

2014 Volume 4 Numéro 1



Revue Internationale
de la Recherche Interculturelle

المجلة الدولية للبحوث
ما بين الثقافات

Revista Internacional
de la Investigación Intercultural

Revista Internacional
de Pesquisa Intercultural

International Journal
of Intercultural Research

- 1** Éditorial : la culture comme...?
 Y. Leanza
- 3-16** Les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour
d'études universitaires à l'étranger
 M. Paquin et S.-B. Hock
- 17-30** Point de vue des intervenants sur la disproportion des enfants issus de groupes racialisés
dans le système de protection de la jeunesse : causes et pistes de solution
 C. Lavergne, S. Dufour et D. Couture
- 31-44** Rendre visible l'invisible : savoirs et prises de conscience de femmes immigrantes au sein
d'organisations communautaires
 M. Chamberland et Y. Le Bossé
- 45-60** Identité nationale ou identité régionale? Une étude de cas à travers le conflit martiniquais
de février 2009
 Y. D. Misanthrope et A.-M. Costalat-Founeau
- 61-72** Enjeux du vieillissement chez les Africains subsahariens en milieu francophone minoritaire
canadien
 P. Mulatris et B. Bahi
- 73-88** Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion
inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse
 A. Gélinas Proulx, C. IsaBelle et H. Meunier
 Notes de lecture
- 89-94** *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et
psychanalytiques*, sous la direction de Z. Guerraoui et G. Pirlot
 E. Oslejskova
- 95-98** *La diversité culturelle dans les PME, accès au travail et valorisation des ressources*, sous la
direction de A. Manço et C. Barras
 J.-E. Tadlaoui

Alterstice est publiée avec le soutien de l'Association internationale pour la Recherche Interculturelle (**ARIC**), l'équipe de recherche Migration et Ethnicité dans les Interventions en Santé et en Service social (**METISS**, Montréal) et le Centre interuniversitaire d'Études sur les Langues, les Arts et les Traditions (**CÉLAT**).

Alterstice est publiée uniquement en ligne : www.alterstice.org

La revue est gratuite.

Alterstice

c/o Yvan Leanza

Professeur agrégé

École de psychologie

Université Laval

2325, rue des Bibliothèques

Québec (Qc)

G1V 0A6

Canada

Directeur : Yvan Leanza

alterstice@gmail.com

Responsable de la révision et de la mise en pages : Anna Olivier (Athéna Rédaction)

anna.olivier@athenaredaction.com

ISSN : 1923-919X

© Alterstice, 2014. Toute reproduction du texte doit mentionner la source de l'article.



ÉDITORIAL

La culture comme...?

Yvan Leanza ¹

Dans mon dernier éditorial, je remettait en question la métaphore de l'iceberg employée dans les formations interculturelles. Cela a suscité quelques réactions positives, mais aussi une question : quelle métaphore employer pour ne pas tomber dans le piège de la réification et de la crainte de l'autre? Il y en a probablement plusieurs, peut-être presque autant que les innombrables définitions du concept de culture, et ces métaphores pourraient être combinées pour faire passer le sens souhaité.

Je vous en propose une, issue de mon expérience de travail avec des collègues non seulement différents de moi en termes d'ancrages socioculturels, mais aussi en termes d'ancrages épistémologiques et disciplinaires. Souhaitant construire un projet de recherche comparatif entre le Québec et l'Argentine qui prenne la culture au sérieux, ces collègues ont fait appel à mon expertise en psychologie interculturelle. Il s'agissait dans un premier temps de définir un cadre conceptuel commun autour de la problématique qui nous rassemblait (qui est de peu d'importance ici). Un de ces concepts était évidemment la culture. Je me suis donc retrouvé dans la position des formateurs en intervention interculturelle : comment faire comprendre la culture et ce qu'elle implique pour nos comportements à des personnes motivées pour en savoir plus, mais très ancrées dans leurs univers nationaux et disciplinaires (j'oserais le terme ethnocentrées)?

Dans nos discussions annexes au projet de recherche, alors que nous étions en séance de travail intensif à Buenos Aires, un thème revenait sans cesse, parce qu'emblématique de l'Argentine, le tango. Étonnement, c'est une collègue québécoise qui en savait plus sur le tango que nos collègues argentins. Passionnée, elle connaissait les *milongas* (lieux où l'on danse le tango) les plus authentiques, les codes non verbaux nécessaires aux choix des partenaires de danse, les codes vestimentaires et les boutiques où se fournir, etc. Nos collègues argentins avaient, eux, une aversion pour le tango, considérant cette danse, les lieux où elle se pratique et les comportements qu'elle entraîne comme peu civilisés. Historiquement, le tango est en effet né dans les bas quartiers de Buenos Aires. D'abord musique métissée inspirée des musiques d'Afrique (les esclaves noirs d'Argentine) et d'Europe, elle devient danse au début du XIX^e siècle. Pour beaucoup en Argentine, elle reste associée aux bordels, à la provocation et à la séduction crue, ainsi qu'à la misère. Elle est aussi reliée à l'esclavage et au métissage, dans une société qui a fait grand cas de l'origine européenne de sa classe dominante, jusqu'à exterminer les peuples autochtones de son territoire. C'est la métaphore que j'ai choisie pour leur parler de la culture...

Le tango est né en terre argentine, mais il est né de nombreuses et complexes relations entre Africains, Européens et (Autochtones) Sud-américains. Les cultures définissent certes les frontières des groupes, mais elles sont aussi métissées à l'origine : sans contact avec la différence, pas de constructions d'identité et de sens. Le tango est une musique et une danse, mais il y a de nombreux codes à maîtriser en dehors de la musique et de la danse (comportements non verbaux en *milonga*, connaissance des lieux, des vêtements, etc.). La culture ne se réduit pas à un style de musique ou à une danse folklorique, elle infuse dans tous nos comportements et représentations, dans notre rapport au monde et aux autres. Le tango est un mouvement, rien de figé *a priori* : bien que les pas

soient limités, les combinaisons sont infinies. Bien que les symboles à disposition soient limités, la culture est un réservoir de sens infini. Dans ce cadre, elle est en perpétuel effort de reconstruction, en mouvement pour donner sens aux réalités humaines mouvantes. Certains Argentins eux-mêmes récusent le tango, même s'il est constitutif de l'Argentine contemporaine et de son histoire. Chacun est en mesure de prendre un peu de recul par rapport à sa propre culture, ou plutôt ses propres cultures, d'en adopter certains usages et d'en dénigrer, critiquer ou transformer d'autres. Le tango, aujourd'hui, c'est des millions d'adeptes à travers le monde. L'Argentine n'a plus le monopole : le tango se crée, s'enseigne, et se donne en spectacle partout. Les éléments fournis par la culture à un moment donné sont transmis même en dehors des « groupes d'origine » et entraînent des interprétations nouvelles, certaines devenant des « vérités », d'autres tombant en obsolescence. La culture c'est comme le tango, ça bouge, c'est difficile à saisir et cela suscite diverses émotions...

J'ai le grand plaisir d'annoncer ici que le premier prix ARIC de la meilleure thèse en recherche interculturelle a été remis lors du congrès de l'association à Rabat (Maroc) en décembre 2013, à M^{me} Malika Mansouri pour sa thèse en psychologie clinique intitulée *Révoltes intimes et collectives. Les adolescents français descendants d'ex-colonisés algériens dans les « émeutes de 2005 »*, effectuée sous la codirection des professeures Marie-Rose Moro (Université de Paris Descartes) et Gésine Sturm (Université Toulouse-Mirail) et soutenue en novembre 2011. Se situant dans le champ des transmissions, cette thèse interroge l'empreinte des violences de l'histoire coloniale et postcoloniale, en tentant d'évaluer les effets subjectifs et les conséquences psychiques de cette histoire chez les descendants, qu'ils aient participé ou non aux émeutes de 2005. Cette recherche en psychologie est aussi éminemment politique, s'impliquant dans les débats contemporains sur des problèmes réels du « vivre ensemble », dans un contexte d'interculturalité. Elle a été publiée en 2013 aux Presses universitaires de France sous le titre : *Révoltes post-coloniales au cœur de l'Hexagone : voix adolescentes*. Le comité de direction de la revue transmet ses sincères félicitations à la lauréate!

Ce numéro d'Alterstice est entièrement composé de textes soumis spontanément à la revue. C'est une première et c'est probablement le signe que la revue fait écho auprès des personnes impliquées dans la recherche interculturelle. Il faut dire que les statistiques de fréquentation du site et de téléchargement sont à la hausse en continu. Je tiens donc à remercier les auteurs qui font confiance à ce projet en soumettant leurs articles, mais également aux lecteurs qui surfent sur les pages de la revue.

Bonne lecture!

Rattachement de l'auteur

¹ Université Laval, Québec (Québec), Canada

Correspondance

alterstice@gmail.com

Pour citer cet article

Leanza, Y. (2014). La culture comme...? [Éditorial]. *Alterstice*, 4(1), 1-2.

ARTICLE HORS THÈME

Les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger

Maryse Paquin¹ et Sabine-Claudia Hock¹

Résumé

Depuis plusieurs années, le nombre d'étudiants internationaux s'accroît dans les universités. On pourrait penser que plus le nombre et la fréquence des rencontres culturelles sont élevés entre ces étudiants, plus il y a de répercussions positives. Or les résultats de recherche montrent la situation inverse, soit que le nombre croissant de rencontres d'étudiants de cultures différentes dans les universités n'aboutit ni à une augmentation des contacts interculturels, ni à une augmentation des répercussions positives. De surcroît, les étudiants d'une même culture ont plutôt tendance à se regrouper et à resserrer les liens entre eux. Dans ce contexte, cette étude vise à mieux connaître et comprendre le phénomène des rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger. Elle vise également à cerner la définition et le processus de construction de ces rencontres, de même que les perceptions de celles-ci chez les étudiants internationaux. Enfin, elle vise à identifier les répercussions positives et négatives qui découlent des rencontres, ainsi que les stratégies de résolution de situations-problèmes. Une recension des écrits a été menée dans différents domaines afin de recueillir les plus récents résultats de recherches sur le sujet. L'analyse de la littérature indique que les rencontres interculturelles génèrent très souvent des difficultés et semble indiquer que les universités devraient s'impliquer davantage dans l'organisation et l'encadrement de ces rencontres, dans le but de mieux remplir leur rôle d'accueil des étudiants internationaux, en contribuant davantage au développement des compétences interculturelles, à une meilleure adaptation au pays d'accueil et à une meilleure connaissance de la langue de ces derniers.

Rattachement des auteurs

¹ Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada

Correspondance

maryse.paquin@uqtr.ca

Mots clés

rencontres interculturelles; étudiants universitaires; programmes internationaux d'échange; séjour d'études universitaires à l'étranger

Pour citer cet article

Paquin, M. et Hock S.-C. (2014). Les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger. *Alterstice*, 4(1), 3-16.

Introduction

Depuis plusieurs années, une forte interconnexion se produit à l'échelle mondiale, ayant pour conséquence la croissance de la diversité culturelle dans tous les secteurs de la vie humaine (UNESCO, 2004). Le phénomène suscite l'intérêt de nombreux chercheurs issus de différentes disciplines, dont les sciences économiques, touristiques, communicationnelles, éducationnelles et linguistiques, la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie et la psychologie sociales. De cet intérêt croissant émerge l'étude multidisciplinaire des relations interculturelles (Gajardo et Leanza, 2011). Ce nouveau champ semble reposer sur le besoin d'en savoir davantage au sujet des rencontres entre personnes issues de différentes cultures en situation d'acculturation (Berry, Poortinga et Breugelmans, 2011; Sam et Berry, 2006), et ce, en puisant dans les divers champs de recherche et de pratiques.

La migration massive, les programmes internationaux d'échanges pour les étudiants universitaires et l'importance de l'éducation chez les immigrants créent un environnement interculturel favorable au sein des universités (Brisset, Safdar, Lewis et Sabatier, 2010). Toutefois, selon Durant et Shepherd (2009), la manière dont les étudiants internationaux se regroupent dans les universités reproduit le mode de regroupement des communautés ethnoculturelles dans la société, analysé par les modèles contemporains de la migration, du tourisme et de la relocalisation ainsi que de l'interaction sociale, modèles typiques de très nombreuses zones métropolitaines.

Relativement à cette situation, si les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger permettent, en théorie, d'améliorer les connaissances d'une nouvelle culture (Fordham, 2005), le développement de la tolérance interculturelle (Bortun, 2011) ou l'ouverture face à la diversité (Hohl, 1996), en pratique, nombreux sont ceux qui maintiennent qu'elles ne jouent pas adéquatement leurs rôles (Abdallah-Pretceille, 1996; Dunne, 2009; Hofstede, 1991; Holmes, 2005 et 2006; Kielbasiewicz-Drozdowska et Radko, 2006; Raymond et Hall, 2008). Notamment, il semble que les universités devraient s'impliquer davantage dans l'organisation et l'encadrement de ces rencontres (Pourhadi, 2012), le but étant que ces dernières contribuent davantage, chez les étudiants universitaires, au développement de compétences interculturelles (Spitzberg et Changnon, 2009), à une meilleure adaptation au pays d'accueil (Brisset et collab., 2010; Murphy-Lejeune, 2000) et à une meilleure connaissance de la langue (Dooley, 2009; Gill, 2007).

Par ailleurs, l'internationalisation croissante survenant au sein des universités amène à penser que plus le nombre et la fréquence des rencontres interculturelles sont élevés entre les étudiants internationaux, plus il y a de répercussions positives pouvant en découler, notamment par un meilleur échange interculturel (Dooley, 2009), par l'auto-efficacité scolaire (Jones, 2008; Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson et Pisecco, 2002) et par l'abandon des préjugés et des stéréotypes (Abdallah-Pretceille, 1996; Kielbasiewicz-Drozdowska et Radko, 2006). Or les résultats de recherche publiés sur la question depuis 10 ans illustrent la situation inverse, à savoir que le nombre croissant de rencontres entre étudiants de cultures différentes dans les universités n'aboutit ni à une augmentation des contacts interculturels, ni à une augmentation de leurs répercussions positives (Acioly-Régnier, Filiod et Régnier, 2005; Brown, 2009; Dervin, 2005; Raymond et Hall, 2008; Wang, Peyvandi et Moghaddam, 2009). De surcroît, les étudiants internationaux d'une même culture ont tendance à se regrouper dans leur groupe culturel d'origine (Pourhadi, 2012) afin de fuir le stress d'acculturation (Steiner et Reisinger, 2004), qui est occasionné notamment par les difficultés de communication (Williams, 2005) et d'adaptation interculturelles (Brisset et collab., 2010). Il est difficile, étant donné le peu de recherches et la complexité du problème, de cerner le phénomène de la rencontre interculturelle.

Notre étude vise à mieux connaître et comprendre le phénomène des rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre de séjours d'études universitaires à l'étranger. Elle vise également à cerner la nature et le processus de construction de ces rencontres, de même que les perceptions de celles-ci chez les étudiants internationaux. Enfin, elle vise à identifier les répercussions positives et négatives qui découlent de ces rencontres, ainsi que les principales stratégies de résolution de situations-problèmes.

Nous avons mené pour ce faire une recension des écrits en sciences économiques, touristiques, communicationnelles, éducationnelles et linguistiques ainsi qu'en sociologie, en ethnologie, en anthropologie et en psychologie sociale, afin de recueillir les plus récents résultats de recherches sur le sujet.

Recension multidisciplinaire des écrits

Environ 40 bases de données électroniques ont été consultées afin de dresser l'état des recherches menées sur les rencontres interculturelles : Academic OneFile, Academic Search Complete (EBSCO), Anthropology Plus, CAIRN.info, Canadian Periodical Index, Communication Abstracts, Digital Library for International Research, Directory of Open Access Journals, Dissertations and Theses, Education CBCA (ProQuest), Education: A SAGE Full-Text Collection, Educational Administration Abstracts, Education Source, E-Journals@Scholars Portal, Elsevier E-book Collection, Emerald Journals, Eric, Erudit, Europa World of Learning, Francis, International Bibliography of the Social Sciences, International Studies Encyclopedia, JSTOR, Leisure Tourism Abstracts, LGBT Thought and Culture, PAIS International, Persée, ProQuest Sociology, PsycARTICLES, PsycINFO, Repère, Répertoire des chercheurs de l'Association des universités francophones (AUF), Réseau francophone numérique, SAGE Journals Online, SCOPUS, Sociological Abstracts, Social Services Abstracts, Thèses Canada, Web of Science, ainsi que le moteur de recherche du site web de Statistique Canada.

Les termes de recherche utilisés (mots-clés) ont été les suivants : adaptation interculturelle (*intercultural adaptation*), rencontre interculturelle (*intercultural interaction*), contact interculturel (*intercultural contact*) et communication interculturelle (*intercultural communication*). Afin de mieux cibler le type de références recherchées, ces mots-clés ont été combinés avec les termes de recherche (ou une combinaison de termes) suivants : programme* étudiant* d'échange international (*student* international exchange program**). Les critères d'inclusion limitaient la recherche aux articles et aux publications scientifiques, aux mémoires et aux thèses, de même qu'à certains documents gouvernementaux de recherche contenant des données qualitatives ou quantitatives, tous évalués en double aveugle. De plus, en raison d'importants développements récents dans ce champ multidisciplinaire, seuls les documents publiés entre 1993 et 2013 ont été sélectionnés. La recension initiale a donné un total de 3 591 documents. Le tableau 1, à la fin de l'article, présente les résultats de la consultation des bases de données selon les mots-clés utilisés.

Après avoir éliminé les doublons contenus dans la recension initiale, une liste d'environ 450 documents, en français ou en anglais, a été constituée. À partir de cette nouvelle liste, une soixantaine d'articles scientifiques ont été retenus pour la liste finale, en raison de leur relation directe avec le sujet traité, à savoir les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger. Le contenu de ces articles a ensuite fait l'objet d'un dépouillement, à l'aide d'une matrice organisée en fonction de thèmes et de sous-thèmes directement en lien avec les trois objectifs principaux de la recherche énoncés plus haut : mieux connaître et comprendre la nature et le processus de construction de la rencontre interculturelle, cerner les perceptions de la rencontre interculturelle chez les étudiants internationaux et enfin identifier les répercussions positives et négatives ainsi que les stratégies de résolution de situations-problèmes.

Nature de la rencontre interculturelle

Selon Gill (2007), il est question d'une rencontre interculturelle lorsque deux individus issus de cultures différentes se rencontrent avec des différences marquées sur les plans de leurs valeurs, de leurs orientations, de leurs codes privilégiés de communication ainsi que de leurs règles de conduite sociale. Tandis que, pour Steiner et Reisinger (2004), le contact interculturel concerne une expérience de rencontre entre deux ou plusieurs individus de cultures différentes lors de laquelle ils réalisent divers apprentissages comme le développement de compétences interculturelles, une meilleure adaptation au pays d'accueil et une meilleure connaissance de la langue. La rencontre interculturelle se caractérise également par une mise en présence directe avec des inconnus dont il ne faut pas sous-estimer l'intensité (Gill, 2007), particulièrement lorsque l'altérité linguistique entre en jeu (Dooley, 2009). Par ailleurs, pour Dunne (2009), l'interaction ou le contact interculturel sur un campus universitaire se conçoit comme une rencontre de communication directe, face à face, entre des individus de cultures différentes.

Répercussions positives et négatives de la rencontre interculturelle

L'importance d'identifier les répercussions positives et négatives de la rencontre interculturelle est soulignée notamment par Hammer (2005), Deardorff (2009) et Spitzberg et Changnon (2009). À la lecture de leurs travaux, un consensus semble émerger : les étudiants ayant évolué pendant une année universitaire dans un contexte culturel autre que le leur accroissent leurs compétences interculturelles (Hammer, 2005) et acquièrent de meilleures connaissances sur le pays d'accueil, sur ses citoyens et sur la langue (Dooley, 2009; Gill, 2007). En outre, ces étudiants ressentent moins de stress d'acculturation à l'idée d'interagir avec des personnes appartenant à d'autres cultures (Raymond et Hall, 2008).

Pour d'autres auteurs, les rencontres interculturelles ont le pouvoir de générer des changements profonds chez les étudiants. Il est question de transformations positives par rapport à leur connaissance et leur compréhension d'une expérience interculturelle (Fernandez, 2000), à leur conscience d'eux-mêmes et des autres (Kiss, 2001), à leurs valeurs (Gill, 2007) ainsi qu'à leur vision du monde (Hammer, 2005). Surtout, les contacts entre les étudiants internationaux et locaux permettent l'amélioration des performances scolaires (Jones, 2008; Poyrazli et collab., 2002), linguistiques (Dooley, 2009) de même qu'une meilleure adaptation interculturelle (Brisset et collab., 2010; Murphy-Lejeune, 2000) au pays d'accueil. Toutefois, Williams (2005) avance que, pour faire de la rencontre interculturelle un événement enrichissant, la promotion d'interactions interculturelles positives doit représenter le socle sur lequel devraient reposer tous les programmes internationaux d'échange au sein des institutions scolaires.

Fordham (2005) avance que l'expérience d'une autre culture est, par nature, enrichissante et avantageuse en ce qui concerne la formation d'une personnalité ouverte. Selon le chercheur, le contact interculturel peut servir de catalyseur pour s'ouvrir aux autres cultures. Gareis (2000) va dans ce sens lorsqu'il soutient que les contacts interculturels comptent parmi les facteurs qui influencent le plus positivement la perception des étudiants face aux autres cultures. De tels contacts peuvent ainsi contrer les attitudes ethnocentriques, les préjugés et les stéréotypes (Abdallah-Preteille, 1996; Kielbasiewicz-Drozdowska et Radko, 2006) pouvant naître lors de telles rencontres. À ce titre, le *Rotary International* est convaincu que les étudiants peuvent servir d'agents de changement culturel dans le milieu universitaire lorsqu'ils entretiennent des contacts positifs avec différentes cultures (Fordham, 2005), ce qui contribue à enrayer leurs attitudes négatives. Enfin, d'après Gareis (2000), les rencontres interculturelles entre étudiants de diverses cultures ont des impacts significatifs sur les relations internationales futures : ils ont généralement plus d'amis venant d'ailleurs et profitent davantage des réseaux interculturels (Pourhadi, 2012).

Malgré toutes ces répercussions positives, la conception selon laquelle les rencontres interculturelles peuvent contribuer à réduire les frontières spatiales, culturelles et sociales (notamment chez des élèves du premier niveau du secondaire, Felouzis, 2003), ainsi qu'augmenter la tolérance (Bortun, 2011) et la conscience culturelle (Kiss, 2001) est fortement remise en question dans certains écrits. Raymond et Hall (2008), comme avant eux Kielbasiewicz-Drozdowska et Radko (2006) et Abdallah-Preteille (1996), affirment en effet que les rencontres interculturelles peuvent contribuer à renforcer les préjugés et les stéréotypes et à accentuer l'opposition entre « nous » et « les autres ». À l'origine de cette affirmation se trouve le fait que beaucoup de personnes perçoivent le contact interculturel comme une situation dans laquelle la connexion avec l'autre culture est complexe (Breugnot, 2008), voire impossible (Hofstede, 1991), la raison la plus couramment invoquée étant que les repères sur la manière d'agir (Dunne, 2009) et de communiquer (Holmes, 2005 et 2006) sont absents. À ce manque de repères peuvent s'ajouter des sentiments de frustration et de colère, qui constituent des répercussions négatives non négligeables (Pearce, Kim et Lussa, 1998). Dans le même ordre d'idées, Tamiko, Chitgopekar, Huynh Thi Anh Morrison et Shaou-Whea Dodge (2004) en sont arrivés à la conclusion que l'hostilité et les divisions raciales s'élaborent souvent lors de telles rencontres.

D'autres effets négatifs ont également été observés chez les étudiants, en particulier des attitudes racistes, des propos haineux et des comportements d'indifférence (Dunne, 2009) voire de rejet (Sias, Drzewiecka, Meares, Bent Konomi, Ortega et collab., 2008), ainsi que la présence d'une grande détresse psychologique (Brisset et collab., 2010). Bref, pour reprendre les propos de Hofstede (1991), [traduction libre] « la culture est plus souvent une source de conflits qu'une synergie, car les différences culturelles constituent dans le meilleur des cas une nuisance, et plus souvent un désastre » (p. 4).

Les perceptions de la rencontre interculturelle chez les étudiants internationaux

Parmi les recherches portant sur la rencontre interculturelle chez les étudiants internationaux, deux ont traité des perceptions à l'égard des interactions présentes lors d'une rencontre interculturelle. Tamiko et collab. (2004) ont observé qu'un groupe ethnoculturel ne s'engage généralement dans des interactions qu'avec un seul autre que le sien. La plupart des interactions ont lieu en classe, sur le campus, et très rarement à l'extérieur de celui-ci. Les travaux de Chen (2002) ont porté, pour leur part, sur les perceptions positives que les étudiants entretiennent à l'égard de la rencontre interculturelle après une première interaction. L'auteur a isolé les trois facteurs qui décrivent le mieux une telle perception : la satisfaction face à la rencontre lorsqu'il y a corrélation positive avec la synchronie linguistique, le développement de réseaux sociaux et l'identification de valeurs communes. Lorsqu'ils sont utilisés comme variables prédictives, ces trois facteurs combinés recouvrent 70 % de la variance, ce qui signifie qu'ils contribuent à eux seuls à cerner relativement bien la satisfaction de la communication interculturelle chez les étudiants.

Trois recherches importantes sur les différences culturelles ont porté sur les perceptions de ces différences chez les étudiants universitaires. La première a exploré les perceptions d'étudiants hôtes irlandais sur la nature et la durée du contact interculturel (Dunne, 2009). L'auteur a observé que les concepts de nationalité, d'âge et de maturité sont centraux, ces trois éléments permettant une saine construction de la différence culturelle chez les étudiants internationaux. Gareis (2000) a analysé les perceptions touchant les expériences d'amitié chez des étudiants allemands sur les campus américains. Le chercheur a observé que, même si ces étudiants rencontrent des difficultés en lien avec les différences culturelles dans la formation de ces amitiés, ils se déclarent plutôt satisfaits de leurs expériences amicales vécues aux États-Unis au cours de leur séjour d'études universitaires. Enfin, Kudo et Simkin (2003) ont examiné les perceptions touchant la formation d'amitiés interculturelles chez des étudiants japonais en séjour d'études universitaires en Australie. Les chercheurs ont identifié les facteurs qui influencent le plus positivement le développement de telles amitiés : ce sont la fréquence des contacts, les similarités concernant le caractère et l'âge, la présentation du soi et la réceptivité face aux étudiants venant d'autres pays. Ces constats rejoignent ceux de Fordham (2005). Toutefois, il n'est pas seulement question de divergences des définitions de l'amitié selon les cultures, mais de conceptions liées aux aspects publics et privés de l'amitié. Cette situation est parfois génératrice de confusion et de malentendus. D'où l'importance, chez ces étudiants, d'améliorer significativement leur maîtrise de la langue du pays d'accueil. Ces résultats sont corroborés par Pourhadi (2012).

Deux autres recherches ont été consacrées à ce sujet, l'une portant sur les perceptions à propos d'un programme d'échange international (Hammer, 2005) et l'autre sur les apprentissages que les étudiants réalisent lors des rencontres interculturelles (Holmes, 2005 et 2006). Hammer (2005) s'est intéressé aux perceptions que des étudiants universitaires allemands avaient du programme d'échange international de l'*American Field Service* (AFS). Selon ce chercheur, les étudiants ayant réalisé ce programme ont déclaré avoir davantage de compétences interculturelles, une meilleure perception du pays hôte, de meilleures connaissances linguistiques, moins de craintes à interagir avec des étudiants d'autres cultures, plus d'amis de cultures différentes et un plus grand réseau interculturel. Ces résultats sont corroborés par Pourhadi (2012). De son côté, Holmes (2005 et 2006) a cherché à connaître et à comprendre les perceptions que des étudiants chinois en séjour d'études universitaires en Nouvelle-Zélande avaient relativement à l'apprentissage interculturel réalisé au cours de leur séjour. Selon ce chercheur, les étudiants ayant une perception négative de leur apprentissage sont également ceux qui disposaient du moins de stratégies de communication leur permettant de remettre en question, d'expérimenter, d'interrompre et de gérer des situations-problèmes lors de rencontres interculturelles. Des alliances avec d'autres étudiants chinois ou internationaux ont pu toutefois compenser ce manque de stratégies, en dépit des profondes divergences observées dans les règles de communication entre la Chine et la Nouvelle-Zélande, en particulier touchant la négociation faciale et la maintien des rôles.

Types d'interactions interculturelles

Selon Tamiko et collab. (2004), il est possible d'améliorer les connaissances à propos des groupes ethnoculturels qui entretiennent entre eux plus ou moins d'interactions, et ce, généralement pour des raisons d'ordres historique, social, politique, etc. Pour Chen (2002), une attention insuffisante est accordée à la recherche portant sur de telles interactions entre les étudiants internationaux au sein des universités. Dunne (2009) souligne le peu d'intérêt

accordé à l'effet des rencontres interculturelles sur les attitudes et les comportements des étudiants locaux, les études recensées jusqu'à maintenant s'étant concentrées essentiellement sur les relations interculturelles entre étudiants internationaux.

Pour Fordham (2005), ces étudiants expérimentent un état transitoire au cours duquel ils doivent migrer de leur culture vers une nouvelle culture qui n'est pas la leur. Il s'agit d'un processus d'acculturation psychologique (Berry et collab., 2011; Sam et Berry, 2006). Toutefois, dans le cas qui nous occupe, il s'agit d'une acculturation spontanée, puisqu'elle se caractérise par un contact libre et volontaire. Ce processus documente les diverses étapes menant à l'adaptation interculturelle et les changements culturels et psychologiques qui s'opèrent chez les individus au contact d'une nouvelle culture afin de s'y adapter. Brisset et collab. (2010) ont par exemple étudié les facteurs psychologiques facilitant l'adaptation interculturelle chez des étudiants vietnamiens en séjour d'études universitaires en France. Leurs résultats confirment que l'état élevé de détresse psychologique vécue par certains d'entre eux se révèle une variable qui intervient négativement dans leur processus d'adaptation interculturelle.

Pour ces raisons, Tamiko et collab. (2004) insistent sur l'importance de mieux connaître et comprendre le processus de construction de la rencontre interculturelle, car celui-ci semble grandement influencer la nature des interactions pouvant se dérouler lors d'une rencontre (Acioly-Régnier et collab., 2005; Brown, 2009; Chen, 2002; Dervin, 2005; Wang et collab., 2009).

Processus de construction d'une rencontre interculturelle

Le processus de construction d'une rencontre interculturelle se caractérise par des différences majeures entre le premier contact et l'adaptation interculturelle susceptible de s'ensuivre au fil du temps (Brisset et collab., 2010; Murphy-Lejeune, 2000). À ce propos, Fordham (2005) affirme que les premiers contacts avec une autre culture génèrent souvent des sentiments d'excitation, de curiosité et d'exaltation. Au cours de cette première phase, les individus ne sont pas encore obligés de faire des ajustements majeurs par rapport à leur comportement ou dans leurs connaissances et leur compréhension de l'autre culture. Ces premiers contacts peuvent cependant également susciter des sentiments d'insécurité, de timidité, de solitude et d'absence de pouvoir (Gareis, 2000). Cette situation peut avoir pour conséquences chez les étudiants un isolement social, une immersion dans les études et le travail ainsi que le fait de favoriser les échanges uniquement avec des compatriotes (Chen, 2002). De plus, les premières rencontres interculturelles sont souvent accompagnées de stress d'acculturation, de désorientation et de perte de confort (Steiner et Reisinger, 2004). Ces effets négatifs sont causés par le fait de devoir étudier dans un contexte culturel et éducationnel qui implique des attentes fort différentes de celle du pays d'accueil, notamment par rapport à l'organisation des cours et à la manière d'étudier, ce qui génère une perte d'assurance importante chez les étudiants internationaux. Toutefois, selon Gill (2007), il est possible de réduire cette perte en recourant à certaines stratégies de dépassement de ces sentiments.

Dans le but de réduire leur stress d'acculturation, les étudiants internationaux recourent généralement à trois réseaux sociaux (Steiner et Reisinger, 2004). Le premier réseau est monoculturel : il est constitué des membres de l'endogroupe, ce qui implique un partage des mêmes valeurs ethniques et culturelles (Gill, 2007) avec les étudiants compatriotes et, de ce fait, facilite la communication. Le deuxième réseau, constitué d'étudiants locaux (de la société d'accueil), est formé dans l'objectif de recevoir de l'assistance scolaire et professionnelle. Le troisième réseau, formé d'étudiants internationaux, permet de satisfaire aux besoins culturels et récréatifs. Plus la satisfaction des étudiants internationaux augmente envers ces réseaux, plus le nombre d'amis provenant de divers pays et du pays d'accueil est grand (Chen, 2002). La satisfaction générée par le développement de ces nouveaux réseaux sociaux est également à la base du processus d'adaptation interculturelle (Brisset et collab., 2010).

Processus d'adaptation interculturelle

Le processus d'adaptation interculturelle, basé sur l'acquisition de nouveaux savoirs et pratiques, constitue le fondement d'une nouvelle identité culturelle (Brisset et collab., 2010). Ce processus implique un contexte dans lequel les dimensions de l'ancien soi-même doivent céder la place aux nouvelles, en vue de l'adaptation au nouvel environnement. Cette situation conduit à une phase d'autoréflexion au cours de laquelle les étudiants confrontent

leurs anciennes significations culturelles, considérées comme des évidences, aux nouvelles significations, qui se forgent au contact soutenu avec l'autre culture.

D'après Gill (2007), les rencontres interculturelles incitent les étudiants internationaux à s'adapter activement à leur nouvel environnement dans le but d'éviter le déséquilibre. À ce sujet, Gareis (2000) mentionne que toutes sortes de contacts avec des étudiants locaux facilitent l'ajustement des étudiants internationaux. Cet ajustement leur permet d'éprouver davantage de satisfaction face à leur séjour d'études universitaires (Chen, 2002). Ce sentiment n'est pas étranger aux besoins de contacts et de développement d'amitiés avec les étudiants locaux (Sias et collab., 2008), même si la plupart du temps ceux-ci représentent une source importante de déception et d'attentes non comblées (Dunne, 2009), voire de conflits (Hofstede, 1991). Des chercheurs ont tenté d'expliquer ces situations en développant le concept de l'adaptation interculturelle (Brisset et collab., 2010; Fordham, 2005; Murphy-Lejeune, 2000), ce qui, selon Gill (2007), implique un processus graduel de développement, débutant par une étape de contact et allant jusqu'à l'adaptation. L'étape de l'adaptation permet d'appivoiser l'étrangeté tout en permettant de communiquer dans le cadre socioculturel du pays d'accueil (Holmes, 2005 et 2006).

D'autres chercheurs ont, pour leur part, développé différents modèles afin de mieux connaître et comprendre les diverses composantes du processus d'apprentissage interculturel s'opérant lors du déroulement des rencontres interculturelles. Ces modèles s'avèrent particulièrement utiles afin d'identifier les apprentissages requis dans le processus d'adaptation culturelle.

Trois modèles d'apprentissage interculturel

Tout d'abord, Kolb et Frey (1975) et Kolb (1984, cités dans Gill, 2007) ont développé un modèle de processus cyclique de l'apprentissage interculturel. Dans ce modèle, chaque nouvelle expérience interculturelle est caractérisée par de l'anxiété et un stress d'acculturation (Steiner et Reisinger, 2004). À l'aide de réflexions et de comparaisons continues, l'individu peut développer des stratégies lui permettant de faire face à ce contexte culturel inconnu. Celles-ci permettent ensuite de conceptualiser et de construire du sens par rapport aux nouvelles situations-problèmes qu'il rencontre. L'engagement actif dans des pratiques sociales, culturelles et scolaires, ainsi que la volonté de s'adapter, ont pour résultat de faire vivre une expérience transformée et marquée par le développement personnel (Gill, 2007). Cette transformation influence positivement la perception d'une nouvelle expérience interculturelle (Jones, 2008).

Quant à Hammer (2005), ses travaux réfèrent au modèle de développement de la sensibilité interculturelle (MDSI), élaboré quelques années plus tôt (Bennett et Hammer, 1998). Ce modèle décrit la manière dont évolue, lors du processus d'adaptation interculturelle, la perception des différences culturelles. En gagnant de la sensibilité interculturelle, les étudiants passent des phases ethnocentriques aux phases ethnorelatives. Pendant la première phase, les différences culturelles sont polarisées et les contacts sont évités (dénégation) ou dédramatisés (défense). Les autres cultures sont alors considérées comme supérieures à sa propre culture (déroute). S'ensuit une phase transitoire (tolérance), au cours de laquelle les similarités culturelles apparaissent et, en même temps, les différences sont minimisées (minimisation). La phase ethnorelative s'illustre par le fait que les étudiants arrivent à mieux connaître et comprendre les différences culturelles (acceptation et adaptation). Ils peuvent également adapter leur perception et leur comportement au contexte culturel. Hammer (2005) traite également, dans ce contexte, d'une « marginalité encapsulée », selon laquelle les étudiants ont l'impression ni d'appartenir à une culture ou à un groupe culturel spécifique, ni de s'en éloigner. Selon les résultats de ce chercheur, les étudiants qui ont été exposés à une autre culture pendant une année universitaire ont un niveau général de compétences interculturelles qui se situe au début de la phase de minimisation. La dénégation ou la défense sont alors de moindre importance. Cela signifie que leur propre culture n'est pas jugée supérieure que celle du pays d'accueil, les étudiants n'étant pas critiques envers cette dernière. Toutefois, lorsque la culture du pays d'accueil est perçue comme étant supérieure, cette situation signifie que les thèmes de la déroute les occupent encore. Ils ne sont toutefois pas dominants, parce qu'ils se trouvent plutôt au début de la phase de minimisation. Les étudiants évaluent les différences culturelles en fonction de l'idée que les personnes et les valeurs sont similaires dans des cultures différentes. À ce moment-là, ils ont tendance à ignorer les divergences culturelles, car elles ne s'accordent pas avec le schéma de la similarité. En outre, au cours de cette phase, les étudiants ne sont pas conscients de la

profondeur des différences culturelles sur les plans de la communication, des valeurs et des normes. Cette situation a pour conséquence qu'ils n'arrivent pas à passer à la phase d'ajustement culturel, puisqu'ils ne rencontrent pas de situations-problèmes leur permettant de remettre en question leur propre identité culturelle. Ainsi, lorsque les perspectives des deux cultures ne se mélangent pas, à tout le moins les individus ne s'aliènent pas de leur identité culturelle d'origine (Hammer, 2005).

Enfin, Gill (2007) a étudié, chez des étudiants internationaux d'universités britanniques, le processus d'apprentissage interculturel en s'appuyant sur le modèle « stress-adaptation-croissance » de Kim (1998). Il a montré que l'adaptation interculturelle est cruciale pour permettre aux étudiants internationaux d'améliorer leur perception de leur expérience éducative (Fernandez, 2000), leurs connaissances (Fernandez, 2000), leurs valeurs (Gill, 2007) et leur conscience des autres cultures (Kiss, 2001).

Bref, si le processus d'apprentissage interculturel nécessite, chez les étudiants internationaux, un important ajustement psychologique et comportemental, l'adaptation qui s'ensuit peut, en revanche, leur permettre de mieux évoluer dans le pays d'accueil (Fordham, 2005). Plusieurs conditions doivent toutefois être réunies pour assurer le succès de la rencontre interculturelle. Ce succès implique notamment que les étudiants surmontent diverses situations-problèmes non négligeables, afin de vivre les rencontres interculturelles comme un développement personnel (Gill, 2007), ce qui signifie l'atteinte d'un niveau de connaissances et de compréhension suffisant pour mener à une véritable appréciation mutuelle (Meulan, 2004).

Situations-problèmes présentes lors de la rencontre interculturelle

Si la plupart des rencontres interculturelles ne se déroulent pas de manière à générer de tels effets positifs – si l'on se fie pour les estimer au peu d'amitiés durables qu'elles génèrent (Dunne, 2009) –, c'est qu'il existe diverses situations-problèmes en entravant le bon fonctionnement. Sias et collab. (2008) en identifient cinq.

La vision idyllique et les attentes irréalistes que certains étudiants internationaux entretiennent face à la rencontre interculturelle comptent parmi les situations-problèmes les plus souvent invoquées, selon Hammer (2005), car celles-ci les mènent inévitablement à des difficultés, voire à l'échec de la communication (Durant et Shepherd, 2009). Cette situation d'échec relève non seulement des différences culturelles entre les interlocuteurs, mais également de certaines dimensions des différences comme la distance par rapport au pouvoir, le degré d'individualisme et de sentiment collectif, le fait d'être un homme ou une femme ou encore l'orientation à long terme ou à court terme (Hofstede, 1991). Loin d'être négligeables, les différences culturelles et leurs dimensions entraînent un risque élevé de situations-problèmes, voire d'échecs de la communication interculturelle, dont la base repose sur le malentendu (Holmes, 2005 et 2006). En général, les éléments les plus significatifs qui permettent l'efficacité de la communication interculturelle sont la conscience de l'existence de cultures différentes (Kiss, 2001) et la capacité de mieux connaître et comprendre ces cultures (Raymond et Hall, 2008). Par ailleurs, Kiełbasiewicz-Drozdowska et Radko (2006) affirment que l'absence de cette conscience provoque un sentiment d'insécurité et d'anxiété lors de telles situations-problèmes de communication, la difficulté résidant dans l'impossibilité d'interpréter les comportements et les messages de l'autre et, donc, d'anticiper ses réactions (Fordham, 2005).

