



Institut de recherche sur l'immigration et  
sur les pratiques interculturelles et inclusives

■ Collège de Maisonneuve

RECHERCHE · DISCRIMINATIONS  
ANTIRACISME · ÉQUITÉ · EDI · INTERSECTIONN  
LGBTQIA2S+ · DIVERSITÉ  
ACCESSABILITÉ · ÉTUDIANT·E·S · PÉDAGOGIE  
ÉTUDIANT·E·S · HANDICAPÉ  
INCLUSION · DIVERSITÉ · MINORITÉ  
AUTOCHTONE · INTERSECTIONNALITÉ · EDI  
COLLÉGIAL · PÉDAGOGIE  
STRATÉGIES · RACISÉ  
DÉCOLONISATION · SAVOIRS · EDI · ÉQUITÉ  
ÉTUDIANT·E·S · HANDICAPÉ

LES CAHIERS DE L'IRIPII **6**

**ÉQUITÉ, DIVERSITÉ  
ET INCLUSION EN MILIEU  
POST-SECONDAIRE:  
ENJEUX, SAVOIRS ET  
INITIATIVES PORTEUSES**





**ÉQUITÉ, DIVERSITÉ ET INCLUSION  
EN MILIEU POST-SECONDAIRE :  
ENJEUX, SAVOIRS  
ET INITIATIVES PORTEUSES**

**LES CAHIERS DE L'IRIPII 6**



ÉQUITÉ, DIVERSITÉ ET INCLUSION EN MILIEU POST-SECONDAIRE :  
ENJEUX, SAVOIRS ET INITIATIVES PORTEUSES

PUBLIÉ PAR L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'IMMIGRATION ET SUR LES  
PRATIQUES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES DU COLLÈGE DE MAISONNEUVE,  
GRÂCE AU SOUTIEN FINANCIER DU CRSNG

Ce numéro a été dirigé par Nordin LAZREG, Ph.D., chercheur à l'IRIPII.

Ont contribué de près ou de loin à la conception de ce dossier : Claire ALVAREZ, Roxane FYFE,  
Florence GRENIER, Ingrid LATHOUD, Yasmine LEKKAT, Bénédicte NGUIAGAIN-LAUNIÈRE,  
Alexis POIRIER-SAUMURE, Jean-Simon ROBERT et Émilie YOU.

Infographie : China Marsot-Wood

Pour citer ce numéro :

IRIPII. 2023. Équité, diversité et inclusion en milieu post-secondaire : enjeux, savoirs et initiatives porteuses,  
sous la direction de Nordin Lazreg. Montréal, *Les Cahiers de l'IRIPII*, n°6.



Institut de recherche sur l'immigration et  
sur les pratiques interculturelles et inclusives

 Collège de Maisonneuve



Collège de  
**Maisonneuve**



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

**Canada**

# TABLE DES MATIÈRES

---

**07 • MOT DU DIRECTEUR**

**09 • PRÉSENTATION DU DOSSIER**

**11 • REMERCIEMENTS**

## **PARTIE I: L'EDI EN EMBAUCHE**

**14 • VERS UNE EXCELLENCE INCLUSIVE: CADRE DE CHANGEMENT  
POUR L'EXCELLENCE INCLUSIVE DANS LE MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**  
Pascale Caïdor

**21 • LES PROGRAMMES D'ACCÈS À L'ÉGALITÉ EN EMPLOI: UNE VOIE À PRIVILÉGIER,  
DES MESURES À ADOPTER**  
Martin Boucher  
Gemma Mejia

**30 • LES BIAIS INCONSCIENTS: SOLUTIONS À UN ENJEU DE FOND OU EFFET DE MODE?**  
Dimitri Girier

## **PARTIE II: L'EDI EN RECHERCHE**

**38 • L'ENGAGEMENT DU CRSNG EN MATIÈRE D'EDI EN MILIEU DE RECHERCHE**  
Nathalie Podeszfiniski

**40 • L'EDI EN RECHERCHE: CONTRER LES INJUSTICES ET AMÉLIORER LES SAVOIRS**  
Amandine Catala

**45 • UNDERSTANDING DISABILITY IN CONTEMPORARY INDIGENOUS COMMUNITIES: PRESENTING  
RESEARCH DESIGN CONSIDERATIONS TO MEET THE EVOLVING ETHICAL STANDARDS IN STUDIES  
WITH INDIGENOUS COMMUNITIES; EXTENDING OBJECTIVES TO INCLUDE DECOLONIZATION,  
SELF-DETERMINATION AND REBALANCING POWER**  
Shannah McInnis

