel. De voir la formation plus au

niveau d'un changement d'attitudes que de vraiment connaître une culture en particulier. On leur explique aussi que l'on ne peut jamais vraiment connaître une culture car elle est en perpétuelle évolution. Il faut que cela porte plutôt sur les rencontres de gens qui sont porteurs de culture(s) plutôt que de connaître des traits culturels spécifiques.»

Pourtant, dans certains cas, l'association a eu à donner ce genre de formation. Il s'agissait surtout de clientèles de CLSC ou d'organismes communautaires qui devaient accueillir des groupes de réfugiés venant d'un même pays en même temps. Selon D. Roy, «Cela peut créer parfois un besoin ponctuel pour un agent qui travaille au niveau de l'accueil, un agent qui aurait besoin de connaissances pour savoir comment agir avec ces personnes. Alors, on trouve des personnes ressources qui connaissent ces cultures-là et qui peuvent répondre aux besoins de base de ces personnes pour qu'elles ne fassent pas d'impairs auprès des personnes avec qui ils ont à traiter. Ce sont des besoins très ponctuels. Les agents qui nous font ces demandes veulent avoir des réponses toutes faites genre monographies. Alors on essaye de changer un petit peu en leur disant que l'on ne peut pas avoir de personnes ressources pour toutes les cultures du monde. Il faut que les gens s'habituent à gérer la diversité sans connaître chaque culture. »

4. LES ACTIVITÉS DE FORMATION

L'APEIQ ne conçoit pas de formation; elle met en relation le demandeur et le formateur. Elle dispense des sessions de formation à des clientèles diversifiées et fait appel à différents formateurs et formatrices; ceux-ci sont sélectionnés selon leurs compétences. Par ailleurs, l'APEIQ propose des ateliers pour les formateurs et formatrices (atelier de perfectionnement). Elle organise des colloques, des conférences, des tables-rondes.

4.1 Objectifs

- *ateliers de perfectionnement*: formations pour les spécialistes de l'interculturel; permettre un échange entre les formateurs. Cela correspondrait à une «auto-formation» parmi les gens qui sont formateurs en interculturel.
- *formation de base*: c'est-à-dire sensibilisation donnée à des clientèles qui ont à vivre des relations multiethniques. Cette formation correspond généralement à une formation sur mesure faisant suite à une demande.

4.2 Contenu

Les contenus varient d'une formation à l'autre; ils dépendent des besoins de formation soulignés par le demandeur, ainsi que du formateur à qui l'APEIQ fait appel et qui généralement propose un contenu en fonction de la demande, du matériel de formation qu'il possède et qu'il a développé et de sa connaissance du domaine.

4.3 Format

Les formations ont une durée variable et sont développées selon des approches pédagogiques propres à chaque formateur.

5. LES IMPACTS DE LA FORMATION

5.1 Procédures de l'évaluation

Il n'y a pas d'évaluation systématique. L'évaluation de la formation est à la discrétion du formateur. Évaluation de façon informelle.

5.2 Résultats de l'évaluation

D'après l'évaluation que D. Roy fait du milieu de la formation interculturelle en générale, elle constate qu'il y a encore beaucoup de travail de formation de base à faire ou de sensibilisation des intervenants; même les nouveaux enseignants, dont on a l'impression qu'ils sont plus sensibilisés à l'interculturel surtout s'ils vivent à Montréal ou s'ils ont suivi une formation universitaire, et en fait, dans la pratique, on s'aperçoit que non. On pense cela aussi dans les milieux des CLSC, les intervenants manquent de formation, tout le monde n'a pas été rejoint.

6. RÉSISTANCES ET/OU DIFFICULTÉS

Selon D. Roy, «il n'y a pas beaucoup de suivi. Même si certaines formations ont été échelonnées sur plusieurs jours, ou plusieurs sessions, cela reste encore faible, ce n'est pas encore fait a grande échelle. Il n'y a pas encore le réflexe du suivi qui permettrait des mises au point. la structuration de la formation n'est peut être pas encore au point»
D'autres obstacles sont le temps et le financement.

7. POINTS SAILLANTS / PROJETS

L'APEIQ propose une grande variété d'activités. Voici la définition de l'interculturel privilégié par l'association (mai 1995):
«Dans le mot interculturel, le préfixe inter est d'une grande importance, il renferme l'idée d'une rencontre entre des cultures. Il exprime le dynamisme des groupes mis en présence, qui tendent à se rejoindre après avoir mutuellement adapté leur culture d'origine au nouveau contexte de la vie publique. C'est par ce processus qu'une meilleure intégration des groupes devient possible. En ce sens, l'APEIQ croit que l'identification des similitudes entre les cultures est essentielle. En revanche, la tendance à ne retenir que les éléments folkloriques de l'autre culture est à éviter.»

L'APEIQ a tenté de mettre sur pied il y a quelques années un forum réservé aux formateurs et formatrices mais ce projet n'a pas fonctionné. De plus, l'association a initié un projet en 1995-96, de mise à jour du milieu de la formation par la diffusion d'un questionnaire auprès des formateurs et formatrices identifiés à Montréal mais la participation à cette enquête est restée faible, 24 personnes ont retourné le questionnaire dûment rempli.

L'association a défini plusieurs projets d'activités pour l'année 1998-99 qui visent à offrir un service de formation et de références aux organisations publiques, para-publiques, communautaires et privées (voir en annexes).

8. DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S)

Rachida Azdouz, «De la pédagogie du vécu à l'éducation civique. Pour un équilibre entre le culte du moi et la tyrannie du nous.» *Vivre ensemble*, vol. 6, n0 23, hiver-printemps 1998.

Fabienne Desroches, *L'éducation interculturelle, un instrument de cohésion sociale en milieu scolaire*. Mémoire soumis à la commission des états généraux sur l'éducation. Mai 1995.

Fabienne Desroches, *Une politique nationale d'éducation à la citoyenneté: un plus pour la cohésion sociale?* Mémoire soumis à la consultation publique du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, juin 1996.

APEIQ, *Aux membres de la table de concertation jeunesse* - Villeray. Proposition de projet.

APEIQ, *De l'interculturel à la citoyenneté: un plus pour la cohésion sociale?* Actes du colloque de l'APEIQ, du 9 mai 1997.

APEIQ, *Rapport d'activités 1995-1996*.

APEIQ, *Rapport d'activités 1996-1997*.

APEIQ, *Rapport d'activités 1997-1998*.

APEIQ, *Code d'éthique pour les formateurs*, mai 1998.

III. Training Offered to Personnel in Anglophone Institutions

A. An Overview (Anushree Varma)

Introduction

This segment of the research project is concerned with intercultural training and education of professionals mainly within the anglophone public sector, namely schools, cegeps, universities, hospitals and the police force in urban Montreal. Cultural groups that are concerned with the sensitization and education of the public have also been included since they form part of the most vibrant and committed section of the Anglophone community devoted to intercultural awareness.

The focus of the research is to attempt to create a sketch of some of the current efforts in urban Montreal to inform, educate and sensitize workers within the public domain to the needs not only of an increasingly pluralistic society, but also to the vastly differing needs of the various individuals and communities within that society. An understanding of the core issues concerning present day intercultural education and training was developed through a combination of interview questions, open-ended discussions and literature reviews.

A preliminary study of intercultural training in the anglophone sector of Montreal shows a community of people strongly committed to achieving more harmonious relations within different sectors of the urban environment. Individuals working in this field show themselves to be pragmatists who, aware and knowledgeable about the theoretical aspects of their field, find themselves from day to day knee-deep in the complex and contradictory predicaments of a society whose demographics, values and directions are currently undergoing profound, unprecedented changes.

Educational institutions posit as their main goal the need to help students adjust within a pluralistic and democratic society. Other public sector organisations focus on aiding their personnel in becoming more adept in their interfacing with members of a rapidly changing society. While fostering a deeper sensitivity and awareness of problems and issues unique to these communities is stressed, some institutions, plagued by difficulties of limited time and budgets, have set as their more humble goal exposing their workers to the rudiments and basic practicalities of dealing with individuals of different cultural and ethnic backgrounds.

Background

The community with which this research is concerned is a unique one and demands a brief description. Anglophones in Quebec have often been described, both by themselves and by francophone observers, as an island with few or weak political and cultural ties to the surrounding ocean of the francophone community, one of MacLennan's irreconcileable 'two solitudes'. In their vision of the cultural communities that currently make up the population of greater Montreal, professionals concerned with intercultural training and education fall generally into two camps themselves.

Firstly, there are those who envision the growing urban immigrant and ethnic community as almost a third solitude– or rather a third contradictory category that itself is not homogenous, but diverse, splintered, often isolated from other groups and even isolatory within itself to its own recently-arrived, disconnected members. Secondly are those who believe that metropoli of North America and Western Europe are heading irrevocably towards, or indeed in many cases have already arrived, at a point where it is now useless to talk of minorities and majorities where the majority now consists of a plurality of minorities. The combined groups of minorities make up the majority and one must now reshape one's thinking not to consider the minority's or majority's different needs, but to consider the overall growth and progress of a heterogenous whole.

Methodology

Data was gleaned from a combination of guided interviews, open-ended discussions and literature reviews. Initially, knowledgeable people in the field were contacted to provide names of active professionals who could provide vital or useful information concerning the anglophone component of intercultural education in Montreal. In addition to this, contact by telephone was made with public sector institutions, namely several hospitals primarily providing health care in English, English language cegeps and universities, the English sector of schoolboards on the island and in surrounding suburbs, private organizations that offer workshops to schoolchildren, community organizations, intercultural institutes, the MEQ, the Quebec Police Force and local anglophone theatre groups directly involved with educational activities.

The names, posts and coordinates of almost 50 potential interview candidates were compiled from these initial research activities (Please refer to the « List of People and Organizations Contacted for Interviews »). An introductory letter outlining the short and long-term objectives of this project, as well as the commitment of time, information and materials required from participants was then mailed out. The potential research participants were then contacted again by telephone and those still interested in partaking in the research were short-listed. Another letter, outlining the then-current

state of research activities plus a copy of the full-length interview, was then mailed out to these research participants. Again contacted by phone, those who finally committed to the research project were then met, always in their office at the locale of the research activities. The interviews were conducted over time periods ranging from two hours to four hours, often with the research participants providing small tours of the institution and brief introductions to others involved in multicultural education, either as educators or students, at the institution.

One main factor inhibited the research taking a wider, more varied scope. Since, as the research findings will testify, funding cuts in these areas have been heavy, there is often only one person juggling the demands of intercultural education within an institution– often along with other responsibilities. Time constraints were most often cited as the reason those contacted could not commit to a full-length, in-depth interview. Nonetheless, people from different facets of the field of intercultural education in Montreal came forth to furnish the information provided later in this study, creating a wide-angle perspective of current events and innovations within the field.

Open ended questions allowed a great deal of flexibility and individuality in each of the respondent's interviews. Accordingly, research participants focussed on their particular areas of interest, their institutions' areas of strength and weaknesses, their philosophical preoccupations and concerns and the more problematic areas particularly in the realm of funding or beaurocratic sensitization to the felt needs and voiced demands. The resulting interviews therefore differ one from another not only in terms of their content, but also in the way in which content has dictated form as far as the length or brevity of each individual section and the degree of detail. Emerging as areas of central interest and preoccupation, data collected from the interview questions were clustered around the following components :

1. The Organization. The organization itself, from its inception to its current state. The needs within the community that prompted the origin of the institution, its initial purpose, the population it was intended to serve, its growth as an institution, the historical changes faced by the institution, the reasons for those changes, and the current goals, needs, and population served of the institution as it stands today. Details concerning the size of the institution, number of personnel, degrees or diplomas offered are also included in this section. A list of original and current members and designated posts has also been included in this section.

2. The Organization's Objectives. The objectives of the organization often centre around the official mission statement of the

organization, which is then explored in terms of how the institution has undertaken to fulfill its objectives in terms of its multicultural clientele. General principles as well as policy statements are also included here. Where possible, official objectives have been compared and contrasted with the research participants assessment of the objectives of programs that are in place.

3. Information About the Person Interviewed. A biographical and personal sketch of the person interviewed. This section focuses on throwing into relief the people concerned with intercultural education, their background– both academic and professional, their personal and professional incentives, the growth and trajectory of their understanding of their field and their evolution as workers, educators and occasionally even published theorists within the field of multiculturalism. Perhaps even more evocatively and accurately than the descriptions of workshops and institutions, these short biographies provide a history of the work done in the field and describe the preoccupations of the people who have developed the bulk of the workshops and literature concerning intercultural education in the city.

4. Training Activities. The training activities offered currently as well as in the past by the institution are discussed and described in this segment. Upcoming activities as well as those in the embryonic planning or preliminary stages have also been touched upon. The format, content and duration of these activities have also been described somewhat in detail here. A commentary on the perceived originality or innovations of the training sessions or workshops has also been included when applicable. Individual policy statements giving rise to various workshops have been quoted or summarized. The curriculum, available learning resources and physical environment of the educational sessions have also been described where possible.

5. The Clientele. The clientele has also been described in detail in this section. Often this is a several-tiered group consisting of students and staff– further subdivided into categories such as adult and youth students or administrative and teaching staff. Both quantitative and qualitative descriptions of the clientele have been included in this section.

6. Obstacles. The categorization of obstacles was as follows : Those obstacles stemming from within the institution, namely obstacles posed by administrative/bureacratic staff, internal division of funding, teaching staff and/or student clientele. Obstacles imposed on the institution from the outside, for example lack of or stringencies in government policy, perceived apathy on the part of communities surrounding or served by the institutions. Often, the obstacles posed by slashed budgets formed the central focus of discussion in this part.

7. Theoretical Postulations. In this section, research participants were asked about their knowledge of current activities and literature in the field. Research participants were also asked to provide their own philosophy of intercultural education, and to outline, personally and specifically, what they perceived to be the strengths, weaknesses, directions and needs for programs their institutions provided.

8. Additional Commentary. An arena for free, undirected speech, the research participants often used this time and space to raise issues they felt had not been broached within the context of the questions, to enlarge upon topics about which they had spoken before, or to offer critical feedback on the form and content of the interviews.

The following section will provide a brief analysis of the major themes that emerged during the interviews, following the break-down by subject as cited above.

The Organization and its Objectives

While educational theorists have been writing about the need for multicultural and multiracial approaches to education (albeit under a different label) since at least the mid-1960s, academic institutions on the island seem to have implemented official policies and responsible bodies only in the mid to late eighties. Schools, cegep and university officials admit that their organizations, while committed to intercultural sensitivity and education among both students and staff, in reality lag behind or do not achieve the full goals as outlined and stipulated by policy. Nonetheless, despite their often critical self-assessment, educational institutions seem to be occupy the vanguard of intercultural training as far as the anglophone sector is concerned in urban Montreal.

Other public sector institutions, such as hospitals, have often not developed this aspect of service formally, relegating intercultural education to be tackled incidentally within the cadre of medical courses and residency. Posited as their main objective is the desire to provide better services to immigrant and refugee populations who were being underserved. Public sector institutions contacted but failing to provide suitable candidates for interviews as well as those interviewed by this research also highlighted the fact that many organisations or wings of organisations devoted to intercultural training folded or were dismantled by their operating bodies during the late eighties and throughout the nineties as budget cuts sliced away at administrative operations and funding for workshops.

The Surete de Quebec is an exception to this and while its department may not have expanded, its workshops and educational seminars have developed into unique prototypes for other public sector institutions within the province and on the national arena. The mandate of the department has changed from being one that deals with multiracial issues to become one of 'Total Diversity' aiming to create linkages not only with cultural minorities, but with gay/lesbian and all marginalized communities within the provincial landscape.

Educational institutions share many of the same objectives as far as intercultural education and training for students and staff is concerned. The following objectives were mentioned and resurfaced many times during discussion of the guiding principles of the organization :

- that the organisation values the presence of many cultures within the school system
- that it takes the view that education is based on diversity and alternative choices and also that aasimilation and segregation are not acceptable goals
- that the the organisation views multicultural education as a system that is transforming the environment while all the time being transformed itself
- that ethnic and cultural diversity is recognized as a positive feature of Quebec and Canadian societies
- that individuals should not be disregarded in caring for the whole ; there should be an ongoing stress on individual academic success and personal development

- that the institution should provide opportunities for students to develop the attitudes and skills that will enable them to succeed and to participate as fully as possible in larger Quebec and Canadian societies

- that programs should be interdisciplinary, integrative and comprehensive involving all those engaged in work at the institutions

- that education must be concerned with developing students' sense of their civic, social and environmental responsibilities at both the local and global levels

- that the organisation should respect and support the dedication, mutual cooperation and continuous professional growth of faculty, staff and administrators in order to enrich the learning environment

- that their should be a creation of relationships with the total community, to recognize social diversity by reaching out to marginal groups and including them in mainstream community relations programs

Training Activities

An enormous diversity in training activities is evidenced across the public sector spectrum. Ranging from video presentations, film projections, the creation of hypoethetical scenarios, data bases offered on immigrant communities, exercises, dramas, question and answer periods. Very often, intercultural training has been pulled from the agenda as a separate issue with its separate budget and has had to be worked in within the framework of other courses. A central preoccupation, that cuts across the different kinds of training being offered seems to be th need to focus on notions of difference from different perspectives all the while creating an interaction in a way that is non-confrontational to the professionals undergoing training.

Intercultural issues are an integral component of understanding topics like learning styles, discipline problems and how to prevent the isolation or ghetto-ization of certain ethnic communities within the framework of the larger institution. For example, workshops offered to teachers on improving communication skills will often take time to focus in on cross-cultural interactions and multicultural issues that may arise in the classroom. Practically-oriented courses, such as Teaching English as a Second Language Courses for teachers working at cegeps where there is a large ration of first generation or recently-arrived immigrants have received high assessments from staff. Courses offered to post-secondary school teachers range from compulsory workshops

to university-level courses by election that offer teachers the opportunity to upgrade their own portfolio and receive further university credits.

Instructors come from within and without the institutions. They may be professionals within the specific field or from other disciplines. They may be leaders from unions or members of particular multicultural community organisations. Counsellors and administrators figure high on the list, professionals from the Quebec Human Rights Commission, for example, have helped cegeps and schools help themselves in developing policies concerning the prevention of discrimination.

The theoretical underpinnings to these different kinds of training are broad and diverse, stemming from different understandings of the issues at hand crossed with different beliefs as to what systems and forms of education are most effective for the clientele at hand. Research participants, when confronted with some of the major philosophies and aims that have guided much of the work done in the field of intercultural work in this decade (ie., to know and accept cultural pluralism as a social reality, to create an egalitarian society, and to establish harmonious inter-cultural activities) manifested many different reactions as are discussed below.

- *To know and accept cultural pluralism as a social reality*

This was not cited as a primary ideological concern as the research participants, for the most part, seemed to feel that this was already the lived and accepted reality of most training participants. The primary motivation of the training was to ensure better services for the clientele of the institution. The respondent from the Surete de Quebec noted that practical,process-based training and interaction was what was most required to transform this indispensable idea from its existence only as a concept into a way of life where ideas of different communities can be opposed.

- *Creation of an egalitarian society*

Research participants felt that what is more important, and something towards which concrete steps can be taken is the creation of a society, or in the microcosm, an institution, where chances are optimized for equal contribution. The challenge facing public sector organizations is to create an atmosphere in which there is diversity of background, of both men and women from different backgrounds.

- *Establishment of harmonious inter-ethnic relations*

While this has been the major and ultimate goal for many public sector institutions, it is the area in which participants were most likely to express feelings of failure or dissatisfaction. In order for diversity to be fully realized, research participants expressed the belief that teaching and workshops need to be in tandem with hiring people of different cultural backgrounds to form the backbone of the institution and become the driving force behind its policies and practices. The theory can only in this way become a lived reality.

Obstacles

The research participants understanding of the obstacles currently facing their work can be easily divided into major categories. Firstly, those concerning funding, by and large the greatest area of alarm for all, without exception, of the respondents. Secondly, the obstacles that arise from the administration or teaching staff within the institution.

With regards to the latter *teaching and administrative* problems, the following salient points surfaced over and again during the interviews :

- that it is impossible to reach everybody, often those in the institution who display insensitivity are the least likely to come forward or be responsive at training sessions
- that there is a fundamental lack of accomodation for immigrant people in this system, prejudices and racism and stereotyping still prevails
- that there is a growing hostility on the parts of the immigrant and ethnic communities as institutions often claim that problems arise from a lack in these people, thus vicitimizing the victim
- that small periods of interaction are not enough
- that real conflict-resolution and knowledge, understanding, awareness and even appreciation can only take place if there is continuity.

The identity crises of teachers who fear that intercultural widening will weaken national identity, although put forth by the research questionnaire as a possible impediment to intercultural training, was deemed to have little to do with the success or failure of courses in progress by any of the respondents.

With regards to *funding* problems, it was noted that the non-existence of government policy concerning intercultural education particularly with regards to the drying up of allotted funding and ressources was noted to be a critical problem. Many of the public sector institutions feel themselves to be living from grant to grant. Respondents note that a better management of available ressources will not negate the problem that severe cutbacks have affected their ability to put programs into place. Often administrators have had to resort to funneling budget in from other sources, such as school budgets for urban problems or inner city issues, to indirectly support work in interculturalism.

Within the school system the dwindling of resources for teacher training has meant that training programs have been very badly hit. The occasional workshop is not enough to prepare teachers to deal with the serious problems teachers sometimes face. This in turn eventually shows up in the quality of the students' experiences. At the surface, people appear to be cooperating, but the development of intercultural divisions has been perceived by some authorities as a threat to the traditional governing bodies. This has been a major reason why lip-service and hypocrisy has been the order of the day rather than meaningful, practical and financial support to the people trying to do work in the field of multiculturalism.

A number of research participants seemed to feel that anti-racist education is decaying and that society is, in general, moving towards a greater conservatism, as evidenced by the fact that budget cuts continue to plague the already crippled intercultural education services. Downsizing and outsourcing is winning at the expense of protecting the quality of services.

Conclusions

This preliminary study of intercultural trainin in the anglophone sector of Montreal's public sector institutions show a variety of committed and highly-qualified professions doing daily battle with a number of problems and prejudices. These obstacles stem both from within the institution and its funding agencies. Those providing or facilitating intercultural training note that, though deemed more necessary than ever by urban demographics and observed need, intercultural work is given increasingly less importance by those bodies able to provide practical and financial assistance.

Problems cited ranged the gamut from difficulties convincing adminstrative and legislative bodies of the value and necessity of training in interculturalism and, at the other end of the spectrum, convincing those out in the field working with such communities that learning strategies and techniques are necessary in addition to basic skills in dealing with different cultural groups.

Without exception, those interviewed noted that severe cutbacks since the beginning of this decade, at the federal, provincal and institutional level, have adversely and seriously affected the practice of intercultural training. Infant programs that were only beginning to meet the needs of a changing population were often among the first to be scrapped. The number of people in the field has dramatically decreased and indeed, several people contacted admitted that they no longer even touched marginally upon this kind of work in their current posts.

Growing conservatism has been pinpointed as a factor in society at large, reflected in provincial and federal governments, that has led to the demise of programs promoting equality for all groups. Other factors noted were ignorance of the need for such programs, short-sightedness concerning thelong-term necessity for such progrrams and a belief that immigration and assimilation should go hand in hand. This is all dramatically contrasted by an urban environment whose visible communities are multiplying.

An even more disquieting factor in the diminshment and perceived failure of intercultural programs is that of hypocrisy and the perceived threat to the governing order of the institutions at hand. Research participants often noted that they felt that their work had served only as an eye-wash because, without the necessary ressources and time, their workshops and seminars served as little more than 'soupe du jour' – interesting and flavourful perhps, but with little lasting effect. Administrative bodies were often faulted for paying little more than lip-service to government-supported programs and policies.

All those interviewed concurred that intercultural training cannot be meted out during the course of a few hours worth of workshops. It must be an ongoing process that needs to filter into every level of adminstration and teaching. The allotment of time, energy and financial ressources required for this to happen, however, seems to be nowhere in sight.

One aspect of a newer trend in intercutural training, that of 'total diversity', has been apparently controversial. Total diversity aims at the inclusion and equlaity of all minority groups including ethnic minorities, gays and lesbians, seniors and disabled people. Those interviewed were divided into two camps– those that felt that this trend was positive and that it would lead to greater numbers and strength and those that felt that this would bring about a dilution in terms of dealing squarely with the challenges that are particular to immigrants and visible minorities.

The most fundamental problem concerning workers in this field at the moment, however is funding. Where to get it and how long can it be obtained for ? Research participants were ultimately hopeful that new interest in the subject of intercultural education, as

shown by this study, would serve as a means for them to connect with each other and to plug into new informations about other ressources.

B. Fiches-synthèses par Anushree Varma

1*) Peggy Vajo-McCoy*
Coordinator, Student Services
Dorothy Wills,
Faculty Dean of Applied Technologies
Cegep Vanier
821 Ste-Croix Avenue
Saint-Laurent
Quebec H4L 3X9

Selected Bibliography:

Black Community Initiative. Published by The Multiculturalism & Issues of Equity Project, Concordia University, 1998.

Discrimination and Harassment Prevention Policy. A Guide for Students. Published by The Office for the Prevention of Discrimination and Harassment, Cegep Vanier College, 1998.

Nite of Nations: Part Deux. Videotape by Vanier College Students' Multicultural Organization Reaching Every Soul, 1998.

Project Listen. Published by Vanier College Student Services, 1998.

The Winning Strategy for Vanier. Published by Vanier College, 1998.

Vanier Academic Catalogue. Published by Vanier College, 1998.

*****

I-The Organization

"The doors [of the College] opened in 1970 to approximately 1400 students. The college grew steadily from this point, necessitating the opening of a second campus in the community of Snowdon, in 1973. This campus was closed in September 1986 with the construction of a thoroughly modern, well equipped building on Vanier's St-Laurent property...

"Vanier is a community of some 5,500 students attending one of the eight pre-university or 14 technical/ professional diploma programs during the day and approximately 2,600

students per semester in the Continuing Education division enrolled in a wide variety of courses leading to a CEGEP attestation or diploma." (i, Academic Catalogue, 1998)

Objectives

*"***Vanier College Mission Statement**

Vanier is a publicly funded English Language Cegep which strives to educate its students as individuals and to prepare them to participate fully in Quebec society.

Our mission is to make pre-university, professional and technological education accessible while maintaining the highest possible standards of teaching and learning.

To achieve this we are committed to

Providing our students with a welcoming and caring learning environment.

Helping each student to identify and attain individual academic, career and personal goals;

Stimulating our students' curiousity and appreciation of knowledge, beauty and life-long learning;

Presenting each student with a challenge while providing the pedagogical and student support systems necessary to meet that challenge;

Fostering appreciation and respect for the rich cultural and ethnic diversity of our students and staff;

Developing our students' sense of their civic, social and environmental resonsibiities at both the local and global levels;

Encouraging all individuals and groups to participate fully in college life and to learn about and value each other;

Promoting the dedication, mutual cooperation and continuous professional growth of our faculty, staff and administrators in order to enrich the learning environment;

Welcoming the participation and support of members of the surrounding communities in our activities and programs." (ii, Academic Catalogue, 1998)

*****

II-Persons Interviewed

Peggy Vajo-McCoy
Ms. Vajo-McCoy possesses an undergraduate degree in sociology from Loyola and an MA in Educational Counselling from McGill University. She has worked at Vanier for 24 years and currently occupies the position of Co-ordinator of Student Services.

Dorothy Wills
Ms. Wills worked at Vanier for 17 years before leaving to join the Human Rights Commission, Immigration and Refugee Board for six years. Four years ago she returned to Vanier and currently occupies the post of Dean of Applied Technologies. Ms. Wills holds a B. Sc. from Mount Saint Vincent, a Masters in Social Work from McGill, a Masters of Education from Concordia, a Ph. D. from Pacific Western and an L.L.D (Honoris Causa) from Concordia. She also has been awarded the Order of Canada.

*****

III-Training Activities

Objectives

"The immigrant wave into Montreal is what we get, so in waves our student population has reflected the influx of Vietnamese, Haitian, Bosnian and Croatian, former USSR and South Asian immigrants.

"Our division is always striving to find ways of dealing with the various kinds of issues that arise...My more difficult experiences with multicultural communities have been with primarily male students. They sometimes show a severe distrust of authority. It's as if now that they've experienced freedom, what they tell me is a "free country", they are not going to listen to anyone tell them anything.

"The kind of issues we deal with vary. We have a large Muslim population for example, and we've had to work with them on things like lack of privacy in changing rooms...It really is an ongoing learning process and the most important element is building trust." (Peggy Vajo-McCoy in interview)

"I have to differentiate faculty from staff when it comes to workshops and training. Faculty here are required to have MAs or PhDs--they have expertise in their own field, but they do not have teacher training courses and so they often aren't sensitized to problems they might face...including discipline problems. They need classroom management skills as well as the recognition of different learning styles...and this is where the workshops that we do come into play." (Peggy Vajo-McCoy in interview)

Form, Content, Duration

"The PERFORMA workshops and courses that we do deal with a lot of issues that touch on multiculturalism in the classroom. Topics like learning styles, discipline problems, how to cut through the cliquishness of certain communities--these all are discussed or worked through using activity-based projects. In general, these courses are very well received, teachers are very receptive because these kinds of classes are directed to helping them in very practical ways in the classroom." (Peggy Vajo-McCoy in interview)

The following is excerpted from "The Winning Strategy for Vanier" workshop summary, June 11, 1998:

"The idea of the [Winning Strategy for Vanier] workshop was to present students as clients who are using the services of Vanier College. Students who attend or consider attending Vanier realize that they have other alternatives and seek information before making their choices. Vanier, of course, would like to keep its students and indeed would like them to recommend the school also to their friends.

"One objective of the workshop was to identify areas in which improvements are required. Another goal was to focus the attention of the particpants to the need to develop service skills. In order to present the student point of view, various participants described their interactions with students. By sharing their experiences the participants were encouraged to develop a team approach...

"The discussion that took place served principally to demonstrate that students are indeed customers. For obvious reasons students cannot modify the content of their courses but besides academic programs, the College provides many other services. After discussion, the cost of poor service was resumed as follows:

-the student may walk away
-lower student satisfaction
-lower staff morale

-lower productivity..waste of money and human resources

"There was a long discussion about the factors that make the college a different place than it was 10 years ago, the principal points [included] the following:

-Students from different cultural groups have different expectations and approaches
-Students are often unable to articulate their concerns" (1, The Winning Strategy for Vanier)

V-Obstacles

"There is a lack of accomodation for immigrant people in this system...We need to do much more to sensitize people, it is sensitivity that is lacking, not their fund of education...And in education there is a self-fulfilling prophecy, for example, Chinese students are believed to be bright at mathematics and are encouraged to pursue this line, black students on the other hand are told to go to vocational schools...