Une deuxième situation-problème concerne l'émergence de sentiments négatifs face au déroulement de la rencontre interculturelle (Pearce et collab., 1998), car la vision idyllique fait rapidement place à des situations de tensions, d'hostilité, de ségrégation, d'isolement, de choc culturel ou d'infériorité (Hammer, 2005). De plus, le développement de stéréotypes et de préjugés (Abdallah-Preteille, 1996; Kiełbasiewicz-Drozdowska et Radko, 2006), de sentiments de frustration, d'anxiété ou de stress d'acculturation (Steiner et Reisinger, 2004) peut entraîner de graves conséquences dans la vie des étudiants internationaux.

Une troisième situation-problème relève des pratiques de ségrégation dont certains étudiants font preuve lors de la rencontre interculturelle, soit la séparation volontaire des espaces tant physiques, culturels que sociaux occupés par certains groupes ethnoculturels. Certains d'entre eux font preuve d'attitudes contradictoires entre leurs déclarations positives sur la diversité culturelle et la réalité qu'ils vivent (Felouzis, 2003). De telles pratiques expliquent l'émergence de frontières spatiales et psychologiques clairement définies entre les différents groupes

ethnoculturels en présence. Celles-ci encadrent l'espace des communautés étudiantes universitaires, et ce, même au sein de milieux culturellement hétérogènes.

Une quatrième situation-problème lors de la rencontre interculturelle concerne les étudiants qui affichent des comportements ethnocentriques (Durant et Shepherd, 2009). L'ethnocentricité s'avère un facteur important de difficultés, conduisant même à l'échec de la communication, surtout chez les personnes qui manquent de compétences linguistiques (Williams, 2005), de contacts à long terme (Kudo et Simkin, 2003) ou de relations intensives avec les représentants d'une autre culture (Raymond et Hall, 2008). À ces comportements s'ajoutent les préjugés et les stéréotypes (Abdallah-Preteille, 1996; Kielbasiewicz-Drozowska et Radko, 2006) qui influencent négativement la communication interculturelle.

Une cinquième situation-problème recensée dans la littérature se rapporte au manque d'expérience des étudiants sur la manière de transiger et d'agir avec les représentants des autres cultures, car il leur manque des points de repère (Fordham, 2005). À ce manque peuvent s'ajouter des sentiments de frustration, de colère et de blâme face au contact interculturel, ce qui met en péril la communication interculturelle (Pearce et collab., 1998).

En résumé, les fausses perceptions sur les rencontres interculturelles sont largement à l'origine des situations-problèmes de tensions, d'hostilité, de ségrégation, d'isolement, de choc culturel ou d'infériorité (Hammer, 2005), ce qui peut mener à un conflit interculturel (Hofstede, 1991). Les interdépendances, les buts personnels et les buts partagés ainsi que la protection des images personnelles et des images collectives contribuent à alimenter ces fausses perceptions. Il existe également une interdépendance dans les comportements des individus impliqués. Les objectifs relevant des intérêts personnels et mutuels ainsi que de la protection des images individuelles et collectives en sont en partie responsables (Steiner et Reisinger, 2004). Par ailleurs, Tamiko et collab. (2004) soulignent que l'ignorance à propos des différences culturelles augmente également le risque de conflits lors des rencontres interculturelles. L'utilisation de stratégies de résolution de ces conflits pourrait ainsi limiter les répercussions négatives de ces rencontres, tout en contribuant à dénouer les situations-problèmes qui se présentent.

Stratégies de résolution des situations-problèmes

Lorsqu'ils traitent des situations-problèmes surgissant lors du déroulement de la rencontre interculturelle, Steiner et Reisinger (2004) proposent d'accepter l'idée qu'il soit impossible d'afficher une compréhension totale de l'autre culture, du fait que chaque individu se réfère toujours à la sienne. Ce point de vue permet aux étudiants internationaux de connaître et de comprendre de nouvelles cultures tout en restant fidèles à leurs propres valeurs, à leurs normes de comportement et de communication, et ce, en approuvant et en respectant les différences, conçues comme une véritable forme de coexistence culturelle (Genuino, 2002). D'une part, cette conception implique le fait d'accepter que les représentants d'une autre culture soient différents. D'autre part, cette nouvelle manière de conceptualiser les rencontres interculturelles permet d'atténuer les conflits culturels qui peuvent en découler (Hofstede, 1991). Indépendamment du caractère de chaque individu, que ce soit une forte personnalité ou une capacité de communication ou d'adaptation (Murphy-Lejeune, 2000), des connaissances et une compréhension approfondies des autres cultures semblent essentielles pour établir avec succès une communication interculturelle (Holmes, 2005 et 2006).

Le développement de la confiance (Marandon, 2003; Poyrazli et collab., 2002), de l'empathie (Kiss, 2001; Marandon, 2003), ainsi que la permission d'exprimer sa colère et sa frustration (Sias et collab., 2008) apparaissent également comme des stratégies pouvant être mises positivement à profit dans le processus de résolution des situations-problèmes présentes lors du déroulement de la rencontre interculturelle. Lorsque les stratégies de résolution portent leurs fruits, en générant des répercussions positives (Almeida et Rozier, 2007), des relations d'amitié sont susceptibles d'émerger et de se développer à long terme entre étudiants internationaux dans le cadre de séjour d'études universitaires à l'étranger (Deardorff, 2006; Kudo et Simkin, 2003).

Conclusion

Les rencontres interculturelles dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger peuvent générer des changements profonds chez les étudiants internationaux. Ceux-ci peuvent se manifester par des transformations positives par rapport à la connaissance et à la compréhension d'une expérience interculturelle (Fordham, 2005), à la conscience d'eux-mêmes et des autres (Gill, 2007), au développement de valeurs positives (Gill, 2007) et à une meilleure vision du monde (Hammer, 2005). Toutefois, les recherches montrent également que les rencontres interculturelles peuvent avoir des répercussions négatives non négligeables. C'est pourquoi les universités devraient s'impliquer davantage dans l'organisation et l'encadrement de ces rencontres, dans le but de mieux remplir leur rôle d'accueil des étudiants internationaux (Deardorff, 2006; Kudo et Simkin, 2003), notamment en contribuant davantage au développement des compétences interculturelles (Hammer, 2005), à une meilleure adaptation au pays d'accueil (Brisset et collab., 2010; Murphy-Lejeune, 2000) et à une meilleure connaissance de la langue (Dooley, 2009; Gill, 2007).

Pour faire des rencontres interculturelles un événement enrichissant, Williams (2005) avance que la promotion d'interactions interculturelles positives doit former un socle sur lequel doivent reposer tous les programmes internationaux d'échange. Or, selon Gill (2007), les universités sont d'abord et avant tout motivées par le recrutement d'étudiants internationaux pour des considérations financières, et ce recrutement ne signifie pas qu'elles soient enclines à consacrer suffisamment de ressources humaines, physiques et financières pour prendre adéquatement en charge ces étudiants. En outre, il semble que peu d'universités – voire aucune – répondent aux attentes et aux besoins de ces étudiants en matière de rencontres interculturelles (Gill, 2007).

Les universités devraient donc viser à ce que les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger génèrent des répercussions positives, comme de meilleures compétences interculturelles (Deardorff, 2006; Hammer, 2005; Spitzberg et Changnon, 2009) et une meilleure adaptation, à la fois interculturelle (Brisset et collab., 2010; Gareis, 2000; Gill, 2007; Murphy-Lejeune, 2000; Williams, 2005), psychologique (Berry et collab., 2011; Sam et Berry, 2006) et comportementale (Fordham, 2005; Poyrazli et collab., 2002).

Sans l'implication des universités dans l'organisation et l'encadrement des rencontres interculturelles, les tentatives de promotion des interactions positives, au sein et à l'extérieur des programmes internationaux d'échanges universitaires, semblent vouées à des résultats incertains (Pourhadi, 2012), voire contre-productifs.

Tableau 1. Résultats de la consultation des bases de données selon les mots-clés utilisés

Bases de données	Mots-clés				Total
	Adaptation interculturelle / <i>Intercultural Adaptation</i>	Rencontre interculturelle / <i>Intercultural Interaction</i>	Contact interculturel / <i>Intercultural Contact</i>	Communication interculturelle / <i>Intercultural Communication</i>	
	ET Étudiant* (programme* d'échange international) / AND Student* (international exchange program*)				
1. Academic OneFile	1	2	6	61	70
2. Academic Search Complete (EBSCO)	4	8	8	172	192
3. Anthropology Plus	0	0	0	0	0
4. CAIRN.info	6	5	16	74	101
5. Canadian Periodical Index	0	0	0	1	1
6. Communication Abstracts	4	9	5	211	229
7. Digital Library for International Research	0	0	0	0	0
8. Directory of Open Access Journals	1	2	0	17	20
9. Dissertations and Theses	6	18	18	107	149
10. Education CBCA (ProQuest)	3	6	7	83	99
11. Education: A SAGE Full-Text Collection	11	23	28	137	199
12. Educational Administration Abstracts	46	5	5	25	81
13. Education Source	10	32	17	13	72
14. E-Journals @Scholars Portal	5	32	32	83	152
15. Elsevier E-book Collection	4	7	16	27	54
16. Emerald Journals	5	11	9	174	199
17. Eric	6	10	9	13	38
18. Érudit	1	0	3	21	25
19. Europa World of Learning	8	8	8	33	57
20. Francis	1	2	3	18	24
21. International Bibliography of the Social Sciences	5	27	19	53	104
22. International Studies Encyclopedia	0	0	0	0	0
23. JSTOR	14	4	5	34	57
24. Leisure Tourism Abstracts	2	3	4	23	32
25. LGBT Thought and Culture	3	4	8	4	19
26. PAIS International	0	1	2	25	28
27. Persée	20	22	22	52	116
28. ProQuest Sociology	4	3	7	23	37
29. PsycARTICLES	2	0	1	2	5
30. PsycINFO	2	9	23	40	74
31. Repère	8	1	0	12	21
32. Répertoire des chercheurs de l'AUF	5	5	3	19	32
33. Réseau francophone numérique	0	0	0	0	0
34. SAGE Journals Online	40	92	122	439	693
35. SCOPUS	13	62	30	44	149
36. Sociological Abstracts	3	7	11	122	143
37. Social Services Abstracts	0	2	2	20	24
38. Thèses Canada	11	13	32	123	179
39. Web of Science	10	27	29	32	98
40. Statistique Canada	0	0	0	18	18
Total	264	462	510	2 355	3 591

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (1996). Compétence culturelle et compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. *Le français dans le monde, Recherches et Applications, n° spécial*, 28-38.
- Acioly-Régnier, N., Filiod, J.-P. et Régnier, J.-C. (2005). Approche interculturelle des échanges universitaires entre la France et le Brésil. Actes du colloque international « Cette terre brésilienne ». *Revue Texture. Cahiers du CEMIA, 16*, 279-287.
- Almeida, C. et Rozier, S. (2007). Intercultural communication competence and conflict negotiation strategies: Perception of park staff and diverse park users. *Journal of park and recreation administration, 25(1)*, 22-49.
- Berry, J., Poortinga, Y. et Breugelmans, S. (2011). *Cross cultural psychology: Research and application*, (5^e éd.). New York : Cambridge University Press.
- Bortun, D. (2011). La troisième culture et la possibilité d'une communication interculturelle authentique : pour une possible théorie de la tolérance culturelle. *Interstudies. Review of interdisciplinary centre for studies of contemporary discursive forms, 10(1)*, 13-19.
- Breugnot, J. (2008). La compréhension interculturelle en zone frontalière : quels besoins, quels outils, quelles formations? Dans C. Hélot, Benert, B., Ehrhart, S. et Young, A. (dir.), *Penser le bilinguisme autrement* (p. 97-110). Frankfurt : Peter Lang.
- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J. et Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations, 34(4)*, 413-426.
- Brown, L. (2009). International education: A force for peace and cross-cultural understanding? *Journal of peace education, 6(2)*, 209-224.
- Chen, L. (2002). Perceptions of Intercultural Interaction and communication satisfaction: A study on initial encounters. *Communication reports, 15(2)*, 133-147.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education, 10*, 241-266.
- Dervin, F. (2005). Faire l'amitié interculturelle : *perseverare diabolicum?* *Migrations Société, 17(97)*, 79-91.
- Dooley, K. (2009). Intercultural conversation: Building understanding together. *Journal of adolescent and adult Literacy, 52(6)*, 497-506.
- Dunne, C. (2009). Host students' perspectives of intercultural contact in an Irish university. *Journal of studies in international education, 13(2)*, 222-239.
- Durant, A. et Shepherd, I. (2009). Culture and communication in intercultural communication. *European journal of english studies, 13(2)*, 147-162.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie, 44(3)*, 413-447.
- Fernandez, B. (2000). *De l'expérience interculturelle, les enjeux éducatifs d'un objet de connaissance* [En ligne]. <http://www.barbier-rd.nom.fr/exposecantonbf.htm>
- Fordham, T. (2005). Pedagogies of cultural change: The Rotary International Youth Exchange Program and narratives of travel and transformation. *Journal of tourism and cultural change, 3(3)*, 143-159.
- Gajardo, A. et Leanza, Y. (2011). Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités. *Alterstice, 1(1)*, 3-8.
- Gareis, E. (2000). Intercultural friendship: Five case studies of German students in the USA. *Journal of intercultural studies, 21(1)*, 67-91.
- Genuino, C. (2002). Cohesion: A revelation of cultural practices. *Philippine journal of linguistics, 33(2)*, 1-18.

- Gill, S. (2007). Overseas students' intercultural adaption as intercultural learning: A transformative framework. *Compare*, 37(2), 167-183.
- Hammer, M. R. (2005). *Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience*. Executive Summary: Overall Findings. New-York: AFS International. [En ligne] <http://en.afscanada.org/about-afs/afs-research/>
- Hofstede, G. (1991). Management in a Multicultural Society. *Malaysian Management Review*, 25(1), 3-12.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Dans F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 337-347). Paris : L'Harmattan.
- Holmes, P. (2005). Ethnic Chinese students' communication with cultural others in a New Zealand University. *Communication education*, 54(4), 289-311.
- Holmes, P. (2006). problematising intercultural communication competence in the pluricultural classroom: Chinese students in a New Zealand University. *Language and intercultural communication*, 6(1), 18-34.
- Jones, M. (2008). International student's cross-cultural experience of learning. *International journal of Asia Pacific studies*, 4(2), 1-45.
- Kielbasiewicz-Drozdowska, I. et Radko, S. (2006). The role of intercultural communication in tourism and recreation. *Studies in physical culture and tourism*, 13, 75-85.
- Kiss, A. (2001). *L'empathie et la rencontre interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Kudo, K. et Simkin, K. (2003). Intercultural friendship formation: The case of Japanese students at an Australian University. *Journal of intercultural studies*, 24(2), 91-114.
- Marandon, G. (2003). Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62, 259-282.
- Meulan, E. (2004). *Contact interculturel entre des personnes de l'hébergement et de la restauration du Québec et les visiteurs japonais* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle. *Recherche et formation*, 33, 11-26.
- Pearce, P., Kim, E. et Lussa, S. (1998). Facilitating tourist-host social interaction: An overview and assessment of the culture assimilator. Dans E. Laws, G. Moscardo et B. Faulkner (dir.), *Embracing et managing change in tourism* (p. 347-364). London : Routledge.
- Pourhadi, T. (2012). *Impacts des échanges universitaires internationaux sur les étudiants de l'Université Lumière Lyon 2 : cap sur le Brésil* (mémoire de master). Institut des sciences et des pratiques d'éducation et de formation, Lyon, France.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R. et Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of college student development*, 43(5), 632-643.
- Raymond, E. et Hall, C. (2008). The development of cross-cultural (mis)understanding through volunteer tourism. *Journal of sustainable tourism*, 16(5), 530-543.
- Sam, D. et Berry, J. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. Dans *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 11-26). New York : Cambridge University Press,.
- Sias, P., Drzewiecka, J., Meares, M., Bent, R., Konomi, Y., Ortega, M. et collab. (2008). Intercultural friendship development. *Communication reports*, 21(1), 1-13.
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 1-52). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Steiner, C. et Reisinger, Y. (2004). Enriching the tourist and host intercultural experience by reconceptualising communication. *Journal of tourism and culture*, 2, 118-137.

- Tamiko, R., Chitgopekar, A., Huynh Thi Anh Morrison, J. et Shaou-Whea Dodge, P. (2004). Diverse in name only? Intercultural Interaction at a multicultural University. *Journal of communication*, 54(2), 270-286.
- UNESCO (2004). *L'UNESCO et la question de la diversité culturelle. Étude réalisée à partir d'un choix de documents officiels*. Paris : UNESCO, Division des politiques culturelles et du dialogue interculturel.
- Wang, J., Peyvandi, A. et Moghaddam, J. (2009). Impact of short study abroad programs on students' diversity attitude. *International review of business research papers*, 5(0), 349-357.
- Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensivity. *Journal of studies in international education*, 9(4), 356-371.

ARTICLE HORS THÈME

Point de vue des intervenants sur la disproportion des enfants issus de groupes racialisés dans le système de protection de la jeunesse : causes et pistes de solution

Chantal Lavergne¹, Sarah Dufour² et Dominique Couture¹

Résumé

Alors que l'existence de la disproportion des enfants de certains groupes racialisés dans le système de la protection de la jeunesse est maintenant connue, les raisons précises à l'origine de ce phénomène demeurent encore incertaines. La présente étude fait appel à l'approche qualitative pour comprendre de manière approfondie les facteurs menant à cette disproportion dans le système de protection à Montréal à partir de la perspective de ceux qui interviennent dans les quartiers concernés par ce phénomène, afin d'ouvrir sur des pistes d'action pour remédier à cette situation. L'analyse permet de faire ressortir que la disproportion est envisagée comme un phénomène complexe relié à la fois à l'action des services et des professionnels situés à l'intérieur et à l'extérieur du système de protection de la jeunesse et aux conditions socioéconomiques ainsi qu'au processus d'immigration, d'insertion et d'adaptation à la société d'accueil. Les solutions visant l'amélioration de la situation passent par de véritables changements systémiques au sein des différents organismes agissant auprès des enfants et des familles en difficulté.

Rattachement des auteurs

¹ Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, Montréal (Québec), Canada

² Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Correspondance

chantal.lavergne@cjm-iu.qc.ca

Mots clés

disproportion; discrimination; équité; adéquation des services; système de protection de l'enfance

Pour citer cet article

Lavergne, C., Dufour, S. et Couture, D. (2014). Point de vue des intervenants sur la disproportion des enfants issus de groupes racialisés dans le système de protection de la jeunesse : causes et pistes de solution. *Alterstice*, 4(1), 17-30.

Introduction

La disproportion des enfants issus des groupes racialisés¹ dans le système de protection de l'enfance est un phénomène qui retient de plus en plus l'attention des chercheurs et des intervenants du domaine de la protection de l'enfance. La disproportion, qui comprend la sur- et la sous-représentation signifie qu'il y a déséquilibre entre la proportion de certains groupes d'enfants aux différentes étapes du système de protection de la jeunesse et leur poids dans la population générale. Ce déséquilibre est préoccupant car il concerne des enfants appartenant à des groupes de population racialisés davantage susceptibles de faire l'objet de traitements discriminatoires ou d'attitudes racistes sur la base de leur couleur, de leur religion ou de leur appartenance ethnoculturelle ou nationale et d'être soumis à différentes formes de désavantages sur le plan socioéconomique (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 2011). Bien que l'appartenance à un groupe racialisé ne résume pas l'ensemble des réalités vécues par les individus qui en font partie, celle-ci constitue néanmoins un facteur susceptible d'influencer de manière importante leur expérience (Thoburn, Chand et Proctor, 2004). La disproportion dans le système de protection peut avoir plusieurs conséquences négatives pour les enfants et leur famille, dont la plus importante est certainement le risque qu'ils fassent l'objet d'un contrôle social accru non justifié ou au contraire d'une intervention inappropriée qui mènerait à tolérer des comportements parentaux dangereux au nom de la culture (Chand, 2000; Dufour, Hassan et Lavergne, 2012). Bien que l'existence d'une disproportion des enfants de groupes racialisés soit relativement bien documentée (Fluke, Jones-Harden, Jenkins et Ruehrdanz, 2011), les raisons exactes à l'origine de ce phénomène demeurent encore méconnues. De plus, les études sur les facteurs responsables de la disproportion reposent principalement sur des méthodologies quantitatives et les résultats demeurent contradictoires (Dettlaff et Rycraft, 2011). On s'est encore peu intéressé au phénomène à partir du point de vue et de l'expérience de ceux qui interviennent dans les quartiers où cette disproportion est importante (Dettlaff et Rycraft, 2011; Hill, 2011). Notre recherche explore les perceptions des professionnels de la protection de l'enfance concernant la disproportion d'enfants de groupes racialisés et les moyens à mettre en œuvre pour réduire l'ampleur de ce phénomène. La première partie résume les connaissances sur l'ampleur et les causes de la disproportion, la deuxième présente la méthode de recherche et la troisième rend compte du point de vue des intervenants sociaux sur les facteurs susceptibles de contribuer à la disproportion dans le système de protection à Montréal, ainsi que sur les pistes de solution envisagées pour remédier à la situation.

L'ampleur de la disproportion

Aux États-Unis, l'étude d'incidence nationale (NIS) réalisée auprès de diverses catégories de professionnels susceptibles d'entrer en contact avec les enfants constitue la plus importante source de données disponible sur l'ampleur de la maltraitance (Sedlack, McPherson et Das, 2010). Alors que les trois premiers cycles de cette enquête ne trouvent aucune différence entre les groupes de population, les résultats de la quatrième phase de cette étude (NIS-4) révèlent une incidence de maltraitance près de deux fois plus importante pour les enfants noirs que pour les autres enfants (Sedlack et collab., 2010). Une analyse multivariée de ces données montre que les variables associées à la pauvreté expliquent les différences dans les taux de maltraitance entre les deux groupes de population (Sedlack et collab., 2010). Malgré les limites méthodologiques reliées à la mesure du phénomène (Fluke et collab., 2011; Hill, 2006) et l'existence de résultats contradictoires (Hill, 2006), cette disparité dans l'incidence de la maltraitance pourrait néanmoins constituer une piste d'explication possible de la disproportion de ces enfants à l'entrée des services de protection aux États-Unis.

Si l'on mesure mal l'incidence de la maltraitance, on dispose au contraire d'une importante quantité de données sur l'ampleur de la disproportion des enfants des différents groupes racialisés aux principales étapes de décision au sein du système de protection aux États-Unis. Ces décisions concernent la rétention du signalement, la corroboration des faits, l'évaluation de l'existence de motifs de compromission de la situation et le choix des mesures de protection, dont le placement. Selon des statistiques récentes, les enfants afro-américains et autochtones sont surreprésentés, en particulier à l'étape du placement où leur proportion y est de deux à quatre

¹ Selon Labelle (2006), le groupe racialisé « renvoie aux groupes porteurs d'une identité citoyenne et nationale précise, mais cibles du racisme ». Figurent notamment parmi ces groupes les communautés noires, arabes, latino-américaines, asiatiques et les nations autochtones.

fois plus importante que leur poids au sein de la population (Hill, 2006; Padilla et Summers, 2011). Une fois placés, ces enfants passent plus de temps en milieu substitut que les enfants blancs (Hines, Lemon, Wyatt et Merdinger, 2004) et ils sont près de quatre fois moins susceptibles que les autres enfants de retourner dans leur milieu familial ou encore d'être adoptés (Hill, 2006). En ce qui a trait aux services offerts, les familles des enfants noirs seraient également moins susceptibles que les autres de bénéficier d'aide en matière de soutien familial, de santé mentale et de toxicomanie (Fluke et collab., 2011). Cependant, tous les groupes racialisés ne sont pas touchés de la même manière par la disproportion : certains enfants, dont les enfants asiatiques, seraient au contraire sous-représentés, et ce, quelle que soit l'étape de prise de décision (Fluke, Yuan, Hedderson et Curtis, 2003; Magruder et Shaw, 2008).

Peu d'études mesurant l'ampleur réelle de la maltraitance selon les différents groupes de population d'enfants ont été réalisées à ce jour au Québec et au Canada. La représentation dans le système de protection est mieux documentée. Les enfants autochtones constituent le groupe le plus touché par ce phénomène (Blackstock, Trocmé et Bennett, 2004; Breton, Dufour et Lavergne, 2012; Lavergne, Dufour, Trocmé et Larrivée, 2008). La surreprésentation de ces enfants est présente à toutes les étapes de décision, mais c'est à celle du placement qu'elle est la plus élevée (Breton et collab., 2012). À Montréal, les rares études portant sur le sujet ont porté principalement sur les enfants haïtiens. Réalisées auprès de petits échantillons, celles-ci ont néanmoins montré que ces enfants faisaient l'objet d'une surreprésentation (Bellony, 2007; Bernard, 2004). On compte encore très peu d'études portant sur les enfants des autres groupes racialisés. En somme, à Montréal comme ailleurs, l'existence d'une disproportion des groupes racialisés dans le système de protection de l'enfance est donc bien établie, mais les raisons à l'origine de ces disparités sont encore mal comprises.

Dans le but de contribuer au développement des connaissances sur cette disproportion, notre équipe de recherche a réalisé une étude comparant différents groupes de population à partir de données sur le signalement de 3 918 enfants montréalais (Lavergne, Dufour, Sarmiento et Descôteaux, 2009). Les résultats ont révélé que les enfants noirs (toutes origines confondues) sont surreprésentés, en particulier au seuil du système de protection, où ils sont deux fois plus susceptibles que les autres enfants de faire l'objet d'un signalement. Les enfants des autres groupes racialisés sont, quant à eux, sous-représentés, et ce, quelle que soit l'étape ou la décision analysées. Cependant, au terme de l'évaluation, les enfants noirs et les autres groupes racialisés requièrent moins de services de protection que les enfants non issus de ces groupes. Concernant les mesures de protection, les enfants blancs font plus souvent l'objet d'un placement que les enfants noirs ou ceux issus des autres groupes racialisés. De tels résultats pourraient être attribuables au fait que le profil des enfants blancs et de leur famille présente une plus grande lourdeur sur le plan psychosocial comparativement à celui des enfants issus des groupes racialisés. En outre, les jeunes noirs sont plus souvent orientés vers les services offerts par la communauté.

Causes de la disproportion

Du point de vue scientifique, plusieurs théories ont été proposées pour rendre compte de la disproportion. On peut regrouper les causes de disproportion selon trois types d'explication : 1) une disparité dans les besoins des familles issues des groupes racialisés, notamment en ce qui a trait à la pauvreté et à l'isolement social, qui augmenterait ou diminuerait le risque de maltraitance et la probabilité d'une intervention de la part des services de protection; 2) la présence de biais culturels et de pratiques discriminatoires chez les professionnels œuvrant dans le domaine de la santé et des services sociaux et 3) des facteurs systémiques reliés aux processus et aux ressources d'aide au sein du système de protection (Fluke et collab., 2011; Hines et collab., 2004; Lemon, D'Andrade et Austin, 2005). À ces trois explications s'ajoutent le contexte géographique et l'environnement communautaire dans lesquels s'inscrivent les organismes de protection, facteurs qui influencent les variations dans l'ampleur et la nature des disparités observées (Fluke et collab., 2011). Les résultats à cet égard demeurent contradictoires et ne permettent pas de statuer de manière définitive sur les causes exactes de ce phénomène. Les disparités observées entre les groupes s'expliqueraient non par un seul type d'explication mais par une combinaison d'explications.

Notre recherche vise à explorer les facteurs menant à la disproportion de certains groupes d'enfants dans le système de protection de la jeunesse à Montréal ainsi que les pistes de solution potentielles en utilisant le point de vue de ceux qui interviennent auprès d'eux. Nous leur avons présenté une étude quantitative sur la disproportion

réalisée par notre équipe de recherche (Lavergne et collab., 2009), qui a servi à fois comme activité de diffusion des résultats et comme expérience de recherche où de nouvelles connaissances sur les causes de la disproportion et les solutions ont été générées (Duperré, 2006).

Méthode

Sélection des participants

Les participants à notre étude étaient intervenants en protection de la jeunesse et travaillaient à Montréal. Ils ont été recrutés sur une base volontaire à partir de deux types de stratégies. Une première stratégie a consisté à relancer l'ensemble des intervenants ayant pris part au volet qualitatif d'une recherche précédente portant sur la réponse du système de protection aux besoins des enfants issus des minorités visibles. Parmi les 24 candidats pressentis, 7 intervenants ont finalement accepté de participer aux entrevues de groupe. Le faible taux de participation s'explique par un refus de participer (4 cas), par un désistement de dernière minute dû à des obligations professionnelles (par exemple, une convocation à la cour) (6 cas) ainsi que par l'impossibilité de rejoindre les intervenants en congé ou ayant changé d'emploi (7 cas). La seconde stratégie a consisté à faire appel aux chefs de service de chaque bureau territorial afin qu'ils fassent parvenir aux intervenants de leur équipe une invitation à participer à la recherche. Cette stratégie a permis d'obtenir la participation de 15 nouveaux intervenants. Au total, 22 intervenants ont donc participé. La plupart étaient des femmes (19) et 15 étaient nés au Canada. Ils possédaient tous une formation universitaire, de premier cycle (17) ou de deuxième cycle (5). Les répondants travaillaient depuis en moyenne 12 ans en protection de la jeunesse (écart-type : 8) et leur expérience variait entre 2 et 29 ans. Ces participants ont dans l'ensemble qualifié leur degré de familiarité avec la clientèle issue des groupes ethnoculturels de « moyen » (15), deux personnes seulement se disant « peu » familières et les 5 dernières « très » familières.

Collecte des données

L'entrevue de groupe a été privilégiée pour encourager la discussion et l'échange entre les intervenants (Krueger et Casey, 2000). Au total, cinq entrevues de groupe d'environ 60 minutes chacune ont été effectuées. Chaque groupe était composé de 3 à 6 intervenantes, d'une animatrice et d'une assistante. Une version simplifiée du protocole d'entrevue de groupe a été transmise aux participants avant la rencontre afin qu'ils puissent s'y préparer (Patton, 2002). La rencontre a débuté par une brève présentation des résultats de l'étude quantitative réalisée précédemment sur la disproportion des enfants de groupes racialisés dans les services de protection montréalais. Par la suite, deux thèmes ont été abordés. Le premier a concerné les explications possibles à la surreprésentation des enfants noirs et à la sous-représentation des enfants des autres groupes racialisés dans les services de protection de la jeunesse à Montréal. On a demandé aux participants : « Qu'est-ce qui amène les enfants noirs en si grand nombre dans les services de protection? » Le second thème explorait les moyens envisageables pour enrayer ces phénomènes. L'une des questions posées était : « Comment pourrait-on réduire la surreprésentation des enfants noirs aux diverses étapes de la trajectoire de services en Centre jeunesse? » Une courte série de questions sociodémographiques (auxquelles les participants répondaient individuellement) complétait chaque entrevue.

Analyse des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées puis transcrites intégralement en dé-nominalisant les données. L'analyse du contenu des entrevues s'est inspirée de la procédure systématisée par L'Écuyer (1990) : 1) lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés à classer; 2) choix et définition des unités de classification (grille de classification) et 3) processus de classification des énoncés. La première étape a débuté par l'analyse horizontale des réponses à chaque question d'entrevue. Un nombre limité de catégories mutuellement exclusives, univoques et homogènes a été créé à partir du contenu explicite du discours des intervenants, puis les transcriptions ont été codées dans ces catégories de réponse à l'aide du logiciel NVIVO. La deuxième étape a visé à comparer et à opposer les catégories les unes aux autres ainsi qu'à identifier les liens entre les divers éléments. Il s'agissait de regrouper les catégories en thèmes et sous-thèmes tout en identifiant les régularités et les liens logiques d'articulation entre les idées se dégageant des données. Cette étape a permis l'extraction des trois thèmes principaux : explications de la surreprésentation des enfants noirs, explications de la sous-représentation des enfants issus des autres groupes de population racialisés et stratégies d'action visant la réduction de la

disproportion. Un accord inter-juges par consensus a été effectué à trois moments lors des analyses. Cette procédure est considérée par les experts comme efficace pour stimuler la réflexion et clarifier les interprétations (Miles et Huberman, 1994).

Résultats

L'analyse des perceptions des intervenants a permis d'identifier plusieurs facteurs susceptibles de contribuer à la disproportion. Nous présentons d'abord les facteurs contribuant à la surreprésentation, puis ceux contribuant à la sous-représentation. Sont ensuite abordées les pistes de solution énoncées par les répondants.

Point de vue des participants sur les facteurs reliés à la surreprésentation

Action des services et des professionnels situés à l'intérieur et à l'extérieur du système de protection de la jeunesse

Manque de sensibilité et biais culturels. Selon les participants, les sévices physiques seraient très souvent le motif de signalement évoqué dans le cas des enfants noirs par les déclarants professionnels comme par les enseignants ou les travailleurs sociaux œuvrant en Centre de santé et de services sociaux (CSSS). Sans nier le fait que cette problématique puisse être présente chez bon nombre de familles en difficulté issues de la diversité culturelle, les participants ont estimé que les déclarants ne sont pas à l'abri des problèmes d'interprétation de la situation. La ligne de démarcation entre la correction physique modérée et des gestes abusifs au sens de la loi est souvent ténue. Des problèmes peuvent se poser lorsque les professionnels essaient d'interpréter les comportements ou les intentions des parents de même que les risques encourus par les enfants sans tenir compte du contexte. Dans le cas des enfants noirs, s'ajoute à cette difficulté l'existence de biais culturels qui amènent parfois les déclarants professionnels à présumer, à tort, que les parents ont davantage recours à ce type de méthodes éducatives que les autres.

Un enfant noir dit : « je me fais frapper », tout de suite on téléphone pour faire un signalement, versus un Blanc qui dit : « je me fais frapper », bien OK, on va essayer de comprendre.

Chez les intervenants en protection de la jeunesse, le manque de sensibilité culturelle peut aussi affecter leur évaluation des comportements parentaux et des risques pour l'enfant et, par voie de conséquence, influencer leur décision sur l'existence de motifs de compromission.

Nous [du Centre jeunesse], dans nos repères, on va avoir tendance à parler d'instabilité quand un parent confie son enfant à à peu près tout le monde de la famille. On va dire que c'est un parent qui n'assume pas ses responsabilités. Alors que, pour les parents de ces cultures-là, on sait que ça fait partie pour eux de l'éducation d'un enfant, c'est souvent la famille qui assume l'enfant, et non pas uniquement le parent.

Problèmes reliés à la communication interculturelle. Les participants ont considéré que, dans plusieurs situations d'enfants issus des groupes racialisés qui leur sont signalées, il y aurait dû y avoir plus d'efforts investis par certains déclarants professionnels pour communiquer avec les parents sur ce qui posait problème avec leur enfant. Des problèmes liés à la communication interculturelle entravent en effet souvent la capacité des professionnels à établir avec les familles un lien de confiance, pourtant essentiel pour bien évaluer les risques encourus par l'enfant et développer une relation d'aide avec les parents. Les malentendus, voire les chocs culturels, risquent de fausser l'interprétation des situations et d'amener les professionnels à juger, parfois de manière trop hâtive, que la situation doit être signalée à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Le recours au signalement serait alors considéré comme un moyen efficace pour dénouer ce qui peut apparaître aux déclarants comme une impasse.

Ils vont tout de suite peser sur le bouton du signalement, alors que certains problèmes qui pourraient se régler à l'interne... ça fait peur aux gens la DPJ donc ils l'utilisent mais y'a d'autres moyens ... Moi j'me dis que la travailleuse sociale qui est à l'école pourrait lui expliquer le problème que l'enfant vit et cette personne-là, qui est attirée à l'école, pourrait entrer en communication avec le parent. Ce sont des choses qui pourraient peut-être facilement se régler.

Manque de temps et d'outils. En ce qui a trait à la DPJ, les participants ont parlé également des efforts et du temps supplémentaires qu'il leur faudrait investir pour obtenir la collaboration des parents issus des autres cultures et pour décider de ne pas retenir le signalement ou encore de fermer le dossier plus rapidement. Certains participants ont jugé ne pas disposer de suffisamment de temps en raison du volume important de situations qu'ils ont à traiter, ce qui les empêche de bien comprendre les difficultés et les besoins des familles issues de l'immigration et des groupes racialisés. Ils se sont plaint également du manque d'outils adéquats pour mieux intervenir dans un tel contexte.

Travailler en contexte multi-ethnique... ça double, ça triple mon intervention. Mais ici, à Montréal, on a quand même les mêmes standards de pratique qu'ailleurs. Alors, je me dis, comme institution, je trouve qu'on n'est pas très outillé... pour nous aider à comprendre ce que c'est de travailler avec les familles pakistanaïses, avec les familles sri-lankaises, et la semaine suivante, avec la famille d'Afghanistan... On a beau être capable d'aller chercher l'information sur le contexte culturel, politique, il faut les connaître un peu quand même. Mais on n'a pas beaucoup d'outils pour nous aider ni suffisamment de temps.

Difficultés liées au processus migratoire et à l'insertion dans la société d'accueil

Pauvreté. Les participants ont mentionné que la pauvreté frappe souvent de manière plus importante les familles noires, ce qui engendre des problèmes sociaux importants susceptibles d'affecter la capacité des parents à prendre soin de leurs enfants et ce qui augmente le risque pour ces derniers d'être signalés à la protection de la jeunesse.

Plus t'es pauvre plus t'as de chances d'avoir un enfant signalé. Les familles noires en général ont un statut socioéconomique plus bas que celui des blancs en général. Ça pourrait expliquer une surreprésentation, pas parce qu'ils sont noirs mais parce qu'ils sont plus pauvres. La pauvreté engendre la négligence, elle engendre plein d'affaires négatives pour les familles...

Processus migratoire. Les participants ont décrit également de nombreux facteurs de stress reliés au processus d'immigration et d'insertion à la société d'accueil, qui fragilisent les familles et rendent parfois nécessaire une intervention de la DPJ.

En plus de la pauvreté, il a d'autres facteurs qui s'ajoutent, qui accentuent et qui amènent une urgence d'intervenir pour nous : c'est toute l'expérience d'immigration. Les parents arrivent ici, puis ils ont tout à penser, je veux dire, leur budget, leur quartier, leur logement, leur travail, etc. C'est très stressant, l'expérience d'immigration.

Isolement social. Les participants ont rappelé aussi que l'immigration entraîne souvent un effet d'isolement important chez certaines familles. Celles-ci se voient privées d'un soutien dont elles pouvaient bénéficier dans leur pays d'origine, notamment pour les soins aux enfants. La perte du réseau de soutien et la difficulté à développer de nouveaux liens sociaux significatifs, combinés à la méconnaissance de la langue et des services d'aide disponibles au sein de la communauté, sont autant de difficultés qui nuisent à l'exercice de la parentalité et qui sont susceptibles d'affecter le bien-être et le développement des enfants.

Une famille qui ne connaît pas beaucoup le monde ici, qui n'a pas de famille, qui n'a pas de réseau, qui ne connaît pas les services, les ressources, etc. peut se retrouver assez facilement démunie et faire en sorte qu'à un moment donné, les enfants vont aller demander de la nourriture au voisin parce qu'ils n'ont rien à manger, puis ça va finir avec un signalement. Mais c'est juste parce qu'ils ne connaissent pas les ressources d'aide et qu'ils n'ont pas les repères.

Manque de connaissances des normes locales. Selon les participants, le manque de connaissance des normes légales et des attentes de la société d'accueil à l'égard des pratiques parentales peut également contribuer à augmenter les risques de signalement aux services de protection et, par voie de conséquence, mener à la surreprésentation de certains groupes d'enfants. Les participants ont donné l'exemple de la correction physique comme méthode éducative ou disciplinaire dont l'usage dans le pays d'origine de certaines communautés serait davantage accepté qu'ici. Selon cette interprétation, les parents de ces familles seraient convaincus que la correction physique est essentielle à l'éducation de leurs enfants. En outre, ceux-ci n'auraient pas reçu l'accompagnement nécessaire pour les aider à intégrer les règles définissant les liens parents-enfants au sein de la société d'accueil et les amener à comprendre pourquoi la punition corporelle est de moins en moins tolérée socialement.

Je pense qu'il y a un manque d'éducation, un manque d'information, ce qui amène, dans le fond, à poursuivre dans la lignée de ce qu'ils savent, de ce qu'ils connaissent, de corriger physiquement les enfants, c'est leur moyen.

Point de vue des participants sur les facteurs reliés à la sous-représentation

Identification et réponse aux mauvais traitements

Plusieurs participants considèrent que la sous-représentation de certains groupes d'enfants dans le système de protection de l'enfance peut s'avérer tout aussi préoccupante que la surreprésentation. Elle peut refléter la situation d'enfants ayant besoin de protection mais n'ayant pas été repérés, du fait d'un écart de perception entre la société d'accueil et les membres des groupes visés, par exemple à propos de ce qui constitue un mauvais traitement ou encore de la manière de réagir aux difficultés familiales.

Une tante issue des minorités visibles va avoir tendance à régler le problème au sein de la famille. Elle va [...] appeler toute la famille [...] pour que le secret ne sorte pas à l'extérieur de la famille. [...] Au lieu d'aller à l'extérieur pour chercher de l'aide, on va essayer de voir avant ce qu'on peut faire. C'est parce qu'ils sont en mesure de compter sur le réseau familial c'est comme ça qu'ils ont grandi, puis c'est comme ça qu'ils voient la chose et qu'ils règlent leurs problèmes.

Selon les répondants, certains membres des groupes racialisés sont aussi moins portés à faire appel à la DPJ pour obtenir de l'aide, soit parce qu'ils se méfient des organismes publics ou des services sociaux, auxquels ils attribuent uniquement un rôle de répression, soit parce qu'ils ne connaissent pas la loi ni leurs devoirs de citoyen à cet égard.