**47 • PRATIQUES DE RECHERCHE ÉTHIQUES ET NON OPPRESSIVES EN LIEN AVEC LA DIVERSITÉ  
SEXUELLE ET LA PLURALITÉ DES GENRES**  
Martin Blais

**54 • VERS UNE CULTURE DE L'INCLUSION: LEÇONS APPRISSES SUR L'ÉLABORATION D'UN PLAN D'ACTION  
D'EDI EN RECHERCHE**  
Diego Herrera

**56 • RÉFLEXIONS SUR L'EDI EN RECHERCHE**  
Les enjeux de l'EDI dans la recherche en milieu collégial • 56  
Les enjeux de l'EDI dans la recherche en milieu universitaire • 57

### **PARTIE III : L'EDI EN ENSEIGNEMENT**

**60 • UN COLLÈGE POUR CORALEE : RÉFLEXIONS SUR LA VIOLENCE ET L'ÉGALITÉ**

Stéphane Martelly

**62 • EXPÉRIENCES DES ÉTUDIANT.E.S MUSULMAN.E.S AU CÉGEP :  
DISCRIMINATIONS ET APPARTENANCE**

Leila Bdeir

Krista Riley

**65 • DIVERSITÉ EN CLASSE : SEXE, GENRE ET ORIENTATION SEXUELLE**

Marie-Édith Vigneau

**68 • PARLER DES RÉALITÉS AUTOCHTONES EN CLASSE : DÉFIS VÉCUS PAR LES ÉTUDIANTS  
AUTOCHTONES ET LES ENSEIGNANTS DE MILIEU COLLÉGIAL**

Léa Lefevre-Radelli

**79 • RÉFLEXIONS SUR L'EDI EN ENSEIGNEMENT AU NIVEAU COLLÉGIAL**

### **PARTIE IV : L'IRIPII AU SERVICE DE LA PROMOTION DE L'EDI EN MILIEU POSTSECONDAIRE**

**82 • FORMATION SUR LES BIAIS INCONSCIENTS POUR FAVORISER L'EDI EN MILIEU DE TRAVAIL**

**83 • LE DÉFI 50-30, INITIATIVE CANADIENNE POUR UNE SOCIÉTÉ PLUS INCLUSIVE**

**86 • L'EDI EN RECHERCHE : ATELIER POUR LES CCTT**

**87 • L'EDI DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE :  
ATELIER POUR LES COLLÈGES**

**88 • COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES INTERCOLLÉGIALE SUR LA DIVERSITÉ, LA RÉUSSITE ET L'INCLUSION**

**89 • EDI ET SUJET SENSIBLES EN CLASSE : CONFÉRENCE-ATELIER POUR LE PERSONNEL PÉDAGOGIQUE**

---

# MOT DU DIRECTEUR

---

## **AGIR DANS LE SENS DE L'INCLUSION**

Les discriminations sont des situations destructrices et leurs manifestations produisent des effets néfastes dans la société. Durant la dernière décennie, nous avons assisté à des manifestations désolantes d'injustices et à des confrontations violentes. On se souviendra, entre autres, du meurtre en direct de George Floyd, citoyen afro-américain tué par la police de Minneapolis aux États-Unis, ou encore des traitements subis par Joyce Echaquan, femme autochtone de la nation Atikamekw, avant son décès dans un hôpital au Québec. À cela, s'ajoutent les violences maintes fois documentées à l'encontre des femmes, des personnes des communautés LGBTQIA2S+ et des personnes en situation de handicap.