"The attitudes of teachers are stultefying on performance and behaviour. There is a lack of preparation, because these teachers are often not trained to deal or to cope...and then of course, the faculty itself is not multicultural or able to move towards an accommodation of difference or to an awareness of how to defuse cultural issues..

"The arrogance and self-centredness of some of these individuals is shown by the fact that they see problems as coming from a lack in the students...They victimize the victim." (Dorothy Wills in interview)

2) David Johnson
Academic Dean
Cegep Vanier
821 Ste-Croix Avenue
Saint-Laurent
Quebec H4L 3X9

Selected Bibliography:

Black Community Initiative. Published by The Multiculturalism & Issues of Equity Project, Concordia University, 1998.

Discrimination and Harassment Prevention Policy. A Guide for Students. Published by The Office for the Prevention of Discrimination and Harassment, Cegep Vanier College, 1998.

Nite of Nations: Part Deux. Videotape by Vanier College Students' Multicultural Organization Reaching Every Soul, 1998.

Project Listen. Published by Vanier College Student Services, 1998.

The Winning Strategy for Vanier. Published by Vanier College, 1998.

Vanier Academic Catalogue. Published by Vanier College, 1998.

I-The Organization

"The doors [of the College] opened in 1970 to approximately 1400 students. The college grew steadily from this point, necessitating the opening of a second campus in the community of Snowdon, in 1973. This campus was closed in September 1986 with the construction of a thoroughly modern, well equipped building on Vanier's St-Laurent property...

"Vanier is a community of some 5,500 students attending one of the eight pre-university or 14 technical/ professional diploma programs during the day and approximately 2,600 students per semester in the Continuing Education division enrolled in a wide variety of courses leading to a CEGEP attestation or diploma." (i, Academic Catalogue, 1998)

Objectives

"**Vanier College Mission Statement**

Vanier is a publicly funded English Language Cegep which strives to educate its students as individuals and to prepare them to participate fully in Quebec society.

Our mission is to make pre-university, professional and technological education accessible while maintaining the highest possible standards of teaching and learning.

To achieve this we are committed to

Providing our students with a welcoming and caring learning environment.

Helping each student to identify and attain individual academic, career and personal goals;

Stimulating our students' curiousity and appreciation of knowledge, beauty and life-long learning;

Presenting each student with a challenge while providing the pedagogical and student support systems necessary to meet that challenge;

Fostering appreciation and respect for the rich cultural and ethnic diversity of our students and staff;

Developing our students' sense of their civic, social and environmental resonsibiities at both the local and global levels;

Encouraging all individuals and groups to participate fully in college life and to learn about and value each other;

Promoting the dedication, mutual cooperation and continuous professional growth of our faculty, staff and administrators in order to enrich the learning environment;

Welcoming the participation and support of members of the surrounding communities in our activities and programs." (ii, Academic Catalogue, 1998)

II-Person Interviewed

Dr. Johnson received a B. Sc. from University of Calgary and a Ph. D. from Simon Fraser University in organic chemistry. He has taught at the college level since 1967. His interest in intercultural training came hand in hand with his appointment as Academic Dean at Vanier where the diversity of the student population demands sensitivity and awareness from faculty, staff and students alike.

III-Training Activities

Activities exist at different levels, for faculty and staff and also for students of the college.

"For faculty, the PERFORMA courses, run under the auspices of University of Sherbrooke are directed towards working with the changing student clientele. Ped[agogical] days are also times at which workshops are given on such topics as 'How to handle the multi-ethnic class', and 'Ensuring texts and references are inclusive'...

"We bring people from outside, counsellors and administrators...Five years ago the Quebec Human Rights Commission helped us develop our policy of prevention of sexual harassment and discrimination...in conjunction with unions and associations." (David Johnson in interview)

Project Listen, currently underway at the College, has been designed "to promote intercultural interaction and understanding with the purpose of creating a unifed community. The project focus is to provide support for all members of the Vanier community. " (Project Listen pamphlet)

Among the objectives listed for Project Listen are:

-To develop and support activities that foster a sharing of cultures;...
-To promote intercultural interaction and understanding;...
-To provide an open neutral channel of communication;...
-To create an atmosphere free of: hate, fear, violence, helplessness, prejudice.
(Project Listen pamphlet)

Form, Content, Duration

Activities vary from workshops to seminars, community outreach programs, referrals and consultations, multicultural and multiethnic activities and communication links between all facets of the Vanier community. (Project Listen pamphlet)

"The Explorations I and II programs...designed to deal with black students weak in their studies...discusses how to deal with these students. Teachers go off on a weekend to talk about real classroom problems. For the most part these programs have been very, very well received. At registration, in fact, people were waxing eloquent about it..." (David Johnson in interview)

IV-Target Clientele

"The faculty is composed of Master's and Ph.D. level teachers with--wherever it's possible--teaching experience. Personal research has dropped significantly due to government cutbacks. Workshops that are held on pedagogical days are voluntary, however, in departmental meetings there is a much greater degree of participation. The way to reach people is to deal through the departments...where people are required to meet and participate." (David Johnson in interview)

V-Obstacles

"Funding to deal with students is low. From various government offices, federal and provincial, we receive between $4000 to $8000 dollars a year, but it is very difficult to put long term programs into place. We need to do these kind of activities every year. We have to get our funding agencies to accept this and work with us.

"As for getting to all teachers, well, you will never get to everybody. We try to stay aware of what's going on, and especially to get to teachers who display insensitivity or who may have their own problems, internal or psychological, that would get in the way of their being good teachers communicating with their students." (David Johnson in interview)

VI-Theoretical Postulations/ Additional Comments

"The internet, which is something that we are currently using in some of our own projects...dealing with helping teachers with the teaching of mathematics...the net would be an excellent place for putting out information on intercultural funding, workshops, seminars, conferences...a web-site like that would be very useful for people looking for information or to share ideas." (David Johnson in interview)

3) Elizabeth M. Morey, Coordinator of Student Services
Shelagh Skerry, former Professional Development Officer
Marianopolis College
3880 Côte des Neiges
Montreal, Que.
H3H 1W1

Selected Bibliography:

Marianopolis College Calendar 1998-1999. Published by Marianopolis College, 1998.

I-The Organization

Marianopolis was founded in 1908 and was the first institution of higher learning for English Catholic women in the Province of Quebec. In 1969, Marianopolis admitted its freshmen students to a CEGEP equivalent programme and accepted its first male students. Marianopolis is an inter-denominational, co-educational college recognized by the government as "a private college accredited for purposes of subsidies." (3, Marianopolis College Calendar)

Objectives

"Marianopolis College is a two year pre-university college offering programmes in arts and sciences leading to the Diploma of Collegial Studies.

"Within a tradition of educational excellence and Judeo-Christian values fostered by the Sisters of the Congregation of Notre Dame, the College welcomes students of all races, cultures, faiths and social backgrounds." (i, Marianopolis College Calendar)

Members

Marianopolis has a teaching faculty of close to 100 members and a student body of approximately 1200. There is one professional development officer and one coordinator of student services.

Funding

Funding to the division of student services comes mostly through Marianopolis. A grant from the Association of Universities and Colleges of Canada was also given to develop the school's international perspective.

II-Persons Interviewed

Ms. Elizabeth Morey received an MA in French Literature from the University of Calgary. She worked for the government and secretary of state and as international student advisor at Concordia University before coming to Marianopolis as Coordinator of Student Services. She has worked extensively in the field of cross-cultural training, giving workshops on multiculturalism at Dawson, Concordia and the Montreal School for the Blind. She has also worked at Concordia's Institute for Community Development and most recently has been involved with the intercultural project *Nous Tous au Soleil.* Her interest in multiculturalism stems from her own experiences as a French Catholic living on the prairies.

Ms. Shelagh Skerry has a Ph.D. in psychology from McGill. She teaches at the College and is Chair of the Social Sciences and Commerce Department. She has recently left the post of Professional Development Officer. Ms. Skerry has always worked within academia as a professor. Her interest in multiculturalism comes from a perceived need among the changing student population of her classes.

III-Training Activities

Activities concerning multiculturalism exist both for faculty and students at Marianopolis College.

Objectives

The objectives of activities and training sessions are to support the fundamental goals of the institution as a whole:

"To serve each student by maintaining a dynamic learning environment which promotes critical thinking, communication and social interaction.

To strive to provide and instruction and support according to each student's needs.

To maintain the College as a supportive, healthful and exciting learning community.

To encourage the development and renewal of our personnel engaged in all aspects of educational service...

To foster within our community a commitment to social justice...

To model and promote gender equality and respect in all our attitudes, actions and interactions.

To strive in all our interactions to promote integrity, tolerance, caring, respect and a sense of responsibility. (78, Marianopolis College Academic Calendar).

Format, Content, Originality

For students, a Third World Studies program has been initiated as well as an International Studies Program, requiring students to fulfill a number of credits in courses in the humanities, arts and social sciences dealing with third world or international issues. Events such as International Day or Week also are held, encouraging students to educate others about their own cultures. To assist students, a counsellor with a specialization in cross-cultural issues has recently been hired by the school.

Training for teachers to better equip them for the multicultural classroom consists of workshops or of non-credit courses. A recent course has aimed to provide teachers with the basics of Teaching English as a Second Language. The focus of this 30 hour course has been how to deal with students from different cultural backgrounds. Teachers from the departments of English, social sciences and commerce attended. Evaluations of this course were excellent.

Training last year was given for one day on the subject of cross-cultural communications. The animator, from the University of Western Ontario, taught practical techniques to faculty and administrative staff. The evaluations of this program by faculty and staff were also excellent.

IV-Target Clientele

"Really, we like to think of Marianopolis as a community, and the community as a whole has to function with tolerance and understanding in order for it to work." (Beth Morey in interview)

The target clientele consists of students, faculty and staff interested in improving their awareness of multicultural issues. Workshops and study programs are voluntary.

V-Obstacles

"The greatest obstacles...aside from funding issues...are really those people who have their own resistance...Teachers often come to me saying that they wanted to see more of a mix, for example the Chinese students were too cliquish, or the Greek students only were friends with other Greek students. My response to that was that even the teachers themselves, and the staff, tend to be cliquish and to gather according to their own different standards.

"Other than issues like that, there have been a few incidents in the college where political conflict, for example in the Middle East, has been the cause of tensions here, between Jewish and Arab students...that's tricky to deal with. There also have been times when students have expressed themselves in ways that upset others in the school--for example one student who called himself "Beijing Bob"... wrote for a school newletter about the habits of Chinese students...The school responded immediately, we put up signs signed by the president that we did not support what this student had to say...Still, these kind of things while they are unpleasant in themselves can provoke discussion and communication." (Beth Morey in interview)

VI-Theoretical Postulations/ Other Comments

N/A

4) Bruno Geslain
Coordinator, Research and Development,
PERFORMA
Dawson College
3040 Sherbrooke St. W.
Westmount, Quebec
H3Z 1A4

I-The Organization

"Dawson College opened its doors in September 1969 to 1200 students; by 1979, the population had climbed to 6775 and the regular daytime student population in Fall 1997 was over 7400, making Dawson the largest college in Quebec." (excerpted from Program Development Plan, 1998).

Objectives

The following mission statement has been excerpted from page 1 of Dawson CEGEP's Program Development Plan:

"As a College in the province of Quebec, aware of its responsibility to contribute to the intellectual, economic and social development of our society, Dawson College believes that it is equally important to prepare students for further academic education and for immediate employment. Therefore the **Mission** of Dawson College is:

- to provide a sound education in English to the broadest possible student population;

- to value the ethnic and cultural diversity of our College and to celebrate this diversity within the context of an English education;

- to maintain standards of academic excellence essential to our students' future success and to provide the appropriate programs, services and technology to ensure that any student admitted has the opportunity to develop the skills necessary to achieve these standards;

- to continue to develop innovative and flexible educational approaches to serve the needs of our students;

- to affirm that the College, as a community, requires the participation and representation of all its members--students, staff and faculty--it its governance;

- to encourage the personal and social development of Dawson students through activities outside the classroom;

- to develop the role of the College as a community resource and as a centre for life- long learning."

Members

Currently, 1100 employees make up the personnel at Dawson College. Approximately 70 of these are teachers new to the College.

In the department of human resources, Mr. Geslain, along with his personal secretary, are primarily responsible for professional development of teaching staff, administrative personnel, psychologists and other support staff.

Funding

Professional development is only partially funded by Dawson College. External funding is received in connection with University of Sherbrooke, which through the Performa program provides an infrastructure for the development of teacher training courses and workshops. Mr. Geslain may choose the animator/professor for a certain series of classes, however this teacher will be paid through the University of Sherbrooke.

In terms of other professional development courses open to administrative, teaching and other staff members, Dawson operates an active Professional Development Fund from which their staff is reimbursed for the cost of any courses (up to a certain limit).

II-Person Interviewed

Academic Training

Mr. Geslain received baccalaureate degrees in Philosophy and Linguistics and a Masters degree in Linguistics.

Professional Experience

Born in France, Mr. Geslain's professional experience spans three continents. He has worked in France, England, North Africa and Canada. He has even worked in the Arctic,

in Nunavik, with the Inuit community there, researching professional development for a year.

Initially, Mr. Geslain began working for Dawson as an educational consultant. He then left Quebec for Louisiana where, working for the Ministry of International Affairs, he adapted French as a Second Language Programs for various professions. He also worked as a consultant for the Louisiana State Department and travelled extensively in this posting.

Mr. Geslain's subsequent experience in working with researchers from all streams (nuclear technology, etc..) to assist them in applying and obtaining government grants (FCAR, etc..) led him to work again for Dawson College. His role, out of which his current office has developed, was concerned with aiding teachers to improve their teaching practices, particularly through professional development and increased research opportunities.

His interest in intercultural work has stemmed from his own experiences of living in several cultures as well as the need he has perceived among the people and students with whom he works closely.

III-Training Activities

Objectives

Communication between teachers and students forms the focus of many of the courses and workshops offered to staff and teachers at Dawson. Mr. Geslain notes that "the problems are two-way in that often a teacher may appear somewhat strange to students...either in their teaching or their behaviour or... their attitudes, and similarly sometimes teachers find that they have no idea where the students are coming from, their background, their behaviour, their ways of interacting with males or with females....so I am here to try to make sure that people do get a chance to understand each other, at least to start to...The main and most important focus is always, of course, the student " (in interview with A. Varma)

Format, Content, Duration

Various components of workshops and courses designed by Mr. Geslain over the years have been concerned with multicultural issues. Examples of this include a workshop designed to sensitize staff to the needs of the growing number of native students (currently there are approximately 100-150) attending the college. Another course

tackled the subject of teaching Greek students taking into account their different attitudes towards males and females.

The Performa program, offered under the auspices of University of Sherbrooke, allows teachers to upgrade their own portfolio and receive further university credits according to the length of the course. In accordance with university standards, a course of 15 hours is worth 1 credit, 30 hours gives 2 credits, and 3 credits are given for 45 hours of lectures.

These courses concern a wide variety of subjects that are often germinated by the ideas of teachers themselves, in consultation with Mr. Geslain. He, in turn, works with professors at the University of Sherbrooke to ensure that the design of the course meets the teachers' needs. The coursework, as of other university classes, consists mainly of reading, lectures, discussion, presentations and writing--but other activities have also been included.

The courses are not compulsory, but by election.

V-Obstacles

"Most teachers and even some of the administrators seem to recognize the importance of professional development and of communicating among and with different cultural groups. There is, however, a certain, shall we say, resistance that is...typical of many teachers. Those who have ideas, ask questions and wish to attend more and more workshops--in fact they sometimes seem to me to be always in the corridors outside asking, "So what courses are next, what now?"--those are the teachers who are aware, who are sensitive, and probably who are already pretty good.

"But the others, the silent ones that I never see, those are probably the ones who could really benefit from the workshops...Those teachers may do an ok job in the classroom, but they probably don't have that level of awareness as the teachers who always want to improve and improve...

"Those other teachers are the ones who come to workshops only when the problem becomes serious and they are requested by the Director's office to see me and then, well then it becomes a matter of: if they want to keep their job they have to do this or that workshop...

"This is getting better slowly, at least it seems that it will get better. Before, teachers were so strictly protected by their unions, it was easier to become...negligent...Now, a

couple of years ago, Dawson was asked by the government to start requesting that students do an end of session evaluation of their teachers. So slowly we are starting to do this, with the new teachers, to start to make it a habit." (Bruno Geslain in interview with A. Varma)

VI-Challenges

"Well, the primary challenge for us, as it is with so many educational institutions these days, is funding. There is so, so much that I could do--I have a pretty good idea what the needs are of this college--and there is so much that I could do with just a small staff of two or three. But instead I have to wear many hats and often feel that just the necessary, or not even, is being done for professional development. Just to keep people technologically literate involves so much work and learning every year, and we really want to go so much beyond just that..." (Bruno Geslain in interview with A. Varma)

5) Corinne Jette, Director
Native Access to Engineering
Faculty of Engineering and Computer Science
Concordia University
1455 de Maisonneuve Blvd. W. LB 1001
Montreal, Quebec
Canada
H3G 1MB

Please note that this interview does not follow the usual interview protocol. It is intended to provide an essential backdrop and history to intercultural work, in the anglophone community, as it has evolved in Montreal over the past twenty years. Ms. Jette, having been recognized with the Order of Canada for her work in this field, is an ideal source for this information as she has been deeply involved in studies of race and ethnic relations in the city over the past two decades.

Personal Information

Corinne Jette is a member of the Tuscarora nations settled in Ontario. She was raised in a tradition steeped in spiritual values to which she remains connected to this day. Her experience in Catholic and private school systems brought about her first experience with cross-cultural dilemmas. In Ms. Jette's own words, she has "always walked in two worlds." Her personal experiences as well as the profound influence of her two grandmothers, one a formally educated teacher, the other a storyteller, have contributed to her ongoing humanitarian interest in intercultural work.

Ms. Jette is a teacher by training, having completed her studies at McGill University. She taught high school for ten years while, simultaneously, teaching evening courses in ESL and technical writing. She taught engineers working for Canadair, Ford and other companies to help them improve their writing and language skills. At the same time she was deeply involved with the city's native community, using her skills as a writer to help organizations such as the Native Friendship Centre to achieve funding.

Ms. Jette was the president of CRAR for three years and also sat on the advisory board of the Canadian Human Rights Foundation. For seven years she was president of the External Advisory Board on Employment Equity to the Treasury Board of Canada. She also worked for the Canadian Multicultural Advisory Committe working on issues of race and race relations. Her work with the MUC on sensitizing police workers to race relations led to her work with Concordia.

Currently Ms. Jette is Director of Native Access to Engineering at Concordia University.

*****

A Brief History of Intercultural Work in Montreal

Excerpted from interview with Corinne Jette.

"In Montreal, during the eighties, enormous amonts of activity and energy were being put into the field of intercultural relations, especially at the community and corporate levels. Between 1984 to 1989 an extraordinarily active network existed. There was a huge growth of activities, networks, a tremendous promotion of diversity. Public groups promoting diversity issues in a variety of ways, like Head and Hands [health and family planning clinic in NDG] began springing up.

"The Equality Now Report published in 1979 set the tone for all of this work. It basically said that Canada has changed, especially in urban centres, and that all that was needed to see this was to get out on the streets and take a look...The Department of Multiculturalism was started to deal with all the new issues and problems and aspects of this rapidly changing society...

"The 1984 Report on Equality of Employment was a catalyst for the Employment Equity Act. Following this, the Department of Multiculturalism was formalized under conservative [politician] Gerry Weiner in 1986. Conservatives, ironically, were being called in to act on material that had been developed by Liberals.

"Why are people in the field of diversity, interethnic relations, multiculturalism--whatever banner you fly over it--not functioning? Really, I think it can be traced to conservatism in our governments. The mid 80s were the ultimate in political conservatism and a lot of activities either fell apart, or things were not supported and encouraged to grow or change, so they just withered away.

"At the University of Massachusetts in Lowell, we saw a conference at the Centre for Human Relations Studies grow from 50 to 5000 people in just about five years during the late eighties. There was a great consciousness moving multiculturalism forward. This was in contrast to the multiculturalism that celebrates exoticness, but doesn't really speak about how to get along with your neighbours.

"The politics of the 80s unfortunately dictated the closing of many inner city organizations. No funding was put forth for these places. Reagonomics and

Thatcherism and Mulroney all put the breaks on. The economy of the early and mid 90s found that jobs were not plentiful, downsizing meant the re-jigging of industry coupled with the revolutions of technology which produced a global society. There was less interest in issues that seemed to concern people who existed at the fringes of the mainstream. The attitude was, well, we'd like to help and be equitable, but when it comes to money and sharing and caring, well, family comes first...

"So the downfall of this kind of work really came through at three levels: politically, socially and economically. And we see the real effect of this today in Montreal. When you try to get in touch with people who were so active in this field ten or twelve years ago, you find they've packed up and moved on or changed their focus dramatically. The scene has been pretty devastated by the tide of political and economical changes...some do continue in smaller ways, or within the new definitions of their roles as education administrators, community organization people...but the enthusiasm and the variety, the interest, that was there before is all gone.

"In the 80s, Beth [Beth Morey, currently Coordinator of Student Services at Marianopolis College] and I were acting as special projects manager to the Rector's office here at Concordia. We started a Task Force on Multiculturalism and found that Concordia was vibrant, alive and diverse. It was very important to who we are as a university to ensure that this mix stayed healthy and was encouraged to change.

"We also worked with the MUC Police to ensure that race and ethnicity did not influence the way people were treated. We did this in two major ways, by dealing with the attitudes of the police officers and their behaviour towards diverse peoples. Behaviour was changed in a militaristic way, starting by not allowing any portrayal of racist behaviour.

"The two years of my work in sensitizing the police force led to the work that I am doing with Concordia. Initially, there was a lot of negativity towards the work that we were doing. Academia seemed to move at its own pace and objected seriously to being told things...Cross-cultural sensitization seminars were held...and these helped people interested become less isolated, institutional activities and programming did bring people together...

"The challenges and obstacles that face us are many, I think, particularly because the visible minorities--which was at 17% in the 80s in Montreal--are still growing, but the work being done on diversity issues is being downgraded...Really, the only encouraging and postitive news comes from the people who work with ethnic communities and who are, even though in unconnected ways, struggling to help people work with the institutions and with each other."

6) Nancy Delva
Artistic Director
Black Theatre Workshop
Black Theatre Workshop
1827, Ste-Catherine West, suite #2
Montreal, Quebec
H3H 1M2

Selected Bibliography

A Journey Towards Excellence: 27th Season. Black Theatre Workshop publication, 1997.

27th Season Black Theatre Workshop: School Tours. Black Theatre Workshop publication, 1997.

The Possibilities of Innovative Theatre are Infinite. Black Theatre Workshop publication, 1997.

I-The Organization

Objectives

"Our mission is to encourage and promote the development of a Black theatre, rooted in a Black and Canadian literature that reflects the creative will of artists working together. In so doing, the company aims to produce an art that educates, entertains and delights its audiences. BTW [Black Theatre Workshop] strives to create greater cross-cultural understanding by its presence and the instrinsic value of its works...

"BTW draws on themes of Black and African heritage, exploring the rhythms of its music, dance, movements and its infinite variety of sounds...BTW represents part of the richness and diversity of the Canadian experience. It provides artists with an excellent medium with which to express themselves over the wide spectrum of political, social and historical themes.

"Our plays reflect the contributions of Blacks in world history frequently dwellng on Canadian, Caribbean, and American issues. Through the theatre we engage our audiences in a redefinition of the past, and challenge them to help us create a future for

our youth that is enriched with souvenirs of unique artistic experiences. Black Theatre Workshop also provides training and work for actors, directors, technicians and administrators. It brings to Montreal audiences special productions that would not normally be presented here, acknowledging the work of extraordinary playwrights and composers in Quebec, Canada and the world." (BTW, 1997)

"Our main objective is to acknowledge and bring the work of black artists...into the mainstream along with social and historical issues. We especially want to promote black repertory theatre that has a specifically Canadian focus." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

History

"Since 1970 Black Theatre Workshop has been at the helm of Black theatre in Montreal, dedicated to the development of Black art & culture. Over the past 26 years, BTW's masterful productions have been presented throughout Quebec, Canada's East coast and the United States." (BTW School Tours, 1997)

Original Members

"Black Theatre Workshop's founding happened circa 1972, coming out of what was the Trinidad and Tobago Association that , between 1964 and 1972, was engaged in doing all sorts of workshops, drama included. The original founding members were Mr. Clarence Bayne and Mrs. Chatham-Webbe who are today still involved with BTW." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

Present Members

"Presently six members plus volunteers linked to the board form the core of BTW's advisory board. These individuals are mostly from the black community and range from singers and actors to schoolteachers and lawyers. I [Nancy Delva] am currently artistic director and the administrative director is Mr. Akute Azu." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

Funding

"We are constantly searching for excellence and defying the limitations of a shoe string budget." (BTW, 1997)

"Sources of funding come from three levels: federal, provincial and municipal. The amount of funding tends to vary according to projects. In the past we've received funding from the Conseil des arts et des lettres du Quebec, the Canada Council for the arts, the Ministere des relations avec les citoyens et de l'immigration, the communaute urbaine de Montreal among others. We also try to get local businesses and donations from other sponsors to subsidize the cost of our school tours. Of course, this aspect of running BTW is one of the most challenging, particularly since the arts have seen a lot of cutbacks during the last few years." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

"Making theatre accessible to children is an important part of BTW's mandate...We are aware of the cut backs that all schools have had to endure recently. We recommend that we work with individual schools to obtain partial funding from businesses and corporations within your [school's] communities to defray the cost to yourselves [schools]. This could be done through donations, sponsorship and sale of ads. Please do not hesitate to contact us with a list of prospective businesses in your area to enable us to establish contacts with them." (BTW School Tours, 1997)

Please also refer to the last section of this report, "Obstacles", for more information on BTW and funding.

II-Information About the Director

Academic Training and Professional Experience

"I started off with academic training as a sociologist interested in criminal studies and involved in helping adolescents to the right path ...I was also interested and involved in theatre. Really, I had very motley experience, but there was always this interest in theatre for young people, school shows for Christmas..." (Nancy Delva in interview with A. Varma)

Factors contributing to interest in intercultural work

"I also worked as an actress and as a director and ran a television programme "Image Creole" geared towards the Haitian community especially highlighting models in the black community that young kids could follow like surgeons, filmmakers, people unique in their field...

"Interculturalism, sociology, human relationships have always fascinated me, so my work has really been finding a way to put it all together, to promote youth, help the community." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

III-Activities

"BTW's three main activities consist of school tours, elementary and secondary, during the school year, but especially during February, which is black history month. On the main stage public adult presentations are performed one per year and on the second stage, one man show workshops are presented."

"For ten years another important aspect has been the Vision Celebration to honour a person in the community who has made significant contributions to the development of Black performing arts and cultural life in Canada..." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

Content, Duration, Format

"On the mainstage, new productions not usually seen in Montreal, written by Canadian playwrights or playwrights from other parts of the world, are chosen. These plays usually deal with social or political issues or general overviews...The selection process is lengthy, involving huge amounts of reading and re-reading to see whether the play responds to the needs of the commmunity...Part of the criteria also is that plays will have black actors and directors as well as theatre workers of all different communities working on both the technical production and artistic side. So the plays are very multicultural, we work with Teesri Duniya South Asian theatre as well as Les Grands Ballets Canadiens and the Dance Theatre of Harlem...

"Part of the Vision celebration is to invite political figures from Montreal, as well as to encourage youth through the Victor Phillips award honouring a young adult from the Black community who shows a balance in arts and culture and who has demonstated academic excellence.

"School tours usually focus on a special topic such as tolerance, acceptance, historical issues or intercultural exchanges. Our mandate is to find plays with strong issues that use music or sound or movement from African or Caribbean origins. The play has to represent the black community and it has to help kids to learn and exchange with the black community. We try our best to use ethnic, cultural, fun dancing and singing. Young adult themes are also very, very important for them. For example, gang situations, the question of 'where are my roots'--these kind of things get communicated through, for example, a rap opera with an African, North American, Caribbean

background. There are also real messages too---like not to get involved with drugs and violence. The plays are always educational." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

Originality

"Black Theatre Workshop is the only English Black theatre company in Quebec, and one of the few in Canada...whose activities concern black culture and community. Its place has been a beacon to other groups and companies. Everybody knows Black Theatre Workshop for what it is. The idea and conception will stay alive, I believe. " (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

IV-Clientele

"In the past, Black Theatre Workshop was a kind of school for young, upcoming actors. This was an important part of our mission. Young artists who have potential often don't know how to develop it. Usually, these people find their way to us...We keep a record of resumes and make links with casting associations.

"Since we offer all different kinds of plays, our clientele, in terms of audience, ranges from the very young to the very old. We have all sorts of clientele, both mainstream and black--what they have in common is that they are interested in learning about black and social issues...

"Because of this, we try to address school plays to a general audience, especially in the way that the actors perform it...We are very conscious how there would be different responses from different cultural groups...like shock or negative attitudes towards one community or another, there are so many different realities at play at one time: Haitian, Trinidadian, Black, Jewish, Canadian, Quebecois...

"We try to be sensitive to this and look at religious implications and festivity implications...we evaluate and try to generalize in order to respond. We are very thorough in doing this." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

Importance given to the training by administrative directors

"The administration of BTW takes into account what the artists say, what the school curriculum demands and blends it together. We offer professional development for artists...who will be going out and educating the community...and we also train amateurs to deal with professional artists." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

V-Obstacles

"Finding funding is difficult. It's difficult to stay alive and to maintain quality productions. Locating private funding is next to impossible unless you are very focussed. Corporate funding is more possible through an exchange of services. Citizens & Immigration, Canada Council and Heritage have all given us money in the past...While we can't offer good salaries, we do try and offer decent salaries and we remain true to that...We pay everybody even if it takes time. This is something that creates a lot of tension and difficulties, especially between artists and administration." (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

"We are aware of the cutbacks that all schools have had to endure recently. We recommend that we work with individual schools to obtain partial funding from businesses and corporations within your communities to defray the cost to yourselves. This could be done through donations, sponsorship and sale of ads." (BTW School Tours, 1997)

"Sometimes racism is a barrier to raising funds. Being targetted as a black company makes us vulnerable when so many other companies are fighting for funding, too. Our concrete problems include not having high key places in government whom we could talk to--who will listen to our demands and be sensitive to them.

"When it comes to mainstream private funding from corporations, probably we are not so different from any Canadian white-based company, but sometimes it seems as if it's twice as hard. You just have to be patient, perseverant and thorough.

"Our very name, Black Theatre Workshop, gives us away and often we are considered to be a community-based organization rather than a professional, artistic ensemble...this means that, in terms of funding, every worker has to do more, the production people, artists, administrators--there are a lot of demands on few individuals.