Il y a toute la question de l'État, tu sais, la DPJ fait partie de l'État au même titre que la police fait partie de l'État. Et l'État c'est gros, parce que, chez eux, l'État c'est...[menaçant].

Facteurs de protection

À l'inverse, la sous-représentation pourrait s'expliquer par l'influence de facteurs de protection spécifiques à certaines communautés, facteurs qui diminueraient l'occurrence de mauvais traitements. Comme certains participants l'ont évoqué, il est possible que les valeurs et les systèmes de croyances de certaines communautés, qui valorisent l'harmonie et le respect entre les membres de la famille, puissent contribuer à inhiber les sévices physiques ou l'occurrence de négligence envers les enfants.

Ils vont à l'école ces enfants-là, ils vont voir un médecin, ils vont dans les CLSC [Centres locaux de services communautaires]. Alors comment se fait-il qu'ils ne sont pas signalés? Alors à quelque part il y a quelque chose qui fait qu'ils n'ont pas besoin de la DPJ là... ils ont une façon de faire qui est positive avec les enfants.

Point de vue des participants sur les pistes de solution pour éliminer la disproportion

Les participants ont mentionné différentes pistes de solutions susceptibles de contribuer à l'élimination de la disproportion. Celles-ci ont été regroupées en deux catégories : celles ciblant l'action des professionnels et des services et celles ciblant les facteurs de risque associés aux mauvais traitements envers les enfants.

Pistes ciblant l'action des professionnels et des services

Sensibilisation et formation des professionnels. Les participants ont considéré comme important que des actions soient entreprises auprès de leurs partenaires pour diminuer la surreprésentation à l'entrée du système de protection (étape de la rétention du signalement). Par exemple, ils suggèrent d'améliorer la capacité des déclarants professionnels à mieux reconnaître les indices de maltraitance chez les enfants issus des groupes racialisés en les aidant à distinguer la punition corporelle et les sévices physiques, ou encore la négligence et la pauvreté. Ils proposent également que leurs partenaires soient formés à l'intervention interculturelle, de façon à réduire leurs biais.

Quand j'ai commencé [...] quelques intervenants allaient parler de la négligence, pis des autres problématiques avec les enseignants, le personnel scolaire. On devrait le faire encore, ça s'est un peu perdu.

Adaptation de l'offre de services en Centre jeunesse. Les participants étaient également convaincus de la nécessité d'adapter l'offre de services en Centre jeunesse sur le plan culturel afin de mieux répondre aux besoins de la clientèle. Ils ont constaté que de nombreux efforts ont été faits, mais que beaucoup reste encore à accomplir. Parmi les stratégies identifiées, on retrouve, tout d'abord, l'importance pour les intervenants de développer leur compétence « culturelle » de façon à mieux comprendre « la portée de ce qu'on fait, de voir aussi comment, dans nos actions on respecte ou non le parent. Les conséquences aussi que notre intervention peut avoir sur la famille ».

Un participant a soulevé aussi l'importance d'effectuer l'évaluation des risques de compromission encourus par les enfants en distinguant ce qui relève de la culture, du processus migratoire et des comportements dysfonctionnels des parents, pour éviter de tomber dans le piège du relativisme culturel ou dans celui de l'intransigeance à l'égard de toute forme d'adaptation de l'intervention aux besoins des familles.

Sur le plan organisationnel, certains participants souhaitaient une meilleure reconnaissance du fait qu'intervenir en contexte interculturel exige plus de temps. Cette prise en compte pourrait se traduire, par exemple, par une diminution du nombre de cas à leur charge pour leur permettre d'investir le temps et les efforts nécessaires pour améliorer la communication avec les familles et augmenter ainsi l'efficacité de leur intervention.

L'intervention interculturelle, cela demande plus de temps. Je me dis aussi qu'en tant qu'institution, il faudrait en tenir compte un peu. Travailler avec des interprètes, prendre le temps d'expliquer, de démystifier des choses, ça prend plus de temps... alors, il faudrait en tenir compte dans notre charge de cas. Pour mieux intervenir, pour être plus à l'écoute, prendre plus notre temps, bien, il faudrait qu'on puisse le faire...

Les participants ont mentionné aussi l'importance de faire appel aux ressources et de miser sur des outils adaptés culturellement, qu'ils soient déjà existants ou à développer. Ils ont dit utiliser les séminaires interculturels, les aidants naturels issus des communautés et les interprètes qu'ils considèrent, par ailleurs, comme des ressources pertinentes pour faciliter l'accès des familles à des services adaptés culturellement. Plusieurs ont aussi mentionné la formation interculturelle offerte à tous les intervenants de leur établissement comme étant une stratégie essentielle pour favoriser la sensibilité culturelle et améliorer les pratiques. Ils ont recommandé le développement des services, par exemple en élargissant le réseau d'aidants naturels à d'autres communautés ou encore en créant de nouvelles ressources en matière de médiation culturelle, afin de diminuer le recours à la judiciarisation. Les participants ont également souligné l'importance d'avoir une stratégie de communication à l'interne pour mieux faire connaître à tous les intervenants les ressources culturelles déjà disponibles.

Le Centre jeunesse fait de plus en plus d'efforts. Avec la formation multiculturelle, la politique de l'établissement, etc., la prise en compte de la dimension culturelle est plus importante qu'avant. Le recrutement des intervenants qui font partie des minorités visibles aussi. Il est aussi possible de faire appel à des interprètes lorsque je ne connais pas certaines choses sur une culture en particulier.

J'ai assisté à une conférence d'une étudiante qui a fait son stage en médiation multiculturelle. Le problème, c'est que ça s'arrêtait là. C'était un projet de stage, un projet de maîtrise; donc, ça n'allait pas plus loin dans le développement de ce service. C'est une des choses que j'aimerais bien que les centres jeunesse adoptent, la médiation interculturelle.

Pistes d'action ciblant les facteurs de risque associés à la maltraitance envers les enfants

Restaurer le lien social. Certains participants ont estimé qu'il est important de restaurer le lien social en servant d'intermédiaire entre les familles et les ressources de la communauté, tout particulièrement dans le cas des familles issues de l'immigration récente ou des minorités qui se méfient des services publics ou les méconnaissent.

Faire appel aux organismes culturellement compétents. Les participants ont aussi noté qu'il est important de faire appel aux organismes culturellement compétents pour favoriser l'ouverture des familles à l'aide offerte. Ces organismes ont en général une meilleure compréhension de la culture des familles et, en particulier, de la manière dont celle-ci influence les croyances des parents concernant la santé, la parentalité et l'éducation des enfants. La fréquentation de ces organismes peut aussi permettre aux familles isolées socialement de développer un lien de confiance avec des personnes significatives susceptibles de leur venir en aide en cas de besoin.

Il faut que ça passe par les organismes communautaires, qui sont de la même culture qu'elles, ou qui sont très sensibles à leur expérience d'immigration, à leur culture parce qu'ils arrivent à créer un lien de confiance.

Dans les cours de francisation et d'intégration, les profs là-bas, deviennent souvent LA personne qu'ils connaissent d'ici, qui prend le temps de les écouter, et qui fait que, tu sais, ils ont un impact.

Afin de répondre à l'enjeu de la sous-représentation, des participants ont proposé que les services de protection se rapprochent des organismes et des familles qui les fréquentent dans le but de mieux faire connaître la loi et leur action.

On pourrait, par exemple, aller dans des organismes communautaires, faire des rencontres là-bas, faire des séminaires, des présentations auprès des parents pour leur parler de ce qu'on fait à la DPJ. Profiter, par exemple, des festivités des communautés culturelles qui se passent l'été, des affaires comme ça, faire un kiosque, puis nous, la DPJ, voilà notre travail.

Sensibiliser les parents à l'importance de recourir à des méthodes disciplinaires non violentes. Plusieurs participants ont souligné l'importance de travailler sur les méthodes éducatives des parents issus de l'immigration, et ce, dès leur arrivée au Québec, afin de diminuer les risques éventuels de signalement. Ils ont constaté, par ailleurs, que certains établissements et organismes de la communauté font déjà un travail de prévention positif à cet égard et ils ont manifesté le souhait que de telles initiatives soient plus répandues, notamment dans les écoles.

Certaines écoles, sachant qu'il y a un risque, vont faire de l'éducation auprès des parents. Je regarde l'école de ma fille qui couvre une clientèle multiethnique [...] ils sont constamment en éducation avec les parents, avec les nouveaux arrivants.

Discussion

Selon les intervenants en protection de la jeunesse rencontrés, la disproportion constitue un phénomène complexe, influencé par de multiples facteurs et qui nécessite le déploiement de plusieurs stratégies d'action situées à différents niveaux d'intervention. Les résultats mettent tout d'abord en évidence l'influence des facteurs individuels sur les processus décisionnels au sein des différents systèmes d'aide. Les participants ont souligné à cet égard l'influence des attitudes et des comportements des intervenants au sein des organismes de première ligne sur la décision de signaler ou non les enfants noirs. La présence de biais culturels à l'égard des parents noirs, combinée aux problèmes de communication interculturelle, fait partie des facteurs mentionnés par les participants pour expliquer la tendance plus forte à faire des signalements à la DPJ dans le cas de ces enfants. Le processus de décision à l'intérieur du système de protection n'est pas non plus à l'abri de l'influence des préjugés ou encore de l'ignorance ou de la méconnaissance des autres cultures. Les participants ont en effet mentionné qu'il peut arriver que l'évaluation des risques encourus par les enfants au sein des familles issues de minorités soit faussée car fondée sur une mauvaise interprétation des comportements parentaux. D'autres études qualitatives réalisées aux États-Unis auprès d'informateurs clés font aussi ressortir comme cause à la surreprésentation l'influence des stéréotypes et des préjugés à l'endroit des familles afro-américaines sur les pratiques de signalement ainsi que sur celles liées au placement de ces enfants (Chinball et collab., 2003; Dettlaff and Rycraft, 2008).

Pour prévenir ce problème, les participants ont suggéré de miser sur la formation à l'intervention interculturelle, dans le but d'aider les déclarants professionnels ainsi que les intervenants en protection de la jeunesse à développer leur compétence culturelle. Plusieurs auteurs font aussi de la formation en compétence culturelle une stratégie de choix pour réduire l'influence des biais sur la prise de décision (Chand, 2000; Child Welfare Information Gateway, 2011; Lemon et collab., 2005). Certains auteurs mettent cependant en garde contre une formation centrée exclusivement sur l'intervention interculturelle. Bien que cette approche mette l'accent sur la lutte contre les préjugés et l'enrichissement mutuel par la valorisation de la diversité, celle-ci ne favoriserait pas véritablement l'égalité et le changement social, qui sont garants d'une plus grande équité en matière de services sociaux (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2011; Maiter, Staker et Allagia, 2009). Maiter (2009) propose ainsi d'ajouter à l'approche interculturelle un cadre antiraciste axé sur une compréhension des répercussions du racisme sur la vie quotidienne des groupes racialisés ainsi que sur l'adoption de pratiques favorisant le renforcement de l'autonomie et le développement du pouvoir d'agir des familles. Bien

que la valeur de l'une ou de l'autre de ces approches soit sujette à débat, les résultats de notre étude montrent clairement la nécessité de s'attaquer aux pratiques discriminatoires des professionnels dans le système d'aide.

Les participants ont également insisté sur l'importance d'aider les déclarants professionnels à mieux reconnaître les indices justifiant qu'une situation impliquant une punition corporelle soit signalée ou non à la DPJ. La punition corporelle est un sujet délicat pour les intervenants du milieu de l'éducation et des services sociaux et ceux-ci ne disposent pas toujours des connaissances ni des outils nécessaires pour distinguer clairement les situations de punition corporelle et les situations de sévices physiques. Une recherche qualitative effectuée auprès d'intervenants sociaux a fait ressortir que la très grande majorité des participants avaient eux-mêmes subi la punition corporelle dans leur enfance et ne connaissaient pas l'état actuel des lois encadrant cette pratique (Bélanger-Sabourin, 2011). Plusieurs ont décrit le sentiment d'impuissance qu'ils ont ressenti lors de l'intervention avec des parents convaincus du bien-fondé de cette pratique. Devant ce qui leur est apparu comme étant un refus de collaborer, les intervenants n'ont pas hésité à recourir à leur pouvoir coercitif et à justifier cette décision sur la base d'un discours légal erroné. De tels résultats montrent qu'au-delà de l'information fournie aux déclarants professionnels sur les lois encadrant cette pratique, doit être offert un meilleur soutien à l'intervention auprès des parents qui utilisent de telles méthodes éducatives envers leurs enfants, si l'on veut parvenir à construire une réelle opposition à la punition corporelle chez les familles et prévenir ainsi les situations de sévices physiques qui peuvent en résulter (Aronson Fontes, 2008).

Certains facteurs organisationnels, tels que la non-reconnaissance par l'institution des efforts supplémentaires exigés des intervenants dans ce type de dossiers ou encore le manque d'outils ou de ressources adaptées, ont aussi été identifiés par les participants comme susceptibles de contribuer à la disproportion en protection de la jeunesse. L'impact de tels obstacles sur la qualité des services a aussi été souligné dans plusieurs écrits scientifiques. Les auteurs recommandent différents ajustements, notamment une diminution de la charge de cas, en plus d'une amélioration de l'offre de ressources et de soutien clinique aux intervenants (Chinball et collab., 2003; Hassan et Rousseau, 2007; Lemon et collab., 2005). Bien qu'aucune étude n'ait permis jusqu'à présent d'évaluer les retombées de telles mesures, celles-ci sont néanmoins de plus en plus considérées par les organismes de protection aux États-Unis et même au Québec comme incontournables pour améliorer l'offre de services aux familles de groupes racialisés et contribuer, au moins indirectement, à réduire l'ampleur de la surreprésentation de ces enfants au sein des établissements (Chinball et collab., 2003; Child Welfare Information Gateway, 2011; Dufour, Lavergne, Hassan, Desmonthènes et Savoie, 2010).

Certains participants ont considéré que la surreprésentation est aussi attribuable à l'effet de la pauvreté et du stress engendré par le processus d'immigration et d'adaptation à la société d'accueil. Sans nier l'importance de ces facteurs, certaines données récentes indiquent qu'ils ne seraient pas la première cause de surreprésentation des enfants noirs au seuil des services de protection à Montréal. Une analyse spatiale du lien entre la défavorisation socioéconomique des communautés dans la région montréalaise et le risque de maltraitance indique que ces facteurs joueraient un rôle nettement moins important dans l'explication du signalement des enfants issus des groupes racialisés que dans celui des enfants non issus de ces groupes (Dufour et Lavergne, 2013). Du côté des États-Unis, les études quantitatives réalisées jusqu'à maintenant ne permettent pas d'établir un lien direct entre la pauvreté et la surreprésentation des enfants noirs dans le système de protection. En fait, plusieurs études montrent au contraire que, après contrôle du facteur de la pauvreté, les différences entre les groupes de population sont toujours présentes (Yampolskaya, Armstrong et Vargo, 2007; Wulczyn et Lery, 2007).

Même si la pauvreté et les problèmes familiaux qui en découlent ne peuvent être considérés comme la principale cause de la surreprésentation, ceux-ci constituent néanmoins des facteurs de risque importants de maltraitance envers les enfants (Drake, Lee et Jonson-Reid, 2009; Freisthler, Bruce et Needell, 2007). En ce sens, il est rassurant de constater que les participants à notre étude étaient sensibles au stress considérable associé à la pauvreté et au processus migratoire sur l'expérience de ces familles et à l'importance d'en tenir compte dans les réponses fournies. Les stratégies suggérées à cet égard consistent, entre autres, à aider les familles à briser leur isolement. Recommander aux familles des associations culturelles, des lieux de culte, etc. est considéré comme un moyen pour leur faire connaître les ressources disponibles et les aider à se reconstruire un réseau de soutien et d'entraide (Dettlaff et Rycraft, 2008; Maiter et collab., 2009). Des interventions préventives sont aussi proposées dans le but

d'offrir aux parents qui ont recours à la punition corporelle un accompagnement particulier. Une telle approche peut s'avérer moins intrusive et stigmatisante qu'une intervention d'autorité en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ).

Enfin, pour les participants, la sous-représentation est positive si elle s'explique par l'influence de facteurs de protection spécifiques à certaines communautés, mais elle est inquiétante si elle résulte du fait que certains enfants en besoin de protection ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin. À cet égard, une étude britannique réalisée auprès de cinq cents familles asiatiques suggèrent que la crainte des répercussions négatives sur l'honneur de la famille et la peur de l'incompréhension, des jugements et du racisme font partie des raisons pour lesquelles celles-ci hésiteraient à signaler la situation d'un enfant en difficulté aux services de protection de l'enfance (NSPCC, 2007). La peur de répercussions légales à un signalement comme l'expulsion, le blocage du processus d'immigration ou la perte de la garde de l'enfant peut également amener certaines familles à éviter de faire appel aux services sociaux pour aider un enfant en difficulté. La sous-représentation peut donc avoir des implications négatives importantes sur la sécurité et le bien-être des enfants. Dans cette perspective, les participants ont considéré qu'il était important que les Centres jeunesse se rapprochent des organismes qui travaillent avec les familles immigrantes et les minorités culturelles, dans le but de démystifier leur mission et leur rôle en matière de protection des enfants et d'aide aux familles et de développer des liens de confiance avec elles. Un tel rapprochement permettrait aussi de mieux faire connaître la LPJ et les obligations des citoyens et des professionnels à l'égard du signalement et rassurerait les communautés sur le fait que les intervenants sociaux en protection n'ont aucune obligation de dénonciation aux autorités de l'immigration.

Forces et limites

Notre recherche a permis de donner la parole à des acteurs qui, bien que travaillant quotidiennement dans le système de protection, sont rarement consultés dans les études sur la disproportion. Les entrevues de groupe ont présenté l'avantage d'explorer simultanément les perceptions de plusieurs personnes et d'enrichir ainsi leurs discours respectifs. Par contre, chaque idée a été moins approfondie qu'elle ne l'aurait été en entrevue individuelle. En outre, il peut être plus difficile d'obtenir ainsi des opinions individuelles discordantes ou marginales. De plus, la perspective des participants sélectionnés ne reflète pas nécessairement celle de l'ensemble de ceux qui œuvrent en protection de la jeunesse. Le fait de faire appel au point de vue d'un seul acteur limite également la compréhension que l'on peut dégager des processus de décision, tout particulièrement de ceux reliés au signalement. Enfin, il aurait été intéressant de documenter le point de vue des familles issues des minorités culturelles afin de mieux connaître leur expérience du système d'aide.

Conclusion

Cette recherche poursuivait un double but : diffuser les résultats d'une étude quantitative antérieure sur la disproportion dans les services de protection montréalais auprès des intervenants qui y travaillent, d'une part, et recueillir leur point de vue sur les causes et les pistes de solution à cette disproportion, d'autre part. Le fait d'être eux-mêmes impliqués professionnellement dans le système concerné par la disproportion a suscité des interprétations fondées sur leur propre expérience, avec ses avantages (comme le réalisme et les exemples concrets) et ses limites (comme une faible mise en perspective). Leur discours converge avec les études antérieures, ce qui suggère que les pistes explicatives et les solutions à la disproportion sont peut-être maintenant connues et que l'amélioration de la situation passe par de véritables changements systémiques au sein des différents organismes agissant auprès des enfants et des familles en difficulté.

Références bibliographiques

- Aronson Fontes, L. (2008). *Child abuse and culture*. New York : The Guilford Press.
- Bélangier-Sabourin, C. (2011). *La punition corporelle comme pratique éducative parentale : représentations sociales d'intervenants sociaux et implications* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Belony, E. (2007). *La prise en charge des enfants de l'immigration haïtienne par la Direction de la protection de la jeunesse : une analyse comparative* (mémoire de maîtrise). Université du Québec et INRS-UCS, Montréal, Canada.
- Bernard, L. (2004). La surreprésentation des jeunes haïtiens dans le système québécois de protection de la jeunesse. *Revue Intervention*, 160, 117-124.
- Blackstock, C., Trocmé, N. et Bennett, M. (2004). Child maltreatment investigations among aboriginal and non-aboriginal families in Canada. *Violence against women*, 10(8), 901-916.
- Breton, A., Dufour, S. et Lavergne, C. (2012). Les enfants autochtones en protection de la jeunesse au Québec : leur réalité comparée à celle des autres enfants. *Criminologie*, 45, 157-185.
- Chand, A. (2000). The over-representation of black children in the child protection system: possible causes, consequences and solutions. *Child and family social work*, 5, 67-77.
- Child Welfare Information Gateway. (2011). *Addressing racial disproportionality in child welfare*. Washington, DC : U.S. Department of Health and human services, Children's Bureau.
- Chinball, S., Dutch, N., Jones-Harden, B., Brown, A et Gourdine, R. (2003). *Children of color in the child welfare system: Perspectives from the child welfare community*. Washington, DC : U.S. Department of Health and Human Services, Administration for children and families and the Children's Bureau.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Dettlaff, A., et Rycraft, J. (2008). Deconstructing disproportionality: Views from multiple community stakeholders. *Child welfare*, 87, 37-58.
- Dufour, S. et Lavergne, C. (2013). *Les signalements d'enfants issus de la diversité culturelle à la protection de la jeunesse*. Communication présentée au 6^e Colloque québécois sur la maltraitance envers les enfants et les adolescents, Montréal, Canada.
- Dufour, S., Hassan, G. et Lavergne, C. (2012). Mauvais traitements et diversité culturelle : bilan des connaissances et implications pour la pratique. Dans Marie-Hélène Gagné, Sylvie Drapeau et Marie-Christine Saint-Jacques (eds, p. 143- 165) *Les enfants maltraités : de l'affliction à l'espoir. Pistes de compréhension et d'action*. Paris : Éditions Solal.
- Dufour, S., Lavergne, C., Hassan, G., Demosthène, F. et Savoie, G. (2010). *Diversité culturelle et mauvais traitements envers les enfants : pratiques et savoirs*. Communication présentée à la 10^e édition des conférences GRAVE/CJM-IU, Montréal, Canada.
- Duperré, M. (2006). *Innovations sociales dans les organismes communautaires : facteurs intervenant dans le processus de transfert des connaissances*. Montréal : Université du Québec à Montréal. (Cahiers du centre sur les innovations sociales)
- Drake, B., Lee, S., et Jonson-Reid, M. (2009). Race and child maltreatment reporting: Are blacks overrepresented? *Children and youth services review*, 31(3), 309-316.
- Fluke, J., Jones-Harden, B., Jenkins, M. et Ruehrdanz, A. (2011). *Research synthesis on child welfare disproportionality and disparities*. Washington, DC : American Humane Association and Alliance for Racial Equity in Child Welfare.

- Fluke, J. Yuan, Y.-Y., Hedderson, J. et Curtis, P. (2003). Disproportionate representation of race and ethnicity in child maltreatment: Investigation and victimization. *Children and youth services review*, 25(5-6), 359-373.
- Freisthler, B., Bruce, E. et Needell, B. (2007). Understanding the geospatial relationship of neighborhood characteristics and rates of maltreatment for black, hispanic and white children. *Social work*, 52(1), 7-16.
- Hassan, G. et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Bulletin de la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- Hill, R. (2006). *Synthesis of research on disproportionality in child welfare. An update.*, Washington, DC : Casey-CSSP Alliances for Racial Equity in the child welfare system.
- Hill, R. (2011). Responses to a research synthesis on child welfare disproportionality and disparities. Dans Center for the study of social policy and The Annie E. Casey Foundation. *Disparities and disproportionality in child welfare: analysis of the research* (p. 103-106). Washington, D.C. : American Humane Association and Alliance for Racial Equity in Child Welfare.
- Hines, A., Lemon, K., Wyatt, P. et Merdinger, J. (2004). Factors related to the disproportionate involvement of children of color in the child welfare system: a review and emerging themes. *Children and youth services review*, 26(6), 507-527.
- Krueger, R. et Casey, M. (2000). *Focus group : A practical guide for applied research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Labelle, M. (2006). *Un lexique du racisme. Étude sur les définitions relatives au racisme et aux phénomènes connexes*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Observatoire international sur le racisme et les discriminations, Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté.
- Lavergne, C., Dufour, S., Trocmé, N. et Larrivée, M.-C. (2008). Visible minority, Aboriginal and Caucasian children investigated by Canadian protective services. *Child welfare*, 85, 5-31.
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarmiento, J. et Descôteaux, M.-È. (2009). La réponse du système de protection de la jeunesse montréalais aux enfants issus des minorités visibles. *Intervention*, 131, 233-241.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemon, K., D'Andrade, A. et Austin, M. (2005). *Undersanding and addressing disproportionality in the front end of the child welfare system*. Berkeley : Bay Area Social services Consortium, University of California.
- Magruder, J. et Shaw, T. (2008). Children ever in care: An examination of cumulative disproportionality. *Child welfare*, 87(2), 169-188.
- Maiter, S. (2009). Using an anti-racist framework for assessment and intervention in clinical practice with families from diverse ethno-racial backgrounds. *Clinical social work journal*, 37, 267-276.
- Maiter, S., Staker, C. et Allagia, R. (2009). The experiences of minority immigrant families : Receiveing child welfare services : Seeking to understand how to reduce risk and increase protective factors. *Families in society*, 90(1), 28-36.
- Miles, M. et Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An expanded Sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- NSPCC (2007). *Family' honour' dilemma for British Asians reporting child abuse* [en ligne]. Revue de presse du 19 mars, consultée le 4 avril 2012 sur le site www.nspcc.org.uk
- Padilla, J. et Summers, A. (2011). *Disproportionality rates for children of color in foster care, Technical Assistance Bulletin*. Reno, NE : National Council of Juvenile and Family Court Judges Permanency Planning for Children, Department of the National Council of Juvenile and Family Court Judges.
- Patton, M. (2002) *Qualitative research and evaluative methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Sedlack, A., McPherson, K. et Das, B. (2010). *Supplementary analyses of race differences in child maltreatment rates in the NIS-4*. Washington, DC : Office of Planning, Research, and Evaluation (OPRE) and the Children's Bureau Administration for Children and Families (ACF), U.S. Department of Health and Human Services (DHHS).
- Wulczyn, F. et Lery, B. (2007). *Racial disparity in foster care admissions*. Chapin Hall : University of Chicago.
- Yampolskaya, S., Armstrong, M. et Vargo, A. (2007). Factors associated with exiting and reentry into out of home care under Community-Based Care in Florida. *Children and youth services review*, 29(10), 1352-1367.

ARTICLE HORS THÈME

Rendre visible l'invisible : savoirs et prises de conscience de femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires

Manon Chamberland ¹ et Yann Le Bossé ²

Résumé

Plusieurs études traitent des obstacles récurrents rencontrés par certains groupes de population, dont les femmes immigrantes, davantage confrontées à un marché du travail précaire et atypique. Il importe de réfléchir sur les pratiques destinées à soutenir l'intégration sociale et professionnelle de ces femmes, pour leur permettre à la fois d'exercer une influence sur leurs conditions de vie tout en reconnaissant leur expertise expérientielle. Cet article rend compte d'une recherche qualitative et exploratoire portant sur les pratiques au sein de certaines organisations communautaires propices à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Les résultats mettent en évidence les savoirs que les femmes immigrantes qui fréquentent ces organisations développent et redécouvrent, ce qui contribue à l'exercice de changements à différents niveaux.

Rattachement des auteurs

¹ Université du Québec en Outaouais, Campus de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme (Québec), Canada

² Université Laval, Québec (Québec), Canada

Correspondance

manon.chamberland@uqo.ca

Mots clés

femmes immigrantes; développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités; pratiques d'intervention sociale; groupe

Pour citer cet article

Chamberland, M. et Le Bossé, Y. (2014). Rendre visible l'invisible : savoirs et prises de conscience de femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires. *Alterstice*, 4(1), 31-44.

Introduction

La mondialisation et le développement exponentiel des connaissances et des technologies conduisent à diverses mutations sur le marché du travail (Bernier, 2011). De nombreuses études mettent en évidence les obstacles récurrents rencontrés par une partie de la population (jeunes, femmes, nouveaux immigrants, personnes moins scolarisées, etc.), qui peinent à s'insérer socioprofessionnellement de manière satisfaisante (Beaudoin, 2012; Chicha, 2009; Malenfant, Lévesque, Jetté et White, 2004). Cela soulève des questions quant à ce que vivent ces personnes ainsi qu'aux modalités d'accompagnement mises en œuvre pour soutenir leurs démarches.

La période de transition qui accompagne l'immigration, les nombreuses démarches à effectuer pour faire reconnaître leurs compétences professionnelles ainsi que les différents rapports sociaux dans lesquels elles sont impliquées contribuent à ce que plusieurs femmes immigrantes soient confrontées, à des degrés divers, à une déqualification professionnelle (Chicha, 2009). Le taux de chômage des femmes immigrantes est deux fois plus élevé que celui des femmes natives des pays où elles s'établissent (OCDE, 2011). Leur revenu s'avère aussi moins élevé. Par exemple, au Canada, les femmes immigrantes gagnent en moyenne 9 000 \$ de moins que les hommes immigrants, qui ont eux-mêmes un revenu plus modeste que la population native (Conseil du statut de la femme, 2005; Mongeau, Pinsonneault et Rose, 2007). Bien que les recherches menées à propos des premières années d'installation des femmes immigrantes soulignent la diversité de leurs parcours, il semble qu'elles se retrouvent souvent dans une spirale d'obstacles alimentée par la déqualification et les emplois précaires, les horaires intermittents et les exigences particulières de la conciliation travail-famille (Chandler et Jones, 2003; Man, 2004). L'ensemble de ces facteurs est susceptible d'alimenter leur isolement social et d'avoir des conséquences sur leur santé physique et mentale (Bibeau, Chan-Yip, Lock, Rousseau et Sterlin, 1992; Conseil du statut de la femme, 2005; McMichael et Menderson, 2004), ce qui soulève de nombreux enjeux éthiques. En effet, devant le développement accéléré des connaissances, comment se fait-il qu'il soit acceptable qu'une bonne partie de la population soit toujours confrontée à la précarité? Comme le soulignent Bibeau et Fortin (2008) : « Nos sociétés respectent, c'est vrai, de plus en plus les différences culturelles mais cette ouverture au pluralisme ne les a pas protégées vis-à-vis d'autres inégalités, sociales et économiques surtout, qui se sont amplifiées au cours des dernières années » (p. 133). Les femmes immigrantes sont particulièrement touchées, notamment en raison de discriminations croisées (Chicha, 2009; Lefèvre, Boismenu et Dufour, 2011; Pierre, 2005).

Or les femmes immigrantes fréquentent peu les organisations de soutien (Benadj, 2005; Berger, 2004). Lorsqu'elles le font, le soutien est davantage centré sur des dimensions personnelles (comme l'estime de soi) plutôt que sur les défis quotidiens auxquels elles doivent faire face (Battaglini, 2008; Berger, 2004; Côté, Berteau, Durand, Thibaudeau et Tapia, 2002). Pourtant, les études portant sur les trajectoires des femmes immigrantes font ressortir diverses stratégies efficaces face à l'adversité, les compétences de ces femmes et le sentiment de fierté qu'elles en retirent (Breton, 1999; Chandler et Jones, 2003; Charrad, 2010; Cloutier, 2011; Lisboa, 2002; Zentgraf, 2002). Ce dernier constat conduit à s'interroger sur la manière de tenir compte de l'expérience spécifique des femmes immigrantes. Cela rejoint également ce que certains auteurs mentionnent concernant les trajectoires conduisant vers l'exclusion et la pauvreté, soit la nécessité de tenir compte non seulement des conditions qui y concourent mais aussi de la manière dont ces situations sont vécues « de l'intérieur » (Groulx, 2011; Malenfant, Lévesque, Jetté et White, 2004). Cela ne signifie nullement qu'il faille négliger de s'interroger sur les conditions sociales qui y contribuent, mais plutôt qu'il faille bien se garder de conclusions hâtives et stéréotypées de ce que constituent les inégalités sociales pour les personnes qui les vivent et de ce que sont les stratégies pour les contrecarrer. Depuis plusieurs décennies, un intérêt soutenu pour l'*empowerment* dans de nombreuses disciplines permet d'envisager ce processus comme une alternative pertinente, en raison de ses retombées à la fois personnelles et sociales.

L'*empowerment* : un processus et des pratiques

Depuis le début du 20^e siècle, plusieurs mouvements sociaux (mouvements pour des résidences sociales, pour les droits civiques aux États-Unis, mouvements féministes, des gais et des lesbiennes, mouvements des personnes vivant avec un handicap et mouvement de l'anti-psychiatrie, etc.) ont permis de mieux comprendre la manière dont des personnes durablement touchées par des conditions inégalitaires et la stigmatisation parvenaient à s'en affranchir (Cox et Parsons, 2000; Rappaport, 1987; Simon, 1996). L'*empowerment*, ce processus désignant le

passage d'une forme d'impuissance à son affranchissement, a suscité un engouement particulier, et ce, dans différentes disciplines. Plus particulièrement en travail social (Breton, 1999, 2002 et 2004; Gutiérrez, 1990 et 1994; Gutiérrez et Lewis, 1999; Lee, 2001; Ninacs, 2008) et en psychologie communautaire (Rappaport, 1987; Le Bossé, 2004; Le Bossé et Dufort, 2001), les recherches ont permis de mieux circonscrire ce processus, ainsi que de conceptualiser certains principes valables pour l'élaboration d'un cadre de pratiques destiné aux intervenants désireux de soutenir dans cette perspective les populations. Bien que la définition de l'*empowerment* en tant que processus varie selon les contextes (Rappaport, 1987), Gutiérrez (1990 et 1994) distingue un certain nombre de manifestations communes qui se développent dans l'action : l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et de la confiance, la redécouverte ou le développement de nouvelles habiletés ainsi que le développement d'une conscience critique. Pour Ninacs (2008), l'*empowerment* comprend quatre dimensions qui se renforcent mutuellement : la participation, les composantes pratiques (c'est-à-dire les compétences et les habiletés pratiques requises par la participation et l'action), l'estime de soi et la conscience critique. Cette dernière dimension est conditionnelle à la prise de conscience d'un problème vécu qui confronte la personne à une forme d'impuissance (Hur, 2005), ce que Ninacs (2008) désigne comme la prise de conscience individuelle. La participation à une initiative avec d'autres personnes conduirait à une conscience collective (la personne n'étant plus la seule à avoir le problème), à une conscience sociale (les problèmes sont influencés par la manière dont la société est organisée) et à une conscience politique (la solution aux problèmes structurels nécessite un changement politique). L'engouement pour l'*empowerment* a conduit à définir, pour les praticiens désireux de soutenir ce processus chez les populations qu'ils accompagnent (qu'il s'agisse de personnes ou de collectivités), un cadre formé d'un ensemble de composantes interreliées.

La première de ces composantes consiste à *s'intéresser prioritairement aux personnes aux prises avec les conséquences des inégalités sociales* (Lee, 2001; Simon, 1996). En effet, pour qu'il y ait *empowerment*, il doit y avoir au préalable prise de conscience d'un problème constituant une forme d'impuissance. Celle-ci prendra différentes formes selon les contextes, ce qui constitue la deuxième composante (Le Bossé, 2004; McWhirter, 1998). Une fois réalisée la prise de conscience d'un problème vécu individuellement, s'instaurent un dialogue et un *rapport fondé sur la collaboration* (Freire, 1976), ce qui constitue la troisième composante. Cela replace la personne ou la collectivité dans une position d'*expertise*, ce qui constitue la quatrième composante (Breton, 2004; Gutiérrez, 1990; McWhirter, 1998). Au fil de ce processus se développe une *conscience critique*, la cinquième composante, ce qui permet de voir en quoi les conditions structurelles interagissent avec les situations vécues personnellement, et ce qui révèle des pistes d'action là où il y avait initialement une source d'impuissance (Lee, 2001; McWhirter, 1998; Ninacs, 2008). Ces diverses composantes ont été considérées par plusieurs auteurs, notamment en travail social (Lee, 2001) et en counseling (McWhirter, 1998), comme aptes à fournir une approche guidant les intervenants. Du côté francophone, les travaux de Le Bossé (2004, 2010 et 2012) ont permis non seulement de proposer une traduction et des précisions conceptuelles importantes, mais aussi de développer un cadre d'analyse des pratiques destiné aux différents acteurs intéressés par l'*empowerment*. Nous retenons ici pour nos travaux l'expression « développement du pouvoir d'agir » des personnes et des collectivités » pour désigner le processus de l'*empowerment*. Selon les dimensions qui caractérisent ce phénomène, le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités soulève la question des savoirs que détiennent les personnes. Quels sont ces savoirs et comment s'arriment-ils à ceux des intervenants? En effet, si les intervenants visent à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, une appréhension plus circonscrite des savoirs engendrés par un tel processus semble pertinente.

Qu'en est-il du développement du pouvoir d'agir des femmes lors de la période de transition que constitue l'immigration? Les recherches sur le sujet sont plutôt rares (Chamberland, 2007; Zentgraf, 2002). Cependant, certaines recherches ayant porté sur l'expérience de la migration, par exemple de la campagne à la ville (Erman, Kalaycioglu et Rittersberger-Tillic, 2002; Lisboa, 2002), et sur des initiatives menées par des femmes immigrantes pour exercer une influence sur des situations limitant leurs droits (Breton, 1999; Chandler et Jones, 2003) ont permis d'attirer l'attention sur l'importance de ce que les femmes immigrantes font. Alors que l'expérience du travail salarié à l'extérieur n'était pas nouvelle pour plusieurs femmes (Erman et collab., 2002; Zentgraf, 2002), la fréquentation d'espaces de médiation, comme par exemple un groupe ou des associations permettant aux femmes de se regrouper, d'échanger des informations et des savoir-faire, d'élargir leur réseau de connaissances et de développer une perception différente de leur situation, serait significative. Pour certaines, le fait d'occuper de

nouveaux rôles dans ces groupes les inciterait à renégocier les rôles au sein de leur famille (Lisboa, 2002) ou faire valoir leurs droits dans des sphères où elles n'osaient pas le faire auparavant (Chandler et Jones, 2003). Ce processus serait aussi fortement rattaché à l'importance qu'elles accordent à leur famille (Chamberland, 2007; Erman et collab., 2002; Zentgraf, 2002). À ce titre, s'intéresser plus précisément aux pratiques au sein des organisations communautaires constitue une piste pertinente pour révéler les savoirs développés par les femmes immigrantes et la manière dont ceux-ci s'arriment à ceux des intervenants lorsqu'il est question de développement du pouvoir d'agir. En effet, constituant historiquement des lieux propices à l'action collective, les organisations communautaires ont régulièrement été associées au développement du pouvoir d'agir, bien que les transformations survenues ces dernières décennies (professionnalisation, partenariats avec l'État) aient soulevé plusieurs interrogations à cet égard (Duval, Fontaine, Fournier, Garon et René, 2005; Le Goff, McAll et Montgomery, 2005; René, 2009).

Méthode

Dans le but de mieux cerner cette question, nous avons mené une recherche exploratoire basée sur l'étude de cas multiples pour documenter l'expérience des intervenantes et celle des femmes immigrantes au sein de diverses organisations communautaires, deux situées à Montréal, deux à Bruxelles et une à Grenoble.

Sélection des cas

La première étape a consisté à établir, à partir des répertoires régionaux des services sociaux de Montréal, une liste de 67 organisations communautaires fréquentées par des femmes immigrantes. Dans un deuxième temps, cette liste a été réduite à 25 organisations communautaires, à la suite de l'analyse des informations disponibles à l'aide d'une grille de six critères¹ construite à partir de l'idéal-type des organismes communautaires de René (2005), ainsi que des modèles de Rifkin (2003) et de McWhirter (1998)². Dans un troisième temps, ces 25 organisations communautaires ont été hiérarchisées selon leur potentiel illustratif du développement du pouvoir d'agir, à partir de l'analyse approfondie des informations disponibles sur Internet. À la suite d'un appel téléphonique, deux des cinq premières organisations communautaires de la liste ont accepté de participer à la recherche. Une première organisation, fondée il y a plus de 15 ans par des femmes d'origines diverses souhaitant avoir un lieu de rencontre et d'échanges, rassemble aujourd'hui plus de 250 membres de plus de 67 nationalités différentes. Les femmes y viennent pour faire partie de comités et prendre part à des activités ponctuelles (org. A). La deuxième organisation communautaire est issue d'un projet-pilote mis sur pied il y a quelques années pour offrir à des femmes immigrantes l'opportunité de se former pour devenir accompagnantes des familles nouvellement arrivées. Pour ce faire, pendant dix mois, elles bénéficient d'une formation tout en étant rémunérées (org. B).

Afin de diversifier les contextes, trois autres organisations communautaires, recommandées par des informateurs-clés et satisfaisant aux critères de la grille d'analyse, ont été ajoutées au corpus initial. Deux organisations sont situées à Bruxelles et ont été fondées dans les années 1970. Elles concentrent leurs activités dans le secteur de l'alphabétisation et de l'éducation permanente (éducation populaire). L'une d'entre elles est exclusivement fréquentée par des femmes d'origines étrangères (org. C), l'autre est mixte et s'adresse tant aux Belges de naissance que d'origine étrangère (org. D). Enfin, la cinquième organisation, située à Grenoble, a été créée en 2009. Elle s'adresse aux mères qui éduquent seules leurs enfants. Ces dernières y viennent pour échanger et prendre part à des activités avec leurs enfants dans une atmosphère détendue (org. E). Au moment de l'entretien, toutes les femmes qui fréquentaient cet endroit étaient immigrantes.