Fort de sa tradition de recherche sur l'inclusion, l'IRIPII est bien heureux de continuer ses actions de transfert et de mobilisation des connaissances en diffusant le sixième Cahier de l'IRIPII, fruit de la participation de plusieurs expert.e.s à deux colloques organisés par l'équipe de l'IRIPII et portant sur un sujet hautement d'actualité : l'équité, la diversité et l'inclusion. Le sixième Cahier de l'IRIPII est le fruit des rencontres, discussions et présentations de plusieurs personnes spécialistes et praticiennes qui ont réussi à mobiliser près de 800 personnes en quête de savoirs théoriques et pratiques dans ce domaine vaste et aux contours encore en construction, d'où la nécessité de favoriser des changements concrets à tous les paliers décisionnels afin de mettre en place de façon pérenne les principes d'EDI dans les différents milieux.

En organisant, sur ce sujet, deux événements destinés aux acteur.ice.s de la recherche, des ressources humaines et de la pédagogie, l'IRIPII a mobilisé plus de 30 personnes-ressources spécialisées dans le domaine appelé communément l'EDI et a atteint ses objectifs : sensibiliser, conscientiser, améliorer la compréhension des enjeux et amener à l'action. Cela dit, l'IRIPII continuera son engagement de recherche et de diffusion des résultats durant les années à venir.

Je remercie les nombreux.ses artisan.e.s de ces deux colloques qui, grâce à la qualité de la programmation et la pertinence de leurs propos, ont contribué à leur vif succès.

Un merci tout particulier au chercheur Nordin Lazreg, initiateur des deux événements, et à toutes les personnes impliquées dans la réalisation de ces événements qui ont travaillé sans relâche pour que ces rencontres répondent aux besoins des milieux et qui ont veillé à enrichir les discussions et les présentations. Je salue aussi l'appui du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), sans qui ces événements n'auraient pu avoir lieu.

Espérant que les propos des conférencier.ère.s continueront de vous inspirer, je vous souhaite une bonne lecture.

**Habib El-Hage**

Directeur à l'Institut de recherche sur l'immigration  
et sur les pratiques interculturelles et inclusives  
(IRIPII, Collège de Maisonneuve)

---

# PRÉSENTATION DU DOSSIER

---

Au Québec et dans le reste du Canada, les inégalités et les discriminations dont sont encore victimes les personnes Autochtones, les femmes, les personnes racisées, les personnes LGBTQIA2S+ et les personnes en situation de handicap dans le milieu de l'enseignement supérieur et de la recherche sont connues et documentées. Cette marginalisation se traduit d'abord par la sous-représentation numérique des personnes issues de ces groupes au sein du personnel des établissements d'enseignement postsecondaires. Pour des raisons systémiques, le manque de diversité est plus marqué dans certaines disciplines que dans d'autres. Cette sous-représentation est d'autant plus problématique que cela crée un décalage avec une population étudiante qui tend à être de plus en plus diversifiée. Cela étant dit, là aussi, des variations existent selon les établissements, les domaines et les programmes, et malgré des progrès non négligeables, l'accès aux études supérieures reste globalement compliqué pour les jeunes issus des groupes minorisés. Cette marginalisation se manifeste aussi par la dévalorisation des savoirs produits par les personnes issues de ces cinq groupes, par des attentes plus élevées vis-à-vis de ces personnes et par une surcharge de travail. À cela s'ajoute l'expérience quotidienne – pour les étudiant.e.s comme pour les membres du personnel de ces cinq groupes – des discriminations et des microagressions qui montre bien que la réalité n'est pas toujours à la hauteur des objectifs d'inclusion et de bienveillance affichés par les établissements. Ces injustices ont un impact direct sur l'apprentissage, la réussite scolaire ou professionnelle et la santé mentale de ces personnes.

Reconnaissant la persistance et l'urgence du problème, de nombreux acteurs du milieu de l'enseignement supérieur et de la recherche ont pris l'initiative d'agir pour améliorer l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) dans leurs établissements. Ce dossier thématique des *Cahiers de l'IRIPII* sur l'EDI rassemble justement les contributions d'un éventail de spécialistes d'horizons variés et de perspectives diverses qui ont été invité.e.s par l'IRIPII à intervenir durant les colloques virtuels « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé les 11 et 12 novembre 2021, et « EDI dans la salle de classe : enjeux, défis et stratégies pédagogiques pour les milieux postsecondaires », organisé le 17 novembre 2022. Avec ce numéro, nous entendons alimenter la réflexion collective

sur ces enjeux et le transfert de connaissances au sein de nos milieux respectifs. Les contributions – sous forme d’articles ou de résumés – sont structurées autour de trois volets, en l’occurrence l’EDI en embauche, l’EDI en recherche et l’EDI en enseignement. Enfin, apportant sa pierre à l’édifice en matière de promotion de l’EDI, l’IRIPII a déployé plusieurs initiatives – formations, ateliers, conférences, accompagnement, communauté de pratiques – que nous recensons dans la dernière partie du dossier.