"The government administrations have really offered us a lot of support. They see our work as being very important and they help us to define our mission and mandate. We can lose focus otherwise, but they put us on the right track and provide support as they can...They support us in every aspect, from school tours to stage productions, still the responsibility is for us to send the message out into the community, 'PLEASE SUPPORT BLACK THEATRE!!'" (Nancy Delva, in interview with A. Varma)

7) Rahul Varma, Artistic Director
Teesri Duniya Theatre
Playwrights Workshop,
4324 St-Laurent Boulevard
Montreal, Quebec H2W 1Z3

Selected Bibliography

Charlebois, Gaetan. She's Gotta Have It. *The Montreal Mirror,* December 12-19, 1996.

Donnelly, Pat. Tempest over No Man's Land has a familiar ring to it. *The Montreal Gazette*, September 12, 1992.

Donnelly, Pat. 'Land' has echoes in real-life drama. *The Montreal Gazette,* Friday, September 28, 1990.

Parameswaran, Uma. Rahul Varma and Teesri Duniya. *The Toronto Review of Contemporary Writing Abroad,* Vol. 13, No. 1. Fall, 1994.

Naves, Elaine Kalman .As Topical as Day's Headlines: Rahul Varma's plays spring out of social issues and upheavals. *The Montreal Gazette*, Saturday, July 5, 1997.

Teesri Duniya Theatre: About the Company... Teesri Duniya Theatre.

Thompson, Francie. A dramatic fight against stereotypes. Observer, (exact date unknown), 1988.

I- The Organization

Objectives

"Teesri Duniya ('Third World' in Hindustani) Theatre was founded in 1981 to give a voice to actors of South Asian descent living in Canada. Within two years the organization came to embrace artists of all cultural backgrounds. Today, Teesri Duniya is a culturally inclusive theatre company. Ethnic, minority and mainstream artists share the same stage, an approach that we feel best suits our mandate; in short, our stage resembles our country: colourful, multicultural, and multiracial.

"Our threefold mandate is designed to celebrate the voices and talents of all artists whose theatre work strengthens cultural diversity as a fundamental characteristic of Canadian and Quebec society. Specifically our mandate is:

i: to develop and produce theatrical works about, for and by people of diverse cultures
ii: to create theatre that provides a cultural and artistic bridge between communities
iii: to offer our artists professional opportunities to develop their skills." **(taken from *Teesri Duniya Theatre, flyer put out by Teesri Duniya Theatre, undated)***

"Teesri Duniya Theatre is dedicated to creating, developing and producing socially relevant plays of the highest possible artistic merit and performing them before the widest possible audience. The company works on an intercultural basis, by affording ethno-cultural and mainstream artists the opportunity to share the same stage--an approach that, in our view, is ideally suited to mutual integration, artistic demarginalization and continuous renewal of the art of theatre." **(taken from Teesri Duniya Theatre: About the Company...leaflet published by Teesri Duniya Theatre, 1997)**

*****

"The creation of *Teesri Duniya Theatre* was a very conscious act. It grew out of our work, mine and the other original members, within IPANA, which was a political organization with very clear Marxist leanings. We wanted to create an artistic group that was independent of this organization, but that supported it without having any obvious Marxist agenda. We were reacting to the existing culture, the practiced culture of theatre in the mainstream in which the majority of so-called cultural activities were things like the celebration of festivals--that was what was seen as authentic diversity.

"We wanted to show the other side, the more complex side of South Asian culture, the problems, the difficulties...So we felt this could be answered to, this need could be answered with a critical form of theatre that voiced concerns other than those of the petty bourgeoisie. We were reacting in a strong way to the idea that costumes make a culture, and of course to mainstream Indian cinematic culture as well. We wanted to do grassroots work and talk of the hidden problems, the taboos, the people who made up the population of immigrants but who seemed to be absent in terms of speaking about their lives in a way that reached out to the public and informed them--the

factory workers, the refugees, battered women--these subjects became the main focus of TD's concerns." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, 22/10/97)**

Original Members

"Originally TD was made up of myself--this is in 1981 when we started--there was also Rana Bose--who later defected and started a theatre company of his own called *Serai*, then there was Meenu Gundeviya, Arvind Jain, Rita Bhatiya, Shah Mulhak, Azra Naqui. Yes, we were all North Indian, Hindi-speaking people who made up this ensemble. Actually, the evolution of the company is very important to talk about. We did not put ourselves forward as being Indian, but rather as being South Asian since there were members from Pakistan, for example. Until 1985 our plays were all in Hindi, and all but two plays were from India." **(Rahul Varma, interview with A. Varma/Oct. 22/97)**

Present Members

President: Dipti Gupta
Managing Director: Kapil Bawa
Members: Ken McDonough
Mara Ashraf
Grace Chan
Tracy McKee
Artistic Director: Rahul Varma
Play Development Program: Shelley Tepperman

Funding

"Teesri Duniya is a registered non-profit organization, administered by a board of directors. To date, funding has been limited to actual projects. Some of our major projects have been supported by the Department of Canadian Heritage (Multiculturalism), and in 1995 we received our first professional production grant from the Canada Council. That same year we were granted assistance under the joint City of Montreal/Government of Quebec interculturalism support program, administered by the City of Montreal's Service de la Culture*. While some of our activities are funded in part from donations from individuals and members, the major contribution from our members comes in the form of their services, special skills and voluntary labour."*

"There was no funding until 1985 from the Multiculturalism Department--the federal government. Now we are currently being supported by the Canadian Council, the Department of Heritage, the Ville de Montreal, and right now-the Year of Asia Pacific is giving us support as well." **(interview with Rahul Varma by A. Varma, Oct.22/1997)**

II-Information About the Director

Academic Training & Professional Experience

"Born in a village in Uttar Pradesh in 1952, Rahul Varma came to Montreal in 1976 with a bachelor's degree in science and a sketchy knowledge of the English language. A decade later he was writing award-winning plays in English for the theatrical collective Teesri Duniya..of which he is artistic director." **(Elaine Kalman Naves in *As Topical as Day's Headlines,* The Montreal Gazette, Saturday, July 5, 1997)**

"Academically, I'm a failure. I barely passed my exams in India, but somehow at the moment my day job is working as a technician for McGill University, at the Royal Victoria Hospital right now. As far as theatre goes--which is my real job, really--I started out doing things in India, in Lucknow in 1976, really working in the underbelly of the theatre, doing whatever work needed to be done, sets, errands, whatever." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, 22/10/97)**

Factors contributing to interest in intercultural work

"My becoming a playwright was accidental. OK, it wasn't an accident, but really the need was dictated by Teesri Duniya once we had started it. It was a symbiotic relationship--the avenue for the sort of artistic political work that I was interested in doing was not in place. The first play that I wrote, *Bhanumati Ka Pitara,* in 1983, came out of my anger, the disturbance I felt with the dowry system, and how dowry was wrecking Indian communities.

"I feel very strongly about doing a political art form, about working against racism through anti-racist plays. This social consciousness of mine--as you say--really is very personal, it's come out of my experiences in India, in U.P. [Uttar Pradesh, a northern state in India] where I saw close-up the caste-system and what it did to people.

It forced me to see good and bad. And it angers me so much when I see those age-old hierarchies being repeated here by immigrant communities.

"Taking action doesn't need to be limited. First I was involved with organizations that were predominantly political, activist in their outlook, in the way that they worked. From this there has been an evolution towards theatre, political theatre. The direction remains the same, but the manifestation is always changing.

"The impetus for my writing is always real-life things that happen, here or in India, like for example I'm now working on a play on Bhopal...I don't see what happened there as being a chemical disaster, I see it as a political disaster. I'm interested in looking at how India has been changing, how globalisation is affecting poorer women for example. With every play I'm giving more and more thought to what I do.

"In a sense I do 'Canadianize' the plays that I do, I mean writing in English is one example of that. We can reach a much wider audience, and I can have a broader selection of actors than when I worked in Hindi." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct.22/1997).**

"His [Rahul Varma's] artistic vision springs out of experiences and influences that go back to his roots in Indian village life.

" ' Even from my village days I was really fascinated by the folk theatre which is called Nautanki...It's a nomadic theatre: a group of actors went from place to place performing. The thing that fascinated me most was how close to the real life of the people it was. It was very social theatre done in an extremely entertaining and humourous way. It's not a psychological drama, it's not high art, but it's extremely direct, very truthful and very, very effective.' " **(Rahul Varma as quoted by Elaine Kalman Naves in *As Topical as Day's Headlines*, in The Montreal Gazette, Saturday, July 5, 1997).**

"Nautanki interests me because it is the kind of social theatre that has a direction connexion to the people. It takes place on the street. Here, in Quebec, in Canada, it's too cold for that kind of thing, theatre is an indoor activity, it's not as out there as it might be." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct.22/1997)**

"The topicality and social relevance of his writing have many dimensions. The play that became Land Where the Trees Talk--a fictionalized treatment of the opposition of the northern Cree to the James Bay project--originally grew out of Varma's interest in the 1984 industrial disaster at the Union Carbide plant in Bhopal, India. He made links between the plight of Canada's aboriginal people and the tribal population of India as well as to the environmental catastrophe posed by the Bhopal tragedy. 'In a way it was for me to remember the country of my origin and to build solidarity with the original people of this country and to have a subject matter of social relevance to the general population of Canada,' said Varma." **(Elaine Kalman Naves, in *As Topical as Day's Headlines*, in The Montreal Gazette, Saturday, July 5, 1997)**

III- Activities

Previous Productions

Julus by Badal Sircar; Hindustani; 1981.

Gadha by Sharad Joshi; Hindustani; 1982.

Thank You Mr. Glad by Anil Berve; Hindustani; 1983.

Bhanumati Ka Pitara by Rahul Varma; Hindustani; 1983.

Gaddha by Krishan Chander; Hindustani; 1984.

Ghar Ghar Ki Kahani by Rahul Varma; English; 1984.

The Great Celestial Cow by Susan Townsend; English: 1985.

Nazm-e-Faiz by Azra Naqvi; Urdu; 1986.

Job Stealer by Rahul Varma, Helen Vizchos, Ian Lloyd-George; English; 1987.

Isolated Incident by Rahul Varma, Stephen Orlov; English; 1988.

Equal Wages by Rahul Varma, Helen Viachos; English; 1989.

Scarf by Emily Harpe: English; 1990.

Land Where the Trees Talk by Rahul Varma; English, 1990.

No Man's Land by Rahul Varma, Ken McDonough; English; 1992.

Divided We Stand adaptation of the Mainstream Collective's *From Main to Mainstreet;* English; 1994.

For You Jafroon by Rahul Varma, Ken McDonough, Kapil Bawa, Dipti Gupta; presented as part of a conference on women's rights in Pakistan; English; 1995.

Counter Offence by Rahul Varma, English; 1997.

Objectives

"Teesri Duniya's standard modus operandi --to pounce on a topical controversy, work out a script and stage a production in record time, thus capitalizing on timing and news value. The script is first written by Rahul Varma, and then workshopped and revised on a cooperative basis with other members of the company. The final scripts often bear the names of Rahul Varma and one or two others. Even when the company consisted mostly of South Asians, the dramatis personae were of various ethnocentric backgrounds, thus sending a clear message that they considered themselves spokespersons for the third world within Canadian society, namely the visible minorities who are in double jeopardy by virtue of their newness and colour...Varma endorses the principle of colour-blind casting; that is, the actors do not have to be of the same colour or race as the characters they are portraying... A protest theatre company has to protest this imposition in order to be consistent with its mandate, and though Varma got a black actor to play a black role in Isolated Incident, *he places more importance on the availability and skills of actors than on surface verisimilitudes. As with most protest theatre, the aim is to protest and educate, and the louder and clearer the message, the closer a play comes to achieving its goals. Thus, every aspect is simplified, starting with titles that summarize the theme and an absence of complexity in plot and characterization."* **(Uma Parameswaran in The Toronto Review, Vol. 13. No. 1, Fall 1994)**

*****

"I'm always absorbing some social issue in my mind. If the issue triggers some chord in me, then I may write about it. In *Counter Offence*, I ally myself with organizations that combat conjugal violence. I have a difficulty with mainstream theatre that refrains from becoming entangled with politics. Politics is always there.

"I prepare for writing the plays in different ways--literature, films, talking to activists, reading case histories, newspapers, conversations with friends...I try to contextualize it as much as possible. The play that I'm working on these days, on Bhopal, was inspired in part by a documentary that some friends of mine...had made. There was a girl in it--her name was Zareena--the image of her was so powerful, at first I didn't like the film, but this image of Zareena, this girl with her body melting away, was so powerful. What she herself could not say, her body said for her. I want my plays to speak for these people who cannot speak for themselves." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct. 22/ 1997)**

"The group has taken a stand on women's issues and presented a play on wife battering at the Women's South Asia Community Centre in Montreal. The play was as disturbing as it was informative, but that was to be expected--Teesri Duniya does not pull any punches. 'We have not hesitated, says Varma, 'to be as controversial as possible.' " **(as quoted in *A Dramatic Fight Against Stereotypes,* The Observer, 1988)**

" The subject matter of the plays really varies from play to play, but there is always this thread of intercultural issues, of cultures clashing or coming into contact with one another, and then both changing because of it.

"*Counter Offense* was about an Iranian man who was a wife beater, his wife a South Asian woman. Culture added a different dimension to conjugal violence, the stakes are changed.

"*Job Stealer*, which was done in '87, was about the arrival of refugees from Sri Lanka on the coast of Newfoundland. They were greeted by people, by Canadians, saying things like 'trash go back home'.

" Interculturalism is always approached from this angle of people from different backgrounds being thrown together into real life situations, whether in the domestic home place, the work place, wherever the play dictates.

" Multiculturalism is not the point, so much as the cause and the effect of certain situations which are always very real-life scenarios." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct. 22/ 1997)**

Duration, Format, Content

" The plays vary in length, usually they take place within one and a half hours. We've shown them at different theatres throughout the city. At the Monument Nationale, at the Strathearn Centre, the Centaur, at the Quebec Drama Festival, professional stages and theatres--it's important for the quality of the presentation." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct. 22/ 1997)**

Originality

"Having built up a solid repertoire of scripts and a loyal collective of actors, and having attracted reputed directors (such as Jack Langedijke and Sally Han), Teesri Duni ya and Rahul Varma have made a mark on the theatre scene in Montreal and on South Asian Canadian literature." **(Uma Parameswaran in *Rahul Varma and Teesri Duniya,* The Toronto Review, Vol 13, No 1, Fall 1994)**

"Teesri Duniya, Varma's troupe, is the only Quebec theatre company that religiously practices colour-blind casting." **(Pat Donnelly, *Tempest Over No-Man's Land Has a Familiar Ring to It,* The Montreal Gazette, September 12, 1992)**

"Call it [*Counter Offence*] ethnic theatre, call it a message-play, but also call it real and current and in your face...You don't see theatre with this kind of merit, in French or in English, very often in this city or any other. It's gutsy theatre that crawls under your skin and blisters the psyche." **(Gaetan Charlesbois, *She's Gotta Have It* in The Mirror, December 12-19, 1996)**

"That this is no ordinary play was evident from the moment of entry into the incense filled theatre. The audience itself was a statement on ethnic diversity.

"It's not every day one sits next to a Hare Krishna devotee at Centaur. And when the audience is made up of members of the Asian, South Asian, Afro-American, and Amerindian communities, as well as the pale-faced rest of us, the phrase "cultural mosaic" takes on concrete meaning.

"Multicultural ideals do not always make for artistic excellence. But in the case of *Land Where the Trees Talk*, the mix is integral to the message, and both are integral

to the play's ground-breaking style." **(Pat Donnelly, *'Land' has echoes in real-life drama*, The Montreal Gazette, Friday, September 28, 1990)**

"I would say that everybody involved in our productions--from the directors and actors, and other people involved and supporting--feel that they are taking part in something that is very alive and changing and different from the other kinds of theatre going on in Montreal and Quebec at the moment. There are theatre groups in the States and other parts of Canada that have our interests, but this particular combination of politics, art, against the very unique background of Quebec and Montreal and today's political climate here makes us feel like we are in a very special time, in a very unique niche. Our stories are about people for whom little is done. We're not following classical, stereotypical stories--and hardship is not the focus. My characters fight. The battle is the focus.

" I do think that we answer to needs that a lot of other theatre companies either don't see as their mandate, or are just not concerned with the same things. **(Rahul Varma, interview with A. Varma, 22/10/97)**

VI-Clientele

Target Clientele

I. Audience

" The objective of this type of theatre, of what Teesri Duniya tries to do, is not treat the audience as consumers, but as citizens. I don't think that I aim my plays to a neutral audience, but I don't thank that I'm preaching to the converted, that's a useless cliché. Even 'the converted' can evolve their ideas.

" I don't have any target audience as such. I want a mixed audience and I think it's a mistake to do the play for a set audience. I have a more humanistic outlook--I would like to do the plays for humanity....

" I do try to recruit our audience in a sense. I go to community centres, not only South Asian ones, churches, unions and I talk about the work TD is doing. I want a wide variety of people to come see our plays. I want to create dialogue. That is what I see as essential, really, more than the play--it's the dialogue that it sparks that is interesting." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, 10/22/97)**

II. Actors

"We make the most of our unique position, practising colour-blind casting and staging our plays in a manner that cuts across cultural boundaries. We also offer opportunities for professional development, particularly to artists from diverse cultures." **(*Teesri Duniya Theatre: About the Company...Teesri Duniya Theatre publication, 1997)***

*****

"Our commitment to colour-blind casting is part of our commitment to actors who do not fit the mainstream's needs. Actors who are not necessarily white, being the main thing...Often we train actors--who are people who are interested in acting in our plays, not necessarily professional actors. It is a problem in that I would like to have more opportunities to work with actors of a certain caliber, that can carry the play...but Teesri Duniya is committed to helping its actors, amateur and others, evolve and grow professionally. Often they help me revise lines, it's a very give and take process...

"I would say that the actors and that I myself learn as much in workshopping a play as I hope the people coming to the play would learn. It's about sparking questions and consciousness, raising awareness more than finding solutions. But really our commitment to colour-blind casting is vital to what we do. It is a political statement that mainstream theatre would never make. Actors have to have the ability to convince me. That is the most important thing. We've had plays where people in the same family were of different colours." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct. 22/1997)**

Importance Given to this Training by Administrative Directors

"Yes, there is an importance placed on the kind of work we do by the arts administration here. The Canada Council is taking a conscious stand to promote equality, racial equality, in the arts. Authentic art is determined by quality, not eurocentric bias, and the Canada Council is recognizing this by legitimizing and funding different forms of art.

"This is contributing in a very big way to building the Canadian art scene, with different attitudes, major new artistic developments--they're not cutting themselves off to all the different, important things that are happening in the arts communities." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, 22/10/97)**

V-Obstacles

" I had a lot of negative reaction to my first play--*Bhanumati ka pitara*--I had a lot of negative reaction from the Indian community because the play dealt with dowry violence and there was a feeling that I was showing the community in a bad light, I was putting the light on its warts. People had this reaction of "don't put India down". It was very elitist, very nationalistic, and it showed me how blind people--immigrants-were to the factors that led them to leave India.

" It's the heterogeneity in our society that seemed to bother them, that an Indian could love India and yet speak out against it at the same time. I really think it is my love for India that motivated my early plays and my concern for this society here in Canada that also motivates my work. I want to see our societies grow and develop, but this they can't do without dialogue.

" So this is why I am not so upset at Rana [Bose] 's departure from our group, splintering off into his own South Asian theatre group here in Montreal--it opens up the possibilities for challenge, for dialogue.

" This reluctance to talk about things is what I feel is the biggest challenge. That and plain lack of interest. In a society where so much is guided by the government there is a real tendency towards political apathy, except for a few hot topics." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, 22/10/97)**

VI- Theoretical postulations linked to training activities

Challenges

" Actors face the challenge of developing skills and then finding that there is no work because they do not look a certain way. Writers have the challenge of putting forth political issues in a way that is not preaching. And even the audience has challenges, the challenge of being able to change their opinions about values, ideals that they identify with, of being able to see the changes that their families, their children are undergoing, and of being able to leave aside the theatre or cinema, entertainment, whatever, that they are used to, but that don't take issue with the things that are going on in our societies, things that have a profound impact on our lives.

" As I said before, dialogue, awareness and exposure to people of different cultures are the only way of beginning to come to terms with, to tolerate, the heterogeneity of our cultures. It's an ongoing process, though. There will always need

to be plays written as long as there are differences in opinion--and those differences need to be taken advantage of, they do not only cause problems, they give us a chance to learn about each other and to know ourselves.

" Ethnic communities should not be united, but they must coexist. Every community should be respected, not merely tolerated. But this idea of a community speaking, or of someone like myself speaking on behalf of a community, that's undemocratic, and really it denies our rights as individuals.

" My greatest challenge is to integrate social political aspects into a story so that it seems integral. And as artistic director my challenge is to choose plays that will reach the public in a personal, meaningful way. I want to find a way to defuse intercultural issues, to put them on the table so that people can begin to seriously talk about them." **(Rahul Varma, interview with A. Varma, Oct. 22/ 1997)**

8) Eric Mansfield
Multiracial and Multicultural Education Services
Protestant School Board of Greater Montreal
Protestant School Board of Greater Montreal
6000 Fielding
Montreal, Quebec
H3X 1T4

Selected Bibliography

Adiv, Ellen. Assessment of the PSBGM's Peer Mediation Program: Phase I. Community Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, October 1995.

Adiv, Ellen. Evaluation of Teacher Training Workshops and Related Issues in Multicultural/ Multiracial Education: Phase III. Community Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, October 1994.

Policies: Multicultural/ Multiracial Education. Multicultural/ Multiracial Education Services, The Protestant School Board of Greater Montreal, August 1994.

Multicultural/ Multiracial Education Advisory Committee. Multicultural/ Multiracial Education Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, June 27, 1990.

*I-***The Organization**

Objectives

"The purpose of multicultural/multiracial education is to promote throughout the PSBGM school system, the appreciation, acceptance and implementation of the principles of multiculturalism and racial equality.

"The overiding PSBGM objective is to support the pedagogical process through cross-cultural techniques and cultural and inter-cultural activities directed at increased understanding of: cultural diversity, its benefits and implications; the need for concerted action to deal with issues of race relations; and the myths and dangers of prejudice and discrimination." (p.2, Multicultural/ Multiracial Education Advisory Committee, 1990)

"In 1986, a Task Force on 'A Multicultural/Multiracial approach to education in PSBGM Schools' was established and in September of 1988 the Board adopted 12 policies and a comprehensive number of recommendations on a multicultural/ multiracial approach to education and established a department for this purpose. (The Multicultural/Multiracial Education Services Department). This approach to education values highly the presence of many cultures within the school system. There are two fundamental principles that it recognizes; (1) that such education is based on the strength of diversity, human rights and alternative choices and (2) that neither assimilation nor segregation are acceptable goals. The School Board considers cultural diversity not only as social reality, but also as a valuable strength in Quebec society.

"As the student population of the PSBGM continues to become more and more culturally diverse, transformations within the system will continue to take place in order to meet identified needs. Inevitable, parents, principals and other educators will require help in the process of adapting to these transformations." (p.i, Policies: Multicultural/ Multiracial Education, 1994)

"The Multicultural/ Multiracial Department was founded in 1990 to implement policy adopted in December 1989 on multicultural education. 12 policies with 189 recommendations were put forth regarding education from the elementary to the adult level." (Eric Mansfield in interview with A. Varma)

The following ten statements (A-J) have been taken verbatim from page one of the PSBGM's publication "Policies: Multicultural/ Multiracial Education", 1994 outlining the general principles underlying the department's policies. For policies 2-11, please consult this manual, pages 2-11. Excerpts from these policies will also appear in the rest of this document.

"General Principles. Policy Statement.
The PSBGM is committed to the following general principles:

A. The Board affirms and promotes the dignity and fundamental worth of all human beings regardless of racial, religious or socio-cultural background.

B. All school board policies shall foster acceptance and understanding of all students and encourage an appreciation of human diversity.

C. Ethnic and cultural diversity is recognized as a positive feature of Quebec and Canadian societies.

D. Neither assimilation (the "melting pot" idea) nor separation (segregation) is an acceptable goal in a society that is culturally diverse; instead, the aim is to integrate different groups as effective, contributing and responsible citizens of Canada.

E. The school environment should provide each student with an equal opportunity for individual academic success and personal development.

F. Full educational services should be provided for each student, regardless of background, and a maximum learning environment for each student should be facilitated. This may imply the provision of special services and resources, e.g., counselors, interpreters and translators to assure an effective delivery service for all students.

G. It is the legitimate right of every student to experience an education that respects all religious and cultural perspectives.

H. It is the responsibility of the school system to provide such opportunities so that students may learn the attitudes and skills that will enable them to succeed and to participate as fully as possible in the larger Quebec and Canadian societies.

I. Each student should acquire an understanding and appreciation of his or her cultural heritage with a view to enabling that individual to retain an appropriate sense of belonging to a particular community, as well as a sense of belonging to Quebec and to Canada.

J. The program initiated by the Board shall be interdisciplinary, integrative and comprehensive and involve all who are associated with school life."

Original and Present Members

"At the time of founding, Mr. A. Matsousis was the Assistant Director (there was no directorship). Presently Mr. Horace Goddard directs this office which is no longer a department in and of itself, but since 1997 is is part of the Community and Student Services Division." (Eric Mansfield in interview)

Funding

"This division has always received its funding through the PSBGM which, of course, receives its own funding as a school board from the province...taxes as we all know." (Eric Mansfield in interview)

*****

II-Information about person interviewed

Academic Training and Professional Experience

Eric Mansfield's academic training consists of a first degree at Concordia in International Affairs and an MA in Education from McGill University.

He has worked for the PSBGM since 1978. Throughout the past 15 years, Mr. Mansfield has been involved in intensive professional development, attending a huge number of workshops and conferences all over North America. Of particular note have been the Action Labs that are included in American educational conferences where facilitators of workshops, usually university professors, meet with professionals (social workers, psychologists, school administrators, etc..). In these pre-conference labs of 2-6 hour long sessions, participants share experiences and learn methods of training staff--both pre-service and in-service, for cross-cultural environments. (from interview with Eric Mansfield)

Factors contributing to interest in intercultural work

"There were many reasons for my initial curiousity and interest in intercultural training--the most important of which relate to my being of West Indian origin and having experienced a lot of prejudice--hidden prejudice and injustice. When I was studying ...I planned to do law and return to the West Indies, but the law faculty at McGill in the 1970s was a very closed community, it was carefully protected and really reserved for students who belonged to mainstream culture...I'm saying this because the way I

learned about this was from within the offices of McGill itself...a friend of mine was a secretary who worked for the Law faculty.

"So I changed my mind and myy anticipated career was changed because I perceived racism in the system. Various things happened, time passed, and I soon found myself working as a liason officer for the black English speaking community.

"It was brought to light, by many people working for the benefit of minority communities, that the so-called WASP culture was not necessarily serving the best interests of the students, but the interests of the established system...whatever the system, be it for children, teenagers or adults. A number of cultural communities--black, Greek, Haitian--battled at the forefront through the community schoolboards to make certain adjustments and accommodations to facilitate a better quality of education for recent immigrants.

"Quality education was not being provided to the youth of minority communities. These pioneers really battled for years to bring about changes. They felt that, for students to succeed, there really needed to be an accommodation between people and how they learned." (Eric Mansfield in interview)

III-Activities

Objectives

The following is excerpted from Policies: Multicultural and Multiracial Education, 1994.

"**Policy 3- Multicultural/Multiracial Education Programs, Special Services and Extra-Curricular Activities**

I. Policy Statement

THE BOARD SHALL:

A. ESTABLISH EFFECTIVE PROCEDURES FOR COMMUNICATION WITH THE ETHNOCULTURAL COMMUNITIES AT THE SCHOOL LEVEL.

B. DEVELOP PROCEDURES AND SERVICES WHICH BRING EACH SCHOOL AND ITS COMMUNITIES INTO STRONG AND CONTINUING CONTACT WITH EACH OTHER.

C. COLLECT STATISTICAL DATA RELATED TO THE ETHNOCULTURAL COMPOSITION OF ITS STUDENT POPULATION AND STAFF TO ENABLE THE DEVELOPMENT OF POLICIES, PROGRAMS AND PRACTICES WHICH ARE SENSITIVE AND RESPONSIVE TO THE MULTICULTURAL/MULTIRACIAL REALITY AND NEEDS OF PSBGM SCHOOL.

D. PROMOTE AND ASSIST IN THE PROVISION OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AND MATERIALS WHICH WOULD ENCOURAGE INDIVIDUAL CULTURAL DEVELOPMENT AND INTERGROUP CULTURAL SHARING AMONG THE DIVERSE CULTURES COMPRISING THE PSBGM SCHOOL SYSTEM."

"There is a little racism in all of us. We gravitate towards people who are like us until we realize that all people are different. It's fundamental not to accept the status quo and work towards sensitivity and respect of all cultures and by doing this perpetuating the growth and understanding of all cultures within our systems.

"An egalitarian society may be defined in many ways. I think a society should try to treat everybody equitably, but not necessarily equally--you may need to discriminate in order to create equality. Equal opportunity is an example of this.

"A peaceful culture that comprises of many cultures and 2 official languages is one that has to integrate these cultures in such a way that people all have a chance to understand and share those cultures. As far as I can see, in our society sharing is sadly lacking...

"We only see the tip of the iceberg of other cultures. If you look at all that is involved in a culture then things like colour, language, physical appearance really become only the window-dressing, the obvious of that culture... Our policy is intended to recognize that while visible differences are important, educational resources should be put towards that greater part of cultures that hides below the surface." (Eric Mansfield in interview)

Content, Duration, Format

"A lot is done at the classroom level. Policy-wise and program-wise we began by stressing interracial relations through an intercultural camp for youth that lasted two

weeks and focussed on "leadership training" for kids from grades 9 to 11. This was done by our department.

"We don't really have any across the board programs. Through curriculum and courses integrated by individual sources--for example, one school with a certain kind of population may value a certain kind of activity or exercise over another--we implement various policies. The department through its ethnocultural workers monitors how well the schools are doing. Observation of programming, comments from parents and students, the home/school relationship are all good indicators. We do not as yet have a set of tools to evaluate our programs. Studies have been done on the impact of the department's policy. The weakness of this research was that no tool was implemented originally, therefore there was no measurement of change. Still, we have found that there has been an impact over the last three year period." (Eric Mansfield in interview)

Originality

The following is excerpted from page 6 & 7, Policies: Multicultural and Multiracial Education, 1994.

"**Policy 6- An Environment in the PSBGM Schools for Multicultural/ Multiracial Education**

I. Policy Statement

THE BOARD SHALL DEVELOP METHODS BY WHICH ITS SCHOOLS WILL BE ENCOURAGED AND ASSISTED TO CREATE AND MAINTAIN ENVIRONMENTS FOR LEARNING WHICH ARE FREE OF STEREOTYPING, PREJUDICE AND DISCRIMINATION....