¹ Ces critères sont la possibilité de s'impliquer dans des activités propices à utiliser ses forces et ses compétences; la reconnaissance de sa dignité et de ses droits; la possibilité de pouvoir exercer un changement dans sa situation personnelle à partir de sa propre définition du changement; la possibilité de pouvoir participer, d'une manière ou d'une autre, aux instances décisionnelles; la possibilité de s'impliquer et de connaître d'autres personnes; la possibilité de pouvoir participer à des activités qui rassemblent aussi bien des personnes immigrantes que d'autres membres de la population (communauté géographique ou d'intérêt).

² Deux autres modélisations ont été ciblées au départ, celles de Le Bossé (2004) et de Lee (2001). Cependant, celle de McWhirter s'est avérée la plus pertinente et opérationnelle pour sélectionner les organisations communautaires et analyser les informations disponibles.

Collecte de données

Au total, 13 intervenantes (dont 5 coordonnatrices et 1 directrice, que nous nommons toutes « intervenantes » dans la suite du texte) ont été rencontrées dans le cadre d'entretiens semi-dirigés individuels de 50 à 90 minutes. Toutes ont lu et signé le formulaire de consentement portant sur les objectifs de la recherche, sur la participation attendue et sur les précautions concernant la confidentialité. Un entretien de groupe a permis de rencontrer entre 3 et 8 femmes dans chaque organisation communautaire. Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits et les données ont été anonymisées.

Analyse des données

Plusieurs étapes d'analyse du contenu manifeste (lectures successives, codage ligne par ligne, etc.) ont permis de répondre aux questions initiales. Chaque entrevue avec les intervenantes et les femmes immigrantes a été résumée en une à deux pages. L'analyse des entretiens en groupe (ligne par ligne puis par résumé) a permis de valider les thèmes émergents des pratiques des intervenantes et de faire ressortir les savoirs que les femmes retirent de leur fréquentation de ces organisations communautaires. Enfin, un tableau reprenant chaque catégorie a permis d'effectuer une comparaison entre les sites.

Résultats

Quels savoirs les femmes immigrantes ont développés ou redécouverts dans ces organisations communautaires, et en quoi ceux-ci contribuent à l'exercice d'un changement face aux obstacles qu'elles rencontrent? Ces savoirs se situent à différents niveaux : elles ont pu effectuer une relecture de leur propre histoire et mieux se connaître, approfondir leurs connaissances sur leur milieu de vie, leur quartier et le pays dans lequel elles se sont établies et enfin établir des liens entre leurs conditions de vie et la manière dont la société est organisée, en ce qui concerne non seulement les obstacles rencontrés mais aussi les ressources disponibles susceptibles de soutenir leurs démarches. Ces ressources incluent des forces insoupçonnées qu'elles avaient en elles. Mais c'est surtout au moyen des relations développées avec d'autres femmes qu'elles ont renouvelé leur regard sur le monde et sur les possibilités de s'y inscrire.

Différents savoirs transmis et redécouverts

Parmi les éléments qui ressortent des propos des femmes immigrantes et des intervenantes figurent résolument le développement ou la redécouverte de savoirs qui contribuent à ce qu'elles se perçoivent différemment, tout comme les possibilités d'agir face à des situations au premier abord insolubles. Par exemple, alors que le fait de ne pas maîtriser la langue d'usage dans le pays d'accueil peut être d'abord perçu comme une limite, les femmes découvrent au contraire qu'elles possèdent un atout pour accompagner les familles.

La langue. Avant on ne l'utilisait pas et on la gardait pour nous mais on l'utilise maintenant pour venir en aide aux personnes. (Mirela, Montréal, org. B)

Dans les organisations C et D, alors que ne pas savoir lire et écrire peut être stigmatisant, les femmes redécouvrent les compétences qu'elles détiennent et parlent surtout de ce qu'elles savent et veulent accomplir. Comment s'effectuent ces recadrages?

Relire sa propre histoire et mieux se connaître

En fréquentant les organisations communautaires, les femmes ont accès à une foule d'informations, mais c'est en pouvant les rattacher concrètement à leur expérience que ces informations deviennent significatives. En participant à un groupe, les femmes sont invitées à partager leurs expériences tout en expérimentant de nouveaux rôles. Par exemple, dans l'organisation A, les femmes ont la possibilité d'être co-animatrices, de prendre part à des groupes d'entraide, de participer à des comités pour préparer des initiatives de mobilisation. Dans l'organisation B, les femmes immigrantes expérimentent le fait d'être accompagnantes et sont placées en position d'aidantes et de personnes-ressources. Lors de leur formation, elles ont donc l'occasion de revisiter leur propre histoire d'immigration, notamment en découvrant les ressources de leur quartier et en prenant connaissance des rouages

de la société d'accueil pour les nouveaux arrivants. Dans l'organisation C, elles participent à des groupes pour se former et elles ont aussi l'occasion d'organiser et de prendre en charge différents projets qui les mettront en contact avec différents acteurs de la collectivité. C'est plus spécifiquement dans l'échange de leurs connaissances avec les autres que les femmes redécouvrent leurs savoirs.

Transférer ses connaissances et les partager

Ce partage de connaissances permet notamment aux femmes immigrantes de prendre conscience de ce qu'elles ont développé. Par exemple, dans l'organisation B, la formation des femmes-accompagnantes débute par une visite des différentes ressources de quartier à Montréal. Puisque deux groupes de femmes-accompagnantes par année se chevauchent, les femmes du premier groupe peuvent côtoyer les femmes du second groupe lors des accompagnements, pour en réaliser progressivement certains de manière autonome, au fur et à mesure de l'avancement de leur formation. Ces femmes peuvent ainsi transférer ce qu'elles ont appris aux autres. Dans l'ensemble des organisations communautaires participantes s'effectue donc un partage des savoirs, où coexistent différentes manières de voir le monde. Les femmes rencontrées font le constat d'une diversité de perspectives.

[...] je suis ici depuis janvier seulement, mais ce sont des ouvertures, ce sont des portes ouvertes mais dans la compréhension de l'autre, pas simplement moi qui analyse avec mon système, mais c'est l'autre qui s'explique. (Maryvonne, Montréal, org. A)

En échangeant les unes avec les autres, par exemple dans le cadre de groupes de soutien, dans des ateliers d'écriture ou encore dans le cadre de projets artistiques où elles ciblent un sujet et mettent en commun leurs savoirs expérientiels³ pour écrire une histoire, elles sont amenées à revoir les moments décisifs de leur parcours ou encore à mesurer les changements qu'elles remarquent à ce jour dans leur quotidien. Mais leurs apprentissages ne se limitent pas à une meilleure connaissance d'elles-mêmes.

Approfondir la connaissance de son environnement

À travers les initiatives auxquelles elles participent, les femmes immigrantes apprennent aussi à connaître leur milieu de vie ainsi que la manière dont la société est organisée.

Maintenant si les gens parlent d'économie ou de l'école, la crise, tout ça, maintenant je sais qu'est-ce qu'ils parlent, quoi. Avant je ne sais pas, je suis comme quelqu'un qui est sourd [...]. (Roberta, Bruxelles, org. D)

Par exemple, dans l'organisation D, des ateliers dans le cadre de l'université populaire permettent de réunir des professeurs d'université experts de certaines questions (économie, éducation, emploi, etc.), le groupe de femmes, les formatrices en alphabétisation et des membres de la collectivité. Le travail de synthèse qu'elles ont à réaliser en petits groupes permet, d'une part, de dégager ce qu'elles retiennent de la présentation effectuée et, d'autre part, de rattacher ces informations à leur vécu quotidien. Ainsi, une retombée significative de ce type d'initiative est qu'elles se sentent davantage en mesure de revendiquer leurs droits et de conduire leur vie selon ce qu'elles souhaitent pour elles et leur famille.

[...] je suis contente parce que aussi au niveau de l'école, [...] ils disent aussi : « Si un enfant ne maîtrise pas bien, c'est vite orienté ». Là aussi je connais maintenant, si je ne suis pas d'accord et je veux que ma fille continue d'étudier, j'ai le droit d'insister. (Sophia, Bruxelles, org. D)

En fait, pour certaines organisations, développer de telles connaissances était à l'origine de leur fondation. Cela est particulièrement le cas de l'organisation C, où les femmes cherchaient à obtenir davantage d'information sur le fonctionnement de leur société d'accueil, pour l'aide aux devoirs, etc. Or, ce qui se dégage des entrevues réalisées,

³ Ces savoirs issus de l'expérience vécue forment l'« expertise expérientielle » (De Goer, Ferrand et Hainzelin, 2008). À l'instar de Borkman (1976), dont les travaux sont consacrés aux groupes d'entraide, cette expression désigne l'expertise issue de l'expérience d'un phénomène et non provenant d'informations reçues par d'autres moyens tels que des lectures, des recherches, une formation, etc.

c'est que ce n'est pas tant dans une critique de la manière dont la société est organisée que circulent les informations mais bien dans la découverte des ressources pour atteindre leurs objectifs.

Un regard différent sur ses habiletés et sur les sources de soutien disponibles

Les retombées identifiées par les femmes immigrantes rencontrées dans cette recherche concernent simultanément les plans personnel, interpersonnel et politique. C'est-à-dire qu'en se percevant différemment ainsi qu'en prenant conscience des alternatives pour faire face aux obstacles rencontrés, les femmes développent non seulement un sentiment d'appartenance au groupe mais aussi une vision du monde différente.

Ça m'a ouvert les yeux. [...] je pensais ne jamais prendre la parole et maintenant avec le temps, je peux prendre la parole et parler facilement, mais je me suis sentie, je sentais que j'étais bien entourée. (Marie, Bruxelles, org. D)

Elles retrouvent aussi, au sein des organisations et dans les différentes initiatives auxquelles elles prennent part, une reconnaissance qui les amène à changer le regard qu'elles portent sur elles-mêmes et sur leurs possibilités de s'inscrire dans la collectivité.

Une reconnaissance par les autres

Les femmes immigrantes vivent une reconnaissance des savoirs qu'elles détiennent de la part des différents interlocuteurs qu'elles côtoient. Par exemple, les collaborations établies par l'organisation B avec d'autres organisations dans le quartier ont permis aux personnes qui y travaillent et à la population de connaître les ressources que les femmes détiennent et mettent à la disposition de la collectivité.

Nous avons dernièrement un forum là à [cette école], bien toutes les enseignantes qui étaient présentes là, elles venaient voir, pour [nous] saluer parce qu'on leur apporte vraiment un appui très très fort. Oui parce qu'on parle plusieurs langues, français, on parle anglais, arabe, créole, tamoul, vietnamien, espagnol, donc y a plusieurs cultures et c'est très riche en informations. (Yvonne, Montréal, org. B)

Par la rencontre avec d'autres acteurs de la collectivité, elles perçoivent qu'elles peuvent exercer concrètement une influence, comme en témoigne l'exemple suivant. Les autorités responsables du transport en commun sont venues rencontrer les femmes afin de connaître quelles contraintes elles constataient dans leur quartier. Leurs propos ont ainsi pu donner lieu à des modifications significatives afin que le quartier soit mieux desservi par les transports en commun.

Moi, je te dis, de sentir que ce qu'on dit est considéré et qu'on peut faire une différence, ça ouvre vers de nouvelles possibilités. (Khalida, Montréal, org. B)

Par le plus grand sentiment d'influence qu'elles ressentent, à travers les habiletés qu'elles redécouvrent et développent dans le cadre des organisations communautaires participantes, elles en viennent à percevoir une plus grande liberté par leurs actions.

Oui, surtout parce que quand tu ne sais pas lire ni écrire un moment tu sais lire et écrire sans demander [à] quelqu'un ça donne de la joie [...]. C'est comme si avant on était attachée et puis tout à coup, on est détachée. Ça donne la liberté. (Marine, Bruxelles, org. D)

Ces retombées semblent indissociables du processus qui se développe dans le groupe et au cours duquel les femmes se lient à d'autres femmes et définissent leur réussite non seulement en des termes personnels, mais également en la reliant à la réussite des autres.

Y avait un lien entre les personnes. Chacun encourage l'autre. Chacun encourage l'autre. Voilà. Tu vas y arriver, tu vas le faire, vas-y, même s'il dit non je vais pas y arriver ou bien je sais pas, on a un encouragement dans tout le groupe pour que tout le monde avance. (Liliane, Bruxelles, org. C)

Cette solidarité établie entre les femmes devient une ressource supplémentaire pour faire face aux défis qu'elles rencontrent. Grâce à leur participation à ces organisations communautaires, elles retrouvent également des ressources personnelles, dont une motivation décuplée et un courage redécouvert.

Une motivation décuplée

Les femmes mentionnent plusieurs retombées personnelles. Elles font en particulier état d'une motivation qui fait en sorte qu'elles ne veulent plus s'arrêter :

C'est comme un oiseau qui apprend à marcher et là debout pour marcher, et puis il a commencé à faire comme ça (*elle fait le mouvement de battre des ailes*) et à voler un petit peu, il a vu tout le coin. Maintenant, il a envie de voler sans arrêt. (Rhonda, Bruxelles, org. D)

Elles se sentent déterminées, ce qui est aussi bien visible dans leur entourage.

[...] j'avais de la gêne vraiment ancrée en moi et puis petit à petit je me suis dit : « Je peux travailler, je suis capable autant qu'une autre, ça a eu des conséquences et ça a vraiment fait un déclic dans ma tête [...] beaucoup l'ont vu dans mon entourage, mes enfants, mon mari, mes sœurs, tout le monde a remarqué ce changement. [...] Maintenant je sais ce que je veux et voilà c'est ça et on ne me fera pas changer d'idée. (Liliane, Bruxelles, org. C)

Un courage redécouvert

Au contact des autres et dans le cadre des initiatives auxquelles elles prennent part, elles redécouvrent un courage qu'elles avaient parfois oublié.

Moi, c'est comme quand moi je suis venue ici, c'était comme une petite graine, un très très petite graine et puis le [nom de l'association] m'a arrosée et je suis devenue une fleur parce que enfin ça a réveillé quelque chose en moi parce que pendant 5-6 ans que j'étais à la maison, je ne faisais plus rien. C'est comme si ça m'avait donné le courage de pouvoir aller plus loin. (Liliane, Bruxelles, org. C)

Ces retombées font en sorte qu'elles sont en mesure de se projeter dans l'avenir.

Formuler des projets

Une des retombées commune à l'ensemble des organisations est que les femmes sont davantage en mesure de formuler des projets. En témoignent les propos de cette femme, au terme de sa formation en alphabétisation :

Oui, je veux continuer ma formation, mes études jusqu'à l'université! Ça c'est mon rêve maintenant. (Rhonda, Bruxelles, org. D.)

Non seulement, pour certaines, elles recommencent à rêver, mais elles savent aussi sur quelles ressources s'appuyer pour réaliser leurs projets.

C'est vraiment une grande porte qui est ouverte pour nous et puis bon, moi, ça m'aide. C'est vrai que les gens disent que je suis forte dans la tête mais seule, c'est à plusieurs qu'on devient plus forte encore. (Marie-Jeanne, Grenoble, org. E)

Le sentiment d'appartenance développé par leurs implications en groupe et la solidarité dont elles font preuve avec d'autres femmes se traduisent aussi par le fait qu'elles se disent davantage concernées, curieuses et ouvertes sur le monde.

[...] notre camarade nous avait raconté ce qui s'était passé dans son pays, on se sent un peu concernée tout de même, du coup cet événement on le voit autrement. Parce que quand on entend parler du génocide, du coup on pense à notre amie, elle avait perdu sa famille, elle a laissé sa famille derrière elle. On se sent concernée quelque part. (Rita, Bruxelles, Org. C)

Ainsi, elles rattachent leur réussite non seulement à l'atteinte d'objectifs personnels mais bien à aux réussites des autres femmes. Dans l'organisation C, une femme a mentionné qu'il s'agit en fait d'une réussite politique si les femmes dégagent de ces expériences vécues en groupe le sentiment qu'elles peuvent réussir à se tailler une place, à s'insérer socioprofessionnellement selon leurs désirs et, surtout, sans être arrêtées par des obstacles insurmontables qui confinent à l'impuissance et à la résignation. Les initiatives auxquelles les femmes prennent part ont des retombées bien au-delà de leur vie personnelle. Les intervenantes soulignent à quel point les femmes immigrantes qu'elles rencontrent savent créer des liens.

Elles savent déjà mettre en lien des gens c'est important aussi. (Béatrice, intervenante, Bruxelles, org. C)

À la base de leur fréquentation des organisations communautaires, les femmes souhaitaient déjà d'une manière ou d'une autre s'impliquer. Cependant, décrivant les changements réalisés entre le moment où elles ont souhaité le faire (ce qui a pu motiver le début de leur implication) et le moment de l'entrevue, elles s'expriment en termes de contrastes visibles.

Moi je dirais que j'étais dans le brouillard et que maintenant, je vois bien. (Marie, Bruxelles, org. C)

Moi j'étais dans le coma. (*rires*) Franchement, ces dix ans, j'ai rien fait, c'était le coma total. Y a quelque chose qui s'est passé et je suis en vie. Tout simplement. (Sonia, Bruxelles, org. C)

Ces contrastes rendent compte du fait que leur vision du monde dans lequel elles s'insèrent et, surtout, leur vision de ce qu'elles souhaitent y faire ont changé.

Ça m'a ouvert les yeux. (Liliane, Bruxelles, org. C)

Discussion

Quels savoirs ont développé les femmes immigrantes rencontrées lors de leur passage dans ces organisations communautaires? En quoi ceux-ci permettent-ils de dépasser les obstacles qui se dressent devant elles? Les propos des femmes incitent à penser que le processus de travail en groupe a une grande importance, ce qui rejoint ce que d'autres auteurs ont avancé (Breton, 1999, 2004; Carr, 2003 et 2004). Celui-ci devient un espace médiateur : les femmes peuvent y expérimenter de nouveaux rôles, être dans une position où elles partagent des informations et des savoirs avec les autres. Elles développent des relations basées sur la réciprocité, si bien que leur réussite est rattachée à celle des autres. Cependant, il ne s'agit pas tant de considérer que seul le fait de réunir des femmes immigrantes suffirait à développer un pouvoir d'agir. Cette étude rend compte du fait qu'en rejoignant un groupe, les femmes immigrantes ont l'occasion de relire leur propre histoire et de redécouvrir les savoirs qu'elles détiennent déjà. Elles mettent en commun non seulement leurs histoires et les obstacles qu'elles rencontrent, mais aussi les compétences qu'elles détiennent dans la réalisation d'un projet. Bref, leurs propos laissent penser que plusieurs dynamiques d'aide mutuelle⁴ se sont développées dans le groupe (Steinberg, 2008). Dans le cadre d'un groupe avec des femmes d'origine chinoise qui ont migré de la campagne à la ville, Hung (2012) mentionne que le partage des histoires personnelles des femmes au début du groupe a fait en sorte de créer un sentiment d'universalité de leurs expériences, permettant de réduire la culpabilité ressentie face aux obstacles qu'elles rencontraient. Raconter leurs histoires leur a donc permis de rétablir une continuité entre « l'avant » la migration et « l'après ». De plus, elles ont eu la possibilité dans le groupe de co-construire un discours alternatif qui remplace les stéréotypes qui leur sont généralement attribués. Leurs forces, leurs compétences et leurs préoccupations ont ainsi été mises de l'avant, ce qui a contribué à une redéfinition de leur identité (Hung, 2012). Or, au sein des organisations que nous avons étudiées, il semble que ce ne soit pas tant le partage d'expériences que celui de la réalisation d'un projet qui se soit révélé important pour les femmes.

⁴ Les neuf dynamiques d'aide mutuelle sont, selon Steinberg (2008), le partage d'information, la confrontation des idées, la discussion de sujets tabous, tous et toutes dans le même bateau, le soutien émotionnel, les demandes mutuelles, l'aide à la résolution de problèmes individuels, l'expérimentation de façons d'être et de faire et enfin la force du nombre.

C'est aussi aux opportunités qu'elles découvrent dans leur environnement que l'on peut rattacher le processus de développement du pouvoir d'agir. Cet aspect est moins souvent mis en évidence. En effet, Hung (2012) mentionne plutôt, comme point de départ à la redéfinition de l'identité de ces femmes, une perspective critique de la manière dont la société est organisée. Ce qui ressort des résultats de notre recherche serait davantage que ce qui est important pour ces femmes est de prendre part à des initiatives dont les retombées leur donnent le sentiment de contribuer à la collectivité, et que l'atteinte de leurs objectifs personnels soit rattachée à celle des autres femmes. Elles tissent des liens et redécouvrent leur environnement, qui n'est alors plus seulement limitatif mais aussi pourvoyeur de ressources auxquelles elles peuvent recourir pour réaliser leurs rêves. Les propos des femmes rencontrées laissent penser qu'elles envisagent leur participation à la collectivité comme offrant davantage de sens, notamment en raison des projets qu'elles formulent et qui leur permettent de s'inscrire dans celle-ci.

Selon Breton (2012), une telle prise de conscience peut avoir plusieurs retombées pour la poursuite d'une plus grande justice sociale, car les personnes transfèrent les habiletés qu'elles ont développées au sein du groupe à la collectivité, en dégagant des pistes constructives pour agir. C'est peut-être même en ce sens que l'on peut parler de développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Les retombées personnelles sont transférables sur les plans interpersonnel et politique. Comme le souligne Breton (2012), cela nécessite parfois quelques petits pas de plus pour les travailleurs afin de mettre en place les conditions de réalisation à l'extérieur du groupe. Cela implique donc de dépasser les sphères personnelles et interpersonnelles en tant que visée, afin de faciliter le processus.

Un autre aspect significatif qui émerge des résultats de notre recherche est la dimension publique des actions posées par les femmes. En effet, côtoyer d'autres acteurs qui ne font pas partie de l'organisation communautaire semble particulièrement significatif en ce qui concerne la reconnaissance de leurs compétences. Il semblerait que cela soit même constitutif du passage entre les espaces médiateurs que constituent le groupe et l'organisation communautaire vers la collectivité. D'autres recherches portant sur les trajectoires des personnes qui ont pris part à des groupes et qui ont fréquenté des organisations communautaires permettraient de formuler des hypothèses plus précises quant à l'effet significatif d'accomplir une action vue et reconnue par autrui. Il demeure que les actions auxquelles prennent part les femmes immigrantes semblent significatives à cet égard. Par exemple, dans l'organisation A, les membres d'un groupe de soutien en violence conjugale se sont mobilisées pour écrire un texte racontant leur histoire et leur processus d'affranchissement, qui a été publié dans le journal local. Dans l'organisation B, les actions des femmes accompagnantes sont de plus en plus reconnues par les institutions avec lesquelles les familles arrivantes transigent. Dans l'organisation C, un service de garde a été mis en place par et pour les femmes désirant poursuivre une formation mais qui n'avaient pas accès aux crèches, réservées aux personnes qui travaillent. Cette initiative a fait l'objet d'un documentaire présenté, entre autres, au ministre. Dans l'organisation D, plusieurs projets pédagogiques ont une dimension publique (théâtre, capsules radio, université populaire).

Bref, à différents égards, l'ensemble de ces initiatives contribue, petit à petit, à changer les représentations des uns et des autres. Y contribuent aussi les liens d'amitié créés au sein du groupe et qui perdurent même une fois que la formation est terminée. Cela rejoint ce que Duffy (2011) remarque à propos de mères célibataires qui ont participé à une recherche-action-participation. Même plusieurs mois après le projet, des liens d'amitié demeurent et s'approfondissent au fil du temps. Comme le souligne Freire (1998), un des premiers savoirs nécessaires à la conduite du changement est celui « d'être avec », qui permet la solidarité et de se voir comme capable d'exercer une influence.

Cette recherche comporte quelques limites. Parmi celles-ci figure le fait que nous avons rencontré exclusivement des femmes pour qui la fréquentation des organisations communautaires semble avoir été significative. Or cela peut ne pas être toujours le cas, ce qui soulève la question du moment où se produit cette fréquentation. S'intéresser aux trajectoires de femmes immigrantes permettrait d'avancer un peu plus quant à ces deux aspects.

Conclusion

Devant les obstacles récurrents rencontrés par les femmes immigrantes, notamment en ce qui concerne leur insertion socioprofessionnelle, il est nécessaire de s'interroger sur les pratiques d'accompagnement qui visent à soutenir leurs initiatives. Bien que la pertinence de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir soit régulièrement mentionnée, les connaissances à son sujet demeurent parcellaires. En particulier, bien qu'il soit établi que le processus de développement du pouvoir d'agir donne lieu à la redécouverte ou au développement de savoirs, leur description et les liens que l'on peut établir avec les différents changements qui lui sont attribuables sont toujours à documenter. À cet égard, s'intéresser plus particulièrement aux pratiques au sein d'organisations communautaires qui s'adressent aux femmes immigrantes s'est avéré pertinent. Cela a permis de révéler plusieurs savoirs développés par des femmes immigrantes au sein de ces organisations communautaires et de comprendre en quoi ceux-ci contribuent au changement face aux obstacles rencontrés par ces femmes. Les résultats montrent que ces organisations, leur fonctionnement et les pratiques qui y sont privilégiées permettent de rendre visible l'invisible, et ce, à différents niveaux.

D'abord, les femmes immigrantes y redécouvrent des forces insoupçonnées et des sources de soutien, par la rencontre avec d'autres femmes avec lesquelles elles partagent non seulement des similitudes, mais aussi des différences, différences qui se révèlent propices aux débats et aux apprentissages. Par leur participation concrète à des actions rattachées à leurs objectifs, ces femmes en viennent à considérer leurs conditions sociales non seulement comme constituant des obstacles, mais aussi comme contribuant à soutenir leurs initiatives. Dans ces organisations communautaires, les femmes en arrivent à percevoir que quelque chose est possible, qu'elles peuvent exercer un changement avec d'autres afin de s'affranchir pour avancer.

Ce processus d'affranchissement est rattaché non seulement au regard que les femmes immigrantes portent sur elles-mêmes et sur leur situation, mais aussi au regard des autres acteurs de la collectivité, ce qui est susceptible non seulement de contribuer à soutenir leurs démarches mais aussi de créer des liens propices au changement social et aux apprentissages réciproques. En ce sens, à un autre niveau, les savoirs issus de ces différents contextes de rencontre se développent non seulement chez les femmes immigrantes, mais aussi chez les intervenantes et chez d'autres acteurs dans la collectivité. Les femmes immigrantes comme les intervenantes contribuent en ce sens chaque jour au changement social, par le développement de connaissances partagées. Ces connaissances s'enracinent dans l'expérience quotidienne, invitant à revoir les modalités de financement de ces organisations et à tenir compte de ce qui est bien visible : certes, les conséquences de la prégnance des thèses associées au néolibéralisme peuvent entraîner un éloignement des individus les uns des autres, mais certaines pratiques au sein des organisations communautaires contribuent à soutenir concrètement les initiatives des femmes immigrantes, en soulignant les savoirs qu'elles détiennent déjà ainsi que les retombées des actions qu'elles entreprennent au quotidien.

Références bibliographiques

- Battaglini, A. (2008). Exclusion et santé. Le rôle de la santé publique vis-à-vis des populations immigrantes. Dans É. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Politiques d'intégration, rapports d'exclusion, action politique et justice sociale* (p. 187-199). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Beaudoin, P. (2012). *Portrait des femmes immigrées des minorités visibles recensées au Québec en 2006 et de leur participation au marché du travail*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Benhadj, L. (2005). *Portrait des femmes immigrantes fréquentant certains organismes publics et communautaires de services de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale*. Québec : Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Berger, R. (2004). *Immigrant women tell their stories*. New York : Haworth Press.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité, regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Bibeau, G. et Fortin, S. (2008). Inégalités et souffrance sociale : Une approche anthropologique. Dans K. Frolich, M. De Koninck, A. Demers et P. Bernard (dir.), *Les inégalités sociales de santé au Québec* (p. 111-139). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bibeau, G., Chan-Yip, A., Lock, M., Rousseau, C. et Sterlin, C. (1992). *La santé mentale et ses visages, un Québec pluriethnique au quotidien*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Borkman, T. (1976). Experiential knowledge : a new concept for the analysis of self-help groups. *Social service review*, 50(3), 445-456.
- Breton, M. (1999). The relevance of structural approach to group work with immigrant and refugee women. *Social work with groups*, 22(2-3), 11-29.
- Breton, M. (2002). Empowering practice in Canada and the United States : restoring policy issues at the center of social work. *The Social Policy Journal*, 1(1), 19-34.
- Breton, M. (2004). An empowerment perspective. Dans C. Garvin, L. Gutiérrez et M. Galinsky (dir.), *Handbook of Social Work with Groups* (p. 58-75). New York : The Guilford Press.
- Breton, M. (2012). Small steps toward social justice. *Social work with groups*, 35, 205-217.
- Carr, E. (2003). Rethinking empowerment theory using a feminist lens: the importance of process. *Affilia*, 18(1), 8-20.
- Carr, S. (2004). Accessing resources, transforming systems. Dans C. Garvin, L. Gutiérrez et M. Galinsky (dir.), *Handbook of social work with groups* (p. 360-383). New York : The Guilford Press.
- Chamberland, M. (2007). *Étude du développement du pouvoir d'agir à travers des parcours d'intégration de femmes nouvelles arrivantes à Montréal* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Chandler, S. et Jones, J. (2003). "You Have to Do It for The People Coming": Union Organizing and the Transformation of immigrant woman workers. *Affilia*, 18(3), 254-271.
- Charrad, M. (2010). Women's agency across cultures: conceptualizing strengths and boundaries. *Women's studies international forum*, 33, 517-522.
- Chicha, M.-T. (2009). *Le mirage de l'égalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal* (rapport de recherche). Montréal : Immigration et Métropoles.
- Conseil du statut de la femme (2005). *Des nouvelles d'elles, les femmes immigrées au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cloutier, G. (2011). *La valorisation des savoirs de femmes immigrantes en milieu communautaire*. Montréal : Richard Vézina.
- Côté, B., Berteau, G., Durand, D., Thibaudeau, M. et Tapia, M. (2002). *Empowerment et femmes immigrantes* (rapport de recherche). Montréal : Direction de santé publique.
- Cox, E. et Parsons, R. (2000). Empowerment-Oriented Practice : from practice value to practice model. Dans P. Allen-Meares et C. Garvin (dir.), *The handbook of social work direct practice* (p. 113-129). Thousand Oaks : Sage Publications.
- De Goer, B., Ferrand, C. et Hainzelin, P. (2008). Croisement des savoirs : une nouvelle approche pour les formations sur la santé et la lutte contre les exclusions. *Santé publique*, 2(20), 163-175.
- Duffy, L. (2011). "Step-by-Step We are Stronger": Women's Empowerment Through Photovoice. *Journal of Community Health Nursing*, 28(2), 105-116.
- Duval, M., Fontaine, A., Fournier, D., Garon, S. et René, J.-F. (2005). *Les organismes communautaires au Québec : Pratiques et enjeux*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Erman, T., Kalaycioglu, S. et Rittersberger-Tillic, H. (2002). Money-earning activities and empowerment experiences of rural migrant women in the city : the case of Turkey. *Women's studies international forum*, 25(4), 395-410.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy or freedom, ethics, democracy and civic courage*. Lanham, Maryland : Rowman and Littlefield.
- Groulx, L.-H. (2011). *Les facteurs engendrant l'exclusion au Canada*. Québec : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE). http://www.cepe.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_lionel-henri_groulx.pdf
- Gutiérrez, L. (1990). Working with women of color : an empowerment perspective. *Social work*, 35, 149-153.
- Gutiérrez, L. (1994). Beyond coping: an empowerment perspective on stressful life events. *Journal of sociology and social welfare*, 21(3), 201-219.
- Gutiérrez, L. et Lewis, E. (1999). *Empowering women of color*. New York : Columbia University Press.
- Hung, S. (2012). Empowerment group for women migrating from China to Hong Kong. *Social work with groups*, 35(1), 4-17.
- Hur, M. (2005). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of community psychology*, 34(5), 523-540.
- Le Bossé, Y. (2004). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2010). *Champs d'application et finalités des pratiques en sciences de l'orientation: un point de vue psychosociologique*. Québec : Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec : Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y. et Dufort, F. (2001). Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire : vers une épistémologie du changement social. Dans F. Dufort, F. Guay, et J.-M. Bouchard (dir.), *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social* (p. 33-74). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lee, J. (2001). *The empowerment approach to social work practice*. New York : Columbia University Press.
- Lefèvre, S., Boismenu, G. et Dufour, P. (2011). *La pauvreté, quatre modèles sociaux en perspective*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Goff, F., McAll, C., Montgomery, C. (2005). *La transformation du communautaire*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Lisboa, T. (2002). Migrant women in south Brazil and their process of empowerment. *Migration*, 39-41, 113-135.
- Malenfant, R., Lévesque, M., Jetté, M. et White, D. (2004). *Étude de trajectoires liées à la pauvreté*. Québec : Recherches sur les impacts psychologiques, organisationnels et sociaux du travail (RIPOST).
- Man, G. (2004). Gender, work and migration : deskilling Chinese immigrant women in Canada. *Women's studies international forum*, 27, 135-148.
- McMichael, C. et Manderson, L. (2004). Somali women and well-being: social networks and social capital among immigrant women in Australia. *Human organization*, 63(1), 88-99.
- McWhirter, E. (1998). An empowerment model of counsellor education. *Canadian journal of counseling/Revue canadienne de counseling*, 32(1), 12-16.
- Mongeau, J., Pinsonneault, G. et Rose, D. (2007). *Portrait économique des femmes immigrées recensées au Québec*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.
- Ninacs, W. (2008). *Empowerment et intervention*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2011). *Perspectives des migrations internationales 2011*. Paris : OCDE.
- Pierre, M. (2005). Les facteurs d'exclusion faisant obstacle à l'intégration socioéconomique de certains groupes de femmes immigrées au Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 75-94.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment / Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148.
- René, J.-F. (2005). Les organismes communautaires. Dans M. Duval, A. Fontaine, D. Fournier, S. Garon et J.-F. René (dir.), *Les organismes communautaires au Québec : pratiques et enjeux*. Montréal : Gaétan Morin.
- René, J.-F. (2009). L'individualisation de l'intervention: levier ou barrière à la prise en charge démocratique?. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 111-124.
- Rifkin, S. (2003). A framework linking community empowerment and health equity: it is a matter of CHOICE. *Journal of health population nutrition*, 21(3), 168-180.
- Simon, B. (1996). *The empowerment tradition in social work history*. New York : Columbia University Press.
- Steinberg, D. (2008). *Le travail de groupe. Un modèle axé sur l'aide mutuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zentgraf, K. (2002). Immigration and women's empowerment, Salvadorans in Los Angeles. *Gender and society*, 16(5), 625-646.

ARTICLE HORS THÈME

Identité nationale ou identité régionale? Une étude de cas à travers le conflit martiniquais de février 2009

Yasmine Diana Misanthrope^{1,2} et Anne-Marie Costalat-Founeau¹

Résumé

Cette étude nous permet d'observer la dynamique qui se joue dans la construction de l'identité martiniquaise à travers le conflit de février 2009. C'était une situation à la fois originale et complexe et c'est avec une recherche longitudinale effectuée en situation naturelle que l'on tente de révéler les mécanismes identitaires. Nous avons choisi de l'appréhender grâce au modèle de l'ego-écologie de Zavalloni et Louis-Guérin, appliqués à plusieurs cas, et nous présentons ici nos résultats pour un sujet emblématique des discours étudiés. Nous avons ainsi pu observer l'utilisation de stéréotypes et un rejet du groupe des Français, ainsi que la mise en place de stratégies de reconnaissance. La quête de reconnaissance s'est révélée à la fois génératrice de conflit et régulatrice de l'identité.

Rattachement des auteures

¹ Laboratoire Epsilon EA4556 et Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

² Institut universitaire de technologie Montpellier-Sète, France

Correspondance

yasminemisanthrope@gmail.com

Mots clés

identité; conflit; reconnaissance

Pour citer cet article

Misanthrope, Y. et Costalat-Founeau, A.-M. (2014). Identité nationale ou identité régionale? Une étude de cas à travers le conflit martiniquais de février 2009. *Alterstice*, 4(1), 45-60.

Introduction

En février 2009, la Martinique a traversé un conflit social comme elle n'en avait pas connu depuis les années 1970, avec la grève de l'Union des travailleurs agricole, qui à l'époque a été rejointe par la jeunesse étudiante et lycéenne (Desplan, 2010). Nous avons eu l'occasion de vivre l'impact de ce conflit, dont le point de départ était la vie chère. C'est une situation à la fois originale et complexe, et c'est par une recherche longitudinale effectuée en situation naturelle que l'on a voulu saisir à cette occasion les changements éventuels dans les mécanismes identitaires des Martiniquais, que nous étions justement en train d'étudier (Misan trope, 2011).

L'objectif de notre recherche était d'explorer l'identité psychosociale des Martiniquais, identité contrariée par les stigmates d'un passé colonial encore présent. Nous pensons que c'est le manque de reconnaissance qui a constitué le sous-bassement du conflit social qui a eu lieu à ce moment-là. Nous avons décidé d'appréhender l'identité dans une approche qui intègre à la fois la quête de reconnaissance (Honneth, 2000) et le rôle du conflit en tant que phénomène stable dans l'histoire de la Martinique (Desplan, 2010). En effet, les Martiniquais ont la sensation que leurs difficultés, au niveau tant social qu'économique, sont liées à leur statut de dominés et aux particularités de leur histoire, de leur culture et d'une économie peu développée. « Le signe du pouvoir, c'est le sentiment d'être traité en objet : objet de procédure, de décision, de mesure, de règlement, parfois [...] en objet de sollicitude ou de concertation, mais en objet tout de même » (De Gaulejac et Taboada-Leonetti, 1994).

Nous avons travaillé sous l'angle de l'approche ego-écologique ainsi que de l'Investigateur multistades de l'identité sociale (IMIS) développés par Zavalloni et Louis-Guérin (1984), car cela paraissait adapté au recueil des éléments nécessaires à notre analyse. Nous présentons ici l'un des cinq cas étudiés avant et après le conflit. Grâce à une discussion conclusive, nous dégageons, pour ce cas, les processus susceptibles d'être à l'origine des transformations générées par le conflit. Nous espérons que notre analyse qualitative rendra compte de l'originalité de l'identité martiniquaise.

Le contexte martiniquais : une identité enracinée dans une histoire complexe

À cause de son passé colonial, la France a toujours eu une place de dominant dans ses rapports avec la Martinique. La départementalisation, obtenue le 9 mars 1946 par le député-maire Aimé Césaire, a permis aux Martiniquais d'être reconnus comme des citoyens français à part entière. Cependant, au contraire des autres anciennes colonies françaises, la Martinique, par la présence des békés, descendants des anciens colons, conserve une trace vivace de cette colonisation. Ainsi, en 2008, alors que l'île compte environ 400 000 habitants dont les békés forment simplement 1 %, ces derniers posséderaient plus de 50 % de ses richesses (Gurrey et Hopkin, 2009). Ils constituent « une minorité économiquement dominante [...] donc par leur rôle et leur pouvoir une véritable majorité sociologique » (Benoist, 1972, p. 83). De ce rapport dominé-dominant hérité d'un passé colonial où la culture « nègre » était niée, est né un besoin de reconnaissance qui semble se manifester de manière structurelle dans le conflit, qui est « l'explosion d'une identité longtemps contrariée, parfois niée, et finalement libérée et qui, se libérant, s'affirme en vue d'une reconnaissance » (Césaire, 2008, p. 89).

Culture, construction identitaire et acculturation

La Martinique n'est pas née « du fait du prince », elle a ses propres racines culturelles et géographiques, influencées par son positionnement périphérique. L'identité culturelle n'est pas une affaire d'essence : elle relève plutôt de la dynamique de la construction sociale (Kozakaï, 2000). La culture est le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein et est davantage un produit de l'histoire qu'un produit de la nature (Bruner, 1991). Elle est « l'ensemble [...] des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques » (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989, p. 27).

La culture d'un groupe, pour qu'elle continue à exister, doit être valorisée par ce groupe, doit avoir une certaine visibilité et doit être reconnue par l'Autre (*alter*), notamment quand une relation est établie sur le mode dominé-dominant. Dans toute relation, le Soi se retrouve face à un *alter*, avec lequel il peut être sur un pied d'égalité ou dans un rapport hiérarchique. Selon Mead (1963), le Soi correspond à l'ensemble des images que les autres nous renvoient de nous-mêmes et que l'on intériorise. Or, « [l]e problème de la construction des identités à la Martinique s'avère redoutable en raison d'un manque constitutif. L'altérité du Maître, faute d'avoir été combattue et vaincue, fut intériorisée. Elle ne se positionne donc plus en face du sujet mais en lui, puisque non seulement il l'a accepté sa situation actuelle mais, de surcroît, il l'a désiré » (Affergan, 2006, p. 13).

Redfield, Linton et Herskovits (1936) définissent l'acculturation comme étant « un ensemble de phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures et aboutissant à des transformations affectant les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (p. 149). Il est important de noter que cette définition de l'acculturation implique, en principe, des changements mutuels entre les groupes en présence mais, en pratique, il arrive que le groupe dominant jouisse d'une influence plus forte que le groupe non dominant (Berry, 1977). « L'acculturation inscrite au cœur du processus de métissage assimilateur antillais autorise une forme d'identification à l'altérité sans laquelle le Martiniquais n'aurait jamais pu accéder au statut juridique de citoyen français. Les deux mécanismes cohabitent sans former une unité. Nous serions donc en présence d'un modèle de métissage où certains fils ne se mêlent pas à d'autres » (Affergan, 2006, p. 28).

Entre culture martiniquaise et nationalité française

« La citoyenneté démocratique moderne, organisée dans le cadre de la nation, a été l'instrument prééminent de l'unification » (Doytcheva, 2005, p. 72). La nationalité est en effet la condition d'existence de la citoyenneté, puisque seul le national est citoyen (article 3 de la Constitution). Deux conceptions de la nation s'opposent traditionnellement : l'une, ethniciste, l'autre, se voulant civique. Dans la première, le lien entre l'individu, sa terre et ses morts interdit toute autonomie. La nation désigne alors l'organisation naturelle d'une communauté d'origine, basée sur l'ethnie et la langue. Dans une conception plus civique, la nation est définie comme une grande solidarité constituée par le sentiment des sacrifices que l'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire. La nation procède du désir de vivre en commun et s'inscrit dans le prolongement de la philosophie du contrat de Renan parue en 1882.

Thiesse (1999) offre une conception qui diffère des précédentes. Elle considère que les nations et les identités nationales ne sont pas inhérentes à la nature humaine, mais qu'elles ont une histoire. La nation est une création en trois parties : l'identification des ancêtres, le folklore et la culture de masse. Dans cette conception « constructiviste », il paraît peu probable que les Martiniquais s'identifient aux mêmes ancêtres ou partagent le même folklore que les Français. « L'inculcation de cette identité nationale, si elle a parfois recours à la coercition, notamment en France, [...] n'est réellement efficace et mobilisatrice que si elle est acceptée et intériorisée par une grande part de la population » (Taboada-Leonetti, 2000, paragraphe 6).

L'identité ethnoculturelle « n'est rien d'autre qu'un sentiment d'appartenance ou une identification à une collectivité » (Sméralda, 2008, p. 11), elle est constituée des représentations que les individus se font de la réalité sociale et de ses divisions. Or les Martiniquais se distinguent des Français, qu'ils assimilent aux békés, cette différenciation culturelle demeurant un vestige de l'ère coloniale. L'enclave békée et la communauté franco-hexagonale sont exclues de la problématique du métissage que propagent la dynamique fusionnelle dominante et les pressions sociales qui assortissent l'intégrationnisme d'exigences relationnelles croisées (Sméralda, 2008). La complexité qui entre en jeu lorsque l'on s'intéresse aux domaines de la culture, de la nationalité et du partage du territoire avec les békés, sur le terrain martiniquais, offre la particularité de conjuguer une proximité juridique à un éloignement symbolique (Affergan, 2006).

Cadre théorique

Nous définissons dans cette section les différents concepts utiles à notre démonstration, qui vise à prouver que c'est le manque de reconnaissance qui a constitué le sous-bassement du conflit social qui a secoué la Martinique en 2009. Nous précisons ici les liens entre reconnaissance, identité et conflit et nous présentons la démarche égo-écologique qui a guidé notre recherche.

Identité et reconnaissance

Selon Honneth (2000), la reconnaissance morale se subdivise en trois sphères intimement liées. La première, la sphère de l'amour, suppose que la relation de reconnaissance est liée à l'existence d'autres personnes avec lesquelles la personne fait l'expérience d'une reconnaissance affective et peut développer à l'égard de « soi-même » une attitude de confiance se traduisant par une sécurité émotionnelle dans l'expression de ses besoins. La deuxième, la sphère du droit, suppose qu'une personne puisse se sentir porteuse des mêmes droits qu'autrui et développer ainsi un sentiment de respect de soi. Ici, la relation de reconnaissance se fonde sur des droits et des devoirs égaux. Enfin, la troisième sphère correspond au modèle de la contribution à la société, ce qui suppose que l'apport des sujets à la collectivité, dont les particularités individuelles se sont construites à travers une histoire de vie singulière, soit considéré sans discrimination et qu'ils puissent ainsi développer un sentiment d'estime de soi. La quête de reconnaissance peut revêtir des formes variées qui se déclinent en série de « besoins identitaires » (Marc, 2005), qui seront d'autant plus pressants que les individus se sentent en position d'insécurité, d'infériorité et d'exclusion. La reconnaissance implique un rapport à autrui, à un autre avec lequel nous entretenons des relations d'échange. Or, si ces échanges s'effectuent de manière déséquilibrée, le conflit apparaîtra. En effet, le déséquilibre intervient lorsqu'un rapport de position ne permet plus à chacun de conserver à ses propres yeux et de défendre devant les autres une image valorisante de lui-même. « Le sentiment d'être passé à travers les mailles de la reconnaissance sociale représente une source de motivation hautement ambivalente, à la fois de la révolte sociale et de la résistance; cette motivation manque de toute orientation normative permettant de montrer les voies d'un combat, d'une lutte contre l'expérience du mépris et de l'humiliation » (Honneth, 2008, p. 201).

Identité sociale et conflit

Selon Tajfel, Billig, Bundy et Flament (1971), « l'identité sociale est étroitement liée à la position que le sujet occupe dans la société ». Le maintien d'une identité sociale positive est basé sur le processus de comparaison sociale (Festinger, 1971). Afin d'éviter toute crise identitaire, les individus vont mettre en place diverses stratégies. « Les stratégies identitaires apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective et elles apparaissent dans les ajustements opérés en fonction de la variation des situations et des finalités exprimées par les acteurs » (Camilleri et collab., 1990, p. 49).

Or « l'image héroïque des origines que la lutte pour la reconnaissance des identités a forgée ne permet pas [...] aux Antilles françaises de souder les sujets autour d'une mémoire nationalitaire. Les résistances, essentiellement le marronnage et la fuite hors des plantations et des habitations, ne furent pas à la hauteur des attentes d'une histoire noble, combative et victorieuse. À telle enseigne que ce déficit d'héroïsme s'est retourné en logique vindicatoire » (Affergan, 2006, p. 54). Le modèle « rejet-identification » développé par Branscombe, Schmitt et Harvey (1999) prévoit en effet que certains individus, lorsqu'ils sont rejetés ou discriminés, auraient tendance à accentuer leur identification au groupe ethnique pour augmenter leur bien-être subjectif, alors qu'« une identité culturelle reconnue et valorisée contribue au maintien d'une identité sociale positive et favorise la sécurité identitaire » (Bourhis et Bougie, 1998, p. 77).

Nous supposons dans ce contexte que le conflit va avoir un rôle dans la dynamique identitaire des groupes. Nous nous intéressons ici au conflit social car il « implique toujours une action sociale réciproque » (Coser, 1982, p. 24). Cette acception implique une altérité et une réciprocité dans l'action sociale. « Le conflit sert à établir et à maintenir l'identité et les limites des sociétés et des groupes. Le conflit avec d'autres groupes contribue à l'établissement et à la réaffirmation de l'identité du groupe et maintient ses limites par rapport au monde social qui l'entoure » (Coser, 1982, p. 23). Le conflit est appréhendé comme un moyen de maintenir une délimitation entre les groupes et permet à leurs membres de se positionner, de maintenir leur identité. Il peut être également pourvoyeur de changement, notamment quand on est face à un rapport hiérarchique. Les groupes majoritaires ont tendance à préférer le contrôle social au changement, car « leur idéal, et en réalité leur affaire, c'est l'équilibre, la résolution indolore des conflits, l'adhésion aveugle aux opinions et aux lois existantes, et à la propagation d'une seule conception de la réalité » (Moscovici, 1979, p. 108). Les minorités ont tendance à lutter contre les discriminations, quitte à enfreindre les règles établies et à renoncer à la stabilité. Cette volonté des minorités d'obtenir le changement va créer un désaccord, qui va être perçu comme créateur d'anxiété.

Conflit identitaire et sentiment de capacité

Il y a conflit lorsqu'une décision ne peut être prise par les procédures habituelles (March et Simon, 1991/1958). Or l'identité est définie comme un processus de représentation de soi par lequel les individus organisent leur expérience (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984). En effet, la représentation de soi est une succession d'étapes, alternant phases d'acuité représentationnelle et phases de diffusion représentationnelle. Le conflit identitaire s'explique par un déséquilibre entre la phase d'acuité représentationnelle, qui se traduit par de la clairvoyance cognitive où le sujet maîtrise son environnement et est capable d'organiser ses compétences, et la phase de diffusion représentationnelle, liée selon Costalat-Founeau (1999) à une dissonance entre capacité objective et subjective. Un individu ayant une forte estime de soi va lutter activement contre l'échec (Brown et Smart, 1991). Dans sa quête de reconnaissance, il trouvera la capacité d'entreprendre des actions qui vont certes générer du conflit, mais aussi équilibrer son système capacitaire (Costalat-Founeau, 1994).

Les mécanismes de construction identitaire passent alors par des ancrages sociaux provisoires (Costalat-Founeau, 1997; Guillen, 2005). Le conflit social qu'a connu la Martinique, par sa valeur normative, a permis à ses habitants de se construire une identité virtuelle (Dubar, 1991; Sainseaulieu, 1998) : « ils doivent faire surgir une nouvelle lisibilité de la réalité concrète et [...] deviennent parfois créateurs d'un univers nouveau dont eux-mêmes, génèrent le sens » (Vinsonneau, 2005). Ce nouvel espace de reconnaissance est susceptible de leur servir de cadre de référence, de champ de comparaison sociale.

L'approche ego-écologique

L'analyse ego-écologique (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984), prend en considération la complexité liée au fait de considérer à la fois la notion de réalité objective et son aspect subjectif, c'est-à-dire l'univers des expériences. L'identité est alors appréhendée « comme une modalité particulière de construction de la réalité, un point de vue à partir duquel le monde extérieur devient monde intérieur en fonction d'un projet et d'une histoire » (Louis-Guérin et Zavalloni, 1987, p. 67).

Le point de départ de l'approche ego-écologique consiste à considérer toute personne comme située dans une matrice sociale formée par les différents groupes sociaux auxquels elle appartient ou desquels elle se dissocie. D'une part, ces groupes représentent des catégories sociales d'appartenance – et constituent ainsi une identité sociale objective de la personne – et, d'autre part, ils sont investis d'une dimension symbolique, émotionnellement chargée, qui est à l'origine de toute construction identitaire. Le groupe est en soi un concept abstrait et, pour être doté de sens, il doit être recodé en images particulières, souvent incarnées par des sous-groupes – et renvoyant alors à des groupes primaires comme les parents, les amis ou les collègues – ou par des personnes, réelles (proches, écrivains, artistes, etc.) ou imaginaires. Ces images déterminent le sens et la valeur de chacun des groupes d'appartenance ou de non-appartenance. En ce sens, les sous-groupes ou personnes concrètes qui sous-tendent ce vécu subjectif représentent des prototypes identitaires.

Le recodage du groupe est le premier des mécanismes à l'origine de la construction de l'identité dans l'approche ego-écologique. Il traduit la façon dont l'individu découpe le monde dans lequel il vit et évolue en des unités dotées de sens, intégrant l'histoire personnelle et collective et des éléments liés à la connaissance, à l'affect et aux projets. Il permet de passer d'un concept abstrait à des référents empiriques (Zavalloni et Louis-Guérin, 1988). Le deuxième mécanisme est celui de la différenciation et de l'opposition binaire entre le Soi et le Non-Soi, le positif et le négatif. Ce mécanisme implique que toute identité se construit par opposition à une altérité et, inversement, par identification à autrui. Le troisième mécanisme identitaire est celui de la « réversibilité » entre le Je et Nous. En effet, les représentations du monde, de la société, du groupe et d'*alter* et les représentations de soi sont liées. Afin de se représenter elle-même, la personne doit se situer dans son environnement, par rapport aux autres et à la société. Le groupe ne devient concret qu'à travers les sous-groupes et les personnages prototypes qui ont été choisis comme référents privilégiés. Le sens dont autrui est porteur, aux yeux de la personne, dépend des relations, réelles et imaginaires, avec le Soi. L'équivalence entre les représentations du groupe et du Soi est d'autant plus grande que l'identification au groupe est forte (Louis-Guérin et Zavalloni, 1987).

Méthodologie

L'Investigateur multistades de l'identité sociale (IMIS) est un outil d'objectivation, un moyen d'obtenir des données brutes qui permettent ensuite de repérer des phases identitaires et des processus (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984). C'est une démarche exploratoire qui se déroule en trois phases. Un livret comporte différents groupes stimuli auxquels on peut soumettre un individu afin d'activer sa dynamique identitaire. Le choix des groupes se fait en fonction des objectifs de la recherche. Nous avons analysé cinq cas avant et cinq cas après le conflit social qu'a traversé la Martinique. Cependant, nous avons choisi de ne présenter les résultats que pour un seul participant, du fait de son caractère emblématique.

IMIS, phase I : répertoire des représentations

La première phase consiste à élaborer le répertoire des unités représentationnelles pour chaque sujet participant, à travers des questionnaires se rapportant chacun à un groupe social. Le sujet doit fournir, pour ces groupes stimuli, des mots ou des courtes phrases les définissant le mieux, en faisant la distinction Nous/Eux (sauf dans le cas de l'exogroupe). Cette distinction doit permettre au chercheur de déterminer l'ambiguïté des relations entre l'individu et le groupe. Nous avons choisi les groupes stimuli suivants pour cette recherche : la nationalité, le sexe, la région (appartenance territoriale), l'activité professionnelle et la spiritualité (avant le conflit).

IMIS, phase II : élucidation du sens des représentations

Dans cette phase, l'accent est mis sur le sens que les unités représentationnelles ont pour l'individu. On met en exergue le microcosme social du sujet, c'est-à-dire l'ensemble des référents implicites qui incarnent les représentations que le sujet se fait du monde. On essaie, ensuite, de découvrir les caractéristiques communes ou divergentes du sujet en lien avec les groupes d'appartenance et de non-appartenance.

- **Niveau 1 : microcosme social, recodage des groupes et images prototypes.** Ce premier niveau a pour objectif de faire émerger le microcosme social de la personne, c'est-à-dire les référents implicites des représentations qui déterminent la façon dont l'individu appréhende la réalité sociale. Ces référents implicites constituent les prototypes identitaires. Ils servent à découper le monde social par rapport aux références inhérentes au sujet et non à partir des catégories sociales considérées *a priori*.
- **Niveau 2 : propriétés élémentaires des représentations : egomorphisme (Soi) et valeurs.** Le deuxième niveau de l'introspection focalisée permet de déceler les traits communs et les différences de caractéristiques entre le Soi et les groupes d'appartenance ou de non-appartenance. Il permet également de savoir quelle valeur et quelle importance le sujet attribue aux unités représentationnelles données.
- **Niveau 3 : signification différentielle des qualités pour Soi et pour alter.** La dernière étape de la deuxième phase consiste à élucider le sens que chaque représentation produite a pour la personne lorsqu'elle est appliquée au Soi et lorsqu'elle est appliquée au groupe (individuel/collectif).

IMIS, phase III : déploiement de l'environnement intérieur opératoire

Dans cette phase, le sujet fournit aux unités représentationnelles allomorphiques (Non Soi) une signification, et les unités représentationnelles egomorphiques (Soi) élucident la charge émotionnelle ainsi que le degré d'application. Cela lui permet donc de prendre conscience de son environnement intérieur opératoire au cours d'un entretien semi-directif. Cette phase correspond à l'exploration du contexte sous-jacent de chaque unité représentationnelle, ou ce que nous avons appelé *la pensée de fond*. En situation naturelle, ce contexte demeure dans le non-dit, à la périphérie de la conscience, mais il est immédiatement mobilisable lorsque l'on demande à une personne d'expliquer ses représentations du monde et de soi. Elle évoque alors des personnages, une histoire, des souvenirs, des sentiments et toute une axiologie qui renvoie au système de croyances et de valeurs, à la motivation et au projet de vie. De plus, l'explication des liens et des relations qui existent entre les éléments du circuit affectivo-représentationnel nous permet d'élucider les motivations profondes du sujet par le repérage de *noyaux dynamiques socio-motivationnels*, qui sont des groupements thématiques de mots entre eux, puis de thèmes entre eux. Ces noyaux correspondent à un sous-système de l'identité qui relie un ensemble de mots dont le contenu

sémantique est étroitement corrélé, indépendamment de leur position dans les cases de l'espace élémentaire. Il existe différentes relations entre les mots dans la dynamique identitaire d'un individu :

- **Contre élaboration défensive du Soi** : une qualité personnelle (Soi+) qui permet de contrebalancer un défaut personnel (Soi-)
- **Blocage** : un défaut d'*alter* (Non Soi-) bloque l'expression d'une qualité personnelle (Soi+)
- **Opposition** : une qualité personnelle (Soi+) s'oppose à un défaut d'*alter* (Non Soi-)
- **Support** : une qualité d'*alter* (Non Soi+) soutient une qualité personnelle (Soi+) ou permet de palier un défaut personnel (Soi-)
- **Contiguïté** : deux caractéristiques se renforcent mutuellement.
- **Implication** : une caractéristique en implique une autre.

Ces liens représentent des circuits affectivo-représentationnels qui peuvent être décelés soit par le biais d'un travail interprétatif des données discursives, soit en collaboration avec le participant. On peut alors mettre en évidence les configurations passées, présentes et potentielles de l'identité du sujet, en relation avec la représentation de Soi, d'*alter* et de la société.

Mots identitaires

L'analyse psycho-contextuelle utilise comme point de départ les représentations du monde social et permet ensuite de générer les images et souvenirs qui les accompagnent. Une fois cet ensemble obtenu, chaque unité représentationnelle devient ce que l'on a appelé un *mot identitaire*, qui renvoie à un ensemble d'images, d'idées, d'affects, de valeurs et de représentations que l'individu accumule tout au long de sa vie et qui porte tout le système identitaire. Ces mots ne sont pas nombreux, mais ils reviennent incessamment dans le discours que l'individu tient sur soi, sur *alter* ou sur la société. Ils ont tendance à survivre tout au long de la vie, même si leur sens est susceptible de changer au fil du temps. Lors de changements identitaires, les mots identitaires ne disparaissent pas, mais on assiste à des transferts de significations et de valeurs auxquelles ils renvoient. Au niveau individuel, les mots identitaires représentent des invariances transdimensionnelles. Leur structure renvoie respectivement à différentes dimensions sociales et individuelles telles que le concept de soi, la motivation, les attitudes, les valeurs, l'autobiographie et les représentations sociales.

Protocole pour l'exploration des mots identitaires

Le protocole que l'on applique pour chaque mot identitaire consiste à interroger la personne sur :

- les connotation des unités représentationnelles egomorphes positives (Soi+)
- les connotation des unités représentationnelles egomorphes négatives (Soi-)
- les connotations des unités représentationnelles allomorphes positives (Non Soi+)
- les connotation des unités représentationnelles allomorphes négatives (Non Soi-)
- les éléments biographiques et histoire sociale liés à l'unité représentationnelle décrivant le Soi
- les éléments biographiques et histoire sociale liés à l'unité représentationnelle décrivant *alter*
- les éléments biographiques et histoire sociale liés à toutes les unités représentationnelles
- l'importance de l'unité représentationnelle appliquée au Soi
- l'importance de l'unité représentationnelle appliquée à *alter*
- les champs d'actualisation de l'unité représentationnelle appliquée au Soi
- les champs d'actualisation de l'unité représentationnelle appliquée au groupe

- les stratégies de réalisation et le mode d'adaptation à l'environnement (exprimés par les unités représentationnelles du Soi+ et du Soi-)
- les stratégies de réalisation et le mode d'adaptation à l'environnement (exprimés par les unités représentationnelles du Non Soi+ et du Non Soi-)
- l'intégration avec le milieu : perception, évaluation et réaction du répondant face à la réaction sociale exprimée par le milieu : unités représentationnelles qui décrivent le groupe.

Procédure

Le recueil de données s'est déroulé en deux temps. Dans un premier temps, au cours d'un entretien d'environ 30 min, le chercheur a recueilli le répertoire des unités représentationnelles du participant et de leurs spécifications (Soi et Non-Soi, valeurs positives et négatives). Ensuite a eu lieu un entretien d'explicitation, au cours duquel l'individu a recontextualisé chaque unité représentationnelle. Ce second entretien, de 3 h, a été enregistré pour obtenir une retranscription du discours et pour pouvoir procéder à une analyse des thèmes émergents. L'analyse des relations nous a permis d'élucider les motivations profondes du sujet par le repérage des noyaux dynamiques socio-motivationnels. La recherche s'est déroulée en deux temps : en juillet 2008, puis en juillet 2009. Les résultats de ces deux étapes nous ont permis d'obtenir les indices d'une société en pleine mutation et de voir apparaître divers éléments d'une dynamique identitaire à l'œuvre.

Participant

Nous avons interrogé Anthony Angel 4 fois, 2 fois avant et 2 fois après le conflit. Il est né et vit en Martinique. En 2008, il a 44 ans, est marié et sans enfant. Il a vécu en France métropolitaine pendant ses études universitaires. Il est cadre dans le secteur public, bras droit du député maire d'une des communes de la Martinique et il nous a dit se sentir très impliqué dans le développement de l'île. Cet investissement dans la vie de l'île passe non seulement par son activité professionnelle, mais par son investissement politique, bien qu'il ne détienne aucun mandat, et par des tribunes publiées dans des magazines traitant de faits de société, et ce, notamment pendant le conflit.

Résultats

L'explication des relations qui existent entre les éléments du circuit affectivo-représentationnel du sujet nous permet d'élucider ses motivations profondes par le repérage des noyaux dynamiques socio-motivationnels. Nous présentons ici un tableau récapitulatif des relations entre les unités représentationnelles que nous avons identifiées et la dynamique identitaire du participant (tableau 1, page suivante).

Avant le conflit : relation de dominant/dominé entre la France et la Martinique

L'analyse a mis en évidence de manière générale chez les Martiniquais le thème du besoin de valorisation, illustré par les unités représentationnelles blessé, métissé et en quête de valorisation, thème qui entre en résonance avec le thème de la supériorité, illustré par des unités représentationnelles telles que expansionniste, arrogant, non tolérant, se croient supérieurs, n'ont pas réglé les contingences post-coloniales attribuées au groupe des Français. Ces thèmes sont liés car, selon Anthony Angel, il existe une supériorité, une domination de la France sur la Martinique, ce qui fait naître un besoin de valorisation lié à la quête de reconnaissance. Selon Camilleri (1997), cela correspond à des stratégies où le sujet va chercher à valoriser son groupe et son identité (voir aussi Camilleri et Cohen-Emerique, 1989; Camilleri et collab., 1990, Camilleri et Vinsonneau, 1996). Ici, Anthony Angel distingue les Martiniquais des Français, confirmant les propos tenus lors du premier entretien : il ne se considère pas comme Français. Il y a là une distinction entre la nationalité et la citoyenneté : se sentir citoyen, c'est être reconnu comme membre à part entière de la cité. Or le besoin de valorisation et le sentiment d'être dominé laissent à penser qu'il est citoyen au sens juridique du terme, mais qu'il n'éprouve pas d'affiliation nationale (Fortin, 2001). Nous retrouvons également l'unité représentationnelle *peu citoyen*, qui offre une définition de la citoyenneté comme étant le ciment entre les individus. Selon Anthony Angel, les Martiniquais sont peu citoyens, et c'est un élément qu'il juge comme indésirable puisqu'il le classe dans le Non Soi-. Cela va dans le sens d'Affergan (2006), qui a constaté, chez les Martiniquais, un irrespect manifeste de tout ce qui touche au domaine public, par opposition au domaine privé, ce qui est le signe que l'île échappe à la notion de propriété.

Tableau 1. Dynamique identitaire d'Anthony Angel avant et après le conflit

Types de relation	Avant le conflit		Après le conflit	
	Mots identitaires	Cotation	Mots identitaires	Cotation
Contre-élaborations défensives du Soi	Multiculturel / Trop circonscrits à leur sphère	S1E+/S2-	Accueillants/ Difficiles	S1+/S2-
	Travailleur / Faussement indépendant Chaleureux / En solitude	S1E+/S2- S2E+/S1-	Avons une bonne image / Préoccupés	S1E+/S1-
Blocages	Non rigoureux / Exigeant	NS1E-/S1E+	Métissé / N'ont pas réglé le passif colonial Métissé / Raciste Privilégié / Non solidaire	S1E+/NS1E- S1E+/NS2E- S1E+/NS2E-
Oppositions	Expansionniste / N'ont pas réglés les contingences post-coloniales	S2+/NS1E-	Complexé / Accueillant	NS1E-/S1E+
	Ambitieux / Pas assez rêveur	S1+/NS1-	Non rigoureux / Sollicités	NS1E-/S1E+
	En devenir / En quête de valorisation Respecté / Arrogant	S2E+/NS1- S1+/NS2-	Irresponsable / Bien payé	NS1E-/S2+
Supports	Pas assez nombreux / Jouissent d'un grand pays	S2-/NS2E+	Riche / Privilégié	NS2+/S1E-
	Une valeur ajoutée non optimisée / Jouent un rôle majeur en Europe	S1-/NS1+	Corporatiste / Pas assez représentatif	NS2+/S2-
	Pas toujours au clair / Courageux	S2-/NS1+		
Contiguïtés	N'ont pas réglés les contingences post coloniales / En quête de valorisation	NS1E-/NS1-	Aime faire la fête / Bon vivant	S2+/S2+
	Pas assez rêveur / Trop cartésien	NS1-/NS1-	Ont un beau pays / Privilégiés	S1E+/NS1-
Implications	Métissé / Multiculturel	S1E+/S1E+	Prétentieux / Se croient le centre du monde	S2+/NS1-
	Pas assez féminin / Macho	S1E-/NS1E-	Aiment la réforme immobile / Conservateur	S3-/NS1-

Abréviations : +, -, valeurs positive et négative; 1,2,3, niveaux d'élucidation du sens; NS, Non Soi; S, Soi.

Remarque : voir la section méthodologique pour l'explication des différents types de relation, du concept de *mot identitaire* et pour la signification détaillée de la cotation.

Avant le conflit : référent négatif, espace de liberté et résonance interne

Dans le discours d'Anthony Angel, une thématique est commune à la fois au groupe des hommes et au groupe des Martiniquais, ce qui fait qu'il parle de l'homme martiniquais en général. Cette thématique est celle de l'irresponsabilité, du manque de respect envers autrui et envers sa propre famille, ce qui est illustré par des unités représentationnelles telles que : *festif, peu citoyen, macho, pas assez responsable, n'assument pas leur statut de modèle, faussement indépendant*. On voit là s'esquisser une image du référent identitaire (en général la famille ou un membre de l'entourage plus ou moins proche) qui est négative, l'image paternelle y revêtant notamment le caractère de *prototype négatif*. Il s'agit d'un individu qui posséderait non pas toutes les qualités et compétences auxquelles le sujet peut se référer, comme un prototype identitaire positif, mais au contraire tous les éléments rejetés, les défauts. On peut imaginer que cet élément négatif auquel le sujet se réfère lui permet de prendre le contre-pied de celui-ci, ce qui lui offre un espace de liberté quant à la création d'un prototype idéal. L'irresponsabilité et le manque de respect pour les règles établies seraient, selon de nombreux anthropologues – qui ont qualifié ce phénomène de caractéristique d'une « société permissive » – la conséquence d'une violente réaction à l'enfermement de l'esclavage et d'une absence de hiérarchisation des normes (Affergan, 2006). On voit d'ailleurs apparaître une opposition entre certaines unités représentationnelles attribuées au groupe des hommes et des Martiniquais et celles attribuées au groupe des cadres. En effet, le sujet attribue au groupe des cadres des unités représentationnelles telles que *privilégié, respectés, en devenir, travailleur* et leur oppose des unités représentationnelles telles que *en solitude, pas assez rêveurs, trop circonscrits à leur sphère*. Cette opposition laisse à penser que, dans la société martiniquaise, le statut de cadre, en plus de son rôle au niveau de l'organisation, revêt une importance toute particulière au niveau de la société elle-même. Ce statut confère une responsabilité à ceux qui en sont pourvus et cette notion de responsabilité fait écho à l'absence de l'homme au sein de la cellule familiale dans la société martiniquaise. Il lui permet de s'inscrire dans une autre dynamique, celle de l'homme capable, responsable, valorisé. Ce statut lui offre un espace de liberté dans cette identité en pleine mutation et la

possibilité d'accéder à la reconnaissance. De plus, on retrouve un nombre important d'unités représentationnelles dans le Non Soi+, qui correspond aux aspirations, à la différenciation positive, à la sphère du projet. Les éléments du Non Soi+ sont des caractéristiques et des compétences valorisées, voir enviées par l'individu et qu'il attribue à un prototype identitaire, l'individu par excellence, le modèle, l'opposé de tout ce que l'on retrouve dans le Non Soi-. L'IMIS permet de mettre en évidence des frustrations, des victimisations, des aspirations et des qualités que l'individu partage avec ses groupes d'appartenance ou de non-appartenance, et qui sont des éléments essentiels à la compréhension du processus de représentation de soi.

Après le conflit : thème de l'irresponsabilité

L'analyse des unités représentationnelles du groupe des Martiniquais et du groupe des hommes nous a permis de mettre en évidence un thème commun, celui de l'irresponsabilité, illustré par des unités représentationnelles telles que *irresponsable*, *non solidaire*, *macho* et *lâche* pour le groupe des hommes et *irresponsable*, *difficile* et *non rigoureux* pour le groupe des Martiniquais. Cette thématique traverse les deux groupes, le sujet faisant référence à l'irresponsabilité, car « les Martiniquais ont des attitudes à travers lesquelles ils s'affranchissent de leur devoir de citoyen », mais également au côté lâche des hommes, car « ils n'assument pas toujours leurs actes ou les conséquences d'éléments extérieurs ». Le sujet illustre ses propos concernant cette thématique par des exemples concernant les rapports hommes/femmes, explicitant l'unité représentationnelle *macho* (« c'est cultiver un rapport inégalitaire avec la femme, un rapport qui lui est défavorable ») et faisant référence à la place du père dans la société martiniquaise et à l'inégalité dans la répartition des tâches domestiques. Chez le sujet, ce thème apparaît pour les hommes martiniquais en tant qu'individus mais aussi en tant que citoyens.

Après le conflit : thème de l'immobilisme

L'unité représentationnelle *métissé* est définie ainsi : « cela comporte deux aspects, l'un ethnique et l'autre intellectuel, culturel », elle est illustrée par la composition ethnique, par la diversité des pratiques culturelles et culinaires, par rapport à la musique et elle est cotée comme étant extrêmement positive. On retrouve également l'unité représentationnelle *complexe* qui est attribuée aux Martiniquais et qui est définie comme suit : « nous n'avons pas réglé le contentieux, le passif de l'esclavage et on ne nous a pas aidé à le régler, c'est partagé. Nous sommes sur la défensive, nous percevons les choses au travers du regard extérieur, celui de la France hexagonale ». Le sujet illustre ses propos par une expression créole, « *la po sauvé* », ce qui signifie être clair de peau. Il se réfère au fait qu'en Martinique les gens font une gradation dans la couleur de la peau, ce qui participe à l'entretien du complexe. Ce complexe est lié à la signification des unités représentationnelles telles que *n'ont pas réglé le passif colonial*, *conservateur* et *se croient le centre du monde* et que nous regroupons sous la thématique de l'immobilisme. En effet, que les Martiniquais soit un peuple *métissé* mais *complexe* se justifie pour le sujet par le fait que la France n'ai pas réglé le passif colonial. Il explique ce complexe par une absence de reconnaissance de l'identité, de l'histoire martiniquaise qui est liée à celle de la France par la colonisation. Anthony Angel confirme sa position concernant l'immobilisme de la France et le fait qu'elle n'ait pas soldé son passé colonial en faisant référence aux lois de 2005 sur les effets positifs de la colonisation : « cela traduit un état d'esprit, une manière de penser, une supériorité de la race, de la culture franco-française sur le reste; cela participe d'une certaine forme d'asphyxie de la différence, on ne solde pas les comptes de l'histoire; cela génère des tensions et des pathologies collectives ». L'immobilisme de la France quant à la reconnaissance d'une identité martiniquaise et d'une histoire commune (symbolisée par exemple par la récente reconnaissance par l'État français des vétérans martiniquais, des dissidents ayant participé à la Seconde Guerre mondiale, plus de 60 ans après les faits) créerait un complexe qui se manifesterait dans l'affrontement. En effet, « l'ancien conflit entre le Maître et l'Esclave [...] s'est métamorphosé en une dissension endogène, l'Antillais d'aujourd'hui devant, pour prendre conscience de sa propre identité, lutter contre le Français qu'il a voulu lui-même devenir » (Affergan, 2006, p. 12). Le *statu quo* dans la relation entre la France et la Martinique viendrait du fait que, pour affirmer son identité, le Martiniquais doit lutter contre le Français qui est le symbole d'un passé non digéré et intériorisé.

Après le conflit : thème du privilège

Chez Anthony Angel, la thématique du privilège traverse tous les groupes d'appartenance, et elle est parfois connotée positivement, notamment quand il dit : « Nous les Français, nous sommes... », « Nous les cadres, nous

sommes [...] » et négativement en ce qui concerne les autres groupes d'appartenance, comme « Eux les cadres, ils sont [...] ». L'unité représentationnelle *privilegié*, quand elle est attribuée au groupe des Français, est associée à *riche* et met en avant l'aspect économique, « le système de protection sociale qui fait envie [...] », et le sujet fait d'ailleurs référence aux patrons du CAC 40. Cette thématique du privilège, quand elle est connotée positivement pour le groupe des Français, est également illustrée par des unités représentationnelles telles que *ont un grand et beau pays*, *ont une bonne image* et *prétentieux* et, pour le groupe des cadres, on retrouve des unités représentationnelles telles que *enviés* (apparaît deux fois) et *bien payés*. En effet, ils sont *enviés* « par des gens de conditions inférieures [...] », *bien payés* « c'est-à-dire avoir un niveau de rémunération au-dessus de la moyenne ». L'unité représentationnelle *privilegié*, lorsqu'elle est connotée négativement, est à mettre en lien avec « Eux les cadres [...] » avec l'unité représentationnelle *pas assez représentatif*. En effet, le sujet définit *privilegié* comme : « Les cadres ne sont pas dans la même galère que les autres, tant au niveau économique qu'au niveau de l'épanouissement » et ils forment une population pas assez représentative : « [...] la population des cadres devrait être à l'image de la population, en termes de démocratisation de l'accès à l'encadrement [...] ». Quand Anthony Angel attribue cette unité représentationnelle *privilegié* au groupe des Martiniquais, il fait référence à « un système économique et social hors norme qui est au-dessus de nos capacités de production, rapporté à notre environnement immédiat » et, pour le groupe des hommes, il fait référence au rapport déséquilibré entre hommes et femmes avec l'unité représentationnelle *plus instruit*, qui est également connotée négativement. Le sujet distingue le versant positif du versant négatif de *privilegié* au niveau des répercussions et de la répartition des privilèges, qu'il juge plus ou moins égalitaire ou justifiée en fonction du contexte. Ce thème du privilège est également un moyen pour le sujet de faire valoir une image de soi positive, socialement valorisée, qu'il entend voir confirmer (par le groupe qu'il rejette).

Discussion

Les résultats obtenus montrent que la quête de reconnaissance pourrait mener au conflit, influencer sur le sentiment d'appartenance et affecter la dynamique identitaire.

Le sujet ne se sent pas français. Nous le percevons comme un rejet, et nous nous sommes donc interrogés sur les causes de ce rejet. Selon Goffman (1973), lors de toute interaction, l'image de chaque individu est exposée à l'autre, pour défendre son propre territoire (propriétés de l'individu et de l'ensemble de ses prolongements corporels, matériels, spatiaux et affectifs), puis pour proposer une image de soi valorisante (élaboration et projection de l'image de soi dans l'interaction). Anthony Angel tenterait donc, par ce rejet du groupe des Français, de présenter une image positive socialement valorisée de lui-même. La Martinique, ancienne colonie française, est devenue un département d'outre-mer (DOM), donc il existera toujours un rapport de position déséquilibré (Picard, 2008) avec la France, d'où la nécessité pour l'individu de protéger son territoire et de proposer une image valorisante de lui-même. Les Martiniquais mettraient ainsi en place des stratégies de revalorisation de leur singularité (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989) qui contribueraient à la conservation d'une bonne image de leur groupe (Tajfel et Turner, 1979), et ceci se ferait au détriment de celui des Français.

Le sujet a attribué des stéréotypes au groupe des Français notamment pour le « Nous », nous nous sommes donc interrogés sur l'utilisation de ceux-ci lors du recodage. Selon Tajfel et Turner (1979), les individus peuvent être considérés comme faisant partie d'un groupe d'appartenance s'ils se définissent comme faisant partie de celui-ci et si les autres les définissent comme tels. Le fait que le sujet ne reconnaisse pas les Français comme groupe d'appartenance serait lié au fait qu'il ne se définisse pas comme tel, mais également au fait qu'il ne serait pas défini comme tel par les autres. Cela expliquerait l'utilisation de stéréotypes, car « un stéréotype est l'ensemble des croyances d'un individu relatives aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe » (Judd et Park, 1993). Nous avons suivi également une autre piste, celle de la simplicité. Berthoz (2009) considère la simplicité comme « [...] l'ensemble des solutions trouvées par des organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer l'acte et en projeter les conséquences. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir ». Cette simplification pourrait être une autre explication quant au choix qu'a fait le sujet d'utiliser des stéréotypes quand il s'agit des Français. Les Martiniquais sont culturellement différents des Français et ne partagent pas la même histoire, à l'exception de quelques événements douloureux. Le choix fait par

Anthony Angel concernant les stéréotypes relèverait de la simplicité, c'est-à-dire d'un moyen simple de traiter la complexité, complexité dans laquelle nous l'avons placé en imposant le groupe « nationalité » lors des entretiens. Nous soulignons également la fonction facilitatrice des stéréotypes dans la description du groupe. Selon Sales-Wuillemin (2005), au cours d'une situation où les appartenances groupales sont mobilisées, les stéréotypes intériorisés par les individus peuvent être rapidement mobilisés. L'utilisation de ces stéréotypes est un moyen d'évacuer des frustrations. Ce besoin d'évacuer des frustrations, cette quête de reconnaissance, serait la résultante d'un rapport de position déséquilibré (Picard, 2008) entre la France et la Martinique, qui s'expliquerait non seulement par le statut d'ancienne colonie, mais aussi par l'hégémonie exercée par les békés sur l'économie. De plus, ce déséquilibre est à l'origine d'un besoin pour les Martiniquais de considération de leurs particularités et, de ce besoin, naît un conflit tant au niveau identitaire que social, qui les amène à libérer des capacités d'action. « En effet, dans la mesure où l'expérience de la reconnaissance sociale est une condition dont dépend le développement de l'identité personnelle dans son ensemble, l'absence de cette reconnaissance, autrement dit le mépris s'accompagne nécessairement du sentiment d'être menacé de perdre sa personnalité » (Honneth, 2008, p. 193).

Conclusion

Notre recherche avait pour but de souligner les particularités de la dynamique identitaire des Martiniquais – représentés ici par un cas emblématique –, qui appartiennent à une société complexe du fait de son statut, de son histoire, de ses revendications et de la cohabitation sur un même territoire de différentes cultures. Nous avons tenté de mettre en évidence ces particularités grâce à l'approche de l'égo-écologie et à l'IMIS. Nous avons ainsi pu observer l'utilisation de stéréotypes et un rejet du groupe des Français, ainsi que la mise en place de stratégies de reconnaissance. Nous avons vu que la quête de reconnaissance s'est révélée génératrice de conflit et régulatrice de l'identité.

Le sujet dont nous avons analysé les propos a tendance à utiliser des stéréotypes lorsqu'il s'agit de décrire les Français. Nous proposons deux explications à ce phénomène. Selon la première, le cas étudié ferait appel à une forme de stratégie afin de manifester son besoin de reconnaissance, en rejetant le groupe des Français et en utilisant des stéréotypes pour le décrire. Ces stratégies sont de type ontologique, c'est-à-dire qu'elles visent à valoriser l'identité de l'individu, le sens et les valeurs du groupe (Camilleri, 1997). La seconde proposition se base sur la théorie de simplicité (Berthoz, 2009), selon laquelle les solutions les plus simples sont utilisées afin de traiter de la complexité. De plus, nous pensons que l'utilisation de stéréotypes revêt une fonction facilitatrice dans la description du groupe et qu'elle est également un moyen d'évacuer des frustrations par rapport au groupe dominant (Sales-Wuillemin, 2005).

L'autre point que révèle cette recherche est le rejet du groupe des Français, que nous avons tenté d'appréhender par le biais de la « théorie de la face » de Goffman (1973) et par la mise en place d'une stratégie de revalorisation de la singularité qui a pour objectif de conserver les liens et la culture d'origine. Nous avons mis en évidence les thématiques de l'irresponsabilité, du privilège et de la fierté qui se retrouvent aux deux temps de notre recherche, et qui sont attribuées par notre participant aux groupes des hommes et à celui des Martiniquais. La thématique de la fierté met en évidence le métissage, le multiculturalisme et la fierté par rapport à un certain mode de vie. Le besoin de reconnaissance semble être ici un régulateur identitaire. En étudiant les relations entre éléments de la dynamique identitaire, nous observons en effet la présence d'éléments qui incitent à penser que le sujet est prêt à l'action, en lien avec son besoin de reconnaissance, besoin présent avant le conflit et qui ne semble toujours pas satisfait plusieurs mois après le conflit. En effet, selon nous, le sujet dont nous avons présenté ici la dynamique identitaire se trouve en phase d'acuité représentationnelle, qui se traduit comme nous l'avons vu par une clairvoyance cognitive (le sujet maîtrise son environnement et est capable d'organiser ses compétences) (Costalat-Founeau, 1997). La présence de contre-élaborations défensives du soi après le conflit est le signe que les solutions apportées n'ont pas résolu le problème : le besoin de reconnaissance est toujours présent. La présence de blocages et d'oppositions sont le signe d'une certaine tension, dont l'apaisement nécessite la genèse d'un projet, une préparation à l'action.