Policy 7- Curriculum and Learning Resources

I. Policy Statement

THE BOARD SHALL ENSURE THAT CURRICULUM AND LEARNING RESOURCES BE SELECTED WITH SENSITIVITY AND CONTAIN BALANCED AND OBJECTIVE TREATMENT OF CULTURAL, RELIGIOUS AND MORAL VALUES; AND THAT AN ESSENTIAL CRITERION FOR THE PURCHASE AND USE OF TEXTBOOKS, AUDIO-

VISUAL AND OTHER RESOURCE MATERIALS FOR USE IN PSBGM SCHOOLS BE THE ABSENCE OF STEREOTYPING BASED ON RACE, COLOUR, RELIGION OR ANCESTRY."

"Ontario is at the forefront of multicultural education, followed by BC. Quebec never fit in really, because of the bicultural situation here to begin with. Intercultural education implied a measure of two-way assimiliation which was considered unacceptable ...Cultures will change over time, but I don't believe that assimilation will wipe out a people's culture. America has not as yet been able to, after 400 years, been able to erase certain Africanisms from the psychology of blacks. So French Quebec will never be able to convert immigrants into French people--I have never been impressed by this brand of multiculturalism that has been intended to eradicate the original culture...

"Many of the teachers and other schoolworkers have remarked that our programs have been innovative, in that they made teachers and students think in new ways...of course, there is still huge room for improvement, refining and changing..." (Eric Mansfield in interview)

IV- Clientele

"The student is what we consider our primary clientele. All is ultimately done for the student.

"Extensive training is given every year on an ongoing basis in the schools for them to handle multicultural issues such as racial incidents...There are schools in the system where the student population is very diverse. They can't get enough and are always asking for more budget and more participation. Other schools are homogenous and don't see it as important. For example, some schools have said ignorant and, not to mince words, stupid things such as "Our school doesn't have racial problems." This angers me because it is so short-sighted. These students are eventually going to leave the school and run into all other kinds of people. They should be prepared for that...

"Collectively, people within the school systems and administrations and boards have acknowledged the importance of our division's work. But, there have always been individual voices that have spoken against it. Some parts of the system have felt this Department has been too successful in improving the rights of minority groups and they have not wanted the changes that have happened and the criticisms of the system as a whole that has occurred once these minority groups gained more power. The central

administration, on the other hand, has been spearheading change to accommodate the growing number of immigrant students." (Eric Mansfield in interview)

The following is excerpted from page 8, Policies: Multicultural and Multiracial Education, 1994.

"**Policy 8- Staff Preparation**

I. Policy Statement
THE BOARD SHALL :

A. PROVIDE OPPORTUNITIES FOR ALL STAFF TO DEVELOP THEIR ABILITY TO FUNCTION SENSITIVELY AND KNOWLEDGEABLY IN RELATION TO PEOPLE OF DIFFERENT CULTURAL AND RACIAL ORIGINS.

B. PURSUE CONTINUOUS DIALOGUE WITH THE QUEBEC GOVERNMENT TO ENSURE THE DEVELOPMENT AND ESTABISHMENT OF APPROPRIATE POLICIES, PROGRAMS AND RESOURCE SUPPORT FOR STAFF TRAINING WHICH WOULD PREPARE ALL STAFF, BOTH PRE-SERVICE AND IN-SERVICE, TO WORK SENSITIVELY AND KNOWLEDGEABLY WITH QUEBEC'S MULTICULTURAL/MULTIRACIAL STUDENT POPULATION.

C. ENTER INTO CONSTRUCTIVE DIALOGUE DIRECTLY WITH TEACHER TRAINING COLLEGES TO ENCOURAGE MANDATORY STUDIES FOR STUDENT TEACHERS TO PREPARE THEM FOR MULTICULTURAL/ MULTIRACIAL CLASSROOMS."

The following is excerpted from page 11, Policies: Multicultural and Multiracial Education, 1994.

"**Policy 10- Reception, Orientation and Placement of Students**

I. Policy Statement
THE BOARD SHALL WELCOME STUDENTS NEW TO THE PSBGM SCHOOLS IN AN OPEN AND SENSITIVE MANNER TO ASSURE APPROPRIATE PLACEMENT IN THE EDUCATIONAL PROGRAM AND TO DEVELOP EFFECTIVE PROCEDURES FOR THE ORIENTATION OF PARENTS AND STUDENTS NEW TO THE PSBGM SYSTEM."

"Our division does not have the direct teacher student relationship--that is the most important one. In lieu of this, our efforts are directed to ensure changes in curriculum to change values guiding the teacher/ student relationship. Looking at the composition of the world's population, at the global trends--this is not reflected in the makeup of an individual school, but things are going to change enormously in urban settings around the world over the next 20 to 30 years. There is a serious need for values to change also." (Eric Mansfield in interview)

V-OBSTACLES

"The lack of government policy concerning intercultural education affects this board insofar as that our own resources have to come via other sources. If the government had a policy, then it would provide a budget. We find money from other sources that can be legitamately used, for example from inner city school's budget, or budgets for urban problems, to indirectly support our work in interculturalism.

"The dwindling of resources for teacher training means that our training programs are badly hit...for a board like ours that has not been research-oriented since its beginning, providing professional support to teachers is vital. The lack of funds is having a damaging effect on the system, especially in terms of professional development. An occasional workshop is not enough to prepare them [teachers] to deal with the serious problems they sometimes face. This has a domino effect and eventually shows up in the experiences of the students, the quality of their experiences...

"At the surface, people seem to be cooperating, but what is happening is that those at the apex of the central administration saw the development of our division as a threat to the traditional culture of the board. They had to pay lip-service to change in order to accommodate the new interests of the newly-elected commissioners.

"At the administrative level, resistance came, and we have seen the emphasis switch from multiculturalism to other issues, through a variety of ways including promotion of staff members, the original issues slipped into the background and no longer were a priority. Multiculturalism and its impact on the quality of education has changed because of internal dynamics. This year we were told that nothing new can take place. The language boards are coming into place. A 'transitional council' has come into being and how to divvy things up is the priority. All our efforts are on the backburner." (Eric Mansfield in interview)

VI-Theoretical Postulations/ Other Comments

"I would say that anti-racist education is decaying. We are moving towards a greater conservatism, highlighted by the fact that budget cuts are hitting intercultural education very widely. What the system needs is new people to come in to pick it up and go ahead. I would really like to see people with energy and zest...as it is I have been battling every step of the way.

"Change is something that takes place daily, gradually. Attention to change and how to make changes has not been a priority to this board as I've seen in the US and other provinces. Quality management, various teaching styles, multiple intelligences...I like to address change, but at the moment the school board is so concerned with downsizing and outsourcing, everybody is jumping on the bandwagon. Nobody seems to be thinking of protecting the quality of the service." (Eric Mansfield in interview)

9) Louise Auger, MD
Multicultural Health Clinic
Montreal Children's Hospital

I- The Organization

- Founding date
  November 1996, First Clinic held

- Objectives

The primary objective was not to train health professionals to deal with multicultural communities, but rather to provide better assessment, care and treatment to immigrant and refugee populations that were being underserved. Residents and medical students now receive training in the clinic in order to become sensitized to issues (health problems, issues about modesty, use of interpreters, social problems, method of questioning etc.) that are particular to ethnic patients.

- Members
  - at the time of founding

    Dr. Louise Auger; pediatric aspect
    Dr. Elaine Mills; infectious diseases

  - presently

Same

- Sources of Funding
  - at the time of founding

    As an extension of the pediatric clinic; received no special funding.

  - presently

Funding is the greatest challenge posed to the clinic at the moment. Activities promoting inter-cultural sensitivity in the hospital have been phased out. The organizers of the clinic are presently seeking additional funding and potential sources of funding.

- Available documentation

Please see attached sheet

II- Person In-charge

- Academic training
  Baylor College, Texas– MD
  Pediatric Residency, MB Andersen, Texas
  Intensive Care Fellowship, MB Anderson, Texas
  elective in a hospital in Calcutta, India

- Professional Experience

Worked in hospitals in US, Kuwait-Saudi Arabia, and Montreal

- Factors contributing to your interest in intercultural training

Exposure to international communities . In Texas worked, in particular, with South American and Mexican immigrants. In Saudi Arabia, worked with a very international community. In India, worked with very poor patients. Interest from a social as well as a medical point of view (unusual diseases etc..) were motivating factors. Primary interest was a felt need for cultural-specific work to be done within the Montreal Children's hospital; training others came as an off-shoot of that aim.

III- Training Activities

- Objectives

  - to know and accept cultural pluralism as a social reality

Yes; however this was not the primary reason for intercultural training. That there are large numbers of immigrant/refugee patients is a reality of the hospital place. The primary motivation of the training is to ensure better care and treatment for the patients.

  - to contribute to the creation of an egalitarian society

    Also important, however not the motivating factor.

  - to contribute to the establishment of harmonious inter-ethnic relations

Yes, it is extremely important in doctor-patient situations that the doctor be culturally sensitive in order to fully understand the case. For example, questioning an orthodox Moslem women about her sexual history may not be required or appropriate. Similarly, understanding that parents may associate certain stigma with their child's illness or handicap is also of vital importance.

- Duration

The student or resident may spend between 1 and 4 mornings (from 9am to 2pm approx.) in the clinic. The average is 2-3 mornings.

Emergency staff personnel is also given yearly lectures.
Dr. Auger delivers a lecture entitled "Approach to the Refugee and Immigrant Patient" which is given four times per year during Grand Rounds lecture.

- Format

After having become familiar with some of the techniques outlined on the sheet (attached) the resident examines the child (physical exam). Subsequently the resident discusses the case (problems & questions both medical and having to do with the intercultural aspect of the examination) with Drs. Auger or Mills.

- Originality

  - according to the director

According to Dr. Auger, this is the only clinic of its kind, designed specifically to treat patients from different ethnic backgrounds while simultaneously preparing residents and medical students to deal with multicultural communities. The only similar one is the Sante Acceuil Clinic at the CLSC Cote-des-Neiges.

.

- according to the workers

  The students are enthusiastic and positive about the experience.

- Available Documentation

  Please see attached sheet.

VI-Clientele

- Target Clientele (workers in a particular institution?)

Medical students and residents from McGill University. Generally Family Medecine Residents (1st or 2nd year) and Pediatric Residents (1st year). In addition, emergency room personnel are also given lectures. Dr Auger also delivers a talk four times yearly to Medical students entitled "Approach to the Refugee and Immigrant Patient".

- Intercultural Training Needs of this Clientele

a) from the perspective of the director

See response to Section III. The students need to be aware that, because of cultural differences, certain patients may not reveal all the necessary information to them or may, in other ways, not be able or entirely willing to help the doctor provide the best treatment possible. These problems need to be addressed in a tactful and sensitive manner. Doctors are often unaware of the complexity of social issues that surround illness in many sectors of ethnic society.

b) his/her perception of facts obtained from studies on need

The need has been based on observation of how ethnic minorities often slip through the cracks when it comes to adequate medical treatment and preventative treatment.

c) his/her perception of the importance given to this training by administrative directors

There is a serious lack of insight among administrators as to the acute need for this type of service in a hospital. Very little importance is placed on it because administrators– outside of the difficult situations that often arise in a clinic– tend to view multicultural issues as not fundamental to medical treatment.

Awareness is slowly growing, yet the prevalent view among administrators is that programs that attempt to recognize the need for specialized training or clinics to deal with ethnic communities are a drain on the public health system. This has been exacerbated by recent cutbacks to the hospital budget; instead of increased funding, there has been less spending all around.

This is reflected in the lack of funding that jeopardizes the existence and functioning of such a multicultural clinic.

- Points of disagreement between a and b, and a and c
  N/A. See above.
- Available documentation

V-Obstacles and the means of overcoming them (Trainers' perspectives)

- Obstacles preventing trainees from perceiving the importance of intercultural training

Residents and medical students seem to enjoy the short period of training. The obstacles seem mainly to be with hospital administrators who, since they do not deal on a daily basis with patients, see no reason for the clinic.

- identity crises of teachers who fear that intercultural widening will weaken national identity (Hohl,1995)

N/A

- the perception of an implicit accusation of racism and narrow-mindedness of those who are offered intercultural training (Pelletier, 1990);

Again, not applicable as all family and pediatric residents are required to spend time in this clinic as part of their rotation.

- the tendency of school administrations to consider intercultural education as a problem exclusively concerning schools with large immigrant populations among students

N/A

- the non-existence of government policy concerning intercultural education

In this instance, the non-existence of policy or commitment among university personnel who design the curriculum for medical students is more of a problem. Support in the medical school community would support and give recognition to the type of work that the Multicultural Clinic does.

- the drying-up of resources available for teacher training

N/A; diseases or problems that afflict immigrant/refugee clients could be dealt with as part of the curriculum of courses already in place.

- Means taken by the trainer to deal with such obstacles.

An informal committe has been set up to deal with problems and lack of funding. At this point a collection of data concerning the clientele of the clinic is being put together and it is difficult to find a budget to cover even just the photocopies of the questionnaires and results. Letters have been set to different departments prevailing upon them to insist that the clinic is a useful and necessary part of the hospital.

- Other measures which might be put into motion

More collaboration is required from the rest of the medical community. Grassroots activism, involving doctors, nurses, med students, emergency staff etc.. is perhaps the most realistic and direct way of making the need for such a clinic, its services and training services, apparent to the burocracy.
Other ways in which medical students might become sensitized is for universities to require them to do a rotation in an ethnic community, making home visits to ethnic patients, or working in a clinic for example in Chinatown. Similarly more emphasis could be placed on making available short term electives in other countries.

- Available documentation

N/A

VI- Theoretical postulations linked to training activities

- Challenges facing ethnocultural pluralism in the institutions where trainees work
  - challenges common to several institutions

The need, although felt, has not found expression in the creation of an actual clinic or training program mostly because administrators are unwilling to fund new clinics when other services– perceived as more essential– are being closed or cut off.

  - challenges unique to a particular institution

The enthusiasm is here, the main challenge remains economical: to keep the clinic going.

- The primary components of training geared to aid trainees to face these challenges

To face the challenge of having to start or having to do without resources that are in place to deal in particular with intercultural patients, medical personnel need to get as much exposure to immigrant communities as possible. The primary component that needs to be fostered is the sensitivity and awareness that ethnic communties do often have special needs or situations that must be acknowledged in order for the patient to receive the best possible treatment.

- The perception of the importance of these different constituent elements by the trainees to whom such training is offered

The students are usually very conscious of the fact that such training and increased sensitivity is of crucial importance in hospitals such as those in Montreal which have to deal with very diverse, cosmopolitan communities.

10) Professor Alie Klegghorn
Department of Education
Concordia University

I- The Organization

"Concordia University is one of the few universities in Canada where immigrants, people who are not part of the middle class or mainstream can get a university education. Entrance requirements are more lenient and there is the opportunity to do the degree part-time through night classes...This makes it attract a certain population and then the university works to serve this population's needs.

"Concordia really started out as an adult education centre. It shifted from being an arm of the YMCA, to becoming the Sir George Williams school--focussing mostly on post secondary schooling for adults. In the 70s Loyola formed a full-fledged university. It's since then grown into a full, developing campus that's really been shaped by its totally different, non-elitist history. " (A. Klegghorn in interview)

"The department of education consists roughly of 26 professors, ranging from the status of assistant and associate to full professors. Our funding comes mainly through Concordia in terms of salaries and the infrastructure of the school itself. Beyond that funding has come from the social sciences and humanities research council--SSHERC, from the Canadian International Development Association--CIDA, and the International Development and Research Council--IDRC. CIDA has funded research of mine in Zimbabwe and IDRC has supported a program I've been involved in in South Africa.

"The classes I teach have changed over the years. I teach comparative education, sociology of education, looking at literature in cross-cultural perspectives, minority status in schooling, as well as the status of immigrants in schools." (A. Klegghorn in interview)

Objectives

"At the undergraduate level I teach a great many students who are going on to become early childhood educators. My mission is to open their minds a bit, to encourage them to think beyond the usual rhetoric of early childhood education. I want to introduce them to concepts that will shake them up a bit--and to make them realize that our Western notion of childhood and of education and even of teachers is a socially constructed phenomenon. There are other visions and these become available to us through cross-cultural perspectives." (A. Klegghorn in interview)

II-Academic and Professional Experience

"I think I had a very--almost typical--career path, typical of women who came of age at the time that I did. I got an undergraduate degree in sociology and anthropology, and then I got married and had children. I went back to school, got an MA in sociology and then in 1981 I got my Ph. D. in Comparative Sociology of Education...

"I worked as a researcher in Cognitive and Ethnographic Studies at McGill until around 1984-5, and also worked on a project in Kenya concerning languague use in prmary schools there. I worked on projects with CIDA after that, received grants to do a linkage with Zimbabwe, and really moved through the positions of researcher, associate until I became a tenured professor at Concordia.

"Although I've had a wide variety of interesting experiences with foreign countries and people, I really think that the fact of being brought up here and having lived through enormous social shifts has caused me to be interested in multicultural issues, and issues to do with immigrants and minority communities." (A. Klegghorn in interview)

III-Training Activities

Objectives

"Cultural pluralism is a social reality, and the students I deal with have often had to cope with this reality in their own lives--they often seem to be living in several cultures at once and while this is good in some ways, there are enormous amounts of pressure and even prejudices...

"Students of early childhood studies need to realize that achievement does not only lie with the individual. They need to understand the patterned inequalities...they have become so thoroughly socialized in the myth of the individual who is disconnected from any social reality." (A. Klegghorn in interview)

Duration, format, content

"Class lectures are for two hours per week. At the undergraduate and graduate level, lectures and discussion groups take place, there are also seminars. Things vary according to class size, but usually there is a lot of student input. That is encouraged

because these students bring so much knowledge and information in with them. As part of their course work, students have to write essays, journals, give presentations, participate in discussions.

"The students seem very happy with the classes for the most part. I've received a lot of positive feedback, particularly at the graduate level. At the undergraduate level, students are more difficult to please." (A. Klegghorn in interview)

VI-Clientele

"The student population at Concordia, or more specifically in my classes, has been changing. There is a rising number of Italian and Greek students, a growing number of Lebanese students, the number of Arabic names on my class lists have been growing. A great majority of the students are second generation immigrants, much more than fifty percent.

"The training needs of the students vary because they go onto such a variety of work and professions, particularly the graduate students. For example, coordinators of adult disabled services; museum education services, public education...many go into intercultural positions in community education, or give inservice workshops for teachers, or go up North to work.

"At the undergraduate level there are 18 different areas of specialization. From early childhood education to sociology to French to Linguistics to TESL and Leisure Studies. In my department there is an emphasis on Educational Technology, because there is more of a demand for people in that area.

"There is a bias against the courses I teach, as there is for any course in the humanities. Early Childhood Education seems to be biased towards child development courses. The kind of courses I teach within Educational Studies is not seen as important as Educational Psychology.

"Funding agencies, though, like SSHERC seem to value the kind of work that I do, the humanities oriented side of education, multiculturalism..." (A. Klegghorn in interview)

V-Obstacles

"There are different obstacles that keep students from understanding or giving importance to intercultural training and issues. The major one seems to me to be that many of the students who come to Concordia to study are the first members of their families ever to go to university. This is reflected in a set of attitudes that is not fully academic, that is they lack the cultural capital of which going to university is part of. These students tend to be people who work twenty to thirty hours a week, and so are at a different place from Concordia much of the time. They have less time to give to their studies. The scope of their vision is relatively narrow for these reasons and others.

"I think that we have to make more of an effort to deal with the reality that 'the majority is minority'. We have to take a different orientation in working with students.

"I try to help them see their own situation. That's the way I deal with these obstacles. I try to help them recognize the world view that they have come out of, and how it does or does not connect to students' [in schools] situations.

"For example, one exercise that I have them do is that I ask the students to choose to describe the educational background of an individual for three generations. 98% of them choose their own family and really have to do a lot of research and unravelling to find out about their parents and grand parents who came from other countries. They have to sometimes redefine what education means so that it can include apprenticeships or other things. It is interesting for them I think to look at immigrant situations and examine how educational experiences affect the following generations." (A. Klegghorn in interview)

VI- Theoretical postulations linked to training activities

"Really, there are several challenges--within the class room and then within the institution. The challenges brought about by cutbacks are making everyone work harder. I think that it is becoming absolutely essential for us to cooperate across programs. We can't afford to waste efforts or to lose out in repetition." (A. Klegghorn in interview)

11)Ramesh Singhal, Director,
Community Relations,
Sureté du Québec,
Montreal

I- The Organization

-Founding date

The Directorate of Community relations received as its official mandate reaching out to cultural communties within the province in 1988-9. The office, however had been in existence prior to this. The exact date of its opening was not known to Mr. Singhal.

-Objectives

Initially, the objectives of this department were to create relationships with the total community; to recognize social diversity by reaching out to marginal groups, including them in mainstream community relations programs. The need for such a focus was underlined by events such as the Oka crisis involving the native people and the controversy surrounding the shooting of black youth Anthony Griffon. As of 1993, the mandate of the department became one of 'Total Diversity', aiming to create linkages not only with cultural minorities, but with gay /lesbian and all marginalized communties within the provincial landscape.

-Members

Ironically, the community crises (Oka, Griffon) that necessitated the expansion of this department also coincided with provincial budget cuts. Originally, in 1990, 2-3 police officers served as resource people to this department. Now, however, Mr. Singhal is the primary person responsible for the intercommunity relations dossier, working with Lt. Robert Belec. Due to budget cuts, temporary employees have been released from their posts and youth programs have been scrapped. For example, one now defunct program is the youth program, funded by the Federal Government from 1991 to 1993, which allowed the department to hire 10 or more students from native and cultural communities for a summer program.

-Sources of Funding

Funding has always been through federal and provincial sources, administered through the Surete du Quebec. As has been previously stated, the lack of funding remains a critical issue at this juncture. The police's budget cutbacks, and consequently the diminishing of personnel has led to Mr. Singhal's reining in the department's activities--which will be outlined more in depth further in this interview summary.

II- Biographical Data of Participant

-Academic training

- (1970) MA in English Literature, University of Chandigarh, Punjab, India
- Subsequently attended education courses at University of Laval and Vancouver City College.
- (1987) Teaching Certificate; MA (Education) from McGill University.

-Professional Experience

Mr. Singhal has held a variety of both paid and volunteer posts including working as a social worker, when he first came to Canada in 1970, becoming involved with youths in juvenile detention at the Mount Pleasant Community Centre in Vancouver. During the first Multicultural Festival held in 1972 in Vancouver, Mr. Singhal was actively involved, becoming the first ethnic group coordinator for the downtown Vancouver area. In 1972-73, he taught multiculturalism workshops to civil servants working for the Federal Government. As an immigrant whose own professional qualifications were not recognized in this country, he found himself working at many forms of employment unrelated directly to his field (teaching) including sales and other activities. He worked for the Cree School Board for three years subsequently, before returning for further university training. It was partially due to this connection that Mr. Singhal came to work for the Surete du Quebec in 1988.

-Factors contributing to your interest in intercultural training

Mr. Singhal has been politically active in the Canadian multicultural community since his arrival in this country. He acted informally as an interpreter for several hours upon disembarking from the plane that brought him to Canada. His first encounter with

discriminatory policy practices began with Canada's refusal to recognize or grant equivalencies to his MA degree earned in India. This resulted in a well-publicized court case as did Mr. Singhal's complaint against the Catholic School Commission of Montreal which refused to hire him on the basis of his religion. The verdict was one of 'legal discrimination' which further fuelled Mr. Singhal's desire to work for social equality and justice. During his studentship at McGill University, Mr. Singhal was actively involved in the organization of educational conferences, and sat as student representative on every committee established, concerning both educational matters and student/ university matters.

III- Training Activities

-Objectives

-to know and accept cultural pluralism as a social reality

" While this is an indispensable idea, its existence as only a concept makes it useless. People have been able to live with this as a concept but not as a way of life where ideas of different communities can be opposed. This is why practical, process training, and especially interaction is required. " (Ramesh Singhal)

-to contribute to the creation of an egalitarian society

"This statement presupposes an egalitarian effort. What we need more importantly, is the creation of conditions for equal contribution. Training should be available...equality of chances is what is most important. The challenge in my particular organization is to create an atmosphere in which there is diversity of background, of both men and women from different backgrounds. " (Ramesh Singhal)

-to contribute to the establishment of harmonious inter-ethnic relations

"Insofar as this is concerned, I feel a sense of failure in terms of the outcome of training. The goal is to have people working side by side, and instead of teaching what we really need to do is hire people of different cultural backgrounds, to make this diversity a living reality within the Surete. In order for this 'establishment of harmonious inter-ethnic relations' to be true it must become a lived reality. People need to live the theory and

this they can only do by doing it continuously, on a day to day basis, not just for the period of a few workshops...We are working on ways to make this a reality, at least a possibility, within the Surete." (Ramesh Singhal)

-Duration

The program takes the form of an intensive two day course. The course instructs 10 to 15 officers at a time, and is led by one animator and two coanimators who are from two different cultural communities, for example Chinese, black, Haitian, Asian etc.

-Format

The format varies, consisting of discussion groups, video presentations, film projections, the creation of hypothetical scenarios, data bases offered on immigrant communities, exercises, dramas and question and answer periods with the animators.

-Content

"The content focusses on involving the participants in activities that will get them to express their different ideas and questions concerning multicultural communities. We focus a lot on 'notions of difference', discussing pertinent issues from different vantages points. An 8-minute video, developed in consultation with different cultural communities, and focussing on the theme of total diversity is aired and then talked about. The participants and animators get to know each other and, even more importantly, to interact in a way that is non-confrontational...The training course was developed by five Cegeps to whom we gave the contract, in consultation with Sgt. Jean Côté and members of different cultural communities." (Ramesh Singhal)

-Originality

-according to the director

The program has been highly praised by local cultural community members as well as by the local urban police administrators who are trying to use similar ideas in their own multiculturalism workshops.

-according to the workers

The participants have praised the program as being eye-opening, and as adding to their own perspectives and awareness about cultural communities.

VI-Clientele

-Target Clientele

Police officers working for the Surete du Quebec, in all regions of Quebec, both rural and metropolitan.

-Intercultural Training Needs of this Clientele

a) from the perspective of the director

"The officers need to know of the existence and the differences between different cultural communities, and then they need to know how important it is to threat them equally. Liasons in crime prevention need to be created and maintained with the different communities and good working relationships need to be maintained through inquiry, patrolling and creating a sense of security and trust with the community as a whole as well." (Ramesh Singhal)

b) his/her perception of facts obtained from studies on need

The needs are as mentioned in part a).

c) his/her perception of the importance given to this training by administrative directors

"The administrative directors must deem it important since they allot two whole days out of the program to this...Often they don't have direct contact with the officers, yet despite the limited and dwindling resources, this part of the police training is required, it's mandatory. So, considering that, as well as the fact that the work of this particular department is viewed with respect, I would say that the administrators are aware that this is a vital part of police training and maintaining a good police image with the community." (Ramesh Singhal)

V-Obstacles and the means of overcoming them (Trainers' perspectives)

-Obstacles preventing trainees from perceving the importance of intercultural training

"The main obstacles are, as I've pointed out, a lack of interaction which, in turn, contributes to ignorance. Small periods of interaction are not enough, real conflict-resolution and knowledge, understanding, awareness and even appreciation can only take place if there is continuity." (Ramesh Singhal)

- identity crises of teachers who fear that intercultural widening will weaken national identity (Hohl,1995)

"So far this has not been evident. Most of the officers have been very accepting. I haven't seen any instances of this expressed or even covert." (Ramesh Singhal)

-the perception of an implicit accusation of racism and narrow-mindedness of those who are offered intercultural training (Pelletier, 1990)

"This is something that may be more prevalent or noticeable at the outset of a program. However this starts to fade as soon as real or meaningful interaction begins to develop, these implications of racism soon start to fade, especially when people realize that they have real blind spots and real questions that need answering...Preconceived notions or perceptions may exist until a working relationship begins to develop, then the whole scenario shifts away from this idea of narrow-mindedness and racism being the problems. The problem is ignorance." (Ramesh Singhal)

-the tendency of school administrations to consider intercultural education as a problem exclusively concerning schools with large immigrant populations among students

N/A

-the non-existence of government policy concerning intercultural education

N/A

-the drying-up of resources available

"This is the critical problem...right now, like many provincial offices, we find ourselves living from grant to grant. There really has to be a better management of available

resources, but even with that it's inevitable that the cutbacks affect our ability to put into place activities. We don't have same possibilities for support services, no more consultants are being hired. I even have less interaction with the communities--I'm hesitant sometimes to go to activities, because in this department we can't reciprocate. It's come down to less interaction with the cultural communities, because inviting them here means buying drinks, coffee, a few refreshments--and there's no budget for that any more! It's really come down to things like that now." (Ramesh Singhal)

-Means taken by the trainer to deal with such obstacles

"We have to be more creative, make do with less...as I said, there has to be a better management of resources, but even so, there's going to be a definite hold on activities if we don't have funds to hire animators from cultural communities, or provide summer programs for the youth of those communities." (Ramesh Singhal)

VI- Theoretical postulations linked to training activities

-Challenges facing ethnocultural pluralism in the institutions where trainees work

-challenges common and unique to this organization

"The challenges facing the Montreal Urban police are unique within Quebec since Montreal is such a diverse collection of cultural communities. The interaction of the Surete police officers is much more limited, say to driving tickets, speeding, things like that...so that really does define a huge difference--the Montreal population is substantially different from the more homogenous populations outside the city...still officers from both forces face the challenge of having to work with people whose language is neither English or French or who operate according to different codes of behaviour or social rules" (Ramesh Singhal)

-The primary components of training geared to aid trainees to face these challenges

"As I've mentioned before interaction is the best road to awareness, and that awareness equips the officers to deal with the challenges posed." (Ramesh Singhal)

-Comparison with the conception of training of other organizations

" The training program that we've developed has been admired...by a few other organizations including the Montreal City, that is for Montreal City employees, and also by the Government of Quebec, the Montreal Urban police...and a few private organizations as well...some of these organizations have modified their programs to be more like ours which they see as being more pertinent, more successful. The Canadian Police Training Institute and the Canadian Centre for Race Relations and Police have also told us that they appreciated our programs, and that they were unique both in the way that they were developed in consultation with the communities and in the way they present the different issues and try to encourage a lot of interactions." (Ramesh Singhal)

DEUXIÈME PARTIE : ÉVALUATION DES SESSIONS ET DES PROGRAMMES DE FORMATION.

ENQUÊTE AUPRÈS DES CLIENTS ACTUELS ET POTENTIELS DES ORGANISME DE FORMATION INTERCULTURELLE ET AUPRÈS DES RESPONSABLES ADMINISTRATIFS

(Claude Charbonneau, Nicole Chiasson et Jacques Proulx, Département de psychologie, Université de Sherbrooke)

I- CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette deuxième partie de la recherche a consisté essentiellement en une cueillette et une analyse de données auprès de diverses personnes impliquées dans des programmes ou des sessions de formation interculturelle. Pour bien comprendre les choix méthodologiques et les stratégies d'analyse retenus, il importe, d'abord, de rappeler les objectifs prévus et, ensuite, de faire état des contraintes auxquelles notre équipe a dû faire face.