L'histoire des individus se déroule avec tout au long de la vie des phases plus ou moins chaotiques, où la recherche de cohérence est fondamentale et conduit à une stabilité de la représentation de soi, d'autrui et du monde. Les conflits semblent pouvoir entraîner des ruptures de cette cohérence interne et externe et générer d'autres représentations de soi, d'*alter* et du monde et agir sur la charge émotionnelle des mots identitaires. Ces derniers se transformeraient alors en capturant un nouveau vécu expérientiel, celui du conflit, qui enrichirait la construction identitaire.

Références bibliographiques

- Affergan, F. (2006). *Martinique. Les identités remarquables. Anthropologie d'un terrain revisité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Benoist, J. (1972). *L'Archipel inachevé. Culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Berry, J. (1976). *Human ecology and cognitive style: comparative studies in cultural and psychological adaptation*. Londres : Sage.
- Berry, J. (1977). Introduction. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 8, 131-133.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris : Odile Jacob.
- Bourhis, R. et Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3), 75-114.
- Branscombe, N., Schmitt, M. et Harvey, R. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135-149.
- Brown, J. et Smart, S. (1991). The self and social conduct: Linking self-representations to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 368-375.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Camilleri, C. (1997). Les stratégies identitaires des immigrés. *Sciences Humaines*, 15, 32-34. (hors-série : Identité, identités : L'individu, le groupe, la société)
- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (dir.) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Césaire, A. (2008). *Discours sur le colonialisme* suivi de *Discours sur la Négritude*. Paris : Présence Africaine. (1^{re} éd. 1955)
- Coser, L. (1982). *Les fonctions du conflit social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1994). La dynamique représentationnelle de soi, *Bulletin de psychologie*, 67(417), 618-622.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1999). Identity dynamic, action and context. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29(3), 289-300.
- De Gaulejac, V. et Taboada-Leonetti, I. (1994). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Desplan, F. (2010). *Entre espérance et désespérance. Pour enfin comprendre les Antilles*. Paris : Empreintes temps présent.
- Doytcheva, M. (2005). *Le multiculturalisme*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Festinger, L. (1971). Théories des processus de comparaison sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (p. 77-104). Paris : Mouton.
- Fortin, S. (2001). Citoyennetés et appartenances en situation de migration. *Les Cahiers du GRES*, 2(1), 73-84.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Guillen, S. (2005). Identité et sentiment capacitaire professionnel : une étude réalisée auprès des infirmières. Dans A.-M. Costalat-Founeau (dir.), *Identité sociale et ego-écologie : théorie et pratique* (p. 151-177). Paris : SIDES.
- Gurrey, B. et Hokin, B. (2009). Békés, une affaire d'héritage. *Le Monde* [en ligne], 28 février (mis à jour le 5 mars 2009). http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/02/28/bekes-une-affaire-d-heritage_1161662_3224.html
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'Autre : regards psychosociaux* (p. 23-47). Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Judd, C., et Park, B. (1993). The definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100, 109-128.
- Kozakäi, T. (2000). *L'étranger, l'identité. Essai sur l'intégration culturelle*. Paris : Payot et Rivages.
- Louis-Guérin, C. et Zavalloni, M. (1987). L'ego-écologie comme étude de l'interaction symbolique et imaginaire de soi et des autres. *Sociologie et sociétés*, 19(2), 65-75.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- March, J., et Simon, H. (1991). *Organisations* (J.-C. Rouchy et G. Prunier, trad.). Paris : Dunod. Ouvrage original paru en 1958 sous le titre *Organizations*, New York : John Wiley.
- Mead, H. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Misanthrope, Y. (2011). *Identité martiniquaise et dynamique du conflit* (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier III, France.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Picard, D. (2008). Quête identitaire et conflits interpersonnels. *Connexions*, 89(1), 75-90.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Sainseaulieu, R. (1998). L'identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 77-93.
- Sales-Wuillemin, E. (2005). *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage, représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*. Paris : L'Harmattan.
- Sméralda, J. (2008). *La société martiniquaise entre ethnicité et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, E. Kastersztein, I. Lipianski, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses universitaires de France.

- Taboada-Leonetti, I. (2000). Anne-Marie Thiesse – *La création des identités nationales* [note de lecture]. *Cahier de l'Urmis*, 6 [en ligne]. <http://urmis.revues.org/304>
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. et Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178.
- Tajfel, H. et Turner, J.-C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Dans W. Austin et S. Worchel (dir.), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-48). Monterey : Books/Cole.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris : Le Seuil.
- Vinsonneau, G. (2005). *Contextes pluriculturels et identité*. Fontenay-sous-Bois : SIDES.
- Zavalloni, M., et Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience. Introduction à l'ego-écologie*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Zavalloni, M., et Louis-Guérin, C. (1988). La transdimensionnalité des mots identitaires : explorations ego-écologiques. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 173-187.

ARTICLE HORS THÈME

Enjeux du vieillissement chez les Africains subsahariens en milieu francophone minoritaire canadien

Paulin Mulatris¹ et Boniface Bahi¹

Résumé

Les enjeux du vieillissement des populations francophones d'origine africaine subsaharienne sont très peu connus. Une analyse de données qualitatives portant sur le vécu socioculturel et les déterminants de la santé, obtenues au moyen d'entrevues semi-structurées auprès d'immigrants francophones africains subsahariens des régions urbaines d'Edmonton et Calgary, permet de constater que cette population cumule des défis culturels et économiques qui les poussent à développer un mode de vie inapproprié aux conditions d'un vieillissement en santé. La nécessité que ces Néo-Canadiens développent des habitudes de vie adaptées mène à une réflexion sur les conditions socioéconomiques auxquelles ils font face et sur l'adaptation culturelle des soins.

Rattachement des auteurs

¹ Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Edmonton (Alberta), Canada

Correspondance

paulin.mulatris@ualberta.ca

Mots clés

immigrants; francophones; Africains; vieillissement; santé

Pour citer cet article :

Mulatris, P. et Bahi, B. (2014). Enjeux du vieillissement chez les Africains subsahariens en milieu francophone minoritaire canadien. *Alterstice*, 4(1), 61-72.

Introduction

La recherche qui fonde cette contribution s'articule autour de deux questions. Les conditions de vie et le mode de vie des immigrants francophones originaires d'Afrique subsaharienne¹ installés au Canada, plus précisément en Alberta (Edmonton et Calgary), les préparent-ils à un vieillissement en santé²? Comment ces immigrants envisagent-ils leurs vieux jours? Parler de vieillissement pour une population dont la migration est parmi les plus récentes au Canada (Statistique Canada, 2011) peut sembler prématuré. En fait, mentionner que toute cohorte migratoire est l'affaire de jeunes adultes relève de l'évidence. Nous accordons donc plutôt un caractère prospectif et prédictif à notre démarche sur les perceptions de fin de vie des catégories sociales mentionnées. Notons que l'immigration en milieu francophone minoritaire du Canada est encore plus récente. Pourquoi vouloir documenter des enjeux de vieillissement et de santé auxquels sont confrontés les immigrants francophones africains adultes? Plusieurs raisons justifient ce choix. D'abord, vieillir en santé est un processus qui s'optimise toute la vie (Martel, Bélanger, Berthelot et Carrière, 2005). Pour demeurer en bonne santé durant ses vieux jours, il faut l'être en atteignant 65 ans. En ce sens, une connaissance du mode de vie des adultes permet d'anticiper les problèmes de santé des aînés (Thumerelle, 2000). De plus, ce travail, en tenant compte du phénomène de « l'effet de bonne santé des immigrants » (lié au constat que la santé des immigrants se détériorerait progressivement après leur arrivée au Canada, voir Ng, Wilkins, Gendron et Berthelot, 2005), permet d'intégrer les considérations immigrantes dans l'analyse des enjeux liés au vieillissement. Cette contribution permet alors non seulement de documenter et de faire avancer les connaissances sur le vieillissement des populations francophones africaines installées au Canada, mais aussi d'informer les praticiens et les politiques sur les enjeux sociaux globaux liés à l'immigration, au vieillissement et à la santé de ces populations.

Cadre théorique

L'augmentation de la longévité et la baisse du taux de fécondité font de la question du vieillissement un des défis auquel la plupart des sociétés occidentales font face. Comme la plupart des pays occidentaux, le Canada est concerné par ce phénomène, que Henripin (2005) présente comme l'un des principaux enjeux publics des prochaines années. De 1956 à 2005, l'espérance de vie à la naissance est passée de 75 à 82 ans pour la femme canadienne et de 68 à 78 ans pour l'homme. Sur cette même période, continuant sa descente sous le seuil de remplacement des générations (2,1 enfants par femme), l'indice de fécondité est passé de 3 enfants par femme à 1,51 (Statistique Canada, 2005). Ces changements enregistrés au niveau de l'espérance de vie et de l'indice de fécondité ont entraîné des modifications importantes au niveau de la structure par âge de la population et sous-tend, en quelque sorte, la politique d'immigration du Canada. Globalement, la proportion de personnes âgées (65 ans et plus) est à la hausse depuis 40 ans, au sens où elle est passée de 8 % à 14 % entre 1971 et 2011, et elle va se situer à 25 % en 2036 selon Statistique Canada (2011). Selon les scénarios des projections faites par Statistique Canada (2005), entre 25% et 30 % de la population canadienne sera composée de personnes âgées en 2056. L'âge médian passerait de 39 à 45 ans.

Parmi les incidences du changement dans la structure de la population canadienne, les aspects sanitaires sont les plus considérés dans la littérature. Le vieillissement influence la demande de services de soins de santé, celle-ci se dégradant avec l'avancée en âge (Martel et collab., 2005; Morissette, Schellenberg et Silver, 2004; Pyper, 2006). Ce vieillissement met une pression sanitaire sur le système d'assurance-maladie universelle du Canada en termes de croissance continue des coûts. Le poids de l'âge se manifeste par des problèmes de solitude, de handicap incurable, de dépendance médicale et de prise en charge sociale (Thumerelle, 2000).

Comment les immigrants francophones africains se positionnent-ils par rapport à ces enjeux du vieillissement et à la santé, qui est vu comme un phénomène pluriel? De fait, la question du vieillissement de la population africaine est faiblement documentée. Les rares études disponibles sont sommaires et s'arrêtent sur les éléments statistiques

¹ Cette étude exploratoire a porté sur les populations africaines subsahariennes installées en Alberta. Dans la suite du texte, la désignation Africains se rapportera aux populations de cette origine.

² L'Organisation mondiale de la santé définit la santé comme « un état de complet de bien-être physique, mental et social, et [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

sans analyser les défis spécifiques liés au vieillissement. On peut considérer les aînés africains vivant au Canada comme des « aînés en marge » s'inscrivant dans un processus de double minorisation lié à leur statut de minorité et conduisant à un vieillissement différentiel. Ils ne forment pas un effectif important et suscitent donc peu d'intérêt dans les études sur le vieillissement (Conseil consultatif sur le troisième âge, 2005). Ce n'est qu'au cours des deux dernières périodes intercensitaires que la population africaine a connu une forte croissance. Entre 1996 et 2001, cette population a augmenté de 32 % pour représenter près de 1 % du total de la population canadienne. Quoique faible, cette tendance à la croissance a aussi été observée en 2006. Près de 10,6 % des nouveaux arrivants au Canada étaient d'origine africaine, ce qui représentait une hausse de 8,3 % par rapport à 2001. Pour plusieurs raisons, dont principalement un accès facile aux services et la présence de réseaux familiaux, cette population s'installe dans les régions urbaines (Okonny-Myers, 2010). En Alberta, 24 % (7 000) des nouveaux arrivants francophones installés dans la province depuis 1996 sont d'origine africaine (Association canadienne-française de l'Alberta [ACFA], 2011). Cette population africaine est relativement jeune par rapport à la structure par âge canadienne. En 2001, seulement 3 % par les immigrants africains entraient dans la catégorie des aînés (65 ans et plus), alors que 58 % faisaient partie de la population active ayant entre 25 et 65 ans (Lindsay, 2001).

En dépit d'une apparente globalité des enjeux de santé, les personnes âgées ne forment pas un groupe homogène. Plusieurs éléments (caractéristiques culturelles, situation financière, milieu de vie, histoire personnelle de vie, etc.) – rassemblés sous la notion de déterminants de la santé (Agence de la santé publique du Canada, 2011) – particularisent ces enjeux publics du vieillissement et les réponses à y apporter. Dans le cas de la population africaine étudiée ici, la langue est un premier élément singularisant. Ces immigrants sont, comme tous les francophones vivant en contexte minoritaire, confrontés aux problèmes d'accessibilité aux soins de santé (Bowen, 2001; Ujimoto, 1995). Le rapport Romanow (2002) accorde à la notion d'accessibilité une acception très large : elle couvre des aspects relatifs non seulement au temps mais aussi aux facteurs sociaux et culturels qui interfèrent dans le rapport aux services et aux soins de santé. Dans le cas de l'Alberta, le système de santé étant construit selon le mode de vie de la majorité anglophone, le problème de l'accessibilité linguistique est un défi qui concernerait une proportion importante de francophones (Arabeyre, 2006; Lévesque, 2005 et 2006). Cependant, pour les immigrants francophones africains, au-delà de la question linguistique, des écueils de communication et de compréhension interculturelle demeurent. Au-delà, donc, des facteurs structurels, il y aurait des facteurs conjoncturels, disons, limitatifs pour les immigrants africains. En effet, dans un pays aussi culturellement diversifié que le Canada, les différences en matière de représentations culturelles (pensées, croyances, attitudes, valeurs) relatives à la santé, au système de santé et au vieillissement ne sont pas à sous-estimer. Elles peuvent constituer un obstacle dans le rapport soignés-soignants. Accéder aux services de soins de santé signifie, dans certains cas, accéder à une culture différente, celle du prestataire de ces soins (Desfossés, 1995; McPherson, 1995; Whalen, 1999). Mais aussi, en un sens inverse, le prestataire de soins de santé peut éprouver des difficultés à pénétrer l'univers culturel de son client. Cela conduit à une exigence de renouvellement de la formation des ressources humaines et de renouvellement également des ressources matérielles sanitaires du milieu médical accueillant (Bahí, 2007). Certains auteurs (Dilworth-Anderson et Gibson, 2002; Ujimoto, 1995) notent ce problème de représentations culturelles dans l'expression des difficultés psychologiques qui, selon eux, sont culturellement déterminées. Dans les cultures noires africaines, par exemple, les troubles de santé mentale sont un tabou. Cette attitude n'est pas de nature à favoriser leur traitement (Mbodie, 2001).

La pensée africaine par rapport à l'âge illustre l'importance des représentations culturelles dans l'approche des problèmes de santé et du vieillissement. Eboussi-Boulaga (1977) a relevé ainsi, dans les sociétés africaines, une organisation selon le sacré de l'origine. Cette organisation, qui ne pourrait être troublée sans perturber l'équilibre social, entraînerait un classement hiérarchique des êtres suivant leur proximité à l'origine divine, ancestrale. Ce rapport à l'origine s'inscrit au cœur du culte des ancêtres, à travers lequel tout aîné ayant eu une participation sociale enviable et déterminante pour la communauté devient un ancêtre (naissance dans l'au-delà) après sa disparition terrestre (Thomas, 1973). Dans certaines cultures, on s'attend à un retour (renaissance) terrestre de cet aîné-ancêtre à un moment ou à un autre de l'évolution de la communauté, à condition que la fin de vie ait lieu dans le contexte communautaire de l'origine. Cette forme de pensée conduit à valoriser les aînés qui occupent un rang hiérarchique important dans la famille et dans la société. Ils sont considérés comme les garants de la mémoire collective et de l'équilibre social (Bourdieu, 1963) car, comme la conscience populaire africaine le soutient, en Afrique, un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle. De fait, pour les aînés ayant un tel héritage culturel,

la possibilité de vivre en résidence pour personnes âgées peut provoquer un sentiment d'exclusion et de disqualification sociales. La nature de l'estime de soi n'a-t-elle pas un impact sur la santé mentale individuelle? Ce type de positionnement social exige une prise en charge par la famille et n'est pas nécessairement transposable dans la société canadienne. Une étude menée parmi les immigrants haïtiens a démontré qu'une prise en charge familiale constitue un poids énorme pour les proches aidants immigrants (Ducharme, Paquet, Vissandjée, Carpentier, Lévesque et Trudeau, 2008). Il n'est pas certain que la pensée qui soutient cette forme d'organisation sociale corresponde à l'ethos des sociétés occidentales modernes, qui valorisent la productivité économique et la performance au travail (Bourdieu, 1977). Dans ce cadre, c'est la contribution à la productivité économique du groupe qui définirait la position sociale des individus (Bourdieu, 1963 et 1977). La fin de la période active est donc susceptible de correspondre à une expérience de déclin et d'inutilité sociale. Le changement de contexte de vie et l'adaptation à la société canadienne peuvent mettre en péril l'idée d'une continuité culturelle sécurisante pour ces aînés africains, assurée, par exemple, par la validation de certaines sources africaines de prestige social. En fait, ces aînés seraient de véritables sources de mécanismes de transmission des savoirs aux plus jeunes générations (Bourdieu, 1963 et 1977). Or on note, comme effet du contexte socioculturel canadien au niveau linguistique, un fort taux d'anglicisation parmi les allophones (Castonguay, 2002). Ceux-ci auraient tendance à transmettre l'anglais comme langue maternelle à leurs enfants, et cette assimilation linguistique entraînerait donc des difficultés de communication entre les grands-parents ayant un héritage culturel africain à transmettre et leurs descendants anglicisés.

Le portrait économique de la population immigrante africaine est pour l'instant peu flatteur. Malgré des niveaux de scolarité élevés, plusieurs immigrants parmi nos enquêtés sont faiblement intégrés sur le plan socioprofessionnel, et ils réalisent peu de gains financiers (Gilmore, 2008; Gilmore et LePetit, 2008; Picot, Hou et Coulombe, 2007; Torczyner, 1997). Dans certains cas, l'âge tardif de l'immigration ou du premier emploi ne permet pas de constituer une épargne retraite conséquente. Cette situation de précarité financière exige une meilleure compréhension des mécanismes par lesquels un faible revenu influe sur les conditions de vieillissement en bonne santé de ces immigrants (Martel et collab., 2005). Dans le cas qui nous concerne, ces mécanismes doivent être examinés en tenant compte de leur intersectionnalité avec les particularités culturelles de la population étudiée.

Le particularisme culturel et social des immigrants francophones africains participe, à l'évidence, à leur vieillissement différentiel. Cependant, ce vieillissement différentiel semble être maintenu et entretenu par certaines conditions sociales, psychologiques et économiques (Santerre et Letourneau, 1989). Dans l'ensemble, quel portrait peut-on dresser du vieillissement africain francophone au Canada, plus spécifiquement en Alberta?

Méthodologie

Les éléments présentés dans cet article proviennent d'une étude exploratoire qui visait à documenter et à déconstruire certaines perceptions sur les expériences de vie des immigrants francophones adultes d'origine africaine, installés dans les régions urbaines d'Edmonton et de Calgary, par rapport à leur vieillissement et à leur santé. Notre approche était qualitative, interprétative, narrative et comparative (Cipriani, 2010). Comme l'étude envisagée engageait les chercheurs à entrer en contact avec des sujets humains, les autorisations éthiques nécessaires ont été obtenues en conformité avec les normes de l'Université de l'Alberta. Nous nous sommes appuyés sur les réseaux d'associations communautaires africaines locales pour présélectionner les participants en fonction de quelques critères, dont l'âge, le genre, le niveau de scolarité, le statut professionnel, l'expérience du système de soins de santé, le réseau familial et le pays d'origine. Les listes des participants disponibles fournies par ces organismes communautaires nous ont permis de retenir 25 participants immigrants francophones (parmi lesquels 3 femmes) et 2 intervenants en santé. Ce groupe a été constitué de sorte à inclure différentes catégories d'âge parmi les personnes susceptibles d'être concernées par l'objet de la recherche. Tous les participants avaient un niveau d'études post-secondaires.

Deux techniques qualitatives de collecte des données ont été utilisées. En mars 2006, deux groupes de 12 enquêtés, répartis chacun en deux groupes de discussion (*focus group*) de 6 participants chacun, ont été organisés à Edmonton et à Calgary. Les éléments recueillis pendant ces groupes de discussion renvoyaient essentiellement aux déterminants de la santé présentés par le réseau canadien de santé et commentés dans

l'étude de Martel et collab. (2005). Mais, pour tenir compte du caractère englobant du phénomène étudié (Munchielli, 1991), nous avons rajouté à ces déterminants des éléments psychosociaux qui spécifiaient les thèmes en discussion par rapport au contexte de vie d'une population immigrante. Nous avons ainsi adapté et intégré dans le guide d'entretien des éléments portant sur les facteurs socioéconomiques (niveau de scolarité, revenu), les habitudes de vie à l'égard de la santé (tabagisme, activité physique), les facteurs psychosociaux (stress, soutien social), les problèmes de santé chroniques et les consultations médicales.

Aux mois d'avril et de mai 2007, 25 récits de vie ont été recueillis au moyen d'entrevues semi-dirigées d'une durée de 90 minutes avec des immigrants francophones des régions d'Edmonton et de Calgary (tableau 1). Ces entrevues visaient à recueillir, auprès des participants, des perspectives un peu plus approfondies sur le vieillissement, alors que les entrevues avec les deux prestataires des soins de santé visaient davantage les enjeux de santé touchant leur clientèle immigrante africaine. La méthode des récits de vie nous a permis de développer une approche plus attentive à la singularité des vécus des participants.

Tableau 1. Caractéristiques des participants africains à l'étude

Caractéristiques	Effectifs (N = 23)
Genre	
Femmes	3
Hommes	20
Âge	
Force de l'âge (25 à 44ans)	4
Âge mûr (45 à 64 ans)	17
Aînés (65 ans et plus)	2
Pays d'origine	
Congo (RDC)	8
Rwanda	4
Burundi	3
Cameroun	4
Sénégal	2
Côte d'Ivoire	2

Le canevas d'entrevue n'a pas été suivi à la lettre et le critère de proximité culturelle avec les personnes interrogées a été utilisé dans le choix de l'enquêteur, lui aussi d'Afrique subsaharienne (Tremblay, 1991). Ce choix a permis aux participants de puiser dans leurs expériences de vie pour faire ressortir leurs perspectives par rapport aux thèmes en discussion. Les données de ces entrevues ont été transcrites et décortiquées manuellement suivant une analyse de type phénoménologique et comparative, ce qui nous a permis de faire émerger la perspective des participants par rapport au vieillissement, à leur mode de vie et à leur santé (Boudon, 2012; Quivy et Campenhoudt, 2006; Seron, 2001). Pour préserver la confidentialité des données liées aux participants, nous avons utilisé des initiales pour les identifier dans la transcription des récits de vie.

Le discours des immigrants africains sur leur santé et leurs vieux jours

Plusieurs thèmes ont émergé des discours des participants. Ceux-ci ont été rassemblés en fonction des éléments relevant des principaux déterminants de la santé : la culture (langue, alimentation), l'activité physique, le revenu, les habitudes de vie, les visites médicales et le réseau familial. Pour la plupart de ces thèmes, ce sont surtout des problèmes d'intégration ou d'exclusion susceptibles d'affecter la santé des répondants qui ont été mentionnés.

Les difficultés d'intégration

L'intégration sociale dans la société canadienne est un défi vécu diversement par les immigrants. Si pour certains l'arrimage à la société d'accueil s'est relativement bien effectué, pour d'autres les difficultés rencontrées paraissent

insurmontables. Les problèmes linguistiques, de reconnaissance des diplômes et compétences et les différences culturelles sont une source d'inconfort psychologique.

L'intégration, c'est un des grands défis que j'ai affrontés ici au Canada. D'abord il a fallu que je m'adapte à tout de la culture canadienne, que je cherche du travail, que je cherche une maison, que je m'adapte au climat. J'ai dû faire beaucoup de volontariat, j'ai dû faire des travaux dans des « factories » et donc quelque chose que je n'avais pas fait dans ma vie. Quand je suis venu ici en Alberta j'ai travaillé avec PDD [Pervasive Developmental Disorder] donc des personnes avec problèmes somatiques et puis j'ai dû étudier aussi. (C. K., 48 ans)

Satisfaire le quotidien familial force ces immigrants à évoluer dans des contextes professionnels qui, de manière générale, ne correspondent pas à leur formation et à leur expérience professionnelle antérieure. L'exigence d'augmenter le revenu familial impose et justifie des journées ressenties comme longues par certains répondants. Le manque de temps est un sentiment généralement partagé par les personnes interrogées. Ce rythme de vie affecte le temps de sommeil et engendre du stress, un facteur psychosocial récurrent :

De lundi à vendredi je pars au travail à 8 heures, et puis je redescends à 8 heures, parfois à 9 heures. Chaque fois, j'ai à peu près 11 heures ou 12 heures de travail. Je reviens à la maison fatiguée, je mange et je dors. (A. B. A., 26 ans)

Ma vie professionnelle connaît beaucoup de problèmes ces derniers temps. J'avais un emploi que j'ai quitté après 3 mois. Je l'ai quitté pour occuper un autre emploi qui donnait plus d'argent, et plus de défis mais que j'ai perdu au bout de 2 semaines. Ça, ça m'a donné énormément de stress, jusqu'à maintenant d'ailleurs. Actuellement je suis sur appel dans l'enseignement. (V. M., 53 ans)

Il n'est pas toujours facile de concilier sa culture d'origine avec celle du milieu d'accueil, au sens de choc culturel. Des répondants disent préférer préserver quelques aspects culturels d'origine tout en s'efforçant d'adopter certaines valeurs de la culture canadienne, une réponse à leur choc culturel, ce qui se traduit sur le plan de l'alimentation. Si dans l'ensemble les répondants disent avoir une alimentation plus ou moins saine, celle-ci est principalement africaine. Les répondants affirment ne pas parvenir à s'adapter à la nourriture canadienne malgré le temps écoulé depuis leur arrivée.

Malgré mes 12 ans au Canada, la seule chose pour laquelle je n'ai pas encore immigré, c'est au niveau de la nourriture. J'aime manger la nourriture de chez moi : les feuilles de manioc, je mange le poisson. La nourriture que j'aime manger prend beaucoup de temps à cuire et sans cette nourriture je mange mal. (B. N., 35 ans)

Généralement en santé

Les entrevues révèlent un niveau de scolarité postsecondaire chez les répondants. Ils disent être en bonne santé et avoir une bonne connaissance du système médical canadien et albertain. Les médias (télévision, journaux, Internet) leur sont utiles pour développer leur culture dans le domaine médical. Le docteur D., intervenant communautaire interrogé dans le cadre de cette enquête, relativise cette connaissance du système de santé canadien par ces immigrants. Selon lui, une mauvaise connaissance subsiste et contribuerait, par exemple, à la difficulté à faire des suivis médicaux.

Autre chose c'est de naviguer dans un système de santé qu'on ne comprend pas, qu'on connaît moins bien. Parce que, quand on arrive dans un endroit où le système de santé fonctionne d'une autre manière, [cela signifie] de pas comprendre c'est où, c'est quoi le coin d'accès privilégié, et c'est quoi la manière qu'on peut faire les choses, c'est quoi le procédé, comment est-ce qu'on obtient un rendez-vous, pourquoi ne pas manquer de rendez-vous, où est ce qu'on va chercher nos vaccins, toutes ces choses là. (Docteur D.)

De fait, il nous est apparu que, même si tous nos répondants ont un médecin traitant, le suivi médical ne semble pas être une pratique commune : on va voir le médecin quand c'est grave (Dedy et Saky, 1994). Pourtant, des problèmes d'obésité et de pathologies chroniques sont présents :

Je ne peux pas dire que je suis en bonne santé puisque je suis obèse. Il m'arrive de changer le régime de temps en temps. Par exemple, j'ai adopté un autre régime encore très rigoureux et j'aimerais éliminer tout ce qui est gras, glucide même en quantité. Ça fait une semaine que j'applique ce nouveau régime, je ne me sens pas mieux qu'avant. (L. L., 47 ans)

[...] au niveau de la santé physique comme moi personnellement je suis à risque parce que je suis diabétique de type II. (O. R., 48 ans).

Les propos de l'un des responsables du réseau francophone albertain de santé confirment les impacts sanitaires des difficultés socioéconomiques rencontrées par ces immigrants :

Il y a des difficultés au niveau de l'intégration socioéconomique : il y a plusieurs diplômés ayant appris une discipline, qui viennent de l'Afrique, qui ont de la difficulté à faire reconnaître leurs diplômes, et donc ça limite leur emploi, et leurs revenus. Ce qui a un impact à moyen terme sur leur statut social, le statut économique, et évidemment ces facteurs là ont aussi des impacts sur la santé. (L. T., responsable)

Ces difficultés sont aussi liées aux habitudes de vie des répondants. Pourtant, de manière générale, l'alcool et la cigarette ne font pas partie de leurs habitudes de vie. Dans bien des cas, c'est la religion qui est évoquée comme raison principale poussant à s'abstenir de fumer ou de consommer de l'alcool (Bibeau, 2002).

Je suis ce qu'on appelle religieux, protestant évangéliste. Donc la cigarette, l'alcool, vraiment, je ne suis pas là. Je prends un peu de vin quand même, si je mange, je peux prendre du vin. L'alcool, la drogue, la cigarette là, moi je suis absent. (W. M., 31 ans)

Malgré l'intérêt manifeste pour les activités physiques, les difficultés financières et le manque de temps favorisent l'inactivité physique selon les répondants. Occasionnellement, certains pratiquent la marche, d'autres font du vélo. Ce problème d'inactivité semble être plus prononcé pour les femmes que pour les hommes.

J'aime beaucoup l'activité physique : je fais du vélo pendant cette période-ci. Normalement, j'avais une activité physique régulière, j'avais une carte du YMCA, je faisais du squash, je faisais du work-out. Je n'ai pas pu renouveler mon abonnement au YMCA. J'ai eu une période d'inactivité de presque 10 années, parce que je ne pouvais pas renouveler ma carte et je n'avais pas assez d'argent pour payer un abonnement régulier. C'est tout à fait cher. (V. M., 53 ans)

L'Église et la famille, des soutiens importants

La famille et l'Église occupent une place prépondérante dans la vie de ces immigrants et, en l'absence de membres de leur famille dans la ville où ils habitent, ces immigrants s'appuient sur l'Église, qui leur offre un soutien social important. La religion donne sens à leur vie et leur permet de trouver une paix intérieure.

Je suis marié, et j'ai des enfants que j'ai adoptés. Ma femme a des enfants. J'ai un enfant biologique. Je suis plutôt genre famille. J'ai toujours vécu avec les enfants. Je sors d'une famille nombreuse, ce qui fait que je suis toujours entouré de pas mal de monde. Alors, c'est ça la vie familiale. (V. M., 53 ans)

Quand on se réveille le matin, on s'apprête comme tout le monde. On commence avec quelques minutes de prière. Moi je prie dans ma douche parce que je n'ai pas assez de temps pour prier, et après j'apprête les enfants et quand ils prennent l'autobus moi je vais au travail où je fournis le meilleur de moi-même. Je sais que c'est ma croix; si Dieu me l'a donnée, c'est que je suis capable. (B. N., 35 ans)

Vieillir en Afrique ou au Canada?

Le doute est palpable quand on demande aux participants s'ils ont un choix sur leur lieu de vie à la retraite. Dans l'ensemble, ceux qui ne pensent pas retourner au pays d'origine préfèrent être pris en charge par leurs enfants au Canada. Plusieurs raisons sont évoquées pour justifier ce choix : les difficultés financières, le climat, l'alimentation, le refus d'habiter un foyer pour personnes âgées et la volonté de rester en famille, l'inadaptation des soins dans les centres pour personnes âgées et la perception que le soutien des enfants soit une police d'assurance pour les vieux jours. Retourner en Afrique pourrait être vu comme un échec de la migration par certains proches en Afrique, bien qu'une tendance philopatrick – attachement au territoire d'origine, plus marquée pour les femmes selon Chapais (2008) – soit constatée chez les immigrants. Aussi, dans un contexte de conjonctures socioéconomiques et sanitaires peu favorables dans les pays d'origine, il est pertinent de se demander si cette philopatrie tient encore.

De fait, l'insuffisance des revenus amassés constitue un obstacle majeur au développement d'une capacité d'autofinancement pour la retraite et les vieux jours. Conscients de cette difficulté, quelques répondants évacuent la question de la retraite comme n'étant pas au chapitre de leurs préoccupations actuelles. D'autres évitent le sujet et ne veulent pas y penser.

Ça c'est quelque chose qui me tracasse énormément parce que depuis plusieurs années, je ne me vois pas vivre au Canada pour mes vieux jours : je ne voudrais pas être dans les maisons de retraite pour personnes âgées. Je voudrais rentrer chez moi parce que justement n'ayant pas d'épargne retraite et donc je ne sais pas comment je vais pouvoir vivre, vivre dans la pauvreté je préfère peut-être rentrer chez moi plutôt que de rester ici parce que je n'ai pas cotisé pour avoir une bonne somme pour m'assurer au niveau de la retraite. (O. R., 48 ans)

Les vieux jours, au Canada, ça c'est une question à voir. Des fois, il faut commencer à y penser, parce que le pays qu'on choisit là, on finira nos vieux jours ici là. Si c'est finir nos jours dans des foyers pour personnes âgées, alors là à ce moment on se pose toujours la question de savoir comment on sera traité là bas, ça c'est quelque chose qu'on est en train de voir. (J. L., 48 ans)

Pour le docteur D., la prise en charge des aînés par les enfants n'est pas toujours un choix approprié. Des problèmes de communication et d'interprétation compromettent parfois l'offre de soins.

En vieillissant, on devient de plus en plus vulnérable et moins autonome, plus dépendant des autres. On est vraiment désavantagé quand on négocie nos soins dans une langue qui n'est pas la nôtre. Et c'est toujours difficile aussi d'essayer de faire ces choses là à travers nos enfants. Parce que nos enfants, des fois ce n'est pas le meilleur filtre de ces informations là. Et alors, ce qui arrive souvent à toutes les communautés minoritaires où les aînés ne parlent pas anglais ou parlent moins bien anglais, et puis les enfants parlent bien, c'est que toutes les histoires ne sont pas bien connues, ne sont pas bien expliquées, et ça devient difficile. (Docteur D.)

Une proche aidante qui vit avec une aînée en situation de dépendance commente les difficultés :

Je vis avec une belle-maman qui est paralysée et qui a perdu son langage et je dois vous avouer que parfois c'est dur; il y a des rendez-vous dans les hôpitaux, des traductions à faire pour elle parce qu'elle ne parle plus. Il y a tout le stress que l'on vit avec une personne malade. Même si on dit que c'est une paralysie, il y a des choses qu'ils ne comprennent pas. (B. N., 35 ans)

Discussion

Il se dégage de l'analyse des propos des répondants, au-delà des difficultés partagées par tous les francophones en situation minoritaire (accessibilité linguistique aux soins de santé), quelques facteurs particuliers qui pourraient avoir un impact sur le vieillissement en bonne santé des immigrants francophones africains. Parmi ceux-ci, les aspects socioéconomiques et culturels (pensées sur le vieillissement, habitudes alimentaires, tabous sur la santé mentale, etc.) semblent jouer un rôle déterminant. La difficulté à se trouver un emploi adapté à leur niveau de scolarité et procurant un revenu décent affecte leur statut socioéconomique et du même coup leur santé mentale et physique. Dans les faits, il y a un véritable écart entre les aspirations pré-migratoires et le niveau concret de réalisation de celles-ci (Bahi, 2007). L'immigrant ne se serait pas ajusté à ses projets au sens où ce qu'offre la réalité de vie en milieu immigrant semble loin de ses attentes. Cette dissonance cognitive reposant sur l'inadéquation entre les attentes et ce que la réalité du contexte immigrant impose constituerait la plus grande source de stress. En effet, si seulement quelques individus ont signalé des problèmes d'hypertension ou de diabète, la majorité de nos répondants n'ont pas caché leur état de stress permanent essentiellement causé par la situation de précarité matérielle dans laquelle ils évoluent. Ces éléments ont tendance à confirmer « l'effet de la bonne santé des immigrants » révélé par Ng et collab. (2005), car les plus anciens d'entre eux semblent être ceux qui expérimentent le plus de problèmes liés au stress, à l'hypertension ou à l'obésité. Ainsi, même s'ils semblent avoir de bonnes habitudes de vie vis-à-vis du tabagisme ou de la consommation d'alcool, très peu pratiquent une activité physique. À cela s'ajoutent des problèmes de négligence en matière de suivi médical. Pourtant, celui-ci est jugé indispensable pour les adultes d'âge mûr et conditionne, dans une certaine mesure, un vieillissement en bonne santé (Martel et collab., 2005).

En général, le niveau de scolarité est un déterminant de la santé important parce qu'il ouvre, *a priori*, sur la réussite sociale et sur de meilleures conditions de vie (Pérusse, 1988). Cependant, cette corrélation entre niveau d'études élevé et réussite sociale ne se vérifie pas pour les participants à notre étude. Les facteurs explicatifs sont de plusieurs ordres, mais le principal est la non-reconnaissance des expertises et le refus qu'elles soient mises à profit dans le système de travail canadien (Belkhodja et collab., 2009; Mulatris, 2010). Cette situation semble priver certains immigrants africains francophones de support à leur qualité de vie. En effet, d'une part, quoique bien informés sur l'impact de divers facteurs (alimentation, activité physique, habitudes de vie, etc.) sur leur santé physique, la plupart de ces immigrants vivent dans un environnement social qui ne favorise pas ces comportements ou les choix appropriés au maintien d'une bonne santé. D'autre part, certaines stratégies (faible suivi médical, manque de pratique sportive, etc.) mises de l'avant par ces immigrants semblent inadaptées à l'objectif d'un vieillissement en santé. On peut se demander ce que seraient les impacts de leur vie en milieu rural francophone, réputé moins doté en équipement sociosanitaire que les milieux anglophones.

Par ailleurs, l'insistance des répondants à parler des éléments linguistiques traduit plus généralement un appel à l'accessibilité culturelle aux soins de santé. En ce sens, la prestation des soins de santé est une rencontre culturelle.

Les institutions doivent comprendre que les soins doivent s'adapter : il faut embaucher et mettre en place des personnes qui sont mieux aptes à pouvoir intervenir convenablement. Elles doivent arrêter d'insister sur le fait qu'on embauche les meilleurs gens avec les meilleures aptitudes à travailler sans tenir compte du contexte culturel dans lequel ces gens-là travaillent. Le meilleur candidat devrait être la personne qui est capable de faire culturellement interférence avec les clients. (Docteur D.)

En effet, les aspects culturels (spiritualité, famille, nourriture) occupent une place importante dans la vie de ces immigrants. Ils leur fournissent une base leur permettant de retrouver, en dépit d'un contexte socioéconomique instable, une cohérence dans leur vie. En ce sens, plusieurs de nos répondants perçoivent la prise en charge familiale ou le retour vers le pays d'origine comme une solution permettant de contourner les défis culturels et financiers qui les guettent au troisième âge. Cependant, les analyses de Castonguay (2002) et de Ducharme et collab. (2008) révèlent que les familles expérimentent aussi des difficultés de continuité culturelle et de prise en charge qui les empêcheraient de fournir un support complet aux membres qui en ont besoin. Dans ce cas, et en référence à Waldorf (1995), si on retient le caractère dichotomique d'une vie immigrante marquée par la recherche constante d'un équilibre entre l'attachement au pays d'origine et l'intégration au pays de destination, on peut penser que les difficultés d'intégration pousseraient certains immigrants à relativiser la perspective d'un vieillissement au Canada. Ce choix du lieu de retraite ne change pourtant rien à la réalité d'une vie active marquée par la précarité et qui ne présage pas un vieillissement en santé.

Nous ne saurions manquer de relever quelques limites à ce travail. Son caractère exploratoire relativise la portée des analyses, bien que ces dernières touchent des paramètres importants du vieillissement des populations. À ce constat s'ajoute le fait que des ressources financières limitées ont justifié le choix de l'espace albertain comme seul champ d'étude pour la sélection des participants à la recherche, alors que notre perspective embrassant les conditions quotidiennes de vie suggère de varier les provinces d'étude pour comparer l'offre en services sociosanitaires et des en ressources d'aide. Enfin, les pays d'origine des participants auraient pu être plus variés. Ce sont là quelques limites qu'une recherche future pourrait réussir à combler.

Conclusion

Cette étude est exploratoire. Son but était à la fois de mieux comprendre les impacts du mode de vie des immigrants francophones africains sur leur vieillissement en santé et le choix de leur lieu de vie après leur période de vie active. Une revue de la littérature a permis de situer cette question dans le contexte du vieillissement des populations francophones au Canada. Dans ce cadre, les défis de santé et les problèmes linguistiques figurent au premier plan des difficultés rencontrées. L'examen des déterminants de la santé en rapport avec le vécu socioculturel des immigrants francophones africains a permis de constater qu'ils cumulent des défis culturels et économiques qui auraient tendance à hypothéquer un vieillissement en santé. Ces défis culturels et économiques sont à relier au phénomène de « l'effet de bonne santé des immigrants » identifié par Ng et collab. (2005). La sensibilisation à la nécessité de développer des habitudes de vie adaptées à une vie et à un vieillissement en santé

pourrait prendre la forme d'une réflexion sur les conditions socioéconomiques de ces immigrants et sur l'adaptation culturelle des soins. Plusieurs participants ont exprimé leur choix de demeurer dans un cadre familial après leur vie active. Cependant, les implications d'un tel choix n'ont pas été totalement examinées dans cette étude. D'autres recherches sont nécessaires, dans le cadre d'un examen général de la situation des aînés au Canada, pour mieux comprendre les impacts de ces choix dans un contexte culturel différent de celui de la société d'origine de ces immigrants.

Références bibliographiques

- Agence de la santé publique du Canada (2011). *Qu'est-ce qui détermine la santé?* [en ligne]. <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/determinants/index-fra.php>
- Arabeyre, C. (2006). *Préparer le terrain pour la santé en français*. Edmonton : Réseau santé albertain.
- Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA) (1991). *Stratégie 2030 : un plan d'action communautaire. L'immigration francophone en Alberta*. Edmonton : ACFA.
- Bahi, B. (2007). *Dérives et réussite sociale en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Belkhdja, C., Forgues, É., Gaboury, I., Guignard, J., N., Bahi, B., Nkolo, C., et Tawil, N. (2009). *L'intégration des diplômés internationaux en santé francophones dans les communautés francophones en situation minoritaire* [en ligne]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistique et Consortium national de formation en santé. <http://cnfs.net/fr/download.php?id=716>
- Bibeau, G. (2002). Dieux étrangers, société post-religieuse et clinique. *Prisme*, 38, 60-82.
- Boudon, R. (2012). Aux racines de la « bonne sociologie ». *Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles. Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 8(1), 119-161.
- Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1963). *La société traditionnelle; attitude à l'égard du temps et conduite économique*. Paris : Sociologie du travail.
- Bowen, S. (2001). *Barrières linguistiques dans l'accès aux soins de santé*. Ottawa : Santé Canada.
- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, 43(1), 149-182.
- Chapais, B. (2008). *Primeval Kinship*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cipriani, R (2010). L'analyse qualitative comme approche multiple. Dans J. Hamel (dir.) *L'analyse qualitative interdisciplinaire. Définitions et réflexions* (p. 29-45). Paris : L'Harmattan.
- Conseil consultatif national sur le troisième âge (2005). *Aînés en marge : Les aînés des minorités ethnoculturelles* [en ligne]. Ottawa : Conseil consultatif national sur le troisième âge. publications.gc.ca/collections/Collection/H88-5-1-2005F.pdf
- Dedy, S. et Saky, Z. (1994). *Rites funéraires et santé publique en Afrique* (rapport de recherche). Abidjan : Université d'Abidjan.
- Desfossés, D. (1995). Gérer la diversité dans le réseau socio-sanitaire du Québec. *Info ressources humaines*, 17(14), 8-9.
- Dilworth-Anderson, P. et Gibson, B (2002). The cultural influence of values, norms, meanings and perceptions in understanding dementia in ethnic minorities. *Alzheimer's disease and associated disorders*, 16(52), 856-863.
- Ducharme, F, Paquet, M, Vissandjée, B., Carpentier, N., Lévesque, L. et Trudeau, D. (2008). Des services à domicile culturellement sensibles : perspective des intervenants et des proches-aidantes originaires d'Haïti en tant que cas traceur. *Canadian Journal on Aging / La Revue canadienne du vieillissement*, 27(2), 191-205.
- Eboussi-Boulaga, F. (1977). *La crise du Muntu. Authenticité africaine et philosophie*. Paris : Présence africaine.

- Gilmore, J. (2008). *Les immigrants sur le marché canadien du travail en 2006 : analyse selon la région ou le pays de naissance* [en ligne]. Ottawa : Statistique Canada. (n° 71-606-X2008002)
- Gilmore, J. et LePetit, C. (2008). *Les immigrants sur le marché du travail canadien en 2007 : analyse selon la région d'obtention des études postsecondaires*. Ottawa : Statistique Canada. (n° 71-606-X)
- Henripin, J. (2005). Dénatalité, vieillissement et immigration : Les défis d'une démographie changeante. *Options politiques, mars-avril*, 62-66.
- Lévesque, A. (2005). *La santé des aînés francophones en milieu minoritaire : services, défis et obstacles*. Winnipeg : Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Lévesque, A. (2006). *Langue et santé : La situation des francophones en milieu minoritaire*. Winnipeg : Collège universitaire de Saint-Boniface
- Lindsay, C. (2001). *Profils de communautés ethniques au Canada : La communauté africaine au Canada*. Ottawa : Statistique Canada. (n° 89-621-XIF, 10)
- Martel, L., Bélanger, A., Berthelot, J.-M. et Carrière, Y. (2005). *Vieillir en santé. En santé aujourd'hui, en santé demain? Résultats de l'enquête nationale sur la santé de la population*. Ottawa : Statistique Canada. (n° 82-618-MWF2005004)
- Mbodie, N. (2001). Pour une politique de santé mentale adaptée en Afrique noire. *Médecine d'Afrique noire*, 48(11), 465-471.
- McPherson, B. (1995). Aging from a historical and comparative perspective: Cultural and subcultural diversity. Dans R. Neugebauer-Visano (dir.), *Aging and inequality: cultural constructions of differences* (p. 31-77). Toronto : Canadian Scholars'Press.
- Morissette, R., Schellenberg, G. et Silver, C. (2004). Inciter les travailleurs âgés à rester au poste, *L'emploi et le revenu en perspective*, 5(10), 16-22.
- Mulatis, P. (2010). Disqualification professionnelle et expériences temporelles : enquête auprès des immigrants francophones africains installés en Alberta, *British Journal of Canadian Studies*, 23(1), 73-86.
- Munchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ng, E., Wilkins, R., Gendron, F. et Berthelot, J.-M. (2005). *L'évolution de l'état de santé des immigrants au Canada : constats tirés de l'Enquête nationale sur la santé de la population*. Ottawa : Statistique Canada. (n° 82-6148-MWF2005002)
- Okonny-Myers, I. (2010). *Mobilité interprovinciale des immigrants au Canada*. Ottawa : Citoyenneté et Immigration Canada.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (1946). Préambule. Dans *Constitution de l'Organisation mondiale de la santé*. New York : OMS.
- Pérusse, D. (1988). Succès social et succès reproductif dans les sociétés modernes : Une analyse sociobiologique. *Anthropologie et sociétés*, 12(3), 151-174.
- Picot, G, Hou, F. et Coulombe, S. (2007). *Le faible revenu chronique et la dynamique du faible revenu*. Ottawa : Statistiques Canada. (n° 11F0019MIF)
- Pyper, W. (2006). Vieillissement, santé et travail. *L'emploi et le revenu en perspective*, 7(2), 5-17.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L.-V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Romanow, R. (2002). *Guidé par nos valeurs : l'avenir des soins de santé au Canada – Rapport final*. Saskatoon : Commission sur l'avenir des soins de santé au Canada.
- Santerre, R., et Létourneau, G. (dir.) (1989). *Vieillir à travers le monde, contribution à une gérontologie comparée*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Seron, D. (2001). *Introduction à la méthode phénoménologique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Statistique Canada (2005). *Recensement du Canada : projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires 2005-2031*. Ottawa : Statistique Canada. (n° 91-520-X)
- Statistique Canada (2011). *Enquête nationale auprès des ménages*. Ottawa : Statistiques Canada (n° 99-010-X2011001)
- Thomas, L.-V. (1982). *La mort africaine. Idéologie funéraire en Afrique Noire*. Paris : Payot.
- Thomas, L.-V. (1983). Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique noire traditionnelle. Dans G. Dieterlen (dir.), *La notion de personne en Afrique noire* (p. 340-420). Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Thumerelle, J.-P. (2000). *Longévité, vieillissement et santé* [en ligne]. Dans les Actes du FIG 2000 à http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes_2000/thumerelle/article.htm
- Torczyner, J. (1997). *Diversity, mobility and change: the dynamics of Black communities in Canada*. Montréal : McGill Consortium for Ethnicity and Strategic Social Planning
- Tremblay, A. (1991). *Sondages : histoire, pratique et analyse*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Ujimoto, V. (1995). The ethnic dimension of aging in Canada. Dans R. Neugebauer-Visano (dir.), *Aging and inequality: cultural constructions of differences* (p. 3-29). Toronto : Canadian Scholars' Press.
- Waldorf, B. (1995). Determinants of international return migration intentions. *Professional geographer*, 47(2), 125-136.
- Whalen, D. (1999). Cultural sensitivity. A matter of respect. *Canadian Nurse*, 95(9), 43-44.

ARTICLE HORS THÈME

Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Andréanne Gélinas Proulx¹, Claire IsaBelle² et Hélène Meunier³

Résumé

Compte tenu du changement démographique de la population scolaire, les écoles de langue française au Canada ont le mandat de favoriser une gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Or, selon notre revue de la littérature, force est de constater que la compétence interculturelle des directions d'école pour assurer cette gestion inclusive de la diversité ne semble pas développée par certaines d'entre elles. Notre recherche qualitative menée auprès de 101 acteurs francophones de l'éducation des dix provinces canadiennes vise d'abord à présenter un portrait de l'état de la compétence interculturelle des directions d'école qui ont 5 ans et moins d'expérience en gestion scolaire (DÉ5-) en contexte francophone au Canada et, ensuite, à savoir si la compétence interculturelle devrait être inscrite dans les référentiels de compétences des directions d'école. Les résultats indiquent que les DÉ5- ne possèdent pas les indicateurs de compétence interculturelle requis pour assurer une gestion inclusive de la diversité, ce qui implique qu'elles tireraient des bénéfices d'une aide sous forme, entre autres, de formation. En outre, nous constatons un mutisme de la majorité des participants par rapport à cette compétence, que ce soit pour indiquer si elle est développée ou non chez les DÉ5- ou pour l'inscrire aux référentiels. De fait, nous recommandons qu'un travail de sensibilisation soit fait afin que les acteurs de l'éducation perçoivent la nécessité de cette compétence.

Rattachement des auteurs

¹ Université du Québec en Outaouais, campus de Gatineau, Gatineau (Québec), Canada

² Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario), Canada

³ Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada

Correspondance

andreeanne.gelinas-proulx@uqo.ca

Mots clés

direction d'école; diversité; gestion inclusive; compétence interculturelle

Pour citer cet article

Gélinas Proulx, A., IsaBelle, C. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88.

Contexte et problématique

Selon un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012), près de 20 % de la population canadienne en 2010 est née à l'extérieur du pays. Ces immigrants de première génération se sont établis dans les dix provinces et les trois territoires canadiens, mais certaines provinces attirent davantage d'immigrants. Le tableau 1 présente la répartition géographique des immigrants¹ au Canada selon l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada, 2014).

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux communautés francophones du Canada qui accueillent des nouveaux arrivants. À titre indicatif, dans la province de Québec en 2011, 87 % de la population parle français à la maison (Statistique Canada, 2011, p. 2). Dans les autres provinces et territoires, de 0,8 % à 33,2 % de la population parle français à la maison (Statistique Canada, 2011). Le tableau 1 permet de voir où sont établis les immigrants francophones au Canada. Ceux-ci ont déclaré le « français » ou « l'anglais et le français » comme étant les premières langues officielles canadiennes parlées, c'est pourquoi nous supposons qu'ils ont rejoint une communauté francophone au Canada. Cette réalité démographique modifie également le tissu social des écoles de langue française au Canada financées par les deniers publics (Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF], 2008).

Tableau 1. Répartition géographique des immigrants au Canada selon l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011

Provinces et territoires	Nombre d'immigrants ¹	Nombre d'immigrants francophones	Pourcentage d'immigrants francophones par rapport à l'ensemble des immigrants (%)
Québec	974 895	664 805	68,1
Ontario	3 611 365	104 760	2,9
Colombie-Britannique	1 191 875	21 230	1,8
Alberta	644 115	16 235	2,5
Manitoba	184 505	3 960	2,1
Nouveau-Brunswick	28 465	3 720	1,3
Nouvelle-Écosse	48 270	1 780	3,7
Saskatchewan	68 775	1 475	2,1
Terre-Neuve-et-Labrador	9 160	210	2,3
Yukon	3 755	180	4,8
Île-du-Prince-Édouard	7 090	165	2,3
Territoires du Nord-Ouest	2 880	130	4,5
Nunavut	610	25	4,1

Source : Statistique Canada (2014)

Au Québec, depuis l'adoption de la Loi 101 en 1977, les enfants issus de l'immigration ont l'obligation de fréquenter l'école de langue française, sauf quelques exceptions (voir les articles 73, 76, 81, 85, 86 de la Charte de la langue française, Gouvernement du Québec, 2014), alors qu'auparavant ils pouvaient être inscrits à l'école de langue anglaise (Mc Andrew et Audet, 2010).

Hors Québec, les jeunes issus de l'immigration peuvent être inscrits à l'école de langue anglaise (avec ou sans programme d'immersion française) ou de langue française. Cependant, l'admission à l'école de langue française en

¹ « Immigrant désigne une personne qui est ou qui a déjà été un immigrant reçu/résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Certains immigrants résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés récemment. Certains immigrants sont citoyens canadiens, d'autres non. La plupart des immigrants sont nés à l'extérieur du Canada, mais un petit nombre d'entre eux sont nés au Canada. Dans l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011, "immigrants" comprend les immigrants arrivés au Canada avant le 10 mai 2011. » (Statistique Canada, 2014).

contexte minoritaire (milieu de valorisation culturelle et linguistique) n'est pas automatique, car plusieurs d'entre eux ne sont pas considérés comme des « ayants droit » à l'éducation en français selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (Émond, n. d.). De fait, ils peuvent avoir à passer par un comité d'admission pour démontrer leur intérêt vis-à-vis de la langue française et leur capacité à la comprendre et à s'exprimer, et ce, pour être inscrits (Émond, n. d.).

Tout compte fait, un nombre considérable d'élèves issus de l'immigration ont été accueillis dans les écoles de langue française, ce qui fait accroître sa diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Par exemple, en 2006-2007, 143 pays étaient représentés par les élèves fréquentant les écoles de langue française en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009a, p. 7). Cette diversité existe également chez le personnel de l'école et parmi ceux qui souhaiteraient y travailler (Pour parler profession, 2007).

Vis-à-vis de ce changement démographique de la population scolaire, les écoles de langue française devraient favoriser une gestion inclusive de la diversité (Isabelle, Weatherall et Gélinas Proulx, 2011; Moisset, 2011), c'est-à-dire mettre en place des pratiques d'intégration et non d'assimilation (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008), répondre aux besoins de tous les élèves, développer leur potentiel et éliminer la discrimination (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2008 et 2009). Ultimement, cela pourrait favoriser la réussite de tous les élèves. Dans cet ordre d'idées, les ministères de l'éducation du Canada ont développé des politiques et des programmes pour promouvoir cette inclusion de la diversité dans les écoles. Cependant, les interventions ne sont pas identiques puisque, l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867) stipule que l'éducation est une responsabilité provinciale. Ainsi, chaque province et territoire gère son système d'éducation, ce qui laisse place à une variété de politiques en matière d'inclusion de la diversité dans les écoles. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009c) a lancé une stratégie d'équité et d'éducation inclusive à laquelle s'arrime, entre autres, la politique d'admission, d'accueil et d'accompagnement dans les écoles de langue française de l'Ontario (MÉO, 2009a). Au Québec, la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle est en vigueur depuis 1998 (MÉQ) et en Colombie-Britannique, il existe un document-cadre du ministère de l'Éducation (2008) portant sur la diversité dans les écoles.

Or, selon notre recension des écrits en contexte anglo-dominant canadien et américain, au Québec et en contexte francophone de valorisation culturelle et linguistique au Canada (Archambault et Garon, 2013; Berger et Heller, 2001; Bouchamma et Tardif, 2011; Bustamante, Nelson et Onwuegbuzie, 2009; Cooper Wilson, 2009; El Ganzoury, 2012; Ryan, 2003), même si ces programmes existent, force est de constater que la compétence interculturelle (CI) ou certains des indicateurs qui la composent ne semblent pas développés par certaines directions d'école², alors qu'elles devraient les posséder pour assurer une gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Il devient donc impératif d'avoir un portrait plus précis de l'état de la CI des nouvelles directions d'école qui ont 5 ans et moins d'expérience en gestion scolaire (DÉ5-) en contexte francophone au Canada, d'une part, parce que le contexte démographique actuel exige une compétence de ce type et, d'autre part, parce que nous assistons à un renouvellement important des directions d'école depuis une décennie (Fortin, 2006; Gouvernement du Canada, 2013; Levine, 2005). Il s'avère donc essentiel de pouvoir appuyer rapidement les DÉ5-. De fait, nous voulons savoir si les DÉ5- ont développé les indicateurs de la CI pour gérer inclusivement la diversité ou si elles ont besoin d'aide dans les tâches qui demandent de déployer une telle compétence, c'est-à-dire si elles ont besoin de consolider leur CI. Cela permettrait d'ajuster l'offre de formation en administration scolaire pour favoriser l'inclusion de la diversité et la réussite scolaire des élèves.

De surcroît, pour encourager les directions d'école à démontrer une CI et pour justifier l'offre de formation pour développer cette compétence, il serait souhaitable que les conseils scolaires³ et les écoles la priorisent et que les référentiels de compétences des directions d'école l'incorporent. Mais est-ce le cas, et est-ce souhaité par les

² Dans cet article, le terme « direction d'école » fait autant référence aux directions qu'aux directions adjointes d'école.

³ Dans cet article, le terme « conseil scolaire » fait référence autant aux commissions scolaires, aux districts scolaires et aux divisions scolaires qu'aux conseils scolaires.

acteurs scolaires? Parmi les documents ministériels des provinces et territoires, actuellement, nous n'avons repéré qu'un référentiel faisant explicitement état de la CI. Il s'agit du document *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario : guide d'utilisation* qui stipule que le personnel des écoles de langue française devrait développer le cinquième champ de compétence intitulé Diversité des langues et cultures, c'est-à-dire qu'il devrait : « connaître, utiliser et apprécier les deux langues officielles. Reconnaître, mettre en valeur et apprécier la diversité des langues et cultures dans une optique d'ouverture interculturelle » (MÉO, 2011, p. 30). Par ailleurs, quelques référentiels traitent de cette compétence indirectement : ils incorporent certains indicateurs de la CI à même d'autres compétences (British Columbia Principals' and Vice-Principals' Association [BCPVPA], 2013; Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2008; MELS, 2008; ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2009). Par exemple, dans le *Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles de langue française : pratiques et compétences en leadership*, il est mentionné que la direction doit « établir les orientations » de l'école et pour ce faire elle doit posséder l'attitude suivante : « est déterminée à instaurer une culture scolaire inclusive, respectueuse et équitable » (Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2008, p. 10). Enfin, d'autres référentiels n'abordent pas du tout cette compétence (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2005).

Questions de recherche

À la lumière de cette problématique, nos questions de recherche concernant la gestion inclusive de la diversité dans les écoles de langue française au Canada sont :

1. Dans quelle proportion différents acteurs de l'éducation croient-ils que les DÉ5- possèdent les indicateurs de la CI et de quels indicateurs est-il question?
2. Dans quelle proportion différents acteurs de l'éducation mentionnent-ils que les DÉ5- ont besoin d'aide dans ces tâches qui demandent une CI et quels indicateurs de la CI ont été identifiés comme n'étant pas développés?
3. Dans quelle proportion les DÉ5- croient-elles que la CI (ou certains de ces indicateurs) est priorisée par leur conseil scolaire et dans quelle proportion priorisent-elles cette compétence pour leur école?
4. Dans quelle proportion des acteurs de l'éducation autres que les DÉ5- croient-ils que la CI (ou certains de ces indicateurs) devrait se retrouver dans un référentiel de compétences des directions d'école?

Nous utilisons pour y répondre le modèle hypothétique de la CI développé par Gélinas Proulx (2014).

Cadre conceptuel

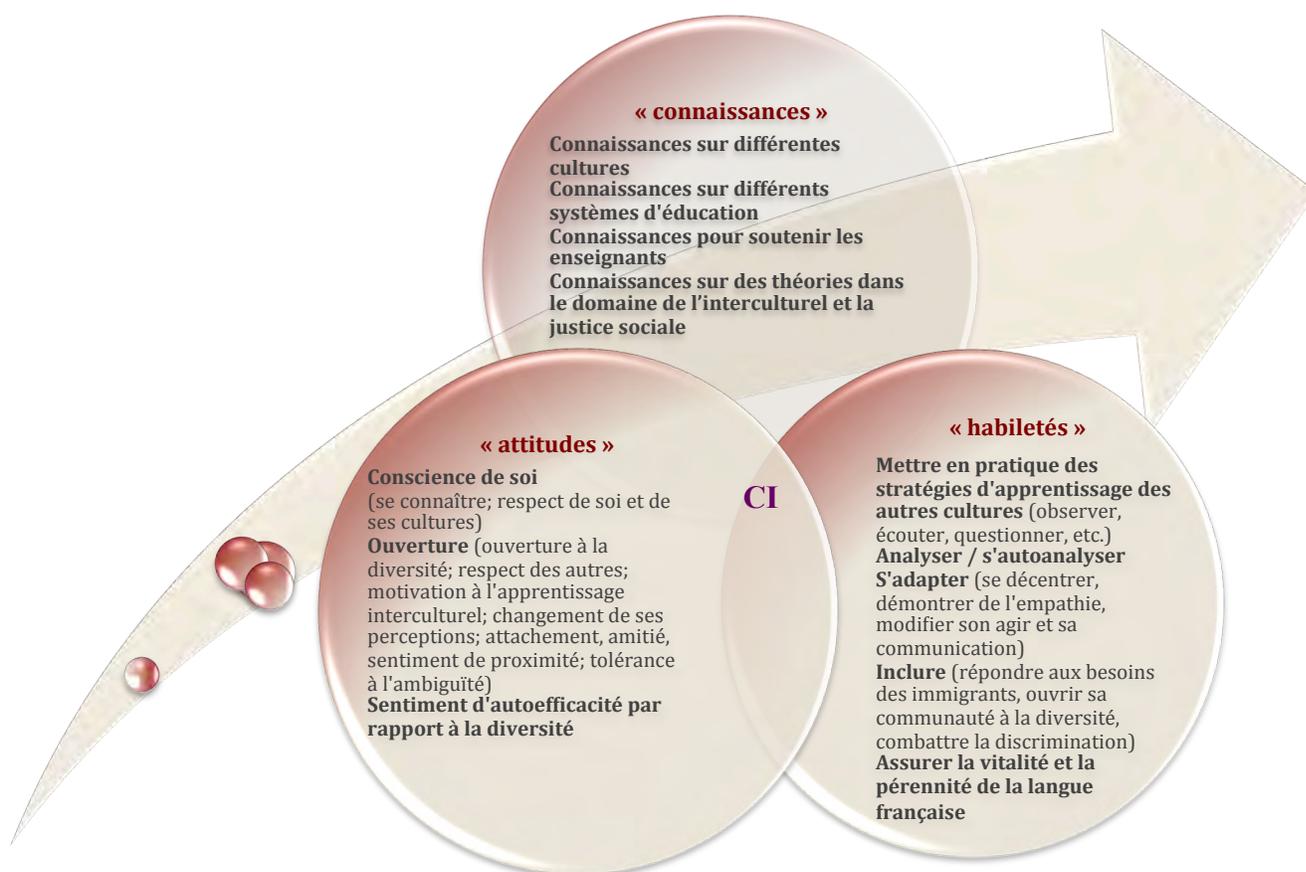
Le modèle hypothétique des composantes et des indicateurs visés de la CI des directions et futures directions d'école de langue française au Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique pour favoriser la réussite de tous les élèves, de Gélinas Proulx (2014), a été développé à partir d'une étude menée auprès de six directions et d'une future direction d'école. Gélinas Proulx définit la CI comme étant la capacité :

de se définir et d'identifier ses appartenances (fonction ontologique de la culture [qui comprend les éléments suivants : la famille, le langage, la communication, la religion, le gouvernement, la politique, l'éducation, la technologie, la société, le climat, la topographie et les systèmes économiques]). Elle permet également d'établir des relations avec des personnes porteuses de cultures dynamiques qui nécessitent de part et d'autre un ajustement constant et une communication adaptée (fonction instrumentale de la culture). Une adaptation, une transformation et une intercompréhension résultent dès lors de ces relations qui doivent aussi être caractérisées par l'inclusion, l'équité, la justice et la cohésion sociales. Ce savoir-agir nécessite donc que les directions d'école mobilisent de manière intériorisée des ressources lors de tâches interculturelles complexes en contexte scolaire. (p. 52)

La CI comprend trois composantes, qui constituent donc les ressources à mobiliser, et qui se subdivisent en 12 indicateurs (figure 1). La composante « attitudes » comprend trois indicateurs : la conscience de soi (se connaître ou connaître, entre autres, ses biais, ses valeurs, son « niveau » de CI; le respect de soi et de ses cultures), l'ouverture (l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse; le respect des autres; la motivation à l'apprentissage interculturel; le changement de ses perceptions comme ses préjugés; l'attachement,

l'amitié, le sentiment de proximité envers des gens d'autres cultures; la tolérance à l'ambiguïté) et le sentiment d'autoefficacité par rapport à la diversité. La composante « connaissances » comporte des savoirs : sur différentes cultures, sur différents systèmes d'éducation, pour soutenir les enseignants (connaissances sur des approches pédagogiques telles que les éducations interculturelle, multiculturelle, critique, antiraciste, à la citoyenneté, inclusive) et sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale (comme les rapports de pouvoir, l'équité, l'ethnorelativisme, les mécanismes d'exclusion tels que les racismes, la culture et les modèles d'insertion des immigrants). La composante « habiletés » est constituée de cinq indicateurs : mettre en pratique des stratégies d'apprentissage d'une autre culture (observer, écouter, questionner et discuter), analyser des situations pour voir l'universalité et la diversité de même que s'autoanalyser, s'adapter (se décentrer, démontrer de l'empathie, modifier son agir et sa communication), inclure (répondre aux besoins des immigrants, ouvrir sa communauté à la diversité, combattre la discrimination) et réaliser l'une des missions de l'école de langue française, soit assurer la vitalité et la pérennité de la langue, et ce, tout en réussissant à faire une place pour tout le monde. En outre, il existe des interactions entre les indicateurs des composantes de la compétence, qui sont représentées par le diagramme de Venn. La flèche symbolise le développement progressif de la CI à la suite d'expériences interculturelles variées et de plus en plus complexes. Enfin, il appert que les indicateurs se développent à des rythmes variables, c'est pourquoi les bulles du modèle peuvent être de tailles variables.

Figure 1. Modèle hypothétique des composantes et des indicateurs visés de la compétence interculturelle des directions et futures directions d'école de langue française au Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique



Source : adapté de Gélinas Proulx (2014).

Abréviation : CI, compétence interculturelle.

Méthodologie

Notre étude sur la CI des DÉ5- s'inscrit dans un programme de recherche plus large portant sur les contextes de formation et sur les compétences des nouvelles directions d'école de IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke et Langlois (2005-2008). La première phase de ce programme de recherche reposait sur une démarche quantitative et visait spécifiquement les directions d'école travaillant en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique. Les directions du Québec n'ont donc pas participé à cette première phase, qui a été menée en 2006 auprès de 213 directions d'école de langue française à partir d'un questionnaire (IsaBelle et collab., 2008). La deuxième phase, dont la collecte de données s'est échelonnée de 2008 à 2009, s'inscrit dans un cadre qualitatif et interprétatif, car elle permet de mieux comprendre le sens des réponses données par les participants à partir du point de vue du chercheur (Savoie-Zajc, 2011). Cette deuxième phase, dont nous tirons les données présentées dans cet article, peut également déboucher sur des applications pratiques comme l'amélioration de l'offre de formation en administration scolaire (Savoie-Zajc, 2011). Nous la décrivons ci-dessous.

Participants

L'échantillon intentionnel (Savoie-Zajc, 2011) final comprend 101 acteurs de l'éducation francophone des dix provinces canadiennes : 30 directions d'école ayant 5 ans et moins d'expérience (DÉ5-), 28 directions d'école ayant 6 ans et plus d'expérience (DÉ6+), 20 directions générales ou adjointes de l'éducation de conseil scolaire (DGAÉCS), cinq présidents d'associations de directions d'école (PA) et 18 professeurs d'université (tableau 2). Leur participation s'est faite sur une base volontaire et ils ont tous signé un formulaire de consentement. Ayant une plus grande densité d'acteurs de l'éducation francophone au Québec, nous constatons qu'ils ont été également plus nombreux à participer.

Tableau 2. Répartition des participants francophones selon leur lieu de travail et leur fonction professionnelle

Provinces	DGAÉCS	PA	PU	DÉ6+	DÉ5-	Total
Colombie-Britannique	1	–	1	1	2	5
Alberta	3	–	–	3	3	9
Saskatchewan	1	–	1	1	3	7
Manitoba	1	–	1	2	2	6
Ontario	4	1	1	9	5	20
Québec	5	4	13	4	7	33
Nouveau-Brunswick	2	–	1	2	3	8
Île-du-Prince-Édouard	1	–	–	2	1	4
Nouvelle-Écosse	1	–	–	2	3	6
Terre-Neuve-et-Labrador	1	–	–	2	1	4
Total	20	5	18	28	30	101

Abréviations : DÉ, direction d'école; DGAÉCS, direction générale ou adjointe de l'éducation de conseil scolaire; PA, président d'association de directions d'école, PU, professeur d'université.

Collecte de données

Pour réaliser cette étude, les chercheurs IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke et Langlois ont développé deux grilles d'entrevue. La première a été conçue pour les DÉ5- alors que la seconde s'adresse à tous les autres participants. Les grilles comprennent six sections : 1) identification du répondant; 2) les forces et les compétences que possèdent les DÉ5-; 3) les types de formation et les organismes ou groupes de personnes qui ont le plus aidé les DÉ5- à maîtriser leurs compétences; 4) les compétences que les DÉ5- doivent consolider et les tâches pour lesquelles elles ont besoin d'aide; 5) les types de formation et les organismes ou les groupes de personnes qui peuvent aider le plus les DÉ5- à développer les compétences qu'elles ne maîtrisent pas et 6) l'évaluation des compétences des directions d'école. Pour ajuster les grilles d'entrevue, une étude pilote a été réalisée auprès de quatre futures directions d'école. Les entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2011) avec les participants de l'étude se sont déroulées dans leur milieu de travail respectif. Elles ont été réalisées par la chercheuse principale et des assistants de recherche. Elles ont été enregistrées et retranscrites.

Analyse des données

La méthode d'analyse qualitative et inductive modérée a été employée pour analyser les données recueillies (Savoie-Zajc, 2011). Le logiciel NVivo 10 a été utilisé dans le but de faciliter la gestion des données et pour accomplir l'analyse. L'analyse s'est déroulée en huit temps : 1) un premier codage en parallèle a été fait avec les transcriptions des entrevues de 5 participants ayant des fonctions professionnelles différentes, et ce, par la chercheuse principale et deux assistantes de recherche; 2) pour comparer les codes émergents, il y a eu une discussion entre elles; 3) à partir du consensus sur les codes, un codage portant sur les entrevues avec 10 autres participants a été fait par les trois afin d'obtenir un accord interjuge satisfaisant, et cette étape a aussi permis de clarifier certains codes et d'ajouter celles qui ont émergé; 4) après le codage des entrevues avec 50 participants par une assistante, deux rencontres entre la chercheuse et l'assistante ont eu lieu pour condenser les codes (renommer, élargir, fusionner et éliminer des codes et sous-codes); 5) une assistante a ensuite codé les autres entrevues; 6) après le codage des 101 transcriptions d'entrevue, les quelques codes émergents ont été classifiés par la chercheuse et l'assistante qui se sont rencontrées à nouveau; 7) une dernière vérification a été faite par la chercheuse et quelques codes ont été modifiés par elle; 8) tous les codes se rapportant à l'inclusion de la diversité ont été sélectionnés et leur contenu analysé pour cet article. Outre l'analyse qualitative décrite plus haut, nous avons également effectué un traitement quantitatif sur les données qualitatives, ce que Creswell (2009) appelle la transformation des données. Bien que l'étude soit avant tout qualitative, nous présentons dans la section suivante quelques données descriptives quantitatives.

Nous présenterons les résultats de notre étude en fonction de nos questions de recherche.

Résultats

Indicateurs de la CI possédés par les DÉ5-

Dans cette section, nous répondons à la première question de recherche. À partir de l'analyse des données, il appert que peu de participants de notre étude mentionnent que les DÉ5- possèdent des indicateurs de la CI pour assurer une gestion inclusive de la diversité. Seulement trois catégories d'acteur de l'éducation en font mention : les professeurs d'université, les DÉ5- et les DÉ6+. Ainsi, cinq (28 %) des professeurs interrogés sur les forces et les compétences des DÉ5- estiment que ces dernières possèdent des indicateurs de la CI. Un professeur du Manitoba mentionne par exemple :

j'ai l'impression qu'elles sont plus sensibilisées sur les obligations légales. Et, [ce n'est] pas seulement de suivre la loi scolaire et les politiques de la commission scolaire, mais [de connaître] la charte, les commissions des droits de la personne et les initiatives au niveau de la lutte contre la discrimination, les [formes d'aide [vis-à-vis de l'] immigration. (4d2.1)

Ce nombre chute à 2 (7 %) pour les DÉ5- et pour les DÉ6+. Une DÉ5- de la Saskatchewan affirme :

On a de plus en plus de gens qui nous arrivent de différentes provinces, mais aussi de différentes parties du monde. J'ai [des] connaissances. Moi, je suis très à l'aise là-dedans. (3f1.2)

et une DÉ6+ de l'Ontario précise :

C'est une qualité et une connaissance, mais ils ont un bagage multiculturel qui est plus large que [...] dans le passé. (5e1.5)

Enfin, aucune DGAÉCS et aucun PA ne mentionnent que les DÉ5- ont développé des indicateurs de la CI.

Par ailleurs, le lieu de travail des participants qui ont émis des constats positifs sur le développement d'indicateurs de la CI des DÉ5- est révélateur. Ils proviennent des provinces où le taux d'immigration francophone est le plus élevé, sauf pour le cas de la Saskatchewan (Statistique Canada, 2014) : 3 du Québec, 2 de l'Ontario, 1 de Colombie-Britannique, 1 de l'Alberta, 1 du Manitoba et 1 de la Saskatchewan.

Nous pouvons également identifier les indicateurs et sous-indicateurs de la CI qui ont été ciblés par les participants. Parmi les attitudes, nous retrouvons l'ouverture à la diversité (3 mentions)⁴, le respect des autres (1 mention) et le sentiment d'autoefficacité (1 mention) et, parmi les connaissances, celles des différentes cultures (2 mentions). En ce qui a trait aux habiletés, il est question d'analyser (collecter des données sur la situation des élèves issus de l'immigration et les analyser) (1 mention), de démontrer de l'empathie (1 mention), de répondre aux besoins des immigrants (2 mentions) et de combattre la discrimination (1 mention). Il appert que 6 indicateurs de la CI n'ont pas été nommés. Par ailleurs, les propos de certains participants restent imprécis (3 cas) et ne nous permettent pas d'identifier un ou des indicateurs de la CI. Par exemple, une professeure du Québec mentionne :

[Elles possèdent une] compétence axée sur la diversité. (6d1.8)

À notre avis, cela pourrait vouloir dire qu'elles ont développé tous les indicateurs de la CI, mais cela ne peut être confirmé, car ces participants n'ont pas défini ce qu'ils entendaient par « compétence axée sur la diversité ».

À noter, 6 participants parmi les 9 tissent un lien entre les indicateurs de la CI développés chez les DÉ5- et leurs expériences interculturelles antérieures, comme un processus d'immigration international ou interprovincial vécu, plusieurs voyages entrepris et une diversité côtoyée lors de leur scolarité. Une professeure de la Colombie-Britannique explique :

Il y a certaines directions d'école qui viennent d'une francophonie internationale [...]. En fait, dans celles que je connais, [...], aucune n'est britannico-colombienne de souche. Donc, toutes ont fait le processus d'immigration qui est en soi [...] un avantage parce qu'[elles] reçoivent des élèves qui sont dans le processus d'immigration donc [elles] sont capables de comprendre ce que les enfants et les familles sont en train de traverser. (1d1.1)

En outre, une DÉ6+ de l'Alberta mentionne à propos des DÉ5- :

Je pense que la plupart [...] elles ont beaucoup voyagé, elles ont une [...] ouverture sur le monde. Quand les gens arrivent de l'Afrique, [...] il y a beaucoup moins [...] de racisme. (2e1.2)

Ces résultats viennent confirmer que la CI se développe par l'entremise d'expériences interculturelles (Bennett et Bennett, 2004; King et Baxter Magolda, 2005).

Nonobstant ces témoignages positifs sur les indicateurs de la CI que les DÉ5- ont développés, il reste que cette perception n'est partagée que par 9 participants (9 %) de la recherche. Doit-on en conclure qu'une majorité de DÉ5- n'a pas développé une telle compétence? Dans la prochaine section de l'article, nous verrons justement que certains acteurs de l'éducation croient qu'elles ne l'ont pas développée, mais il reste que cela est aussi mentionné par peu de participants.

Indicateurs de la CI à consolider par les DÉ5-

Dans cette section, nous répondons à notre deuxième question de recherche. Quelques participants (9, soit 9 %) considèrent que les DÉ5- ont besoin d'aide dans les tâches qui demandent de gérer inclusivement la diversité. Nous retrouvons les mêmes catégories d'acteurs des mêmes provinces qui se sont prononcés sur le sujet, soit 5 professeurs (28 %), 2 DÉ5- (7 %) et 2 DÉ6+ (7 %). De fait, aucun PA et DGAÉCS n'estiment que les DÉ5- ont besoin d'aide dans cet aspect de leurs tâches. Par ailleurs, 4 participants qui ont mentionné que les DÉ5- possédaient des indicateurs de la CI prétendent aussi qu'elles devraient recevoir de l'aide pour consolider cette compétence. Par exemple, une DÉ5- de l'Alberta témoigne :

je n'étais pas préparée à entrer en contact avec des Somaliens, avec des Congolais. [...] 95 % de la population dans cette école est immigrante et chaque culture a ses particularités, ses approches, ses façons de faire, ses façons de s'habiller, ses façons d'agir, en couple, avec l'administration [et sa] vision de l'éducation au Canada. Alors ça, c'est un défi et j'apprends tous les jours. (2f1.3)

⁴ Ce chiffre indique le nombre de participants ayant identifié cet indicateur.

Une DÉ6+ du Manitoba renchérit :

On a une grande population de nouveaux arrivants qui ne parlent même pas le français. [...] Et, c'est un défi pour ceux qui reçoivent un grand nombre de ces élèves. Alors, comment intégrer ces jeunes dans leur groupe âge? » (4e1.1)

Un professeur du Québec développe :

je disais qu'ils ont probablement la chance d'avoir côtoyé la diversité pendant qu'ils étaient élèves et même étudiants, mais ils ne sont pas nécessairement outillés [pour savoir] comment gérer, par exemple, les milieux défavorisés [et les] milieux réellement pluriethniques. Il y a certaines écoles où la très grande majorité [...] des élèves provient d'horizons différents. On ne peut pas tout connaître ces horizons-là, mais il faut avoir des approches, à tout le moins développer l'intérêt pour mieux connaître justement cette diversité et, en même temps, prendre aussi les moyens pour favoriser l'intégration de ces enfants, de ces jeunes et également du personnel. (6d2.13)

En ce qui a trait aux indicateurs de la CI ciblés par les propos des participants qui estiment que les DÉ5- ont besoin d'aide dans les tâches en lien avec la gestion inclusive de la diversité, nous retrouvons, parmi les attitudes, le respect de soi et de ses cultures (1 mention), l'ouverture à la diversité (1 mention) et la motivation à l'apprentissage interculturel (1 mention). Des connaissances ont aussi été identifiées : les connaissances sur différentes cultures, et cela inclut les connaissances sur les parcours migratoires (3 mentions), les connaissances pour soutenir les enseignants (1 mention) et les connaissances sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale (1 mention). En ce qui concerne les habiletés, les participants ont mentionné que les difficultés sont de répondre aux besoins des immigrants, ce qui inclut également de résoudre des conflits de valeurs (4 mentions), d'ouvrir sa communauté à la diversité (2 mentions) et de modifier son agir et sa communication (1 mention). Certains commentaires (3) sont imprécis et ne nous permettent pas d'identifier des indicateurs comme ceux d'une professeure du Québec :

La problématique de la diversification culturelle parmi la population étudiante et les parents, ça aussi c'est un aspect qui devrait être consolidé. (6d1.9)

De fait, il est peut-être nécessaire d'aider les DÉ5- à développer tous les indicateurs de la CI par l'entremise d'une formation.

Prioriser la CI au conseil scolaire et à l'école

Dans cette section, nous répondons à notre troisième question de recherche. Nous nous appuyons sur les réponses des DÉ5- à deux questions d'entrevue. La première question consistait à nommer au moins trois compétences chez une nouvelle direction d'école parmi celles qui sont les plus recherchées (priorisées) par leur conseil scolaire. La deuxième question visait à nommer au moins trois compétences principales qu'elles priorisent pour bien gérer leur école. À la première question, 2 DÉ5- (7 %) ont fait référence à un indicateur de la CI. Ces dernières proviennent de l'Ontario, ce qui n'est pas étonnant puisqu'il s'agit de la province canadienne qui accueille le plus d'immigrants francophones après le Québec (Houle et Corbeil, 2010; Statistique Canada, 2014). Qui plus est, dans le Cadre de leadership, certains indicateurs de la CI (ouverture, connaissances pour soutenir les enseignants, inclure, s'adapter, assurer la pérennité et la vitalité de la langue française) y apparaissent (Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2008, p. 10 et 11) et, durant l'année de collecte des données, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a produit plusieurs politiques en lien avec la gestion inclusive de la diversité (MÉO, 2009a, 2009b et 2009c). De fait, il semble que les contextes démographique et politique influencent les conseils scolaires à prioriser le développement de la CI chez leur personnel. À titre d'exemple, une des DÉ5- de l'Ontario mentionne que son conseil scolaire accorde de l'importance aux directions d'école qui réalisent l'une des missions de l'école de langue française, soit d'assurer la vitalité et la pérennité de la langue. Dans l'optique de la CI, cet indicateur sous-entend que la direction fait la promotion du français tout en favorisant l'inclusion de la diversité. D'ailleurs, cette DÉ5- soutient que son conseil scolaire priorise :

Un leadership communautaire aussi parce qu'il faut rassembler nos élèves [qui] viennent de partout. [...] le fait de promouvoir l'apprentissage en français, c'est ça qui est le plus important. (5f1.2)

L'autre DÉ5- de l'Ontario précise que son conseil scolaire préconise une attitude d'ouverture à la diversité :

C'est certainement un personnel ouvert sur le monde. Notre conseil est tellement multiculturel que quelqu'un qui démontrerait des œillères, je ne pense pas qu'il serait embauché dans notre conseil. Non, c'est certain. (5f1.4)

Toutefois, nous insistons sur le fait que deux DÉ5- seulement se sont prononcées ce qui laisse sous-entendre que la CI n'est pas priorisée par les conseils scolaires. Ce résultat est cohérent avec ceux obtenus aux deux premières questions de recherche, à savoir qu'aucune DGAÉCS n'a parlé de la CI des DÉ5-.