1) Rappel des objectifs

Les responsables de la première partie de la recherche avaient le mandat de recenser les programmes et sessions de formation interculturelle offerts entre 1986 et 1996 à six catégories d'intervenants des domaines publics et parapublics suivants : le milieu scolaire, celui du travail social, celui de la santé, celui de la police et ceux de la fonction publique provinciale et municipale. Pour chaque programme ou session, ils devaient recueillir et synthétiser le point de vue des formateurs sur les cinq aspects suivants : la théorie qui a guidé la conception du programme ou de la session, les moyens mis en œuvre, les objectifs des formateurs et les attentes présumées des « formés », les impacts présumés ou observés, les obstacles qui empêchent des personnes de s'inscrire à de tels programmes ou sessions.

Notre mandat, dans la seconde partie de la recherche, était de revenir sur les trois derniers des cinq aspects énumérés ci-dessus, pour recueillir des informations s'y rapportant mais, cette fois du point de vue des utilisateurs. Pour cela, nous devions réaliser une enquête, dans chacun des six domaines d'intervention prévus, auprès de quatre catégories de personnes : a) des personnes ayant déjà suivi un programme ou une session de formation; b) des personnes y étant actuellement inscrites; c) des personnes ayant refusé d'y participer ou s'en étant désistées; d) des responsables administratifs de qui relèvent les personnes des catégories a, b ou c. Le tableau 1 présente la nature des informations à rechercher auprès des personnes de chacune de ces catégories.

2) Contraintes et échéancier des travaux

Nos travaux ont été influencés par certaines contingences temporelles. D'une part, nous avons voulu respecter l'échéancier annoncé, qui prévoyait la réalisation de la seconde partie de la recherche au cours de l'année 1998-99, nécessairement à la suite de la première partie. D'autre part, à cause de la complexité et du nombre des opérations requises par l'enquête prévue, nous avons voulu nous associer plusieurs assistantes et assistants de recherche compétents. Nous les avons choisis parmi les étudiantes et étudiants inscrits au programme de maîtrise en psychologie des relations humaines (concentration en relations interculturelles) de l'Université de Sherbrooke et ayant complété la première des deux années de ce programme. Comme ce programme implique un travail intensif pendant l'année scolaire, il était impératif de compléter la recherche entre les mois de mai et août 1998, tout en essayant d'éviter de solliciter les répondants pendant la plus forte période des vacances estivales.

Au prix de grands efforts, cet échéancier a été respecté. Il a parfois justifié certaines décisions méthodologiques, qui seront expliquées ci-dessous. Nous croyons cependant que ces contraintes n'ont en rien compromis la richesse et la validité des informations recueillies.

TABLEAU 1

Nature des informations à rechercher
auprès de quatre catégories de répondants éventuels

Catégorie de personnes	Nature des informations recherchées
Personnes ayant déjà suivi un programme ou une session de formation	- Nature du lien entre les objectifs des formateurs et les attentes des utilisateurs - Impact de la formation sur la compréhension des phénomènes et défis propres aux relations interculturelles - Perception des forces et faiblesses des programmes ou sessions de formation
Personnes actuellement inscrites à un programme ou une session de formation	- Mêmes informations que ci-dessus
Personnes ayant refusé de participer à un programme ou à une session de formation ou s'en étant désistées	- Raisons de ne pas participer aux programmes ou sessions disponibles

Responsables administratifs de qui relèvent les personnes des trois autres catégories	- Perception des objectifs que devrait poursuivre la formation - Perception de la qualité de la formation offerte - Perception de l'importance de la formation - Perception des obstacles qui empêchent certaines personnes d'y participer

II- MÉTHODE

La présentation de la méthode suivra l'ordre habituel : description de l'échantillon, présentation des questionnaires, résumé du déroulement de la recherche. Mais, auparavant, il s'impose de présenter un choix de départ qui a guidé plusieurs décisions méthodologiques.

1) Choix de départ

Trop souvent, l'évaluation des programmes ou sessions de formation se limite à recueillir les réactions de satisfaction ou d'insatisfaction des participants. Nous inspirant des travaux de Tannenbaum et Woods (1992), nous avons voulu dépasser ce niveau de base et maximiser la valeur de l'information retenue, à la fois quant aux critères d'évaluation et quant au plan d'expérience.

Tannenbaum et Woods (1992) distinguent cinq niveaux de critères d'évaluation : des plus faciles à recueillir aux plus difficiles à observer, il s'agit des réactions, des attitudes, des apprentissages, des comportements, des résultats. Idéalement, bien évaluer supposerait de s'attacher à mesurer tous ces critères. Nous avons choisi d'aller aussi loin que possible dans ce sens, tout en tenant compte du contexte et des contraintes. Les questionnaires conçus et décrits ci-dessous visent à mesurer des réactions, des attitudes et des apprentissages, et ce en tenant compte des catégories de répondants; ils visent aussi à mesurer la perception des répondants de leurs propres comportements réels ou probables. Compte tenu du temps disponible, de la complexité des démarches que cela aurait entraîné, de la dispersion des personnes impliquées, et du temps écoulé depuis la formation, il s'avérait impossible de procéder à l'observation directe des comportements et des résultats, c'est à dire des impacts réels de la formation sur l'institution ou l'organisation dont les personnes font partie.

Quant au plan d'expérience, Tannenbaum et Woods (1992), en conformité avec tous les préceptes connus en matière de méthodes de recherche, en distinguent trois, du moins rigoureux au plus rigoureux. Il s'agit des plans 1) pré-expérimental, sans groupe témoin,

2) quasi expérimental, avec groupe témoin non équivalent, et 3) expérimental, avec groupe témoin équivalent (choisi au hasard). Dans une recherche à postériori, comme celle-ci, un plan expérimental est impossible. Nous avons toutefois déployé le maximum d'efforts pour constituer un groupe témoin de personnes non formées, aussi semblable que possible au groupe des personnes formées, pour mieux apprécier les critères liés aux attitudes, aux apprentissages et aux comportements (présumés), nous orientant ainsi vers un plan quasi expérimental.

2) L'échantillon

L'échantillon réel de la recherche se compose de trois groupes de répondants : le groupe des « formés », le groupe témoin, le groupe des « refus-abandons ». Le groupe des responsables administratifs n'a pas pu être constitué, compte tenu de divers facteurs : dispersion des personnes formées, variété de leurs statuts professionnels, hétérogénéité des groupes, mobilité des personnes en cours d'emploi, etc. Avant de décrire chacun des trois groupes ayant participé à l'évaluation, une première section servira à exposer les décisions qui ont mené à la constitution de cet échantillon. Un paragraphe final en montrera les limites.

A) Décisions préparatoires à la constitution de l'échantillon

En plus de la volonté de constituer un groupe témoin, quatre décisions ont été déterminantes dans la constitution de l'échantillon de la recherche. La première décision a été de ne pas retourner en arrière jusqu'à 1986, comme le prévoyait le projet initial, mais de se limiter aux programmes et aux sessions complétées depuis 1995. Cette décision a été dictée par des impératifs pratiques. En effet, il s'avérait presque impossible de remonter très loin dans le temps : bon nombre d'organismes responsables de projets de formation ne gardent pas de registres à jour des participants à des projets anciens; d'autres reculent devant la difficulté de retrouver les coordonnées des participants, surtout anciens, tout en refusant, pour des raisons de confidentialité, de nous fournir les informations requises pour que nous puissions faire nous-mêmes cette recherche; la probabilité augmente avec le temps que les personnes impliquées aient changé de coordonnées, aient changé d'emploi, aient pris leur retraite, etc. En outre, il y a tout lieu de se questionner sur la validité de données recueillies sur des événements assez vieux : cela implique des répondants qu'ils puisent loin dans leur mémoire et essaient de distinguer ce qui relève de telle formation plutôt que de telle autre, suivie après, ou plutôt que de tels événements de la vie.

La seconde décision a été de considérer seulement les personnes qui ont complété leur formation; ainsi, nous n'avons pas donné suite à la prévision du projet initial de constituer un groupe de sujets « actuellement inscrits » à un programme ou à une

session de formation. D'une part, la grande majorité des sessions de formation ne durent qu'un jour ou deux, et il y serait virtuellement impossible de recruter des répondants en cours de formation. D'autre part, même les programmes plus longs, souvent universitaires, ont des durées et des rythmes de déroulement variables : les répondants en cours de formation y sont donc très hétérogènes et l'originalité de leurs réponses serait de ce fait très difficile à cerner et à interpréter.

La troisième décision a consisté à considérer seulement les sessions de formation d'une durée minimale d'une journée, et donc à éliminer les activités de sensibilisation d'une demi-journée ou même de quelques heures. Cette décision est, dans une certaine mesure, arbitraire, et repose sur l'hypothèse intuitive qu'il est impossible de mesurer l'impact, trop petit pour la précision des instruments concevables, d'une session de moins d'une journée.

La quatrième et dernière décision a été de n'inclure dans l'échantillon que des répondants ayant suivi une formation interculturelle dans le cadre d'une formation ou d'un perfectionnement « professionnel », en lien donc avec un contexte de travail dans lequel ils interviennent ou projettent de le faire. N'ont donc pas été considérées les personnes ne cherchant qu'une formation personnelle (les parents, par exemple, dans le

Tableau 2
Organismes impliqués, nombre de questionnaires envoyés et nombre de questionnaires reçus dans le groupe des « formés », le groupe témoin et le groupe des « refus-abandons », dans chacune des six catégories de milieu

Milieu	**Organisme**	**« formés »**		**témoin**		**« refus-abandons»**	
		Envoyés	Reçus[91]	Envoyés	Reçus	Envoyés	Reçus
Education	CEGEP Bois-de-Boulogne	43	15	23	9	5	
	MEQ						
	CEGEP Vieux-Montréal						
	CECM						
	CEICI						
	APEIQ						

[91] Les réponses étant anonymes, les données sur les questionnaires reçus sont approximatives et ont été inférées à partir des informations fournies par les répondants sur leur occupation principale.

Policiers	Ville de Montréal						
	Ville de Brossard	50	10	20	6		
Travail	APEIQ						
social	Centre-Jeunesse	49	31	5	3		
Santé	MSSS	39	11	5	3		
Commu-	APEIQ						
nautaire	Table de concertation	113	49	30	15		
	ALPA						
Université	Certificat, Univ. de Montréal						
	Maîtrise psychologie Sherbrooke	114	71	74	29	49	21
	Maîtrise religion Sherbrooke						
	Bacc, Serv. Social, U.de Montréal						
	Maît. Serv. Social, U.de Montréal						
III. *TOTAL*		**408**	**187**	**157**	**65**	**54**	**21**

milieu scolaire). Même si elle n'a pas été explicitée comme telle dans le projet de départ, cette orientation nous semble tout à fait conforme à l'esprit du projet.

Ces décisions générales ont déterminé la constitution des trois groupes de répondants, en conjonction avec des décisions et des contraintes pratiques particulières à chaque groupe, comme on pourra le voir dans les paragraphes qui suivent. Le tableau 2 présente la répartition des personnes sollicitées dans les trois groupes selon le type de milieu où ils interviennent; pour chaque type de milieu, on trouve aussi l'identification des organismes qui ont été responsables des sessions ou programmes de formation suivis par les personnes formées.

B) Le groupe des « formés »

Comme le révèle le tableau 2, nous avons sollicité la participation de « formés » dans six types de milieux ou de sphères d'activités professionnelles. Premièrement, dans le milieu de l'éducation, 6 organismes responsables d'activités de formation ont accepté de participer à l'enquête; 43 questionnaires ont été acheminés à autant de répondants, qui sont des enseignants, des administrateurs scolaires, ou des professionnels (par exemple

des orthopédagogues) en milieu scolaire. Deuxièmement, dans le milieu des forces policières, 2 organismes ont acheminé 50 questionnaires à des répondants, tous policiers. Troisièmement, dans la sphère d'activités reliée au travail social, 2 organismes ont contribué à identifier 49 répondants éventuels, travailleurs sociaux, à qui des questionnaires ont été acheminés. Quatrièmement, dans le milieu de la santé, un organisme « formateur » a aidé à identifier 39 répondants potentiels : ce sont des personnes qui interviennent directement avec les bénéficiaires (des infirmières par exemple), ou des administrateurs des services de santé.

À ces quatre catégories de « formés », prévues dans le projet initial, nous en avons ajouté une cinquième, non prévue, à cause de son importance, d'une part, et de sa parenté plus grande avec le secteur public que privé, d'autre part : celle des intervenants en milieu communautaire; 3 organismes de formation nous ont permis d'acheminer 113 questionnaires à des personnes responsables de projets liés à l'accueil et à l'intégration des immigrants ou au rapprochement intercommunautaire. Enfin, nous avons groupé dans une sixième catégorie les 114 étudiantes ou étudiants universitaires impliqués dans des programmes entièrement ou partiellement consacrés à la formation interculturelle, programmes de certificat, de baccalauréat ou de maîtrise, dans deux universités, dans diverses disciplines : éducation, travail social, psychologie.

Plusieurs organismes ont donc contribué à la formation des personnes incluses dans le groupe des « formés »; le format et la durée des diverses activités de formation varient beaucoup d'un organisme à l'autre, et même souvent d'une session à l'autre pour un même organisme. Dans le rapport sur la première partie de la recherche, on peut trouver des détails sur les particularités de la plupart des sessions ou programmes touchés. Dans l'ensemble, cependant, on doit comprendre que les « formés » des cinq premières catégories ont eu une formation courte, variant entre une et cinq journées. Quant aux personnes de la sixième catégorie, elles ont eu une formation longue, variant entre 3 et 60 crédits, un crédit correspondant à 15 heures.

Deux des secteurs d'intervention prévus dans le projet initial ne sont pas représentés dans l'échantillon : les fonctions publiques municipale et provinciale. Dans le premier cas, des activités de formation interculturelle ont bien eu lieu récemment à la Ville de Montréal; ces activités faisant par ailleurs l'objet d'une évaluation systématique subventionnée, il nous est apparu préférable de ne pas faire double emploi en les incluant aussi ici. Dans la fonction publique provinciale, aucune activité de formation répondant à nos critères n'a été portée à notre attention.

Dans la première partie de la recherche, le nombre d'organismes dont les responsables d'activités de formation ont été rencontrés dépasse substantiellement le nombre de ceux dont les « formés » font partie de l'enquête réalisée en seconde partie. Cet écart,

on l'aura compris, dépend dans une large mesure de l'application de nos critères (certains par exemple n'ont complété aucune session depuis 1995); il résulte aussi de certaines impossibilités pratiques : certains, par exemple, n'enregistrent pas les coordonnées des « formés ».

C) Le groupe témoin

Pour constituer un groupe témoin aussi comparable que possible au groupe des « formés », nous avons demandé à chaque organisme impliqué d'identifier des personnes ayant des caractéristiques semblables à celles des « formés » et inscrites à des activités de formation interculturelle qui s'offriront prochainement. C'est ainsi qu'ont été retenus 84 des 157 répondants sollicités dans les six catégories du tableau 1.

Il n'a cependant pas été possible d'appliquer ce principe intégralement; dans certains milieux, ou bien toutes les personnes ont déjà été formées, ou bien les responsables des activités de formation n'ont pas de listes de futurs « formés ». Dans ces cas, des démarches ont permis de repérer dans d'autres milieux des personnes ayant des caractéristiques semblables à celles des « formés », mais à qui aucune session de formation n'a encore été offerte, à notre connaissance. Soixante-treize des 157 personnes du groupe témoin ont été rassemblées de cette façon.

Le groupe témoin comporte beaucoup moins de personnes que le groupe des « formés ». Il s'avère que les responsables d'activités de formation ont peu souvent les coordonnées permettant de joindre des futurs « formés », d'une part; il est indéniable aussi qu'il est plus difficile de s'adjoindre la collaboration de personnes non formées, aux simples fins de constituer un groupe témoin, d'autre part.

D) Le groupe des « refus-abandons »

L'un des objectifs du projet est de connaître les raisons qui motivent des personnes à ne pas participer à une formation interculturelle, lorsqu'on leur en offre l'occasion. Pour atteindre cet objectif, nous avons demandé aux responsables d'activités de formation satisfaisant à nos critères de nous orienter vers des personnes ayant choisi de ne pas participer à une session. Il faut bien l'avouer, cette demande a eu bien peu de suites et seulement 5 répondants éventuels ont pu être recrutés de cette façon.

Nous avons par ailleurs cherché des personnes qui ont commencé une formation interculturelle et qui l'ont abandonnée en cours de route. Impossibles à trouver pour les cinq premiers types de milieux, surtout puisque les activités de formation y sont courtes, les personnes de cette catégorie ont pu être repérées pour les programmes longs,

universitaires. Quarante-neuf répondants de ce groupe, on le voit dans le tableau 1, ont de la sorte été contactés.

E) Les limites de l'échantillon

L'échantillon présente plusieurs sources évidentes de déséquilibre : nombres inégaux de répondants d'une catégorie de milieux à l'autre, ou d'un groupe à l'autre; nombres restreints de répondants dans certains groupes; variabilité dans les moyens utilisés pour recruter les répondants. En outre, il ne couvre pas de façon exhaustive les activités de formation ayant eu cours dans les domaines visés : plusieurs activités de formation qui ont été recensées n'ont pas été incluses dans l'enquête pour des raisons théoriques ou pratiques; d'autres activités qui auraient pu être incluses n'ont pas été recensées (par exemple, certaines formations faites par des ONG auprès d'intervenants sociaux).

Pour toutes ces raisons, l'on ne pourrait certes pas prétendre qu'il s'agit d'un échantillon représentatif de la population des « formés » des secteurs visés, ni que la comparaison entre les divers groupes pourra permettre des conclusions d'une validité parfaitement incontestable. Néanmoins, 619 questionnaires ont été acheminés, au total. Ils l'ont été en suivant des principes aussi rigoureux que possible dans une recherche après coup, et en exploitant au maximum les collaborations disponibles. Sans être exhaustif, l'échantillon comprend des personnes oeuvrant dans divers milieux, avec des orientations professionnelles diverses, après des formations données selon un éventail large de formats, de stratégies et de durées. En ce sens, l'enquête pourra incontestablement livrer un portrait d'ensemble des effets de la formation interculturelle auprès des clientèles ciblées.

3) Les instruments de mesure

Avant de décrire chacun des questionnaires adressés aux répondants des divers groupes, il est important de présenter la démarche préparatoire dont ces questionnaires ont résulté.

A) Démarche préparatoire à la construction des questionnaires

La démarche préparatoire à la construction des questionnaires s'est faite en deux étapes. Dans la première étape, nous avons tenté de construire un inventaire d'informations pertinentes aux objectifs de notre enquête; dans la seconde étape, nous avons cherché à organiser cet inventaire pour en faire une base d'informations dont découleraient systématiquement les questionnaires.

Les informations recherchées dans la première étape étaient orientées par les questions suivantes : quels sont les objectifs possibles pour une formation interculturelle? Quels peuvent être les besoins des « formés »? Quels sont les obstacles et les facilitateurs à la participation? Quels sont les facteurs de réussite et d'échec, et y a-t-il là des facteurs modérateurs liés au contexte de la formation interculturelle au Québec?

Pour dresser un inventaire des réponses possibles à ces questions, nous avons eu recours à deux sources d'informations : les résultats de la première partie du projet actuel, ainsi que les principales données issues de la recherche dans le domaine de la formation et des relations interculturelles. Au moment de construire le questionnaire, en mai 1998, nous disposions de la retranscription de 11 entrevues réalisées par les responsables de la première partie de la recherche auprès de personnes ressources d'organismes dispensant de la formation interculturelle, ainsi que du rapport d'étape produit pour rendre compte de l'avancement des travaux relatifs à cette partie de la recherche; nous avons réalisé une analyse de contenu de ce matériel. Pour compléter notre inventaire de réponses possibles à nos questions, nous avons consulté les écrits dans les domaines suivants : la culture et le processus d'acculturation (par exemple, Berry, 1998), l'ethnocentrisme et le relativisme culturel (par exemple, Ouellet,1994), la formation interculturelle (par exemple, Bennett, 1986) et l'efficacité interculturelle (par exemple, Cui et Awa, 1992).

Les contraintes temporelles que nous avons évoquées plus haut ont fait en sorte que nous ne puissions pas intégrer dans cette analyse préliminaire les résultats de l'ensemble des entrevues réalisées dans la première partie de la recherche. Cette limite ne nous apparaît cependant pas compromettre de façon importante la valeur de l'analyse sous-jacente à la construction des questionnaires : notre objectif n'était pas, en effet, de nous limiter aux points de vue exprimés par les formateurs rencontrés, mais de considérer ceux-ci comme des informateurs parmi d'autres sur toutes les réponses possibles aux questions que nous nous posions.

Dans le cas des obstacles empêchant des personnes de suivre ou de poursuivre une formation interculturelle, l'inventaire réalisé dans la première étape a suffi pour servir de base à l'élaboration du questionnaire pour le groupe des « refus-abandons ». Mais pour les autres groupes, auprès desquels il faut évaluer les effets de la formation, il était nécessaire, pour en arriver à un questionnaire systématique, applicable à tous et d'une longueur raisonnable, de procéder à une seconde étape, celle de l'organisation des informations. L'analyse du matériel recueilli s'est alors poursuivie en trois phases successives. D'abord, les objectifs des formateurs, les besoins des « formés » et les facteurs modérateurs ont été répartis dans les cinq catégories de critères (Tannenbaum et Woods, 1992) : réactions, attitudes, apprentissages, comportements, résultats. Ensuite, la taxonomie de Bloom (voir Prégent, 1990) a été appliquée, mutatis mutandis,

à la catégorie des apprentissages, pour y distinguer quatre niveaux : acquisition de connaissances, compréhension et analyse, application, synthèse et évaluation. Enfin, la taxonomie de Burns (voir Prégent, 1990) a permis de subdiviser la catégorie des attitudes en trois sous-catégories : attitudes, appréciations, intérêts. Les catégories relatives aux réactions (abordées seulement par le biais des attentes quant aux apprentissages), aux comportements et aux résultats (peu ou pas abordées dans les questionnaires), n'ont pas été réorganisées. L'appendice A présente le résultat de cette double étape d'inventaire et d'organisation du matériel ayant servi de base à la construction des questionnaires.

Une version préliminaire des questionnaires destinés au groupe des « formés » et au groupe témoin a été soumise à un prétest auprès de six répondants en cours de formation interculturelle dans un programme universitaire et de six répondants non formés provenant de divers milieux. Les ajustements requis ont été apportés suite à ce prétest.

B) Le questionnaire des « formés »

Le questionnaire à l'intention des « formés », présenté dans l'appendice B, comporte six parties. La première partie, servant d'introduction, rappelle au répondant les coordonnées de la session ou du programme de formation qui est ici objet d'intérêt; elle lui demande en outre d'indiquer s'il a suivi, auparavant ou par après, d'autres activités de formation.

La seconde partie du questionnaire vise à mesurer les **réactions**. Deux stratégies ont ici été privilégiées. La première consiste à mesurer l'écart entre les attentes et la réalité perçue. Pour cela, 14 des objectifs possibles d'une activité de formation ont été retenus; ce sont des objectifs applicables à toutes les activités ciblées, quels que soient le milieu impliqué et le domaine de spécialité des participants; les objectifs représentent aussi certains niveaux de la taxonomie de Bloom (voir Prégent 1990) : acquisition de connaissances et compréhension (1-2-4-5-6-8-12-13-14), développement d'habiletés (3-7-9-10-11). Pour chacun des 14 objectifs (par exemple, question 1 : Mieux comprendre les réalités interculturelles au sein de la société québécoise) le répondant doit indiquer sur deux échelles en quatre niveaux (1 = tout à fait en désaccord, et 4 = tout à fait en accord) si cela correspondait à ses attentes, puis si la formation a permis d'atteindre cet objectif. Dans cette même seconde partie, une deuxième stratégie consiste à mesurer la satisfaction par quatre questions directes (questions 15 à 18; par exemple, question 15 : Dans l'ensemble je suis satisfait de la nature des objectifs poursuivis au cours de la formation). Ces questions se veulent particulièrement adaptées à la mesure de la satisfaction envers une activité de formation interculturelle.

La troisième partie du questionnaire comporte 22 questions (questions 19 à 40) destinées à mesurer les **attitudes** des répondants, en touchant aux trois sous-catégories de la taxonomie de Burns (attitudes, intérêts et appréciations). Toutes les questions prennent la forme d'une affirmation (par exemple, question 21 : Je suis stimulé à travailler en équipe avec une personne d'une autre culture), avec laquelle le répondant doit se dire plus ou moins d'accord sur une échelle en quatre niveaux. Certaines questions (19-20-21-22-23-24-27-31-34-35-) correspondent aux objectifs des formateurs, d'autres (36-37-38-39) sont inspirées du *AT-20 Scale* (MacDonald, 1993), et d'autres (25-26-28-29-30-32-33-40) s'inspirent du modèle d'ouverture à la différence de Bennett (1986).

La quatrième partie comporte sept questions voulant mesurer les **comportements** que les répondants disent avoir ou pouvoir faire éventuellement. Les questions 41 à 44 décrivent brièvement quatre situations hypothétiques, comme on en trouve dans les textes rapportant la méthode des incidents critiques ou présentant des demandes d'accommodements interculturels, et le répondant doit indiquer ce qu'il ferait en la circonstance. La question 45 est, quant à elle, une question ouverte où l'on demande au répondant de décrire deux exemples de comportements où il a mis en pratique les apprentissages faits lors de sa formation. Finalement, deux questions, en toute fin du questionnaire, demandent au répondant de dire comment des collègues jugeraient sa contribution dans des situations interculturelles.

La cinquième partie du questionnaire rassemble 20 questions mesurant les **apprentissages** réalisés. Les questions 46 à 64 présentent des affirmations mesurant l'acquisition de connaissances (47-50-51-54-55-56-57-58-59-60-62-63) ou la compréhension et l'analyse (46-48-49-52-53-61-64); les répondants doivent y répondre par « vrai », « faux » ou « je ne sais pas » (par exemple, question 63 : L'immigration ralentit le développement économique du Québec). Quant à la question 65, elle vise à évaluer le transfert des connaissances et demande au répondant de dire dans quelle mesure l'activité de formation lui a fourni différents outils, utiles dans l'action (65a-b-c-e-f-h-i; par exemple, question 65f : Établir un bon contact avec un membre d'un autre communauté culturelle), dans la compréhension (question 65d : Comprendre les comportements d'une personne d'une culture avec laquelle je suis peu familier), ou dans l'évaluation (question 65g : Décider de mettre ou non des efforts pour adapter mes pratiques professionnelles à la diversité culturelle, compte tenu des efforts requis).

La sixième et dernière partie du questionnaire vise à recueillir les données socio-démographiques habituelles : sexe, âge, scolarité, occupation,. À cela s'ajoutent quelques questions visant plus spécifiquement à connaître l'origine culturelle du répondant et ses expériences interculturelles.

C) Le questionnaire du groupe témoin

Le questionnaire destiné aux répondants du groupe témoin est identique au questionnaire destiné aux formés, à l'exception des première et deuxième sections. La seconde section y est supprimée, les répondants n'ayant pas d'activité de formation à laquelle réagir. Quant à la première section, elle est cette fois-ci constituée de questions visant à savoir si le répondant a déjà refusé de participer à des activités de formation qu'on lui aurait offertes, ou s'il refuserait d'y participer advenant le cas où on lui en offrirait. Si le répondant dit avoir déjà refusé sa participation à de telles activités ou dit envisager de le faire, on lui demande d'évaluer sur une échelle en quatre niveaux dans quelle mesure 10 raisons ont joué ou joueraient dans son refus. Ces 10 raisons sont tirées de l'inventaire, décrit plus haut, de toutes les raisons possibles de ne pas s'inscrire à une session de formation : ce sont celles qui apparaissent le plus facilement applicables à la diversité des milieux et des situations (par exemple : les relations interculturelles ne m'intéressent pas). Le questionnaire du groupe témoin est reproduit dans l'appendice C.

D) Le questionnaire du groupe des « refus-abandons »

Comme la première partie du questionnaire du groupe témoin, le questionnaire destiné aux répondants du groupe des « refus-abandons » s'inspire de l'inventaire des raisons possibles de ne pas participer à des activités de formation (par exemple, question 9 : La question des relations inetrculturelles ne constitue pas une priorité dans mon milieu). S'y ajoutent des questions visant plus spécifiquement le cas des personnes qui commencent un programme et s'en désistent en cours de route (par exemple, question 4 : La formation était trop centrée sur l'acquisition de connaissances théoriques). Ce questionnaire, présenté en détail dans l'appendice D, comporte un total de 17 questions sous forme d'énoncés avec lesquels les répondants peuvent se dire plus ou moins d'accord..

E) L'ordre des questions

Les appendices B et C présentent la forme A des questionnaires pour le groupe des « formés » et pour le groupe témoin. Pour contrôler les effets potentiels d'ordre, environ la moitié des sujets de chacun de ces groupes ont reçu la forme B. Dans la forme B, l'ordre des parties est modifié, de même que l'ordre des questions à l'intérieur de chaque partie.

4) Le déroulement de la recherche

Une personne de notre équipe a établi un contact téléphonique avec un responsable de chacun des organismes formateurs susceptibles de contribuer à l'enquête. A deux exceptions près, toutes ces personnes ont offert leur collaboration. Ce premier contact permettait déjà d'identifier les activités de formation répondant à nos critères. Pour celles qui y répondaient, nous demandions à l'organisme contacté de repérer des personnes formées, des personnes non formées susceptibles de faire partie du groupe témoin et des personnes ayant refusé la formation ou s'en étant désistées. La suite des opérations pouvait alors prendre deux formes. Dans certains organismes, on préférait procéder sur place à l'envoi des questionnaires; notre équipe fournissait alors tout le matériel requis, incluant une lettre type que le responsable de l'organisme pouvait signer pour présenter la recherche aux répondants; cette lettre type est reproduite dans l'appendice E. Dans d'autres organismes, on nous fournissait les noms et numéros de téléphone de répondants potentiels; nous contactions ces personnes et, advenant leur volonté de participer à l'enquête, nous leur offrions le choix entre une entrevue téléphonique, une entrevue en face à face, ou un questionnaire écrit; personne n'a choisi l'entrevue en face à face, 13 personnes seulement ont choisi l'entrevue téléphonique (auquel cas le questionnaire leur était lu intégralement, sans plus), tandis que la très vaste majorité des volontaires ont opté pour le questionnaire écrit. Dans ce

dernier cas, nous l'acheminions avec une lettre de présentation, reproduite dans l'appendice E.

De quatre à cinq semaines après l'envoi des premiers questionnaires, une lettre de rappel a été acheminée à tous les répondants sollicités. Nous offrions par ailleurs à tous la possibilité de demander un résumé des résultats de la recherche.

III - RÉSULTATS

Avant de passer à la présentation des résultats permettant de porter un jugement sur les activités de formation, il convient de résumer les opérations qui ont encadré la correction et la compilation des données.

1) Correction et compilation des données

Comme le montre le tableau 2, présenté plus haut, 187 des 400 personnes sollicitées dans le groupe des « formés » ont retourné leur questionnaire; les taux de réponse varient, selon les milieux et les organismes, entre 20% et 63,2%, pour un taux de réponse moyen de 45,8%. Des 157 personnes sollicitées dans le groupe témoin, 65 ont répondu, soit 41,4%; cependant, parmi ces 65 personnes, 34 disent dans le questionnaire avoir déjà suivi une formation interculturelle autre que celles que nous avions ciblées. Enfin, des 54 personnes du groupe des « refus-abandons, 21 ont répondu à notre questionnaire, soit 38,9%.

Des tests t pour groupes indépendants ont été effectués sur l'ensemble des variables, en fonction de la version du questionnaire complétée par les répondants, dans le groupe des « formés » et dans le groupe témoin. Après correction de Bonferroni, ces analyses n'ont révélé aucune différence significative. En conséquence, les répondants ont été regroupés sans égard à la version du questionnaire à laquelle ils avaient répondu.

Le questionnaire comporte plusieurs mesures composites : par exemple, cinq questions mesurent les attentes concernant le développement d'habiletés, quatre questions mesurent la satisfaction globale face à la formation, etc. Comme 22 questions portent sur les attitudes (questions 19 à 40), il est apparu souhaitable d'en soumettre les résultats à une analyse factorielle exploratoire pour déterminer combien de concepts distincts y sont mesurés. Cette analyse a permis de conserver 19 questions, mesurant quatre concepts : l'intérêt vis-à-vis des personnes d'autres cultures, l'universalisme, l'ouverture à la diversité culturelle dans l'espace public, l'identité culturelle positive. Le tableau 3 présente les questions composant chacun de ces facteurs avec leur coefficient de saturation. Il est à noter que les quatre facteurs identifiés sont relativement indépendants les uns des autres. La plus forte corrélation (r,250 = .41, p <

.0001) se trouve entre l'intérêt vis-à-vis des personnes d'autres cultures et l'ouverture à la diversité culturelle dans l'espace public. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'une identité culturelle positive est associée (bien que faiblement) à un plus grand intérêt face aux personnes d'autres cultures (r,250 = .15, $p < .05$) ainsi qu'à un moindre universalisme (r,250 = -.17, $p < .01$).

Afin de s'assurer de la cohérence interne des facteurs identifiés par l'analyse factorielle et des autres regroupements de questions, des alphas de Cronbach ont été calculés. Ces alphas sont rapportés dans le tableau 4. Pour la plupart, les mesures composites semblent avoir une bonne cohérence interne, les alphas dépassant ou s'approchant souvent du .80 habituellement considéré comme satisfaisant. Les mesures

Tableau 3

Mesure des attitudes : regroupement des questions suite à l'analyse factorielle et coefficients de saturation

Facteurs et questions les composant	**Coefficient de saturation**			
	I	**II**	**III**	**IV**
Intérêt vis-à-vis des personnes d'autres cultures				
19) Lorsque je rencontre quelqu'un d'une autre culture avec laquelle je ne suis pas familier, je suis intéressé à en connaître davantage sur celle-ci	.82			
22) Il est important pour moi de comprendre les réalités interculturelles au sein de la société québécoise	.82			
20) Dans un interaction avec une personne d'une autre culture, lorsque quelque chose m'affecte, je suis intéressé à en discuter avec elle	.63			
21) Je suis stimulé à travailler en équipe avec une personne d'une autre culture	.63			
Universalisme				
30) Il ne faut pas trop s'attarder aux différences interculturelles ouisque, en tant qu'êtres humains, nous avons tous les mêmes besoins et valeurs fondamentales		.65		
28) Il n'y a pas de réelles différences entre les gens, peu importe leurs origines culturelles		.47		
40) Plus nous aurons des valeurs et des idées semblables, mieux ce sera pour notre société		.38		

29) Les gens de ma culture ont peu à apprendre des autres cultures		.38		
38) Il y a une différence claire entre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas (item inversé)		.37		
Ouverture à la diversité culturelle dans l'espace public				
32) Je comprends la valeur des façons de faire d'autres groupes culturels même si je ne les partage pas			.64	
35) J'ai une responsabilité personnelle à l'égard de l'intégration des immigrants à la société québécoise			.53	
33) Certaines de mes valeurs, croyances et façons de voir le monde ont changé au contact d'autres cultures			.50	

Tableau 3 (suite)

Facteurs et questions les composant	**Coefficient de saturation**			
	I	**II**	**III**	**IV**
Ouverture à la diversité culturelle dans l'espace public (suite)				
27) Les communautés culturelles représentent une richesse pour la société québécoise			.43	
34) J'ai une responsabilité professionnelle à l'égard de l'intégration des immigrants à la société québécoise			.41	
31) Les groupes culturels sont différents les uns des autres et leurs differences enrichissent la société			.38	
23) Il est important que je me soucie d'avoir des relations interculturelles harmonieuses			.32	
Identité culturelle positive				
24) Je suis très fier de ma culture d'origine				.58
26) La plupart des sociétés auraient avantage à adopter les valeurs fondamentales de mon groupe culturel d'origine				.50
25) Les gens de ma culture d'origine sont capables de faire la plupart des choses aussi bien que ceux d'autres cultures				.48

de l'universalisme, de l'identité culturelle positive et des apprentissages ont une plus faible cohérence interne et devront être considérées avec prudence.

Finalement, afin de faciliter les comparaisons des diverses mesures composites, rassemblant des items dont les clés de réponses étaient variées, les moyennes des principales variables à l'étude ont été rapportées sur une échelle allant de 0 à 10 (sauf les mesures d'écarts entre attentes et atteinte des objectifs, qui pouvaient prendre des valeurs sous zéro).

2) Les attentes et la satisfaction face à la formatio n

Le tableau 5 présente les moyennes et les écarts-types pour les 7 mesures composites ayant trait à la satisfaction vis-à-vis de la formation. On y constate que les attentes quant au développement d'habiletés sont supérieures, mais de très peu, aux attentes quant à la

Tableau 4
Cohérence interne (alphas de Cronbach) des principales mesures composites

Mesure	**Alpha**
Attentes concernant le développement d'habiletés	.76
Attentes concernant la compréhension et l'acquisition de connaissances	.83
Atteintes concernant le développement d'habiletés	.82
Atteintes concernant la compréhension et l'acquisition de connaissances	.84
Écart attentes atteinte (habiletés)	.75
Écart attentes atteinte (compréhension et acquisition de connaissances)	.76
Satisfaction globale face à la formation	.90
Intérêt vis-à-vis des personnes d'autres cultures	.84
Universalisme	.55
Ouverture à la diversité culturelle dans l'espace public	.76
Identité culturelle positive	.51
Apprentissages (connaissances)	.27
Apprentissages (compréhension et analyse)	.21
Formulation d'exemples de mise en application des apprentissages	.74
Perception d'acquisition d'outils dans l'action	.91

compréhension et à l'acquisition de connaissances. De l'avis des répondants, les objectifs relatifs aux habiletés sont atteints dans les mêmes proportions que les objectifs relatifs aux connaissances et à la compréhension. Il en résulte que l'écart entre attentes et atteintes est légèrement plus grand dans le cas des habiletés que dans celui des connaissances et de la compréhension. Toutefois, dans chaque cas, cet écart est plutôt petit. Quant à la satisfaction globale face à la formation, elle se révèle élevée.

Tableau 5
Résultat moyen et écart-type pour chacune des mesures composites relatives aux réactions face à la formation interculturelle

	Moyenne	**Écart-type**
Attentes concernant le développement d'habiletés	7.32	2.03
Attentes concernant la compréhension et l'acquisition de connaissances	6.79	2.09
Atteintes concernant le développement d'habiletés	6.48	2.13
Atteintes concernant la compréhension et l'acquisition de connaissances	6.54	2.05

Écart attentes atteinte (habiletés)	1.21	2.49
Écart attentes atteinte (compréhension et acquisition de connaissances	0.72	3.59
Satisfaction globale face à la formation	8.18	2.10

Afin d'examiner les variables associées à la satisfaction globale vis-à-vis de la formation, des corrélations de Pearson ont été effectuées. Ces analyses ont révélé que le degré de satisfaction globale est positivement relié à l'intensité des attentes relatives au développement d'habiletés (r ,182 = .50, p <.001), et à l'intensité des attentes relatives à la compréhension et à l'acquisition de connaissances (r ,185 = .46, p < .001). Donc, plus une personne a des attentes élevées, plus elle risque d'être satisfaite, et ceci même si l'on ne considère pas l'atteinte des objectifs.

Mais l'atteinte des objectifs joue aussi. Ce n'est pas tant le niveau d'atteinte des objectifs qui semble important, mais le simple fait d'atteindre des objectifs. La satisfaction est liée au fait d'atteindre des objectifs reliés au développement d'habiletés (r,179 = .65, p < .001) ou reliés à la compréhension et à l'acquisition de connaissances (r,188 = .64, p < .001). En outre, la satisfaction est négativement reliée (quoique modérément) à l'écart existant entre les attentes et l'atteinte des objectifs relatifs au développement d'habiletés (r ,179 = -.22, p < .01) ainsi qu'à l'écart existant entre les attentes et l'atteinte des objectifs relatifs à la compréhension et à l'acquisition de connaissances (r ,179 = -.25, p < .001).

En somme, on retrouve une relation entre l'écart « attentes-atteinte » des objectifs et la satisfaction, mais la perception d'avoir atteint des objectifs, même si ces derniers ne correspondaient pas à des attentes précises chez la personne, constitue le meilleur prédicteur du niveau de satisfaction.

Des corrélations bivariées de Pearson ont été utilisées pour examiner les liens entre la satisfaction face à la formation et l'expérience culturelle (fréquence des voyages, des contacts interculturels et des activités en lien avec les relations interculturelles; ces trois mesures formant un concept homogène ont été regroupées). L'expérience semble positivement reliée au niveau d'attentes touchant aux habiletés (r ,174 = .19, p < .05), au niveau d'attentes touchant à la compréhension et à l'acquisition de connaissances (r ,173 = .18, p < .05), à la satisfaction globale face à la formation (r ,182 = .22, p < .01). En comparaison, la satisfaction face aux relations avec des personnes de culture différente est positivement reliée à l'atteinte des objectifs touchant aux habiletés (r, 175 = .17, p <.05) et à la satisfaction globale face à la formation (r ,183 = .21, p < .01).

3) Les effets de la formation

Le tableau 6 présente les moyennes et les écarts-types des réponses faites par les répondants du groupe des « formés » et par les répondants du groupe témoin pour les quatre mesures composites des attitudes et pour les deux mesures composites des apprentissages (connaissances et compréhension); les scores, on s'en rappellera, peuvent y varier entre 1(moins bonne performance) et 10 (meilleure performance). On trouve aussi dans ce tableau les résultats, variant également entre 0 et 10, de deux questions de la section sur les renseignements personnels, dans lesquelles les répondants devaient dire de

Tableau 6
Moyenne (écart-type) des réponses des personnes du groupe des « formés » et du groupe témoin dans les questions ou ensembles de questions mesurant les attitudes, les apprentissages et les comportements

Variable	**Groupe « formés »**	**Groupe témoin**
Intérêt vis-à-vis des personnes d'autres cultures	8.32 (1.87)[92]	
Ouverture à la diversité culturelle dans l'espace public	8.17 (1.42)	8.38 (1.35)
Universalisme	6.74 (1.81)	6.86 (1.70)
Identité culturelle positive	6.54 (1.92)	6.89 (1.64)
Apprentissages (connaissances)	5.97 (1.39)	5.82 (1.42)
Apprentissages (compréhension et analyse)	8.33 (1.48)	8.07 (1.61)
Évaluation de la contribution par les pairs	6.49 (2.43)	6.29 (2.37)
Q 41 Événement (employés musulmans)	6,46 (2,73)	7,16 (2,30)
Q 42 Événement (voisin arabe)	2,43 (2,43)	2,70 (2,73)
Q 43 Événement (père salvadorien)	2,70 (2,83)	3,33 (3,06)
Q 44 Événement (femme africaine)	2,70 (2,80)	3,63 (3,00)
Exemples de situations interculturelles	3.34 (3.64)	4.33 (3.92)
Acquisition d'outils pour l'action	6.92 (1.40)	-
Acquisition d'outils pour la compréhension	7.12 (2.50)	-
Acquisition d'outils pour l'évaluation	7.34 (2.40)	-

[92] Par erreur, trois des quatre questions impliquées dans ce facteur (19-20-21) ont été omises dans le questionnaire pour le groupe témoin. Aucune comparaison entre les deux groupes n'est donc possible ici.

quelle façon leurs pairs jugeraient leur contribution à des relations interculturelles harmonieuses.

S'y trouvent aussi les résultats de chacune des questions 41 à 44, décrivant de courts événements impliquant des personnes de diverses cultures et demandant au répondant de dire s'il aurait agi comme l'une de ces personnes en pareille circonstance; ici, les réponses ont été corrigées en attribuant une cote variant de 0 (certainement pas) à 3 (certainement que oui), puis les scores ont encore une fois été rapportés sur une échelle variant de 0 à 10. Les résultats de la question 45, demandant au sujet des exemples de situations interculturelles où il est intervenu sont aussi représentés dans ce tableau; la correction de cette question a consisté à attribuer, pour chacun des deux exemples demandés, les cotes 0 (pas d'exemple), 1 (exemple peu précis) ou 2 (exemple précis); les deux cotes ainsi obtenues ont été additionnées et le résultat a été reporté sur une échelle variant de 0 à 10.

Enfin, pour les répondants du groupe des « formés » seulement, la question 65 demandait de dire si la formation avait fourni divers outils, utiles dans l'action, utiles pour la compréhension ou utiles pour l'évaluation; les réponses, transformées en cotes variant de 0 à 10, sont aussi rapportées dans le tableau 6.

À l'examen du tableau 6, on constate le faible écart, souvent à l'avantage des personnes du groupe témoin, entre les deux groupes. De fait, une série d'analyses de variance a été effectuée pour comparer les résultats des différents sous-groupes de participants dans les diverses mesures effectuées. Dans le cas particulier de la comparaison du groupe des « formés » et du groupe témoin, les analyses comparatives n'ont révélé qu'une seule différence statistiquement significative : en comparaison des participants n'ayant pas suivi de formation, les participants en ayant suivi une ont moins indiqué qu'ils agiraient comme l'a fait l'infirmière dans la mise en situation impliquant une femme d'origine africaine (question 44; $t, 245 = -2,30$, $p < .05$).

Dans le groupe des formés, on retrouvait 116 personnes ayant suivi une formation courte (sensibilisation de une ou quelques journées) et 71 personnes ayant suivi un programme long (dans un cadre universitaire). Les comparaisons de ces deux groupes ont révélé plusieurs différences significatives. En comparaison des participants ayant suivi une courte session, les participants ayant suivi un programme long ont rapporté une plus forte perception d'atteinte des objectifs relatifs à la compréhension et à l'acquisition de connaissances (*moyenne* = 7.15 contre 6.15, $t,176 = 3.27$, $p < .01$), une moindre perception d'écart entre leurs attentes relatives aux connaissances et à la compréhension et l'atteinte de ces objectifs (*moyenne* = -.09 contre 1.23, $t,176 = 2.42$, $p < .05$), une plus forte perception que leur formation leur a fourni des outils utiles dans

l'action (*moyenne* = 7.37 contre 6.64, t,179 = -2.43, p < .05). Ils ont également un meilleur résultat au test objectif de connaissances (*moyenne* = 6.45 contre 5.70, t,176 = -3.69, p < .001), une plus grande capacité à générer des exemples précis illustrant la mise en application des apprentissages faits lors de leur formation interculturelle (*moyenne* = 4.16 contre 2.83, t,179 = -2.42, p < .05), une identité culturelle moins positive (*moyenne* = 6.05 contre 6.84, t,181 = 2.74, p < .01). Ils ont une plus grande tendance à agir comme le supérieur dans la situation touchant aux employés musulmans (question 41; *moyenne* = 6.99 contre 6.14, t,184 = -2.07, p < .05) et une plus grande tendance à agir comme l'infirmière dans la mise en situation impliquant la femme d'origine africaine (question 44; *moyenne* = 3.06 contre 2.34, t,180 =2.34, p < .05).

Parmi les 65 répondants du groupe témoin, 34 ont rapporté avoir déjà suivi une formation, dans un milieu que nous n'avons pas ciblé. Les comparaisons entre ces 34 répondants et les 187 personnes du groupe des « formés » ne révèlent aucune différence significative.

Les répondants du groupe des « formés » ont été regroupés en six catégories d'occupations : 1) étudiants, 2) enseignants, 3) policiers, 4) professionnels et travailleurs autonomes, 5) intervenants en milieu communautaire et 6) intervenants dans le système public. La formation a des effets similaires chez les répondants de toutes ces catégories

4) Les raisons de refuser une formation interculturelle

Dans le groupe témoin, seulement 10 personnes ont dit qu'elles avaient refusé ou refuseraient de suivre une formation interculturelle. Deux raisons seulement se distinguent et semblent avoir influencé plusieurs personnes : raison A : je préfère me perfectionner dans un autre domaine; raison G : je n'étais pas disponible.

5) Les raisons d'abandonner une formation interculturelle

Les 21 répondants ayant abandonné une formation interculturelle en cours avaient à évaluer dans quelle mesure 16 raisons différentes avaient pu jouer dans leur décision. Le tableau 7 indique pour chaque raison, le nombre de personnes qui se sont dites plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait que cette raison a joué dans leur cas.

L'examen du tableau 7 montre que trois des principales raisons d'abandonner sont d'ordre pratique : surcharge de travail, contraintes personnelles ou questions d'horaire. Néanmoins, quelques raisons relatives au contenu (trop théorique), à la pédagogie ou au formateur jouent pour plusieurs. Enfin bon nombre ne semblent pas éprouver le besoin d'une telle formation, ou ne voient pas en quoi celle qu'ils suivaient pouvait répondre à leurs besoins.

IV - INTERPRÉTATION ET CONCLUSIONS

Un premier élément qui ressort des résultats est le niveau élevé de satisfaction vis-à-vis des activités de formation ou de sensibilisation interculturelle. Cette satisfaction est liée à la présence d'attentes chez les participants, d'une part, et à l'expérience interculturelle, d'autre part. En cela, les résultats montrent bien comment la motivation est un facteur important dans le succès d'une formation, et l'on peut supposer que cette motivation est stimulée par les contacts avec des personnes de diverses origines culturelles.

La satisfaction est aussi liée à l'atteinte d'objectifs; les répondants sont d'ailleurs nombreux à dire y avoir trouvé des outils utiles. Il serait intéressant d'aller plus loin dans cette veine, et d'explorer plus systématiquement la présence d'un lien entre satisfaction,

Tableau 7
Nombre de personnes s'étant dites plutôt ou tout à fait d'accord avec chacune des 16 raisons pouvant expliquer leur abandon d'un programme de formation interculturelle

Raison	**Nombre**
Suivre une formation sur les relations interculturelles constituait une trop grande surcharge de travail	11
Des contraintes personnelles ou familiales m'ont empêché de poursuivre la formation	10
Les périodes consacrées à la formation cadraient mal dans mon horaire	9
Je n'étais pas certain que les objectifs de cette formation pouvaient correspondre à mes besoins	9
Les méthodes pédagogiques privilégiées dans cette formation ne convenaient pas à ma façon d'apprendre	8
La formation était trop centrée sur l'acquisition des connaissances théoriques	8
Il me semble possible de bien s'adapter à la diversité culturelle même si l'on ne suit pas de formation là-dessus	8
Les personnes responsables de la formation connaissaient peu les réalités de mon milieu	7
La question des relations interculturelles ne constitue pas une priorité dans mon milieu	7
Il y a des problèmes plus urgents à résoudre que ceux qui découlent de la diversité culturelle	4
Je n'avais pas les moyens financiers requis pour poursuivre cette formation	4
Je ne sentais pas d'ouverture dans mon milieu pour appliquer ce que j'avais appris	4
Les personnes responsables de la formation avaient des façons de voir les choses trop différentes des miennes	3
J'ai réalisé qu'une formation sur les relations interculturelles avait peu à m'apporter	

	2
Au cours de la formation, je me suis senti jugé sur mes attitudes à l'égard des personnes d'autres ethnies	2
Ayant peu de contacts avec les gens d,autres cultures, la formation n'était pas utile	2

utilité de la formation et sentiment d'efficacité personnelle, comme le suggèrent Haccoun, Jeanrie et Saks (1997). Il est par ailleurs à noter que l'atteinte d'objectifs conduit à la satisfaction, même si ces objectifs ne correspondaient pas à des attentes précises. Souvent, en milieu organisationnel ou institutionnel, des personnes sont fortement incitées à suivre une formation dont elles n'attendent peut-être pas beaucoup au départ. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'elles seront insatisfaites.

Les attentes et l'atteinte d'objectifs liés à la connaissance et à la compréhension semblent avoir une importance et une influence comparables à celle d'objectifs liés à l'acquisition d'habiletés. Cette donnée surprend quelque peu puisque la plupart des répondants sont des intervenants confrontés dans l'action aux défis de la diversité culturelle. Mais elle offre un support intéressant à l'approche préconisée par Ouellet (sous presse), selon qui une approche d'éducation interculturelle doit faire une place importante à l'acquisition de grilles théoriques permettant de comprendre la réalité et les phénomènes propres à une société multiethnique. Les résultats devraient inciter les formateurs, particulièrement dans les programmes longs, où les répondants ont manifesté des attentes encore plus fortes envers cet aspect, à ne pas négliger le développement de connaissances et de grilles d'analyse et de compréhension.

Au chapitre des impacts de la formation, les résultats sont plutôt décevants. Qu'il y ait eu peu de différences entre le groupe des « formés » et le groupe témoin ne signifie probablement pas que la formation est sans effets. Deux explications peuvent rendre compte des résultats. D'abord, les répondants du groupe témoin, contrairement à nos attentes, avaient pour une bonne part été formés eux aussi, à notre insu; trop peu de sujets vraiment non formés restaient pour justifier des comparaisons valides avec les sujets formés. Ensuite, le questionnaire n'est probablement pas assez sensible pour détecter les effets, vraisemblablement modestes, de formations courtes, même s'il arrive à mettre en lumière des effets, probablement plus substantiels, de programmes de formation plus longs. Bref, si on se fie aux résultats des programmes longs, on peut dire que la formation interculturelle peut influencer positivement les attitudes, les connaissances et les comportements des formés; mais rien ne permet pour l'instant de le certifier dans le cas des courtes sessions. Pour cela, il faudrait développer davantage le questionnaire, dont certaines mesures, particulièrement au niveau des attitudes et des apprentissages ont des faiblesses. Ces deux difficultés, liées à la constitution de l'échantillon et à la conception d'un questionnaire applicable à une grande diversité de

répondants, confirment qu'il n'est pas idéal de chercher à faire après coup l'évaluation d'une diversité d'activités.

Les résultats montrent quand même que les « formés » des programmes longs disent y acquérir des outils et y atteindre des objectifs, particulièrement au niveau des connaissances. D'ailleurs, ils affichent de meilleurs résultats au chapitre des connaissances. Ils semblent utiliser le savoir acquis, puisqu'ils se montrent capables de donner des exemples concrets de situations où ils l'ont fait. Enfin, leurs attitudes semblent manifester plus d'ouverture à la diversité; même leur identité culturelle moins positive doit en fait correspondre à un moindre niveau d'ethnocentrisme.

Finalement, les raisons invoquées pour justifier un refus de participer à une formation interculturelle sont plutôt d'ordre pratique; les raisons montrant une faible ouverture à la problématique interculturelle sont peu invoquées, mais cela peut être dû au désir de bien paraître chez les répondants. Quant aux raisons de se désister d'une formation interculturelles, elles sont si diversifiées qu'il apparaît difficile d'en tirer des mises en garde à l'intention des formateurs.

Références

Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations,10,* 179-196.

Berry, J.W. (1998). Intercultural relations in plural societies. *Psychologie Canadienne, 40,* 12-21.

Cui, G., et Awa, N.E. (1992). Measuring intercultural effectiveness : An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations,16,* 311-328.

Haccoun, R., Jeanrie, C ., et Saks, A.M. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion, 22,* 108-113.

Mac Donald, A.P. (1970). Revised scale for ambiguity tolerance : Reliability and validity. *Psychological Reports, 26,* 791-798.

Ouellet, F. (sous presse). La formation interculturelle en éducation? *Interactions.*

Ouellet, F. (1994). Pour éviter les pièges du relativisme culturel. Dans F.R. Ouellette et C. Bariteau (Éds) : *Entre tradition et universalisme.* Québec : IQRC

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours.* Montréal : Les éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

CONCLUSION ET PROSPECTIVES

Ce rapport de recherche comprend deux parties bien distinctes :

- une partie descriptive où nous avons tenté de dresser un bilan synthèse des formations interculturelles dispensées par des individus et des organismes divers pour les personnels confrontés aux défis du pluralisme ethnoculturel dans diverses institutions de la société québécoise;
- une partie évaluative où nous avons tenté de mesurer l'impact de ces formations sur les pratiques des personnes qu'elles cherchaient à atteindre.

Plutôt que de répéter les observations qui ont été faites dans l'analyse des données recueillies pour chacun de ces deux volets, nous présenterons en conclusion quelques observations générales sur la situation de la formation interculturelle au Québec et, à la lumière de ces observations, quelques pistes pour des recherches ultérieures.

A) Bilan synthèse des offres de formation interculturelle

Nous avons pu dresser un bilan assez large des principales offres de formation qui ont été faites au cours des 10 dernières années, principalement dans le domaine de l'éducation, de la santé, des services sociaux et des services de police. Même s'il n'est pas exhaustif[93], ce bilan donne un bon aperçu des principales offres de formation interculturelle dans ces domaines. Les fiches-synthèse décrivant ces différentes offres de formation interculturelle permettent d'avoir un bon aperçu de la diversité des approches et des stratégies utilisées par les formateurs et les formatrices et des difficultés qu'ils rencontrent.

Les activités de formation proposées poursuivent généralement une triple préoccupation :

- L'ouverture des institutions à la diversité culturelle et religieuse.
- La cohésion sociale qui se concrétise par des relations harmonieuses entre le personnel des institutions et leurs clientèles.
- La recherche de l'égalité et de l'équité dans les services offerts par les institutions (lutte contre la discrimination et le racisme).

---

[93] Certains organismes ont refusé de participer notre enquête. D'autres initiatives, comme les travaux intéressants d'Édithe Gaudet et de Louise Lafortune (vg. *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1997) ont échappé à notre attention ou n'ont pu être couverts à cause des moyens limités dont nous disposions.

L'importance accordée par les formateurs et les formatrices à l'une ou l'autre de ces préoccupations varie selon les réponses explicites ou implicites que les formateurs et les formatrices apportent à plusieurs questions difficiles auxquelles les chercheurs et les théoriciens apportent souvent des réponses très différentes :

- Faut-il centrer les interventions sur la transformation des institutions ou sur celle des représentations, des attitudes et des comportements des individus?

- Si l'on croit qu'il faut surtout chercher à transformer les institutions, faut-il privilégier :

    - la critique radicale de la distribution du pouvoir dans la société et les institutions et l'action militante en solidarité avec les groupes opprimés dans la société?
    - la lutte contre la discrimination indirecte et la négociation d'accommodements raisonnables?
    - la délibération démocratique sur les questions où persistent des désaccord moraux profonds?

- Si l'on croit que la transformation des institutions commence par celle des individus, faut-il surtout insister sur :

    - le développement d'habiletés pour améliorer la communication interculturelle?
    - la modification des représentations, des attitudes et des comportements par une meilleure connaissance de l'autre?
    - la prise de conscience souvent douloureuse que le rejet de l'autre est souvent lié au processus de construction identitaire et la mise en œuvre de stratégies de déconstruction?

Le contenu et le format des offres de formation interculturelle varient également :

- selon l'importance relative que les formateurs et les formatrices accordent aux individus et aux communautés dans la recherche d'un équilibre entre les trois préoccupations mentionnés plus haut;
- selon l'importance relative qu'on accorde aux facteurs socio-économiques et aux facteurs culturels dans les stratégies proposées pour arriver à cet équilibre;
- selon que l'on opte pour une confrontation directe des représentations, des attitudes et des comportements pouvant être qualifiés d'ethnocentristes, sexistes, homophobes ou racistes ou pour une «stratégie du détour» qui cherche à situer ce combat dans le cadre de luttes pour des enjeux sociaux plus larges.
- selon le type de clientèle cible à laquelle il s'adresse (intervenants auprès d'immigrants récents et de réfugiés, institutions et entreprises qui ont une politique d'ouverture à la

diversité et d'accès à l'égalité, entreprises qui n'ont pas de telle politique et public en général).

- selon qu'il s'agit d'une formation structurée des personnes appelées à jouer un rôle de leadership dans l'adaptation des institutions à la diversité ethnoculturelle et religieuse ou d'activités sensibilisation des personnels de ces institutions et de ces entreprises. La formation interculturelle des animateurs de ces activités de sensibilisation pose d'ailleurs des défis particuliers.

Les formateurs et les formatrices reconnaissent généralement la difficulté de donner une formation qui permet aux intervenants et aux intervenantes dans les institutions de maintenir un équilibre entre ces trois préoccupations. Pour ce qui est des programmes de formation mis sur pied dans les universités, certains insistent pour qu'ils s'articulent d'une manière plus explicite aux problèmes concrets qu'ils rencontrent sur le terrain. Plusieurs doutent de la possibilité d'assurer une formation adéquate dans le cadre de sessions brèves et la plupart insistent sur l'importance d'assurer un suivi aux activités de formations.

Toutefois, le contexte actuel de restriction budgétaires dans les institutions financées par l'État semble rendre très difficile la participation à ce type de formation. La plupart des personnes que nous avons interviewées déplorent la faible priorité accordée à la formation interculturelle dans l'utilisation des fonds disponibles pour le perfectionnement. La question de la formation interculturelle n'apparaît pas comme une priorité importante pour la plupart des institutions de la société québécoise. Cette situation rend de plus en plus difficile le recrutement dans les programmes structurés de formation interculturelle offerts par les universités. Même la demande pour les sessions de courte durée semble avoir diminué au cours des dernières années. Mais on peut penser que c'est surtout dans le cadre de ce type de sessions que la formation interculturelle sera surtout dispensée au cours des prochaines années. D'où l'importance des recherches visant à en évaluer l'efficacité.