Quant à la deuxième question d'entrevue, 2 DÉ5- (7 %) se sont prononcées et ont mentionné qu'elles priorisent un ou des indicateurs de la CI dans leur école. Une DÉ5- de la Saskatchewan mentionne qu'elle priorise dans son école une attitude d'ouverture à la diversité, des connaissances pour soutenir les enseignants et une habileté à répondre aux besoins des élèves immigrants, ce qui inclut d'identifier et de comprendre leurs besoins :

Dans notre école, en particulier la question des cultures [... il faut] une sensibilité aux gens, de façon générale, aux enseignants, pour les accompagner dans un cheminement quand ils ont peur. Un cheminement professionnel et pour essayer de grandir dans les stratégies d'enseignement, dans les approches avec les jeunes [...]. C'est une sensibilité [aussi envers les] élèves. Tu as presque besoin d'avoir un sens, quand un jeune est préoccupé et tout ça, quand il agit de façon curieuse ou impolie, quelle est la raison? (3f1.2)

Une DÉ5- de l'Alberta mentionne pour sa part qu'elle priorise l'ouverture de sa communauté à la diversité :

Ça rentre dans mes valeurs au niveau académique, [de favoriser] l'ouverture d'esprit. On est une école [qui participe à un programme d'une organisation internationale] : ça ouvre l'esprit de nos enfants au niveau de ce qui se passe autour d'eux, les problèmes mondiaux, leur place dans la société. (2f2.2)

Nous constatons donc que les indicateurs de la CI à prioriser dans leur école sont sensiblement les mêmes que ceux qui doivent être consolidés. De fait, ces indicateurs devraient éminemment être développés dans le cadre de formations.

Inclure la CI dans un référentiel de compétences pour les directions d'école

Pour répondre à notre quatrième question de recherche, nous considérons les réponses de tous les acteurs de l'éducation exceptés les DÉ5- à la question d'entrevue portant sur les compétences prioritaires à inclure dans un référentiel pour les directions d'école. Ainsi seulement une professeure du Québec a-t-elle fait vaguement allusion à la CI en parlant de la compétence éthique :

Il y a des enjeux, de la complexité, il y a de la diversité, tout ça peut être regroupé dans une compétence éthique qui peut aider les gestionnaires à faire de bons coups, à mieux analyser ses décisions, à mieux vérifier l'impact que cela peut avoir dans la communauté, dans la société. Donc, il y a une compétence éthique. (6d1.8)

En effet, nous supposons que pour analyser ses décisions en lien avec la diversité, il est bénéfique que la direction possède une CI. Bref, selon les résultats, il semble que la CI ne constitue pas une compétence priorisée ou à prioriser, mais selon la littérature scientifique elle constitue une compétence à développer chez les directions d'école pour favoriser la réussite scolaire de tous les jeunes (Bennett, 2009; Lindsey, Robins et Terrell, 2009; Matthews et Crow, 2010; Mc Andrew, 2008; Ouellet, 2010). De plus, ce silence n'est pas justifié quand nous mettons en parallèle le contexte démographique des écoles de langue française au Canada. À notre sens, cette compétence, qui est transversale, aurait dû être mentionnée plus souvent puisque son déploiement préventif peut permettre d'éviter des problèmes tels que la discrimination, l'exclusion, les iniquités, les conflits interethniques et interreligieux et les échecs scolaires de certains groupes, problèmes qui demanderaient de façon réactive de démontrer d'autres types de compétence comme un leadership éducationnel, la gestion des ressources humaines, la gestion des conflits et la gestion du changement. De fait, la CI devrait être davantage priorisée en amont.

Conclusion

Nos résultats indiquent que l'ensemble des DÉ5- ne possède pas les indicateurs de la CI requis pour assurer une gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans les écoles de langue française au Canada, ce qui confirme les résultats d'autres études. Toutefois, selon le témoignage de quelques participants, les DÉ5- seraient mieux équipés en matière de gestion de la diversité que les directions en poste depuis plus longtemps. De fait, c'est peut-être l'ensemble des directions d'école qui devrait recevoir de l'aide pour développer les indicateurs des trois composantes de la CI. Une façon de les aider serait de leur proposer une formation qui tient compte de ces résultats et qui s'appuierait sur les éléments à incorporer dans une formation destinée à favoriser la justice sociale (Brown, 2004; McKenzie et collab., 2008). De plus, un certain type de formation pourrait être privilégié, à savoir un stage dans un autre pays, car il semble favoriser le développement des trois composantes de la CI (Dinnan, 2009; Gélinas Proulx, 2014).

Même si les DÉ5- de l'ouest et du centre du Canada sont pour l'instant davantage concernées par le développement de la CI parce que plus d'immigrants francophones sont accueillis dans ces régions (Statistique Canada, 2010 et 2014), il appert, selon Ouellet (2000), que :

[...] cette conception de l'éducation interculturelle [c'est-à-dire des initiatives éducatives qui visent selon lui l'équilibre entre l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité, tout comme la cohésion sociale] et de la formation dont ont besoin ceux et celles qui veulent la mettre en œuvre ne concerne pas seulement les écoles situées dans des secteurs où la diversité ethnique et religieuse est plus marquée, mais l'ensemble des écoles, y compris celles qui sont situées dans des communautés relativement homogènes sur les plans culturel, ethnique et religieux. (p. 377)

Dans cette optique, les DÉ5- de l'est du Canada devraient également se sentir concernées.

Quant au mutisme de la majorité des participants par rapport à cette compétence, que ce soit pour indiquer qu'elle est développée ou non chez les DÉ5- ou que ce soit pour l'inscrire aux référentiels, il nous laisse penser qu'un travail de sensibilisation doit être fait auprès de tous les acteurs de l'éducation afin qu'ils perçoivent que cette compétence est nécessaire pour gérer une école de langue française au Canada et pour favoriser la réussite de tous les élèves. Par conséquent, il serait pertinent d'inscrire explicitement la CI aux référentiels de compétences des directions d'école, comme le recommande également Ouellet (2010). Selon nous, cela serait un premier pas vers une plus grande inclusion de la diversité si les référentiels pouvaient ensuite orienter les formations, l'accompagnement et la supervision des directions d'école. De plus, les DGAÉCS comme les PA sont probablement les premiers acteurs à devoir être sensibilisés, compte tenu de leur manque apparent d'intérêt pour la CI et de leur position « d'autorité » vis-à-vis des directions d'école. Nous pouvons d'ailleurs supposer que les personnes qui occupent de tels postes, souvent d'anciennes directions d'école, n'ont jamais reçu de formation portant sur les préceptes de l'inclusion de la diversité. Cela ne serait pas étonnant, car une recension effectuée par Gélinas Proulx (2014) et Ouellet (2010) montrent que les cours sur ce sujet dans les programmes d'administration éducationnelle à l'université sont souvent optionnels, abordés rapidement au sein de cours plus généraux ou difficilement accessibles, voire non disponibles en français dans certaines provinces. De fait, comment auraient-elles pu parler de la CI ou de ses indicateurs si elles ne sont pas au fait des implications de la diversité et si ce concept ne fait pas partie de leur vocabulaire? La place de ce thème dans la formation mériterait donc d'être révisée.

Notre recherche comporte certaines limites. D'abord, il aurait été souhaitable d'avoir une meilleure représentation de certains acteurs de l'éducation dans toutes les provinces, par exemple plus de professeurs en Ontario et quelques participants venant des trois territoires canadiens. Ensuite, ni les transcriptions d'entrevue ni les interprétations n'ont été vérifiées par les participants, ce que Gohier (2004) appelle la validité de signifiante des interprétations dans le but d'augmenter la rigueur scientifique de la recherche. Enfin, les données sont tirées d'une recherche plus large qui étudie l'ensemble des compétences des DÉ5- pour gérer l'école de langue française d'aujourd'hui, comme le leadership, la communication et la gestion des ressources humaines et matérielles. De fait, les participants n'ont pas eu, lors des entrevues, à donner de précisions sur les composantes et les indicateurs de la CI. Par conséquent, nous suggérons de mener une étude spécifique sur l'état de la CI des DÉ5- ainsi que sur celle des futures directions d'école et des DÉ6+. En ce sens, notre recherche constitue une première étape dans le

processus de compréhension de l'état de la CI des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier les participants de cette recherche, de même que le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour leur subvention. Elles tiennent également à souligner le travail des cochercheurs, à savoir Claire Lapointe, Yamina Bouchamma, Lyse Langlois et Paul Clarke.

Références bibliographiques

- Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF] (2008). *Carte des écoles francophones* [en ligne]. <http://www.acef.ca/outils-pedagogiques/carte-ecoles-francophones.php>
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *International studies in educational administration*, 41(2), 49-66.
- Bennett, J. (2009). Transformative training: Designing programs for culture learning. Dans M. A. Moodian (dir.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (p. 95-110). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bennett, J. et Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Dans D. Landis, J. Bennett et M. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 147-165). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Berger, M.-J. et Heller, M. (2001). Promoting ethnocultural equity education in franco-ontarian schools. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 130-141.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p. 87-96). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- British Columbia Principals' and Vice-Principals' Association [BCPVPA]. (2013). *Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia* [en ligne]. <http://www.bcpvpa.bc.ca/downloads/pdf/Standardsfinal.pdf>
- Brown, K. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational administration quarterly*, 40(1), 77-108.
- Bustamante, R., Nelson, J. et Onwuegbuzie, A. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational administration quarterly*, 45(5), 793-827.
- Cooper Wilson, C. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: Implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational administration quarterly*, 45 (5), 694-724.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dinnan, P. (2009). *The effects of a short-term cultural immersion experience to Mexico on school leaders* (thèse de doctorat). Georgia State University, Atlanta, États-Unis. Pro Quest Dissertations and Theses, UMI n° 577393753
- El Ganzoury, H. (2012). *Assessing Intercultural Competence for Educational Leaders: An Empirical Investigation*. (thèse de doctorat). University of Minnesota, Minneapolis, États-Unis. http://conservancy.umn.edu/bitstream/127965/1/ElGanzoury_umn_0130E_12671.pdf
- Émond, G. (n. d.). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française : l'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne* [en ligne]. http://www.ctf-fce.ca/publications/Frenquetes/Articl_Immigrants_Genevi%20C3%A8ve_%20C3%89mond.pdf

- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Rapport pour la Fédération québécoise des directeurs d'établissement. <http://www.fqde.qc.ca/documents/AbregeVersPaysage.pdf>
- Gélinas Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat). Université d'Ottawa, Ontario, Canada. Base RUOR, <http://www.ruor.uottawa.ca/fr/handle/10393/30655>
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gouvernement du Canada (2013). *Explorer des carrières - rapport sur le marché du travail : directeurs/directrices d'école et administrateurs/administratrices de programmes d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire (cnp 0313)* [en ligne]. <http://www.travailleraucanada.gc.ca/accueil-fra.do>
- Gouvernement du Québec (2014). Charte de la langue française (abrogé le 1^{er} août 2014) [en ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html
- Houle, R. et Corbeil, J.-P. (2010). *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)* [en ligne]. Ottawa : Statistique Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.pdf> (n° 89-641-X 2010001 au catalogue)
- Institut de leadership en éducation de l'Ontario. (2008). *Mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario. Guide pour les leaders scolaires et les leaders du système* [en ligne]. <http://live.iel.immix.ca/storage/2/1284580745/CadreLeadershipOntario.pdf>
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- Isabelle, C., Weatherall, L. et Gélinas Proulx, A. (2011). Le dispositif VeTIC : Pour les leaders scolaires de la francophonie canadienne pluriethnique. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 159-176). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- King, P. et Baxter Magolda, M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of college student development*, 46, 571-592.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders* [en ligne]. <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>
- Lindsey, R., Robins, K. et Terrell, R. (2009). *Cultural proficiency: A manual for school leaders* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Matthews, L. et Crow, G. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Boston, MA : Prentice-Hall.
- Mc Andrew, M. (2008). Une réflexion sur la formation des intervenants. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques : actes du Colloque « Prise en compte de la diversité à l'école publique »* (p. 135-156). Québec, Canada : Fides.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, 7, 129-135.
- McKenzie, K., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C., Dantley, M., ... Scheurich, J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, 44(1), 111-138.

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : document-cadre* [en ligne]. http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2009). *Guide pour une pratique de qualité à l'intention de la direction d'école : pour encourager le leadership scolaire en Alberta* [en ligne]. <http://education.alberta.ca/media/949133/principal-quality-practice-guideline-french-12feb09.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives* [en ligne]. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2009b). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario* [en ligne]. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2009c). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* [en ligne]. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2011). *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario – Guide d'utilisation* [en ligne]. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/teacher.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles* [en ligne]. www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005). *Programme d'évaluation des directions d'école* [en ligne]. http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/PED%20-%20version%20finale%20-%2029%20septembre%202005_WEB.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* [en ligne]. Document téléchargeable à partir de la page <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/>
- Moisset, J.-J. (2011). L'éducation interculturelle et la gestion scolaire : un modèle d'analyse. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 177-190). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2012). *Effectifs de personnes nées à l'étranger dans les pays de l'OCDE et la Fédération de Russie* [en ligne]. Données disponibles à partir de la page <http://www.oecd.org/fr/els/politiquesetdonneesdesmigrationsinternationales/statcles.htm>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Rapport final de la 48^e session de la conférence internationale de l'éducation (ED/MD/104 CLD. 2447.9)* [en ligne]. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_fre.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2009). *L'éducation inclusive* [en ligne]. <http://www.unesco.org/fr/inclusive-education/>
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés? *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 375-406.
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pour parler profession (2007). Le marché du travail déçoit les enseignants néo-canadiens [en ligne]. http://pourparlerprofession.oeeo.ca/decembre_2007/transition_new-canadian.asp

- Ryan, J. (2003). Educational administrators' perceptions of racism in diverse school contexts. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI.
- Statistique Canada (2011). *Le français et la francophonie au Canada : langue, recensement de la population de 2011* [en ligne]. http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf (n° 98-314-X2011003)
- Statistique Canada (2014). *Certaines caractéristiques démographiques, culturelles, de la scolarité, de la population active et du revenu (730), première langue officielle parlée (4), groupes d'âge (8D) et sexe (3) pour la population du Canada, provinces, territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement, Enquête nationale auprès des ménages de 2011* [en ligne]. Tableau consultable à partir de la page : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Dir-fra.cfm> (n° 99-010-X2011043)

NOTE DE LECTURE

Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques, sous la direction de Z. Guerraoui et G. Pirlot

Eva Oslejskova¹

Rattachement de l'auteure

¹ Université Laval, Québec (Québec), Canada

Correspondance

eva.oslejskova.1@ulaval.ca

Références de l'ouvrage

Guerraoui, Z. et Pirlot, G. (dir.) (2011). *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques*. Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

Oslejskova, E. (2014). *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques* [Note de lecture]. *Alterstice*, 4(1), 89-94.

Présentation générale

L'ouvrage intitulé *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques* réunit en six chapitres des contributions de chercheurs et praticiens incorporant la dimension interculturelle de la rencontre clinique aux théories psychothérapeutiques traditionnelles. En intégrant les perspectives anthropologique et psychologique, les auteurs proposent une réflexion sur le statut de la culture dans la compréhension du psychisme individuel et présentent la démarche et les outils de la prise en charge clinique en situation interculturelle.

Les directeurs de l'ouvrage, Zohra Guerraoui et Gérard Pirlot, sont enseignants à l'Université Toulouse II-Le Mirail. Les travaux de Zohra Guerraoui, maître de conférences en psychologie interculturelle, menés sur des populations diverses, portent principalement sur la modélisation du concept de processus d'interculturalisation. Gérard Pirlot est professeur de psychologie, pédopsychiatre et membre de la Société psychanalytique de Paris. Ses travaux de recherche, intégrant la dimension interculturelle, s'articulent autour du contexte socioculturel des états limites et de la psychopathologie interculturelle.

Chapitre 1 : Psychologie des contacts de cultures : psychologie de l'interculturalité (Zohra Guerraoui)

Dans ce chapitre, Zohra Guerraoui situe l'intérêt des chercheurs pour le contact des cultures dans le contexte sociopolitique français. Le positionnement épistémologique de la psychologie de l'interculturalité, appréhendant la culture comme élément fondateur du psychisme individuel, serait en rupture avec le schéma classique dont l'analyse est centrée sur l'individu coupé de son contexte social et culturel. S'interrogeant sur les racines philosophiques et idéologiques des positionnements classiques, l'auteur évoque la pensée philosophique du rationalisme, instaurant le lien de causalité entre le progrès technique et l'évolution culturelle, qui serait à la base de la perception des cultures minoritaires comme moins évoluées. De plus, l'idéal d'égalité, fondateur de la République française, amènerait une pression à l'homogénéisation des citoyens et, par là, la répression de la diversité des langues et des religions. En conséquence, la recherche interculturelle se retrouve marginalisée. Ce serait le principal obstacle à son développement.

La prise en compte de la dimension culturelle dans la structuration du psychisme de l'individu a mené à l'élaboration de différents modèles et méthodes. Partant de la psychologie culturelle, qui cherche à étudier l'influence des structures socioculturelles sur le développement psychologique de l'individu, Guerraoui poursuit avec le modèle de la psychologie interculturelle comparative, qui cherche à cerner les universaux du développement psychique et ses spécificités culturelles. Le dernier modèle présenté est celui de la psychologie de l'interculturalité, centré sur les processus générés par les interactions en situation interculturelle « dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » (p. 32).

Après avoir défini les notions de culture, d'enculturation, d'acculturation et d'interculturalité, ainsi que leurs différences et similitudes, Guerraoui ouvre une réflexion sur la nécessité de transposer les connaissances académiques dans les pratiques professionnelles. Elle énonce les difficultés pouvant survenir lors des interactions des individus et des groupes confrontés à l'altérité et les stratégies activées dans ces situations visant à préserver une cohérence identitaire. L'auteur invite les professionnels à une analyse de leur propre rapport à la différence, condition indispensable, selon elle, à toute intervention interculturelle appropriée.

Chapitre 2 : Culture, société, subjectivité : les innovations de l'ethnopsychanalyse française (Gesine Sturm)

Dans ce deuxième chapitre, Sturm revient sur le point de vue sociopolitique de l'intérêt pour la prise en charge des populations de migrants et des minorités ethniques. Les efforts des théoriciens impliqués dans ce champ ont mené à l'émergence de courants cliniques tels que l'ethnopsychanalyse et la psychiatrie transculturelle. En intégrant un point de vue anthropologique, le lecteur est amené à considérer ces innovations thérapeutiques en contexte. En effet, afin d'évaluer les possibilités et les limites de l'application de ces approches, il convient de les inscrire dans un contexte politique et social plus large. Et ce, d'autant plus que la plupart des théoriciens promulguant ces approches s'engagent activement dans les débats concernant la diversification de la société française, les politiques d'intégration ou le dialogue entre les minorités et les institutions.

De la même manière que les chercheurs au niveau académique sont confrontés à divers obstacles, ce qu'a présenté Guerraoui dans le chapitre précédent, on voit ici que le positionnement à contre-courant de ces approches cliniques est confronté à la position « universaliste » dominante dans les soins de santé. Cette position est appuyée par un discours politique qui défend l'égalité des soins sans insistance sur la culture, appréhendée comme génératrice d'un risque d'exclusion des groupes minoritaires.

Sturm propose une brève description des principaux modèles intégrant les représentations culturelles du patient dans la clinique. Selon les adaptations de la technique psychanalytique de Devereux, le discours du patient est situé dans un système symbolique et social. La position de Tobie Nathan, critiquée pour sa tendance à réifier la culture, a mené au développement des notions de dispositif de groupe multiculturel et d'interprétations à double sens. À travers les notions de décentrage et de métissage inscrites dans le contexte politique et socioculturel, les questionnements cliniques de Marie-Rose Moro font ressortir le rapport dynamique des représentations culturelles et de leur aspect relationnel.

Chapitre 3 : Vers un nouveau paradigme : la clinique de la multiplicité et la fabrique de « l'intime collectif » (Lucien Hounkpatin, Henry Wexler-Czitrom, Avner Perez, Lauriane Courbin)

Le troisième chapitre présente une pratique clinique autre. Dans celle-ci, l'hétérogénéité et la singularité des mondes en présence lors de la rencontre interculturelle se trouvent à la base même du dispositif thérapeutique. La pratique présentée par les cliniciens en ethnopsychiatrie vise à activer les tensions engendrées par l'hétérogénéité des logiques et des comportements ainsi que la singularité des mondes qu'ils sous-tendent. Ces considérations anthropologiques amènent des changements de paradigme dans la méthodologie traditionnelle en psychothérapie.

D'abord, le dispositif de consultations interculturelles accueille souvent un médiateur clinique assurant la traduction. Cette contrainte a amené les thérapeutes à passer de « l'intérêt pour le langage à l'intérêt pour les langues ». Plus précisément, le langage ne serait plus perçu comme instrument de communication permettant au médiateur de transposer un même discours d'une langue à l'autre. Le langage serait désormais considéré comme élément constituant des personnes, comme « chose », mettant ainsi le médiateur devant la tâche de restituer l'expérience du patient et de son monde, de le mettre en présence avec le monde du thérapeute et de pointer l'intraduisible. Dès lors, l'intérêt clinique du thérapeute ne se limite plus exclusivement au patient et à sa maladie, il porte également sur les langues et les mondes respectifs maniés en consultation. Ici se produirait un deuxième changement de paradigme impliquant le passage « de l'intérêt pour les maladies à l'intérêt pour les dispositifs thérapeutiques ». Si la langue est un élément constituant des personnes, le dispositif serait constituant du « cas » clinique. Ainsi, le thérapeute s'intéresse à la forme que prend le dispositif puisque ce dernier « fabrique » le cas. Afin d'amener un changement dans le monde du patient, il convient de mettre en place un dispositif permettant de réunir et incarner l'hétérogénéité des mondes auxquels appartient le patient et de définir les conditions pour un réagencement des liens « surtendus » dans lesquels il est pris.

En exposant des situations cliniques complexes, les auteurs démontrent que ce travail consiste à créer, à l'intérieur d'un dispositif public, un espace intime privé où l'expression des tensions, souffrances, croyances, espoirs, peurs de chacun aboutit à l'émergence d'un intime-collectif partagé et amène une « désarticulation » des tensions. L'approche proposée exige du thérapeute de renoncer à prendre appui sur des théories constituées, il doit s'ouvrir à l'expérience du monde de ses patients et s'engager dans une procédure thérapeutique déterminée par leurs parcours. Ainsi, la mise en présence des mondes avec ses tensions est apparente également du côté du thérapeute. Ce dernier se positionne alors comme expert de désarticulation des tensions tout en donnant crédit aux logiques déployées par ses patients. Il parcourt alors les appartenances des acteurs et participe à la fabrication d'un agencement des liens qui se démarque de l'agencement pathologique.

Chapitre 4 : Le psychologue expatrié et l'approche interculturelle en pédopsychiatrie (Yoram Mouchenik)

Dans ce chapitre, Mouchenik, psychologue et docteur en anthropologie, décrit son expérience de thérapeute expatrié en Nouvelle-Calédonie. Avec l'exemple du concept de vulnérabilité chez l'enfant, le lecteur peut voir l'intérêt d'une enquête anthropologique permettant d'effectuer un travail clinique auprès des familles kanakes vivant en milieu rural et la prise en charge psychiatrique des enfants en difficulté.

À partir des entretiens avec les familles et d'autres informateurs locaux, les cliniciens construisent une compréhension anthropologique de la parenté, qui est un repère important dans l'organisation sociale. En effet, la fragmentation et la hiérarchisation du pouvoir et de la propriété foncière sont déterminées par l'appartenance au groupe familial. En intégrant des données anthropologiques, les cliniciens sont amenés à se décentrer de la compréhension traditionnelle, où la vulnérabilité chez l'enfant serait « une conséquence de celle de ses parents dans la famille restreinte » (p. 110). Selon Mouchenik, ce concept doit également refléter les appartenances aux mondes symboliques et sociaux, dont les modalités et les tensions occupent une place prépondérante dans les difficultés de l'enfant.

À travers un exemple concret, il est possible de voir que le travail clinique implique une lecture des difficultés de l'enfant au niveau du contenu et de l'origine des représentations familiales ainsi qu'au niveau des appartenances et

des identités symboliques ancestrales. La transformation des représentations au sujet de l'enfant, opérée dans un climat de respect de la logique culturelle, a permis de mobiliser de nouvelles stratégies sociales de transmission de pouvoir. La tension pesant sur l'enfant a diminué, permettant ainsi la disparition des symptômes psychosomatiques.

Chapitre 5 : Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles (Gérard Pirlot)

Dans ce chapitre, Gérard Pirlot aborde un modèle psychanalytique de compréhension des symptômes cliniques, psychiques et somatiques comme résultant d'un croisement entre facteurs biologiques et culturels. Évoquant la dimension culturelle des troubles, il s'interroge notamment sur ce que la nosologie occidentale identifie comme troubles délirants. À travers l'exemple clinique d'une patiente diagnostiquée de « trouble délirant de type érotomaniaque », il démontre que ce trouble serait à la fois une articulation de la souffrance psychique de la patiente et, sur le plan culturel, un moyen acceptable d'expression de sa subjectivité puisqu'il la libérerait d'un mariage imposé.

En développant les considérations relatives à la culture, l'auteur spécifie que ce sont les enjeux de filiation qui auraient un lien majeur avec le symptôme psychique manifesté par un enfant de parents migrants. Dans la mesure où il serait une source de traumatisme pour les parents, l'événement migratoire mettrait les descendants à risque de manifester une symptomatologie traduisant la souffrance vécue par les parents lors du travail psychique d'adaptation aux nouveaux moules culturels. De plus, Pirlot avance l'idée que les pathologies psychiques sévères, comme la psychose, relèveraient d'une filiation imaginaire (ou narcissique) qui est une représentation mythique du lien de filiation. Le sujet s'inscrirait dans la filiation imaginaire uniquement à défaut de pouvoir s'inscrire dans une filiation instituée, reconnue par le groupe. L'importance de la fonction symbolique occupée par la filiation est appuyée par plusieurs exemples de coutumes africaines.

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée au rapport entre la culture et le psychisme dans la théorie psychanalytique. Revenant à la notion de « travail interculturel » élaborée par Freud, l'auteur aborde la question de la représentation culturelle en tant qu'objet de projection et de contre-transfert particulièrement active dans le cas où le patient interprète tout symptôme comme venant de l'extérieur. L'auteur porte une attention particulière aux travaux développant les dimensions anthropologique et sociologique des travaux de Freud, à commencer par l'anthropologie structurale de Lévi-Strauss avec son concept d'inconscient universel remplissant la fonction d'organisation des éléments extérieurs en un discours cohérent véhiculé par la société. Il poursuit en mentionnant les travaux de Juillerat et Richard, pour énoncer les paradoxes et les conflits relevant du concept d'identité dans la théorie psychanalytique. En conclusion, Pirlot discute des malentendus pouvant survenir dans la relation thérapeutique, notamment en lien avec l'interprétation de la dimension culturelle du contre-transfert ainsi que les aménagements du dispositif thérapeutique comme la présence d'un interprète.

Chapitre 6 : L'évaluation psychologique en situation interculturelle (Elaine Costa Fernandez)

S'interrogeant sur les spécificités de l'évaluation psychologique en situations interculturelles, Fernandez en dresse deux types : l'évaluation d'une personne étrangère à la culture du psychologue ou de la société d'accueil et le contexte de transfert de savoirs professionnels dans les situations d'expatriation.

Les défis posés à la compréhension du fonctionnement mental appuyée par des tests adaptés et des instruments standardisés sont présentés à l'aide d'un modèle d'analyse comportant quatre éléments centraux : le psychologue, la personne évaluée, la langue de communication et le matériel utilisé. L'analyse de ce modèle permet de comprendre que la différence culturelle aurait des implications épistémologiques et pratiques dont il est important de tenir compte lors de l'interprétation des scores, puisqu'elle occasionnerait un écart entre chacun des éléments du modèle.

En conclusion, l'auteure présente une revue des épreuves les plus fréquemment utilisées en clinique et les pistes à travailler, telles que la préférence pour les épreuves projectives aux tests de niveaux ou la précaution à prendre dans l'affirmation de diagnostics définis.

Commentaires

L'ensemble de textes proposé permet de relier les concepts psychanalytiques et psychodynamiques traditionnels avec les connaissances émergeant d'autres disciplines connexes telles que la psychologie culturelle et transculturelle, l'anthropologie psychologique et la psychologie interculturelle comparative. Cependant, les contributions des auteurs vont au-delà d'un énoncé de principes considérant le rôle de la culture dans la structuration du psychisme humain. Elles ouvrent un espace de réflexion théorique, digne d'une psychologie aspirant à une authentique connaissance de l'homme, qui invite à l'intégration des enjeux pratiques émanant de la rencontre clinique interculturelle dans les modèles classiques. Grâce à l'exposition des fondements de la considération de l'altérité dans les soins de santé, le lecteur peut mieux saisir sa valeur pour une pratique clinique permettant de tenir compte des spécificités individuelles.

Par de nombreuses vignettes cliniques, des exemples d'analyses et d'interventions concrets, les auteurs dressent un pont entre les mondes théorique et pratique et accompagnent le lecteur dans son passage de la compréhension des concepts à leur application clinique. L'ouvrage est d'une lecture facile pour les étudiants et les professionnels désireux de s'initier à la clinique interculturelle, et il représente en outre, pour les lecteurs déjà familiers de ces thèmes, une source d'inspiration en exposant différentes démarches méthodologiques, des techniques et des outils de prise en charge dans les situations interculturelles complexes.

Au fil des chapitres, le lecteur est amené avec insistance à tenir compte du contexte politique et social français dans lequel la pratique clinique interculturelle a émergé et évolué, pour l'influencer en retour. Une réflexion sur ce rôle actif de la clinique dans les débats publics s'impose, tout comme les considérations sur sa portée contribuent à une meilleure organisation des relations entre individus au sein de la société.

NOTE DE LECTURE

La diversité culturelle dans les PME, accès au travail et valorisation des ressources, sous la direction de A. Manço et C. Barras

Jamal-Eddine Tadlaoui ¹

Rattachement de l'auteur

¹ Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

Correspondance

jamal-eddine.tadlaoui@usherbrooke.ca

Références de l'ouvrage

Manço, A. et Barras, C. (dir.) (2013). *La diversité culturelle dans les PME, accès au travail et valorisation des ressources*. Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

Tadlaoui, J.-E. (2014). *La diversité culturelle dans les PME, accès au travail et valorisation des ressources* [Note de lecture]. *Alterstice*, 4(1), 95-98.

Les réflexions et les débats sur la diversité culturelle et sa gestion au sein des entreprises ne datent pas d'aujourd'hui, notamment en Europe, au Canada et au Québec, historiquement terres d'accueil. Plusieurs chercheurs s'y sont investis, en empruntant diverses avenues théoriques tant pour traiter des différents types de diversité culturelle en entreprise et établir des comparaisons entre plusieurs contextes de travail que pour suggérer des pistes d'action et de réflexion à propos des stratégies gagnantes de gestion de la diversité culturelle dans des milieux de travail de plus en plus diversifiés. Pour leur part, Altay Manço et Christine Barras, directeurs de ce « livre diversifié », publication de l'Institut de recherche, formation et action sur les migrations (IRFAM)¹, nous offrent une contribution collective intéressante et originale. Ils signent également personnellement quelques articles dans l'ouvrage. Par sa structure, ses thèmes, la nature des analyses et les profils personnels et professionnels des 23 auteurs œuvrant dans cinq pays européens et au Québec, cette publication va certainement alimenter la réflexion autour de la gestion de la diversité culturelle au sein des petites et moyennes entreprises (PME) tout en valorisant l'apport et la plus-value professionnelle de cette diversité, sous-estimée voire méconnue par certains chefs de PME.

¹ Voir la présentation complète de l'IRFAM p. 376 de l'ouvrage.

Soutenue par des assises théoriques, largement inspirées des travaux de Minzberg quant à la gestion des contraintes imposées à l'organisme par l'environnement socioculturel, et par les résultats des travaux de Pichault et Nizet (1995-2000), l'une des caractéristiques principales de cette publication réside dans « la mise en valeur de stratégies de gestion de la diversité ethnoculturelle dans les entreprises au bénéfice du bien-être au travail » (p. 15). Les résultats qui découlent des différentes contributions vont se traduire par une mise en commun et un partage des meilleures pratiques de gestion de la diversité culturelle, tant avec les services des ressources humaines des PME qu'avec d'autres intervenants responsables des bassins de main-d'œuvre diversifiée. D'ailleurs, les directeurs de publication précisent que les nouvelles pratiques, savoirs-faire et savoirs-être décrits dans ces contributions feront l'objet d'un programme de formation continue pour les intervenants agissant dans le champ de la gestion de la diversité culturelle au sein de milieux de travail variés.

Sur près de 400 pages, cet ouvrage collectif présente les résultats de recherches exploratoires issues d'analyses qualitatives (certaines plus poussées que d'autres) et soumises à un processus de recherche scientifique encadré et coordonné par les directeurs de publication. Il est composé de quatre grandes parties, dont la deuxième est plus fournie que les autres. Ces parties vont de l'accès au travail des nouveaux arrivants à une analyse transversale (une sorte de retour analytique-conclusion-recommandations sur l'ensemble des contributions) en passant par des expériences de gestion de la diversité en entreprise et des actions et pratiques efficaces en vue de mieux y valoriser la diversité culturelle ou interculturelle. Nous ne désirons pas ici revenir en détail sur ces différentes parties différemment illustrées, mais nous voudrions plutôt nous concentrer sur l'une d'elles, très originale, celle de l'analyse transversale menée par les directeurs de publication de l'ouvrage. Du fait de l'approche méthodologique conjointe de A. Manço et C. Barras et des autres auteurs quant à l'ensemble du processus de recherche, d'analyse et de présentation des résultats, la partie relative à l'analyse transversale a toute sa légitimité, sa pertinence et sa portée pédagogique, tant pour les intervenants que pour les gestionnaires des entreprises, notamment les petites et moyennes. À partir d'une « méta-analyse », les directeurs de publication reviennent abondamment sur les différents articles de l'ouvrage, au moyen d'observations systématisées et d'un retour méticuleux sur les 20 monographies regroupées en trois parties. Ce retour analytique s'est fait à partir des sept dimensions clés qu'ils avaient ciblées et que les auteurs des articles ont utilisées dans leurs développements respectifs. Directement reliées à la thématique de la gestion de la diversité culturelle ou interculturelle en entreprise et adaptée aux divers contextes des contributions variées de l'ouvrage, ces dimensions sont intitulées *recrutement, socialisation, formation, équipes, carrière, accommodements et recommandations*. Elles ont été analysées et comparées entre elles en fonction de la pertinence des propos des auteurs respectifs et de leur utilisation appropriée ou non dans la pratique de la gestion de la diversité en entreprise.

Plutôt que de s'arrêter sur l'analyse de chacune des dimensions, ce qu'ont fait systématiquement A. Manço et C. Barras, rappelons les conclusions qui en découlent, en parallèle à la question du pouvoir en entreprise qu'ils ont voulu mettre en perspective. Cette relation découle du fait que le pouvoir en entreprise est « lié à la dynamique du changement à l'ouverture et à la prise de risque » (p. 357). Ici, le changement correspond au changement social. Autrement dit, à travers l'analyse des sept dimensions en question, les directeurs de publication invitent à évaluer et à mesurer les pratiques de gestion de la diversité culturelle ou interculturelle en entreprise en lien avec les différentes facettes du pouvoir qui y sont appliquées. En effet, une pratique efficace et l'application à bon escient de cette gestion sont tributaires de ce pouvoir et de ceux qui en usent, tant les patrons que les employés eux-mêmes. Ainsi, tant l'identité en son sens le plus large (et notamment l'identité professionnelle) et l'intégration socioéconomique et politique des migrants que les éléments reliés aux différents types de discrimination, l'équilibre social et le bien vivre ensemble dépendent des façons d'exercer le pouvoir, aussi bien dans les entreprises qu'au sein de la société.

Grâce à cette analyse transversale, A. Manço et C. Barras mettent en valeur les conclusions et recommandations des auteurs, qui réaffirment et valorisent d'une façon originale la place et le rôle de la diversité sous toutes ses formes dans une société, sans pour autant l'enfermer dans une lecture essentialisante. Ils proposent une mise en valeur des meilleures pratiques de gestion de la diversité interculturelle, notamment dans les entreprises qui, pour demeurer vivantes et performantes, n'ont plus le choix que d'être de plus en plus diversifiées, mondialisation oblige!

Dans son ensemble, *La diversité culturelle dans les PME, accès au travail et valorisation des ressources* est un ouvrage collectif original et diversifié, suffisamment documenté sur les sujets de l'interculturel et de la gestion de la diversité en entreprise. Non seulement il vient alimenter la réflexion sur ce grand thème de l'heure, mais il offre une somme d'informations multidimensionnelles fort utiles et inspirantes. Utilisé notamment par des gestionnaires en entreprise, des professionnels ou des futurs professionnels dans le domaine de l'interculturel, cet ouvrage ne peut qu'ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse.

Cela dit – ce qui n'enlève rien aux contributions des auteurs et à l'intérêt qu'il y a à scruter ce qui se passe au sein des PME quant à leur appropriation-réticence, utilisation-rejet de la diversité culturelle –, il est important de rappeler certains éléments complémentaires qui pourraient profiter aux lecteurs. À cet effet, nous nous permettons de signaler que le traitement de la gestion de la diversité culturelle ou interculturelle en entreprise pourrait s'inspirer d'une proposition novatrice plus large. Il s'agit de l'interculturalisme à la québécoise dépeint par le sociologue Gérard Bouchard (2012) dans son dernier essai comme le modèle par excellence, la voie d'avenir pour le Québec quant à sa gestion de la diversité ethnoculturelle, y compris dans les entreprises².

En parallèle à cette première suggestion, nous voudrions ajouter un autre élément, aussi important et peu abordé dans l'ouvrage collectif : les médiations interculturelles et leur rôle quant à la gestion de la diversité en entreprise. En effet, si l'esprit et la philosophie fondamentale des médiations interculturelles et de leurs stratégies étaient mieux considérés, plus valorisés et éthiquement appliqués, notamment dans les milieux de travail, celles-ci permettraient aussi de tendre vers l'équilibre et l'idéal recherchés, y compris en milieu de travail.

Quoi qu'il en soit, l'intégration et l'application effective dans les entreprises comme dans nos vies de l'esprit et de la philosophie positive de la gestion de la diversité et de ses orientations particulières aussi bien que des innombrables mécanismes de médiations interculturelles ne peuvent que faire avancer nos sociétés démocratiques vers plus d'harmonie, de respect mutuel, de justice sociale, en somme vers une véritable reconnaissance de l'Autre, avec moins de domination sous toutes ses formes. Construire ou rebâtir une société égalitaire fondée sur et pour la reconnaissance effective de la diversité se fait en repensant ces nouvelles réalités à partir d'une réelle inclusion et de décisions justes, loin d'une quelconque subordination, y compris celle de certains patrons d'entreprise.

Les directeurs de publication de cet ouvrage collectif devraient certainement que des espaces d'amélioration existent et ils poursuivront certainement leurs efforts pour bonifier de prochaines publications sur le sujet. Il est en effet légitime d'aspirer à de bons moyens et de bonnes pratiques pour arriver à une meilleure intégration et à une nouvelle gestion de la diversité, et ce, dans des contextes sociétaux, locaux et internationaux qui présentent de nombreux signes de dérèglement et de perturbation de leurs systèmes de valeurs, et cela n'épargne pas les entreprises.

Références

Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme, un point de vue québécois*. Montréal : Boréal.

Tadlaoui, J.-E. (2012). L'interculturalisme, un point de vue québécois [note de lecture]. *Diversité urbaine*, 12(2), 155-157.

² L'interculturalisme selon Bouchard est également présenté, et avec justesse, comme un modèle à construire dans ses aspects philosophiques et politiques. Compris dans le sens d'un « pluralisme intégrateur », il devrait s'accomplir au sein de la société québécoise avec toutes ses composantes, c'est-à-dire avec sa majorité et ses minorités, et ce, avec les prérequis de la démocratie et du respect réel de ces composantes. Celles-ci comprennent, notamment, les divers consensus, le respect mutuel et le « bien vivre ensemble » pour tous les citoyens, sans aucune distinction, ni ethnique, ni culturelle, ni religieuse. Au centre du modèle proposé, la « laïcité inclusive » et la dualité majorité/minorités sont deux concepts clés, largement développés tout au long des chapitres de l'essai. Voir notre compte-rendu de cet essai (Tadlaoui, 2012) dans *Diversité urbaine*.