L'évaluation de la formation et de la sensibilisation interculturelle offerte dans des sessions de courte durée

Les études que notre équipe a réalisées jusqu'à présent conduisent à deux grandes questions : est-il possible d'apprécier les effets de courtes sessions de formation ou de sensibilisation interculturelle et, si oui, comment? Quels sont les facteurs responsables de l'efficacité relative de ces sessions? Dans les prochaines années, nos recherches porteront principalement sur ces deux questions.

La réponse à la première question est en quelque sorte prérequise à l'étude de la seconde. Il n'est pas possible d'évaluer des facteurs de succès ou d'échec d'une

formation si l'on ne peut pas savoir si on se trouve devant un succès ou un échec. Or, jusqu'à présent, dans nos recherches, la distinction entre le succès ou l'échec ou bien n'a pas été possible, ou bien a relevé d'une décision à partir de données ambiguës. Cette difficulté d'en arriver à un verdict clair tient principalement à deux limites méthodologiques, que nous chercherons à corriger dans nos travaux à venir.

La première limite méthodologique se situe au niveau des plans de recherche que les circonstances nous ont imposés. Dans tous les cas où nous avons été impliqués, nous avons dû nous contenter d'une évaluation avec posttest seulement et avec groupe témoin quasi-équivalent au groupe expérimental. Bien souvent en plus, le posttest survenait longtemps après la formation. Ce type de plan n'est pas propice à mettre en lumière des effets d'une formation dont on a beaucoup de raisons de croire qu'ils sont plutôt modestes, surtout dans les cas de courtes sensibilisations. Aussi entrevoyons-nous des recherches où l'évaluation serait planifiée en même temps que la formation elle-même : ainsi, un plan avec prétest, posttest à court terme et posttest à plus long terme devient possible, de même que la constitution de groupes témoins et expérimentaux vraiment équivalents.

La seconde limite méthodologique se situe au niveau des instruments de mesure conçus pour évaluer les effets de la formation. Ils sont de deux types : les uns, comme des questionnaires d'entrevue individuelle et de groupe, vont chercher les points de vue des participants d'une façon sensible et nuancée, mais fortement teintée de subjectivité et vulnérable aux biais de désirabilité; les autres, comme des questionnaires, cherchent une information plus systématique, plus difficile à biaiser et plus quantitative. La difficulté vient de ce que les premiers font croire à des effets de la formation, sous forme d'impressions que les seconds n'arrivent pas à confirmer selon les critères statistiques habituels. Et cela survient après des efforts substantiels pour rendre les questionnaires aussi sensibles que possible. Nos prochaines recherches viseront à continuer et à diversifier ces efforts pour obtenir des mesures à la fois sensibles et objectives. Nous pensons à des observations directes du comportement des personnes, avant et après une formation, à des questionnaires impliquant des questions autres que des questions objectives avec choix de réponses, au recours au témoignage de tiers. Nous voyons cette démarche comme une étape d'exploration des effets décelables de la formation, dans une entreprise de développement d'un instrument sensible et léger de mesure des effets de courtes sensibilisations.

La réponse à la seconde question, sur les facteurs de succès et d'échec d'une session de formation, suppose que nous puissions comparer entre elles des situations partiellement semblables et partiellement différentes, quant à certaines catégories de variables : caractéristiques des participants, particularités des organisations où se déroule la formation, nature et format des sessions de formation, caractéristiques des

formateurs, choix des contenus et des outils de formation. Au cours des dernières années, notre équipe a eu l'opportunité de développer des partenariats avec plusieurs institutions offrant de la formation interculturelle et intéressées à en faire l'évaluation. En réalisant une évaluation simultanée, avec les mêmes outils, de ces divers programmes de formation, nous croyons être en mesure d'avoir une première approximation des facteurs influençant leurs impacts. Cette première approximation pourra nous orienter, dans un deuxième temps, vers une expérimentation proprement dite avec variation systématique des variables potentiellement influentes.

Cet ensemble de questions méthodologiques et théoriques relatives à l'impact des sessions de formation interculturelle se trouve parmi les problématiques de pointe dans le domaine des relations interculturelles. Dans un article récent, Landis et Wasilewski (1999) font un bilan de la recherche et de l'intervention dans ce domaine au cours des 22 ou 23 dernières années et essaient de dégager les principaux domaines où la recherche devra se concentrer au cours des prochaines années. Parmi ces domaines (ils en identifient 18), l'un concerne le « développement d'échelles psychométriques adéquates pour mesurer l'adaptation interculturelle et d'autres dimensions »; un autre concerne « le besoin d'évaluations objectives (*reality-based*) de l'impact de la formation interculturelle »; un autre concerne « le besoin d'évaluer de façon comparative les diverses techniques de formation »; un autre concerne « l'éthique de la formation et de l'intervention interculturelle »; et un dernier pose la question de savoir si « la formation à la diversité et la formation interculturelle ont les mêmes retombées ». Cette analyse d'experts dans le domaine montre bien que les questions que nous nous posons sont pertinentes et qu'on n'y a pas encore apporté de réponses satisfaisantes.

Appendice A

Taxonomie des objectifs de formation

Taxonomie des objectifs de formation

Réactions		
Satisfaction	Attentes Besoins	- Points faibles et points forts de la formation - Équilibre entre connaissances théoriques et habiletés pratiques - Satisfaction - Besoin d'en connaître davantage
Attitudes		
Attitudes proprement dites	État d'âme Convictions Dispositions permanentes à agir	- Enthousiasme pour développer des relations interculturelles harmonieuses - Attitude positive envers son identité culturelle - Attitude non raciste - Ouverture - Respect des différences - Attitude de non jugement - Respect de soi et de son groupe d'appartenance - Respect de l'autre - Courtoisie - Estime de soi - Attitude positive envers les émotions véhiculées dans la relation professeur-élève - Attitude positive envers la diversité culturelle - Sentiment de sécurité envers son identité culturelle
Appréciation	Prise de conscience Perception d'une valeur	- De ses propres biais culturels - Des responsabilités de chacun quant à l'intégration des immigrants - De la diversité et des différences - De son propre enracinement culturel et de sa propre identité - Du pluralisme culturel - De ses attentes - Avoir une conscience de soi et de ses ressources - Clarifier ses valeurs personnelles - Valoriser son rôle social d'agent de changement - Considérer les réalités individuelles
Intérêts	Motivation Prédisposition à	- Accepter de remettre en cause le fonctionnement des institutions

	Attention à Désir	- Disponibilité au contact - Intérêt pour les gens - Motivation à agir dans le milieu - Persévérance
Apprentissages		
Connaissan-ces	Connaître Identifier Observer Reconnaître Découvrir Décrire	- Les caractéristiques de certaines cultures - Les politiques gouvernementales en matière d'immigration et d'éducation - Le fonctionnement de la famille - Les conséquences positives de l'immigration pour le Québec - Des théories culturelles - Les divers modes d'apprentissage des enfants provenant de divers systèmes scolaires - L'évolution et la composition ethnoculturelle des sociétés canadienne et québécoise - L'expérience migratoire des immigrants - Les différences et les mécanismes de différenciation ethnique - Son propre enracinement culturel et son identité - Le phénomène du racisme - Le contrat moral du MRCI - Les composantes générales des cultures - Les modèles d'insertion des immigrants dans une société multiethnique - Le processus et les enjeux de l'intégration - Les niveaux de culture - La notion d'accommodement raisonnable et réciproque - Reconnaître le pluralisme culturel - Des notions sur la culture : ethnicité, relativisme culturel, culture majoritaire et minoritaire, valeurs, croyances, attitudes, normes, structure sociale, contraintes sociales, symboles, héros, rituels, pratiques, distance sociale, rapport au temps, collectivisme, individualisme, niveau de contexte, rapport à la tâche, distance hiérarchique, contrôle de l'incertitude - Les règles de communication - La perspective mondiale : droits humains, développement durable, démocratie, éducation à la paix

		- Histoire des peuples autochtones et des relations avec eux - Les religions - Les programmes d'accès à l'égalité - Les styles de gestion de conflits - Le choc culturel - La coopération - Les phénomènes de gang et la violence
Apprentissages (suite)		
		- Les processus de métacognition : significations, catégories, attributions, jugements - Les processus de solution de problèmes - L'évolution de l'identité québécoise et ses différentes expressions - Les mécanismes affectifs et cognitifs qui constituent des filtres et des écrans à la communication interculturelle - La façon dont chaque culture solutionne des problèmes universels et crée des schémas de comportements différents - Les différences culturelles fondamentales
Compréhen-sion et analyse	S'interroger Différencier Intégrer Réfléchir Analyser Clarifier Mesurer comprendre	- Avoir un regard global sur la mondialisation des déplacements de populations - Les fondements psychologiques, sociaux et culturels de l'intervention en milieu multiethnique - Les dynamiques identitaires - Les processus et enjeux de l'intégration - Les besoins des enfants immigrants en matière d'apprentissage du français - Différencier société industrielle et postindustrielle - Les problèmes inhérents à une société multiethnique - Les caractéristiques communes et spécifiques des groupes ethniques - L'identité personnelle et collective de l'intervenant en milieu multiethnique - Les composantes de la relation interculturelle : un regard sur l'autre et un regard sur soi - Analyser une situation de conflit et clarifier les positions - Le rôle joué par l'aspect affectif dans la relation éducative

		- Avoir une vision globale du système éducatif et de ses enjeux - Donner une vision relativiste et universaliste - Mesurer l'importance relative des diverses communautés ethniques qui composent la population de la grande région métropolitaine de Montréal - Comment s'acquièrent les connaissances et les habitudes d'ordre culturel et comment elles influencent les relations interpersonnelles - Les limites que l'on doit avoir à l'acceptation de l'autre
Apprentissages (suite)		
		- Nos anciennes façons de faire en éducation et leurs ressemblances avec celles d'autres pays moins développés - Poser un regard plus clair et orienter plus précisément les stratégies en vue d'améliorer ses relations interpersonnelles
Application	Améliorer Être outillé Élaborer Trouver Développer	- Améliorer son matériel pédagogique - L'habileté à intervenir efficacement auprès de divers groupes ethniques dans un milieu particulier à partir des acquis théoriques et des outils méthodologiques - Élaborer diverses pistes d'intervention pour mettre en place une dynamique interculturelle dans la classe - Habileté d'ajuster leur enseignement de façon à tenir compte de la présence d'élèves de diverses origines ethniques : adapter leur contenu d'enseignement et leur pédagogie, gérer une classe pluriethnique - Habileté à former l'ensemble de leurs étudiants aux réalités interculturelles et internationales, quelle qu'en soit l'origine ethnique - Habiletés facilitant l'accueil et l'intégration de la clientèle pluriethnique - Des outils, des activités et des moyens pour faciliter l'enseignement du français aux enfants dont la langue est très différente - Des outils permettant de faciliter la participation de parents dans l'école - Franchir les obstacles à la communication entre deux personnes aux représentations différentes - Le dépistage et la gestion du stress

		- Capacité d'intervenir dans une famille d'immigrants dans le cadre du virage ambulatoire - Des habiletés pour aider les étudiants à fonctionner en classe et à s'intégrer au marché de l'emploi - Empathie (signification, pensée, ressenti) et empathie culturelle - Habileté à développer et à maintenir une relation satisfaisante - Écoute - Percevoir la différence - Complexité des attributions (flexibilité) - Gestion du personnel afin d'éviter des rapports de
Apprentissages (suite)		
		- force - Créativité - Aider les enfants à développer des habiletés sociales, leur potentiel intellectuel de façon à leur permettre une adaptation générale maximale - Développer des stratégies de partenariat
Synthèse et évaluation	Réagir S'engager Se positionner	- Envers l'éducation dans une perspective mondiale - Aux préjugés véhiculés dans la société québécoise - Mobiliser des efforts d'adaptation de la part des enseignants - Capacité d'élaborer des projets en partenariat avec les communautés culturelles - Développer une réflexion critique face à l'éducation interculturelle - Avoir un regard critique sur soi pour pouvoir se comprendre et agir de façon professionnelle - Amener les enseignants à effectuer un travail de réflexion sur leur pratique professionnelle - Poser un regard critique sur soi-même (ses limites, ses stéréotypes) - Capacité d'utiliser son jugement moral - Capacité de relativiser ses valeurs, ses croyances et ses savoirs
Comportements		
		- Contribuer à une société de droit et d'équité - Établir des relations interethniques harmonieuses - Manifestation de respect

		- Expérimenter en classe le matériel reçu - Utiliser des outils qui permettent de mieux remplir son mandat - Réaliser à sa mesure une première action concrète et responsable de solidarité internationale
Résultats		
		- Mettre sur pied un comité multiethnique dans son milieu de travail - Progrès en éducation au niveau des défis et des besoins d'engagement - Transfert des acquis en formation sur le terrain (place et suivi dans l'organisation) - Satisfaction mutuelle dans les relations interethniques - Ajustement (social, physique, culturel, psychologique et subjectif), adaptation
Résultats (suite)		
		- Performance au travail - Meilleur climat dans l'école - Dans un milieu de travail, les formés deviennent des personnes ressources dans le domaine interculturel - Collaboration lors de projets communs entre l'école et les communautés ethniques - Faire en sorte que la dimension pluraliste pénètre le projet éducatif - Mise sur pied d'un programme d'échange entre les écoles des régions et les écoles à forte densité ethnique de Montréal - Inclure dans les pratiques pédagogiques et dans tout le curriculum la transmission du patrimoine culturel québécois - Étendre son action dans les régions du québec - Clarifier la position de la commission scolaire en tant qu'institution représentant la société d'accueil et ayant des responsabilités dans l'intégration des immigrants - Améliorer les relations école-parents des communautés culturelles - Effets pervers (en éducation) : enfermement dans une identité fixe, renforcement des frontières de l'intolérance, diminution de l'égalité des chances,

		perplexité devant les différences culturelles, marginalisation des minorités, folklorisation de la culture, fragmentation du curriculum, enfermememt des rapports interculturels dans un modèle rigide d'Interactions

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE POUR

LE GROUPE DES « FORMÉS »

QUESTIONNAIRE

qf2

Nous vous remercions de bien vouloir collaborer à cette recherche visant à faire un portrait des apprentissages effectués au cours de formations dans le domaine des relations interculturelles. Vous avez été choisi pour répondre à ce questionnaire parce que vous avez reçu de la formation dans le contexte qui suit :

Veuillez nous fournir les renseignements qui suivent :

- Aviez-vous suivi d'autres ateliers ou cours sur les relations interculturelles **avant** cette formation?

Non ð Une fois ð À 2 ou 3 occasions ð Plusieurs fois ð

- Avez-vous suivi d'autres ateliers ou cours sur les relations interculturelles **suite à** cette formation?

Non ð Une fois ð À 2 ou 3 occasions ð Plusieurs fois ð

Des gens ayant participé à diverses formations répondront à ce questionnaire. Ne soyez donc pas surpris si vous lisez des questions qui ne correspondent pas aux objectifs ou au contenu de la formation à laquelle vous avez participé. N'hésitez pas dans de tels cas à indiquer que vous êtes *tout à fait en désaccord* avec l'affirmation.

Notez que la forme masculine a été utilisée tout au long du questionnaire afin d'en alléger le contenu.

Veuillez répondre à toutes les questions DE LA FAÇON LA PLUS FRANCHE possible.
C'est vraiment une INFORMATION PERSONNELLE dont nous avons besoin.

Veuillez indiquer :

a) dans quelle mesure les objectifs énoncés ci-dessous correspondent aux attentes que vous aviez, préalablement à la formation;
b) dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints.

Veuillez utiliser l'échelle qui suit :
Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3 Tout à fait en accord = 4

1. Mieux comprendre les réalités interculturelles au sein de la société québécoise.

a) Cela correspondait à mes attentes :	1	2	3	4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif :	1	2	3	4

2. Prendre conscience de votre identité culturelle.

a) Cela correspondait à mes attentes :	1	2	3	4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif :	1	2	3	4

3. Développer des habiletés pour contribuer plus activement à des relations interculturelles harmonieuses dans votre milieu.

a) Cela correspondait à mes attentes :	1	2	3	4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif :	1	2	3	4

4. Acquérir des connaissances sur les politiques et/ou programmes gouvernementaux en matière d'immigration.

a) Cela correspondait à mes attentes :	1	2	3	4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif :	1	2	3	4

5. Mieux comprendre le processus d'adaptation des immigrants.

a) Cela correspondait à mes attentes :	1	2	3	4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif :	1	2	3	4

6. Mieux comprendre les différences entre les cultures quant aux croyances, valeurs et habitudes des gens.

a) Cela correspondait à mes attentes :	1	2	3	4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif :	1	2	3	4

6. Être mieux outillé pour intervenir en contexte multiculturel.

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

8. Réfléchir aux problématiques et défis découlant du pluralisme culturel au Québec.
a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

9. Développer vos habiletés au plan de la communication interculturelle.
a) Cela correspondait à vos attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

10. Développer des habiletés pour gérer des demandes d'exception ou d'accommodement, pour des raisons culturelles ou religieuses.
a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

11. Développer des habiletés pour mieux gérer des conflits interculturels.
a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

12. Développer une perspective mondiale à l'égard des droits humains, de la démocratie ou de l'éducation à la paix.
a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

13. Acquérir des connaissances sur les préjugés, la discrimination et le racisme.
a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

14. Acquérir des connaissances théoriques sur la notion de culture.
a) Cela correspondait à mes attentes : 1 2 3 4
b) La formation a permis d'atteindre cet objectif : 1 2 3 4

Veuillez répondre aux questions qui suivent en utilisant la même échelle de réponse.

15. Dans l'ensemble, je suis satisfait de la nature des objectifs poursuivis au cours de la formation.	1	2	3	4
16. Je considère qu'il m'a été utile d'avoir participé à cette formation.	1	2	3	4
17. Dans l'ensemble, je suis satisfait de la formation que j'ai reçue.	1	2	3	4
18. La formation a suscité mon intérêt à en apprendre davantage au sujet des relations interculturelles.	1	2	3	4

Tout à fait en désaccord = 1	Plutôt en désaccord = 2	Plutôt en accord = 3	Tout à fait en accord = 4
19. Lorsque je rencontre quelqu'un d'une autre culture avec laquelle je ne suis pas familier, je suis intéressé à en connaître davantage sur celle-ci.	1	2	3	4
20. Dans une interaction avec une personne d'une autre culture, lorsque quelque chose m'affecte, je suis intéressé à en discuter avec elle.	1	2	3	4
21. Je suis stimulé à travailler en équipe avec une personne d'une autre culture .	1	2	3	4
22. Il est important pour moi de comprendre les réalités interculturelles au sein de la société québécoise.	1	2	3	4
23. Il est important que je me soucie d'avoir des relations interculturelles harmonieuses.	1	2	3	4
24. Je suis très fier de ma culture d'origine.	1	2	3	4
25. Les gens de ma culture d'origine sont capables de faire la plupart des choses aussi bien que ceux d'autres cultures	1	2	3	4
26. La plupart des sociétés auraient avantage à adopter les valeurs fondamentales de mon groupe culturel d'origine.	1	2	3	4
27. Les communautés culturelles représentent une richesse pour la société québécoise.	1	2	3	4
28. Il n'y a pas de réelles différences entre les gens, peu importe leurs origines culturelles.	1	2	3	4
29. Les gens de ma culture ont peu à apprendre des autres cultures.	1	2	3	4

30. Il ne faut pas trop s'attarder aux différences interculturelles puisque, en tant qu'êtres humains, nous avons tous les mêmes besoins et valeurs fondamentales.	1	2	3	4
31. Les groupes culturels sont différents les uns des autres et leurs différences enrichissent la société.	1	2	3	4
32. Je comprends la valeur des façons de faire d'autres groupes culturels même si je ne les partage pas.	1	2	3	4

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3 Tout à fait en accord = 4

33. Certaines de mes valeurs, croyances et façons de voir le monde ont changé au contact d'autres cultures.	1	2	3	4
34. J'ai une responsabilité professionnelle à l'égard de l'intégration des immigrants à la société québécoise.	1	2	3	4
35. J'ai une responsabilité personnelle à l'égard de l'intégration des immigrants à la société québécoise.	1	2	3	4
36. Souvent, les personnes les plus intéressantes et les plus stimulantes sont celles qui aiment être différentes ou originales.	1	2	3	4
37. Pour presque chaque chose, il y a une bonne et une mauvaise façon de faire.	1	2	3	4
38. Il y a une différence claire entre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas.	1	2	3	4
39. Parfois j'aime aller contre les règles et faire les choses différemment.	1	2	3	4
40. Plus nous aurons des valeurs et des idées semblables, mieux ce sera pour notre société.	1	2	3	4

Veuillez lire les courtes mises en situation qui suivent puis portez un jugement sur l'action qui a été faite dans chacune d'elles.

41. Trois employés musulmans demandent à leur supérieur de faire faire des transformations mineures à une petite salle peu utilisée dans l'édifice où ils travaillent. Ainsi ils pourront faire leurs prières quotidiennes. Leur supérieur accepte de donner suite à cette demande. Auriez-vous fait la même chose que le supérieur?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez

brièvement :_____

_____

_____

42. Suite à des cris à l'extérieur, Jean sort de chez lui et voit son voisin d'origine arabe en train de corriger son fils de 8 ans à coups de ceinture. Il est conscient que dans certaines cultures c'est valorisé de corriger ainsi ses enfants. Il ne veut pas, en tant que Québécois, réagir trop fortement à cette situation et ainsi manifester une intolérance à l'égard de pratiques de gens d'autres origines ethniques. Il choisit de ne rien faire. Auriez-vous fait la même chose que Jean?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez brièvement :_____

_____

_____

43. Un conflit survient entre Nicole, enseignante et Adolfo, un père d'origine Salvadorienne qui persiste à reconduire son garçon de cinq ans à la maternelle tous les matins même s'il n'habite qu'à deux coins de rue de l'école. Nicole désapprouve Adolfo et sa façon de surprotéger son enfant, ce qui finira par lui nuire. Adolfo pour sa part, considère que c'est sa responsabilité d'assurer la sécurité de son enfant. La directrice convoque Adolfo pour lui faire comprendre l'importance de laisser son enfant venir à l'école seul afin d'assurer le développement de son autonomie. Auriez-vous fait comme la directrice?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez brièvement :_____

_____

_____

44. Une infirmière du C.L.S.C. se rend au domicile d'une femme d'origine africaine pour assurer un suivi de grossesse. L'infirmière lui pose quelques questions sur sa santé. À sa grande surprise, c'est le mari qui répond à la place de la femme. Pour assurer la véracité et la confidentialité des réponses, l'infirmière demande promptement au mari de bien vouloir quitter la pièce. Auriez-vous fait comme l'infirmière?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez brièvement :_____

_____

_____

45. Y a-t-il des situations dans lesquelles vous avez pu mettre en pratique ce que vous avez appris lors de cette formation?

Non ð Oui ð Veuillez donner deux exemples concrets:

a)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

b)

_____

_____

_____

_____

_____

Lorsque vous le pouvez, veuillez porter un jugement sur les énoncés qui suivent en indiquant s'il sont vrais ou faux.

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
46. Les cultures où les parents peuvent utiliser des punitions physiques envers leurs enfants ont un niveau d'agressivité plus élevé que les cultures qui ne valorisent pas de telles pratiques.	__	__	__
47. Dans toutes les sociétés, la franchise est ce qui permet de bons contacts interpersonnels.	__	__	__
48. Dans les sociétés où la famille a plus d'importance que l'individu, les structures d'autorité sont plus souples.	__	__	__
49. Mieux on connaît sa propre culture, plus on a de difficultés à accepter celle des autres.	__	__	__
50. Le Québécois qui dénonce l'attitude de certains Arabes à l'égard des femmes manifeste son racisme.	__	__	__
51. Il n'y a pas de culture meilleure que d'autres.	__	__	__

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
52. Tout comportement qui découle de la culture d'une personne est acceptable.	__	__	__
53. Pour un immigrant, se regrouper avec des gens de sa propre culture aide à surmonter le choc culturel.	__	__	__
54. Au Québec, la catégorie dans laquelle il y a le plus grand nombre de nouveaux immigrants est celle des investisseurs indépendants.	__	__	__
55. Le nombre d'immigrants arrivant chaque année au Québec a diminué au cours de la dernière décennie.	__	__	__
56. La diversité culturelle se résume à trois composantes : le groupe ethnique, la religion et la langue.	__	__	__
57. L'expérience migratoire d'une personne est un facteur à considérer lorsqu'on tente de comprendre son adaptation dans une nouvelle culture.	__	__	__
58. Un immigrant qui s'intègre à la société québécoise est une personne pour qui les valeurs et les habitudes de vie dominantes au Québec remplacent progressivement celles de sa culture d'origine.	__	__	__
59. Les gens cherchent spontanément à favoriser les membres de leur propre groupe culturel au détriment des membres des autres groupes.	__	__	__
60. Les institutions québécoises, comme l'école, les services publics ou l'entreprise privée, doivent s'adapter à la diversité culturelle dans toute la mesure du possible.	__	__	__
61. Pour bien intervenir en milieu multiethnique, mieux vaut faire abstraction de sa propre identité culturelle.	__	__	__
62. Il est naturel de percevoir les membres d'un autre groupe culturel que le sien comme étant tous semblables.	__	__	__

63. L'immigration ralentit le développement économique du Québec. ___ ___ ___

64. L'intégration à une nouvelle culture constitue bien souvent uneimportante remise en question de l'identité d'une personne. ___ ___ ___

Veuillez utiliser l'échelle qui suit :
Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

65. Je considère que la formation m'a fourni **suffisamment d'outils** pour :

a) agir de façon efficace dans les situations interculturelles que je rencontre.	1	2	3	4
b) me permettre d'être plus à l'aise dans un environnement multiethnique.	1	2	3	4
c) choisir un comportement qui me paraît adéquat lorsque j'interagis avec une personne d'une communauté culturelle que je connais peu.	1	2	3	4
d) comprendre les comportements d'une personne d'une culture avec laquelle je suis peu familier.	1	2	3	4
e) intervenir de façon efficace dans des situations interculturelles, quelque soient les origines culturelles des personnes impliquées.	1	2	3	4
f) établir un bon contact avec un membre d'une autre communauté culturelle.	1	2	3	4

g) décider de mettre ou non des efforts pour adapter mes pratiques professionnelles à la diversité culturelle, compte tenu des efforts requis.	1	2	3	4
h) élaborer des projets en partenariat avec les communautés culturelles.	1	2	3	4
i) expliquer ma position à un collègue qui exprime un préjugé que je ne partage pas envers un groupe ethnique.	1	2	3	4

Pour que nous puissions inclure vos réponses dans notre étude, il est essentiel que vous répondiez aux questions qui suivent.

Sexe Homme ð Femme ð **Âge** _____

Origines culturelles Canadiennes françaises ð Canadiennes anglaises ð Africaines ð Européennes ð Antillaises ð Asiatiques ð
Latinos ð Arabes ð Autres : _____

Êtes-vous né au Canada ? Oui ð Non ð

Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété ou êtes en train de compléter? Études secondaires ð CEGEP ð
Université : Premier cycle ð Deuxième ou troisième cycle ð
Autre : _____

Occupation principale (ne cochez qu'une seule case)
Étudiant à temps complet ð Étudiant à temps partiel ð
Enseignant ð Professionnel ou cadre dans le milieu scolaire ð Policier ð Intervenant dans un organisme communautaire ð
Travailleur autonome ð Intervenant dans le système de santé ð
Autre : _____

Expériences dans le domaine des relations interculturelles

- Avez-vous effectué des voyages à l'étranger durant lesquels vous avez eu l'occasion d'interagir avec des gens d'autres cultures ? Non ð Un peu ð Assez souvent ð Beaucoup ð

- Vos contacts interculturels sont :
Peu fréquents ð Occasionnels ð Fréquents ð Quotidiens ð

- En général, considérez-vous que vos relations avec des personnes d'autres origines culturelles sont :
Peu satisfaisantes ð Moyennement satisfaisantes ð Très satisfaisantes ð

- Vos collègues diraient-ils de vous que vous êtes une personne active dans votre milieu pour contribuer à des relations interculturelles harmonieuses?
Pas du tout ð Un peu ð Moyennementð Beaucoup ð Tout à fait ð

- Vos collègues diraient-ils que vous êtes une personne bien outillée pour solutionner des problèmes en contexte pluriethnique?
Pas du tout ð Un peu ð Moyennement ð Beaucoup ð Tout à fait ð

- Faites-vous des activités complémentaires en lien avec les relations interculturelles ?
Pas du tout ð Un peu ð Moyennement ð Beaucoup ð

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE

POUR LE GROUPE TÉMOIN

QUESTIONNAIRE (nf2)

Veuillez s'il vous plaît indiquer si vous avez déjà suivi des ateliers ou cours sur les relations interculturelles : **Oui** ð **Non** ð

Si **oui** ⇒ Une fois ð À 2 ou 3 occasions ð Plusieurs fois ð
Veuillez décrire dans quel(s) contexte(s) :

_____

******Si vous prévoyez entreprendre une formation en relations interculturelles sous peu, veuillez cocher ici*** ð ***et allez à la page suivante.******

Si **non** ⇒ Vous a-t-on déjà offert la possibilité d'en suivre une ? Oui ð Non ð
Si Oui ⇒ Veuillez nous indiquer par rapport aux raisons énoncées dans le carré ci-dessous, dans quelle mesure elles ont influencé votre choix de ne pas y participer. Vous pourrez ensuite passer à la page suivante.
Si Non ⇒ Aimeriez-vous pouvoir en suivre une? *Oui* ð *Non* ð

Si *Oui* ⇒ Veuillez nous préciser ce qui serait le principal facteur motivateur
pour vous, puis passez à la page suivante.

_____

Si *Non* ⇒ Veuillez nous indiquer par rapport aux raisons A à F énoncées dans le carré ci-dessous, dans quelle mesure elles influencent votre réponse.

Échelle de réponse :

N'a aucunement Influencé mon choix	A un peu Influencé mon choix	A moyennement Influencé mon choix	A beaucoup Influencé mon choix
0	**1**	**2**	**3**

A) Je préfère me perfectionner dans un autre domaine	0	1	2	3
B) Les relations interculturelles ne m'intéressent pas	0	1	2	3
C) Je n'ai pas besoin de ce type de formation	0	1	2	3
D) Je ne considère pas que c'est à moi de faire des efforts d'adaptation	0	1	2	3
E) Mon milieu de travail ne valorise pas ce type de formation	0	1	2	3
F) Manque de ressources financières	0	1	2	3
G) Je n'étais pas disponible	0	1	2	3
H) Le type d'activité offert ne me convenait pas	0	1	2	3
I) Le contenu abordé me semblait inadéquat	0	1	2	3
J) Le formateur m'apparaissait peu compétent	0	1	2	3

Autre : _____

Veuillez répondre à toutes les questions DE LA FAÇON LA PLUS FRANCHE possible.
C'est vraiment une INFORMATION PERSONNELLE dont nous avons besoin.

Merci de participer à cette recherche.

Notez que la forme masculine a été utilisée tout au long du questionnaire afin d'en alléger le contenu.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou non avec les affirmations qui suivent.

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

1. Il est important pour moi de comprendre les réalités interculturelles au sein de la société québécoise.	1	2	3	4
2. Il est important que je me soucie d'avoir des relations interculturelles harmonieuses.	1	2	3	4
3. Je suis très fier de ma culture d'origine.	1	2	3	4
4. Les gens de ma culture d'origine sont capables de faire la plupart des choses aussi bien que ceux d'autres cultures.	1	2	3	4
5. La plupart des sociétés auraient avantage à adopter les valeurs fondamentales de mon groupe culturel d'origine.	1	2	3	4
6. Les communautés culturelles représentent une richesse pour la société québécoise.	1	2	3	4
7. Il n'y a pas de réelles différences entre les gens, peu importe leurs origines culturelles.	1	2	3	4
7. Les gens de ma culture ont peu à apprendre des autres cultures.	1	2	3	4
9. Il ne faut pas trop s'attarder aux différences interculturelles puisque, en tant qu'êtres humains, nous avons tous les mêmes besoins et valeurs fondamentales.	1	2	3	4
10. Les groupes culturels sont différents les uns des autres et leurs différences enrichissent la société.	1	2	3	4
11. Je comprends la valeur des façons de faire d'autres groupes culturels même si je ne les partage pas.	1	2	3	4

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

12. Certaines de mes valeurs, croyances et façons de voir le monde ont changé au contact d'autres cultures.	1	2	3	4
13. J'ai une responsabilité professionnelle à l'égard de l'intégration des immigrants à la société québécoise.	1	2	3	4
14. J'ai une responsabilité personnelle à l'égard de l'intégration des immigrants à la société québécoise.	1	2	3	4
15. Souvent, les personnes les plus intéressantes et les plus stimulantes sont celles qui aiment être différentes ou originales.	1	2	3	4
16. Pour presque chaque chose, il y a une bonne et une mauvaise façon de faire.	1	2	3	4
17. Il y a une différence claire entre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas.	1	2	3	4
18. Parfois j'aime aller contre les règles et faire les choses différemment.	1	2	3	4
19. Plus nous aurons des valeurs et des idées semblables, mieux ce sera pour notre société.	1	2	3	4

Veuillez lire les courtes mises en situation qui suivent puis portez un jugement sur l'action qui a été faite dans chacune d'elles.

20. Trois employés musulmans demandent à leur supérieur de faire faire des transformations mineures à une petite salle peu utilisée dans l'édifice où ils travaillent. Ainsi ils pourront faire leurs prières quotidiennes. Le supérieur accepte de donner suite à cette demande. Auriez-vous fait la même chose que le supérieur?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez

brièvement :_____

_____

_____

21. Suite à des cris à l'extérieur, Jean sort de chez lui et voit son voisin d'origine arabe en train de corriger son fils de 8 ans à coups de ceinture. Il est conscient que dans certaines cultures c'est valorisé de corriger ainsi ses enfants. Il ne veut pas, en tant que Québécois, réagir trop fortement à cette situation et ainsi manifester une intolérance à l'égard de pratiques de gens d'autres origines ethniques. Il choisit de ne rien faire. Auriez-vous fait la même chose que Jean?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez

brièvement :_____

_____

_____

22. Un conflit survient entre Nicole, enseignante et Adolfo, un père d'origine Salvadorienne qui persiste à reconduire son garçon de cinq ans à la maternelle tous les matins même si il n'habite qu'à deux coins de rue de l'école. Nicole désapprouve Adolfo et sa façon de surprotéger son enfant, ce qui finira par lui nuire. Adolfo pour sa part, considère que c'est sa responsabilité d'assurer la sécurité de son enfant. La directrice convoque Adolfo pour lui faire comprendre l'importance de laisser son enfant venir à l'école seul afin d'assurer le développement de son autonomie. Auriez-vous fait comme la directrice?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð

Expliquez

brièvement :_____

_____

_____

23. Une infirmière du C.L.S.C. se rend au domicile d'une femme d'origine africaine pour assurer un suivi de grossesse. L'infirmière lui pose quelques questions sur sa santé. À sa grande surprise, c'est le mari qui répond à la place de la femme. Pour assurer la véracité et la confidentialité des réponses, l'infirmière demande promptement au mari de bien vouloir quitter la pièce. Auriez-vous fait comme l'infirmière?

Certainement pas ð Probablement pas ð Probablement que oui ð Certainement que oui ð
Expliquez

brièvement :_____

_____

_____

24. Y a-t-il des situations où vous avez pu mettre en pratique des habiletés interculturelles?

Non ð Oui ð Veuillez donner deux exemples:

a)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

b)

_____

_____

_____

_____

Lorsque vous le pouvez, veuillez porter un jugement sur les énoncés qui suivent en indiquant s'il sont vrais ou faux.

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
25. Les cultures où les parents peuvent utiliser des punitions physiques envers leurs enfants ont un niveau d'agressivité plus élevé que les cultures qui ne valorisent pas de telles pratiques.	__	__	__
26. Dans toutes les sociétés, la franchise est ce qui permet de bons contacts interpersonnels.	__	__	__
27. Dans les sociétés où la famille a plus d'importance que l'individu, les structures d'autorité sont plus souples.	__	__	__
28. Mieux on connaît sa propre culture, plus on a de difficultés à accepter celle des autres.	__	__	__
29. Le Québécois qui dénonce l'attitude de certains Arabes à l'égard des femmes manifeste son racisme.	__	__	__
30. Il n'y a pas de culture meilleure que d'autres.	__	__	__
31. Tout comportement qui découle de la culture d'une personne est acceptable.	__	__	__

32. Pour un immigrant, se regrouper avec des gens de sa propre culture aide à surmonter le choc culturel. __ __ __

33. Au Québec, la catégorie dans laquelle il y a le plus grand nombre de nouveaux immigrants est celle des investisseurs indépendants. __ __ __

34. Le nombre d'immigrants arrivant chaque année au Québec a diminué au cours de la dernière décennie. __ __ __

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
35. La diversité culturelle se résume à trois composantes : le groupe ethnique, la religion et la langue.	__	__	__
36. L'expérience migratoire d'une personne est un facteur à considérer lorsqu'on tente de comprendre son adaptation dans une nouvelle culture.	__	__	__
37. Un immigrant qui s'intègre à la société québécoise est une personne pour qui les valeurs et les habitudes de vie dominantes au Québec remplacent progressivement celles de sa culture d'origine.	__	__	__
38. Les gens cherchent spontanément à favoriser les membres de leur propre groupe culturel au détriment des membres des autres groupes.	__	__	__
39. Les institutions québécoises, comme l'école, les services publics ou l'entreprise privée, doivent s'adapter à la diversité culturelle dans toute la mesure du possible.	__	__	__
40. Pour bien intervenir en milieu multiethnique, mieux vaut faire abstraction de sa propre identité culturelle.	__	__	__
41. Il est naturel de percevoir les membres d'un autre groupe culturel que le sien comme étant tous semblables.	__	__	__
42. L'immigration ralentit le développement économique du Québec.	__	__	__

43. L'intégration à une nouvelle culture constitue bien souvent une importante remise en question de l'identité d'une personne. __ __ __

Veuillez répondre aux questions qui suivent en utilisant l'échelle qui suit :
Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

44. Je considère être outillé personnellement ou professionnellement pour:

a) agir de façon efficace dans les situations interculturelles que je rencontre ;	1	2	3	4
b) être à l'aise dans un environnement multiethnique ;	1	2	3	4
c) choisir un comportement qui me paraît adéquat lorsque j'interagis avec une personne d'une communauté culturelle que je connais peu ;	1	2	3	4
d) comprendre les comportements d'une personne d'une culture avec laquelle je suis peu familier ;	1	2	3	4
e) intervenir de façon efficace quelque soient les origines culturelles des personnes impliquées ;	1	2	3	4
f) établir un bon contact avec un membre d'une autre communauté culturelle ;	1	2	3	4
g) décider de mettre ou non des efforts pour adapter mes pratiques professionnelles à la diversité culturelle ;	1	2	3	4
h) élaborer des projets en partenariat avec les communautés culturelles ;	1	2	3	4
i) expliquer ma position à un collègue qui exprime un préjugé que je ne partage pas envers un groupe ethnique.	1	2	3	4

Pour que nous puissions inclure vos réponses dans notre étude, il est essentiel que vous répondiez aux questions qui suivent.

Sexe Homme ð Femme ð **Âge** _____

Origines culturelles Canadiennes françaises ð Canadiennes anglaises ð Africaines ð Européennes ð Antillaises ð Asiatiques ð
Latinos ð Arabes ð Autres : _____

Êtes-vous né au Canada ? Oui ð Non ð

Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété ou êtes en train de compléter? Études secondaires ð CEGEP ð
Université : Premier cycle ð Deuxième ou troisième cycle ð
Autre : _____

Occupation principale (ne cochez qu'une seule case)
Étudiant à temps complet ð Étudiant à temps partiel ð
Enseignant ð Professionnel ou cadre dans le milieu scolaire ð Policier ð Intervenant dans un organisme communautaire ð
Travailleur autonome ð Intervenant dans le système de santé ð
Autre : _____

Expériences dans le domaine des relations interculturelles
- Avez-vous effectué des voyages à l'étranger durant lesquels vous avez eu l'occasion d'interagir avec des gens d'autres cultures ? Non ð Un peu ð Assez souvent ð Beaucoup ð

- Vos contacts interculturels sont :
Peu fréquents ð Occasionnels ð Fréquents ð
Quotidiens ð

- En général, considérez-vous que vos relations avec des personnes d'autres origines culturelles sont : Peu satisfaisantes ð Moyennement satisfaisantes ð Très satisfaisantes ð

- Vos collègues diraient-ils de vous que vous êtes une personne active dans votre milieu pour contribuer à des relations interculturelles harmonieuses?

Pas du tout ð Un peu ð Moyennementð Beaucoup ð Tout à fait ð

- Vos collègues diraient-ils que vous êtes une personne bien outillée pour solutionner des problèmes en contexte pluriethnique?

Pas du tout ð Un peu ð Moyennement ð Beaucoup ð Tout à fait ð

- Faites-vous des activités complémentaires en lien avec les relations interculturelles ?

Pas du tout ð Un peu ð Moyennement ð Beaucoup ð

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE POUR

LE GROUPE DES « REFUS-ABANDONS »

QUESTIONNAIRE

Vous avez entrepris le programme suivant :

Formation interculturelle de la Faculté de théologie
à l'Université de Sherbrooke

D'après votre dossier, vous vous êtes retiré avant d'avoir complété ce programme.
Combien de crédits avez-vous complétés ?
0 crédits ð 3-9 crédits ð 12-18 crédits ð 21-30 crédits ð plus de 30 crédits ð

1. Au moment de mon inscription, j'avais déjà des visées sur un autre programme dans lequel j'ai été admis par la suite. Oui ð Non ð

Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou non avec les affirmations qui suivent :

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

2. Les personnes responsables de la formation connaissaient peu les réalités de mon milieu.	1	2	3	4
3. Les personnes responsables de la formation avaient des façons de voir les choses trop différentes des miennes.	1	2	3	4
4. La formation était trop centrée sur l'acquisition de connaissances théoriques.	1	2	3	4
5. J'ai réalisé qu'une formation sur les relations interculturelles avait peu à m'apporter.	1	2	3	4
6. Il me semble possible de bien s'adapter à la diversité culturelle même si l'on ne suit pas de formation là-dessus.	1	2	3	4
7. Il y a des problèmes plus urgents à résoudre que ceux qui découlent de la diversité culturelle.	1	2	3	4

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Plutôt en accord = 3
Tout à fait en accord = 4

8. Suivre une formation sur les relations interculturelles constituait une trop grande surcharge de travail.	1	2	3	4
9. La question des relations interculturelles ne constitue pas une priorité dans mon milieu.	1	2	3	4
10. Les périodes consacrées à la formation cadraient mal dans mon horaire.	1	2	3	4
11. Je n'avais pas les moyens financiers requis pour poursuivre dans cette formation.	1	2	3	4
12. Je n'étais pas certain que les objectifs de cette formation pouvaient correspondre à mes besoins.	1	2	3	4
13. Au cours de la formation, je me suis senti jugé sur mes attitudes à l'égard des personnes d'autres ethnies.	1	2	3	4
14. Les méthodes pédagogiques privilégiées dans cette formation ne convenaient pas à ma façon d'apprendre.	1	2	3	4
15. Je ne sentais pas d'ouverture dans mon milieu pour appliquer ce que j'avais appris.	1	2	3	4
16. Ayant peu de contacts avec des gens d'autres cultures, la formation n'était pas utile.	1	2	3	4
17. Des contraintes personnelles ou familiales m'ont empêché de poursuivre la formation.	1	2	3	4

Notez que la forme masculine a été utilisée tout au long du questionnaire afin d'en alléger le contenu

Pour que nous puissions inclure vos réponses dans notre étude, il est essentiel que vous répondiez aux questions qui suivent.

Sexe Homme ð Femme ð **Âge** _____

Origines culturelles Canadiennes françaises ð Canadiennes anglaises ð Africaines ð Européennes ð Antillaises ð Asiatiques ð
Latinos ð Arabes ð Autres : _____

Êtes-vous né au Canada ? Oui ð Non ð

Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété ou êtes en tra in de compléter? Études secondaires ð CEGEP ð
Université : Premier cycle ð Deuxième ou troisième cycle ð
Autre : _____

Occupation principale (ne cochez qu'une seule case)
Étudiant à temps complet ð Étudiant à temps partiel ð
Enseignant ð Professionnel ou cadre dans le milieu scolaire ð Policier ð Intervenant dans un organisme communautaire ð
Travailleur autonome ð Intervenant dans le système de santé ð
Autre : _____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

APPENDICE E

LETTRES

ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES

25juin 1998

Bonjour,

Nous sommes deux professeurs à l'Université de Sherbrooke faisant partie d'une équipe de recherche ayant pour but d'évaluer les divers programmes et projets de formation aux relations interculturelles dans les organismes publics et parapublics au Québec depuis 1995. Une telle recherche permettra de faire le point et mieux comprendre la diversité des approches et leurs retombées.

Du fait que vous ayez participé à une formation aux relations interculturelles, votre opinion revêt une grande importance pour nous. C'est pourquoi nous sollicitons votre collaboration à remplir un questionnaire afin de mener notre projet de recherche à terme. **Chaque questionnaire rempli et retourné est un pas vers l'atteinte de notre objectif.** Pour ce faire, il vous faudra environ 20 minutes.

Au verso de la présente, vous trouverez de l'information concernant notre projet de recherche. Nous joignons à cet envoi le questionnaire auquel nous aimerions beaucoup que vous répondiez. Veuillez retourner le questionnaire **au plus tard le 13 juillet** 1998 dans l'enveloppe pré-affranchie ci-jointe.

Nous vous remercions à l'avance pour votre disponibilité et votre précieuse collaboration.

Très sincèrement,

Nicole Chiasson
Département de Psychologie

Claude Charbonneau
Département de Psychologie

25juin 1998

Bonjour,

Compte tenu de la pluriethnicité de la société québécoise, plusieurs organismes offrent ou songent à offrir des formations dans le domaine des relations interculturelles. Nous sommes deux professeurs à l'Université de Sherbrooke faisant partie d'une équipe de recherche intéressée à recueillir de l'information sur les besoins actuels de formation dans ce domaine.

Nous cherchons à rejoindre des gens de divers milieux et de différents types c'est-à-dire autant des personnes qui ont déjà reçu de la formation dans le domaine des relations interculturelles que des gens qui n'ont pas voulu ou encore qui n'ont pas eu l'occasion d'en suivre. Vous correspondez probablement à une de ces catégories et votre opinion revêt une très grande importance pour nous. C'est pourquoi nous sollicitons votre collaboration à remplir un questionnaire afin de mener notre projet de recherche à terme. **Chaque questionnaire rempli et retourné est un pas vers l'atteinte de notre objectif.** Pour ce faire, il vous faudra environ 20 minutes.

Au verso de la présente, vous trouverez de l'information concernant notre projet de recherche. Nous joignons à cet envoi le questionnaire que nous vous demandons de retourner **au plus tard le 13 juillet** 1998, dans l'enveloppe pré-affranchie ci-jointe.

Nous vous remercions à l'avance pour votre disponibilité et votre précieuse collaboration.

Très sincèrement,

Nicole Chiasson
Département de Psychologie

Claude Charbonneau
Département de Psychologie

10juin 1998

Bonjour,

Nous sommes deux professeurs à l'Université de Sherbrooke faisant partie d'une équipe de recherche ayant pour but d'évaluer les divers programmes et projets de formation aux relations interculturelles dans les organismes publics et parapublics au Québec depuis *1995.* Une telle recherche permettra de faire le point et mieux comprendre la diversité des approches et leurs retombées.

Selon votre dossier, vous avez déjà été inscrit à un programme portant sur les relations interculturelles mais vous avez choisi, par la suite, de ne pas le poursuivre. Votre opinion revêt une grande importance pour nous puisque nous voulons comprendre les principales raisons de cet abandon. C'est pourquoi nous sollicitons votre collaboration à remplir un questionnaire afin de mener notre projet de recherche à terme. **Chaque questionnaire rempli et retourné est un pas vers l'atteinte de notre** objectif. Pour ce faire, il vous faudra environ 20 minutes.

Au verso de la présente, vous trouverez de l'information concernant notre projet de recherche. Nous joignons à cet envoi le questionnaire auquel nous aimerions beaucoup que vous répondiez. Veuillez retourner le questionnaire **au plus tard le 30 juin 1998** dans l'enveloppe pré-affranchie ci-jointe.

Nous vous remercions à l'avance pour votre disponibilité et votre précieuse collaboration.

Très sincèrement,

Nicole Chiasson
Département de Psychologie

Claude Charbonneau
Département de Psychologie

RECHERCHE SUR LA FORMATION LNTERCULTURELLE

Information sur la nature du projet et la contribution des participants

Noms des chercheurs

Fernand Ouellet, Université de Sherbrooke.
Claude Charbonneau, Université de Sherbrooke.
Nicole Chiasson, Université de Sherbrooke.
Jacques Proulx, Université de Sherbrooke.
Ratna Gosh, Université McGill.

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'évaluer les divers programmes et projets de formation aux relations interculturelles dans les organismes publics et parapublics au Québec depuis 1995.

Contribution des participants

Tout ce que nous vous demandons, c'est de prendre approximativement 20 minutes de votre temps pour répondre à un questionnaire, le plus sincèrement possible. Ce questionnaire est anonyme.

Confidentialité

L'information que vous donnerez à travers vos réponses au questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Des numéros seront utilisés pour identifier l'information obtenue au moyen du questionnaire. Évitez d'écrire votre nom sur le questionnaire ou l'enveloppe de retour. Les seules personnes qui auront un accès direct à l'information donnée dans les questionnaires seront les chercheurs nommés ci-haut ainsi que leurs assistants de recherche.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet de recherche est totalement volontaire. Vous pouvez choisir de ne pas répondre au questionnaire ou d'omettre de répondre à certaines questions. Votre choix n'entraînera aucun effet préjudiciable à votre égard. D'ailleurs, à moins que vous ne le fassiez savoir, personne ne devrait être informé si vous avez choisi de participer à ce projet ou non. Le bénéfice que vous en retirerez est la satisfaction personnelle d'avoir contribué à l'avancement des connaissances dans le

domaine de la formation aux relations interculturelles, ainsi qu'à notre projet de recherche.

Pour toute autre information

Si vous désirez avoir plus de renseignements sur ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Claude Charbonneau ou Nicole Chiasson, à la Faculté des lettres et sciences humaines, au (819) 821-7222.

ANNEXE 1

Lettre aux responsables d'organismes de formation interculturelle

Comme vous le savez peut-être, une équipe de recherche a été formée dans le cadre du projet "Immigration et métropoles" pour faire le point sur la formation interculturelle au Québec. Cette équipe interuniversitaire comprend cinq chercheurs (Claude Charbonneau, département de psychologie, Université de Sherbrooke, Fernand Ouellet, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke, Michel Pagé, département de psychologie, Université de Montréal et Ratna Ghosh, Faculté d'éducation, Université McGill). Ils sont assistés par trois étudiantes graduées (Coryse Cicery, Maîtrise en éducation, Université de Montréal, Michèle Normand, doctorat en éducation, Université de Montréal et Anushree Varma, Maîtrise en éducation Université McGill).

La recherche vise quatre objectifs principaux:

A- Recueillir des données sur les besoins de formation des intervenants dans le domaine de l'éducation, de la santé, du travail social, des services de police et aux fonctionnaires provinciaux et municipaux.

B- Recueillir des données sur les diverses activités de formation interculturelle qui ont été mise sur pied au Québec au cours des dix dernières années pour répondre à ces besoins.

C- Identifier les principaux obstacles rencontrés par les responsables d'activité de formation interculturelle.

D- Fournir aux responsables d'activités de formation interculturelle des pistes susceptibles de les aider à surmonter ces obstacles et à mieux répondre aux besoins de formation des différents intervenants.

La recherche comprendra quatre opérations principales:

1- Entrevues avec les responsables d'organismes de formation interculturelle *(Mai-juin 1997)*

2- Analyse des données recueilles au cours des entrevues et de la documentation fournie par les responsables d'organismes de formation interculturelle et rédaction de fiches synthèse (Activités de formation

offertes par chacun des organismes, sur orientations théoriques, perception par les responsables des besoins en formation interculturelle et des obstacles à cette formation par les responsables des organismes de formation) Validation des fiches synthèses auprès des responsables d'organismes de formation *(Juillet 1997-Décembre 1998)*

3- Enquête sur les besoins de formation interculturelle des intervenants dans le domaine de l'éducation, de la santé, du travail social, des services de police et aux fonctionnaires provinciaux et municipaux *(Mai 1997-décembre 1998)*

4- Comparaison des données recueillies auprès des responsables d'organismes de formation intercuturelle et de celles de l'enquête auprès intervenants et rédaction du rapport de recherche *(Janvier 1999-mai 1999).*

Pour mener à bien cette recherche, nous espérons pouvoir établir un partenariat avec les membres des divers organismes qui ont offerts des activités de formation interculturelle au cours des dix dernières années et avec les formateurs et les formatrices autonomes. Ce partenariat impliquera, d'une part, que les responsables d'organismes et les formateurs nous fournissent toute l'information disponible sur les activités de formation qu'ils ont développées aux cours des années. En retour, l'équipe de recherche pourra leur fournir des outils et des stratégies pour mieux répondre aux besoins de formation des divers intervenants qu'ils veulent former et un cadre général pour situer leur activités de formation par rapport à ce qui s'est fait au Québec au cours des dix dernières années et par rapport aux développements récents de la réflexion théorique.

L'équipe de recherche espère également pourvoir mettre sur pied à partir de septembre 1999 un service de consultation en formation interculturelle qui serait offert aux organismes et aux formateurs et aux formatrices autonomes intéressés à améliorer la qualité de leur formation et à mieux satisfaire les besoins des intervenants qu'ils forment.

Nous savons que vous avez été très actif (active) dans le domaine de la formation interculturelle au cours des dix dernières années et que vous possédez une grande expertise dans le domaine. Nous espérons que vous voudrez bien la partager avec nous. Nous vous assurons que nous ferons tout ce qui est possible pour que cette collaboration n'implique pas pour vous une surcharge de travail.

Plusieurs d'entre vous nous ont déjà fait parvenir des documents sur leurs activités de formation. Nous vous en remercions. Cette documentation nous permettra de mieux préparer une rencontre que nous aimerions avoir avec vous au cours de l'été 1997 pour

réfléchir avec vous sur votre expérience. Vous trouverez ci-joint la grille d'entrevues que nous souhaitons utiliser pour cette rencontre. Une personne de notre équipe communiquera avec vous au cours du mois mai à ce sujet Si vous possédez d'autres documents décrivant votre organisme et les modalités des diverses activités de formation que vous avez mises sur pied, vous pourrez nous les fournir lors de cette rencontre. Si vous désirez des informations supplémentaires sur notre projet, vous pouvez communiquer avec Coryse Ciceri au numéro (514) 343-7244, Michèle Normand au numéro (514) 253-7898 ou Anushree Varma au numéro (514) Vous pouvez me rejoindre au numéro (819) 821-8000 Ext. 2605. Vous pouvez aussi nous rejoindre par courrier électronique : f.ouelle@courrier.usherb.ca.

Nous espérons que vous accueillerez favorablement cette offre de collaboration.

Cordialement vôtre

Fernand Ouellet pour l'équipe de recherche

La formation interculturelle au Québec

Grille d'entrevues

I- Le formateur/la formatrice

- À quel titre vous intéressez-vous à la formation interculturelle?

- Formateur/formatrice
- Membre d'un organisme qui dispense de la formation
- Intervenant/intervenante dans un programme de formation
- Responsable d'un organisme ou d'un programme de formation.

- Comment en êtes vous venu(e) à vous intéresser à la formation interculturelle?

- Quelle était votre formation antérieure?

- Au cours des dix dernières années, avez-vous mis au point des activités, des outils ou des stratégies de formation dont vous êtes particulièrement fier (ère)? Si oui, indiquer lesquels et dites pourquoi vous y croyez.
(Si vous êtes formateur/formatrice autonome, passez à la section III

II- Description de l'organisme ou du programme

- Quand l'organisme ou le programme dont vous faites partie a-t-il été mis sur pied?

- Pourquoi a-t-il été fondé?

- Qui en faisait partie au moment de la fondation? Sa composition a-t-elle changé au cours des années?

- Quelles sont les principales sources de financement? Y a-t-il eu des changements dans ce domaine au cours des années?

III- Description des activités de formation

- Décrivez les activités de formation que vous avez développées

- Objectifs
- Durée
- Format
- Contenu

- Décrivez la cadre physique dans lequel se déroulent généralement ces activités de formation (lieu, nombre de participants, matériel audio-visuel et autre, documentation fournie aux participants, etc.).

- Existe-t-il une documentation sur les activités de formation que vous avez développées?

- Comment faut-il procéder pour la consulter?

IV- Clientèle visée par la formation

- À qui s'adresse la formation interculturelle offerte par votre organisme?

- Cette formation vise-t-elle plus spécifiquement les intervenants d'une institution particulière? Si oui, laquelle?

- Selon vous, quels sont les besoins de formation interculturelle de ces intervenants?

- Comment en êtes vous arrivés à reconnaître ces besoins?

- Connaissez-vous des études sur les besoin de formation interculturelle des intervenants que vous voulez former? Si oui, pouvez-vous nous indiquer comment nous les procurer.

- Ce que révèlent ces études sur les attentes des intervenants correspond-il en tout poins avec votre conception des besoins de ces intervenants? Sinon, comment justifiez-vous cet écart?

- Avez-vous constaté une évolution dans les besoins exprimés par les intervenants depuis que vous offrez une formation?

- Avez-vous identifié des besoins de formation auxquels vous n'êtes pas en mesure de répondre? Si oui, lesquels et pourquoi ne pouvez-vous pas y répondre?

- Les intervenants que vous formez ont-ils formulé des attentes auxquelles vous croyez qu'il serait risqué de chercher à répondre directement? Si oui, lesquels et quels sont les dangers que vous appréhendez?

- Croyez-vous que les responsables administratifs dont relèvent les intervenants que vous formez considèrent la formation interculturelle comme une priorité? Pourquoi?

- Possédez-vous des données sur le taux de satisfaction des intervenants que vous formez par rapport aux activités de formation que vous leur offrez? Ces données sont-elles disponibles?

- Avez-vous constaté une évolution dans le taux de satisfaction de votre clientèle par rapport aux activités de formation que vous offrez? Si oui, comment l'expliquez-vous?

- Possédez-vous une liste des personnes qui ont suivi des activités de formation dispensées par votre organisme? Pourriez-vous nous fournir cette liste?

- Possédez-vous une liste d'envoi des personnes ou organisme à qui vous avez offert vous activités de formation? Pourriez-vous nous fournir cette liste?

V- Les obstacles à la formation interculturelle

- Croyez-vous que la plupart des intervenants qui auraient besoin de la formation que vous offrez s'inscrivent aux activités offertes?

- Quels sont les principaux obstacles qui empêchent ou rendent difficile leur inscription à ces activités? Classez ces obstacles par ordre d'importance.

- Quels moyens prenez-vous pour surmonter ces obstacles?

- Croyez-vous qu'ils faudrait prendre d'autres mesures pour que certains de ces obstacles puissent être levés? Lesquelles?

- Avez-vous constaté une évolution dans la fréquence des demandes de formation par les intervenants des institutions à qui vous offres une formation interculturelle? Si oui, comment l'expliquez-vous?

- Selon vous, les politiques ou l'absence de politique du gouvernement québécois et celle de chacune des institutions en matière d'immigration et de relations interculturelles ont-elles quelque chose a voir avec cette évolution?

- Qu'est-ce qui devrait être fait pour améliorer cette situation?

VI- Le pluralisme ethnoculturel: défi pour la société québécoise?

- L'intégration des immigrants pose-t-elle des défis particuliers à la société québécoise? Si oui, lesquels? Quels moyens faudrait-il prendre pour faire face à ces défis?

- Quels sont les principaux défis que pose le pluralisme ethnoculturel dans les institutions où interviennent chacune de vos clientèles-cibles. Distinguer les défis communs à toutes ces institutions et ceux qui sont spécifiques à chacune.

- Quelles devraient être les composante d'une formation interculturelle qui permettrait aux intervenants dans ces institutions de faire face adéquatement à ces défis?

- Les intervenants que vous formez perçoivent-ils l'importance de chacune de ces composantes? Si non, pourquoi? Comment pourrait-on chercher à modifier ces perceptions?

- Votre conception de la formation interculturelle a-t-elle été influencée par certains auteurs? Si oui, lesquels? Sur quels points vous ont-ils le plus influencé?

- Vos idées sur les composantes essentielles d'une formation interculturelle ont-elle évolué au cours des dix dernières années? Si oui, sur quels points principaux? Qu'est-ce qui vous a amené à modifier votre position sur ces points?

- Pouvez-vous indiquer ce qui distingue votre conception de la formation interculturelle de celle d'autres organisme?

- Y a-t-il des approches de la formation interculturelle qui vous paraissent particulièrement fécondes? Si oui, lesquelles? Pourquoi les trouvez vous intéressantes?

- Y a-t-il des approches de la formation interculturelle qui vous paraissent dangereuses? Si oui, pourquoi?

VII- Support aux formateurs/formatrices

- Selon vous, les formateurs/formatrices qui offrent des activités de formation interculturelle sont-ils bien préparés pour intervenir dans ce domaine?

- Les programmes de formation interculturelle et de perfectionnement offerts par les universités sont-ils adéquats?

- Croyez-vous qu'il serait utile de créer un organisme de support pour les formateurs/formatrices? Si oui, quels services devrait-il offrir? Comment ces services pourraient-ils être financés?