Ce numéro des *Cahiers de l’IRIPII* s’adresse donc à toutes les personnes du milieu de l’enseignement postsecondaire, au Québec et dans le reste du Canada, qui sont à la recherche d’outils et de pistes pour mieux intégrer l’EDI dans leur établissement ou dans leur classe ou qui souhaitent simplement en savoir davantage. Nous espérons que la richesse de toutes ces contributions vous sera utile et vous poussera à aller encore plus loin dans vos démarches d’inclusion.

**Nordin Lazreg**

Chercheur à l’Institut de recherche sur l’immigration  
et sur les pratiques interculturelles et inclusives  
(IRIPII, Collège de Maisonneuve)

---

# REMERCIEMENTS

---

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué en tant que conférencier.ère.s ou panélistes aux deux colloques de l'IRIPII sur l'EDI en 2021 et 2022 et qui ont permis à ce dossier thématique des *Cahiers de l'IRIPII* de voir le jour<sup>1</sup> :

**AMYOT, Denise**, présidente-directrice générale (Collèges et instituts Canada), **BDEIR, Leila**, chercheuse et enseignante en sciences sociales et humaines (Collège Vanier), **BLAIN, Samuel**, professeur adjoint de clinique au Département de médecine de famille et de médecine d'urgence (Université de Montréal), co-président de la plateforme virtuelle Ma communauté connectée (MC2) et membre fondateur de l'Université de la Rue, **BLAIS, Martin**, professeur au département de sexologie et titulaire de la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres (Université du Québec à Montréal), **BOUCHER, Martin**, directeur de l'accès à l'égalité et des services-conseils (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, CDPDJ), **CAIDOR, Pascale**, professeure au département de communication (Université de Montréal), **CATALA, Amandine**, professeure au département de philosophie et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'injustice et l'agentivité épistémiques (Université du Québec à Montréal), **CHANEZ, Amélie**, enseignante de sociologie (Collège de Maisonneuve), **DUCHARME, Roch**, ex-directeur (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap, CRISPESH), **EL-HAGE, Habib**, directeur de l'IRIPII, **FERLATTE, Olivier**, professeur adjoint au Département de médecine sociale et préventive, École de santé publique (Université de Montréal) et chercheur affilié au Centre de recherche en santé publique (CRéSP) de l'Université de Montréal et du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, **GAGNÉ, Marie**, présidente-directrice générale (Synchronex), **GAGNON, Caroline**, directrice des relations avec les membres (Collèges et instituts Canada), **GIRIER, Dimitri**, conseiller principal à l'EDI (Université de Montréal), **HERRERA, Diego**, conseiller en EDI pour la recherche (Université d'Ottawa), **JUSTER, Robert-Paul**, professeur sous octroi adjoint, département de psychiatrie et d'addictologie, Faculté de médecine,

---

<sup>1</sup> Sauf exception, les affiliations institutionnelles mentionnées sont celles qui étaient les leur au moment de leur contribution au présent dossier.

Université de Montréal, Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal, Directeur, Centre d'études sur le sexe\*genre, l'allostasie, et la résilience (CESAR), Chaire en science du sexe et du genre, Instituts de recherche en santé du Canada, **LAPOSTOLLE, Lynn**, directrice générale (Association pour la recherche au collégial), **LATHOUD, Ingrid**, chercheuse (Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives, IRIPII), **MAC-SEING, Muriel**, chercheuse postdoctorale à l'École de santé publique Dalla Lana (Université de Toronto), chargée de cours à l'École de santé publique (Université de Montréal) et membre du Centre de recherche en santé publique (CReSP), **MARTELLY, Stéphane**, écrivaine, peintre et professeure de littérature (Université de Sherbrooke), **MCINNIS, Shannah**, chercheuse sénior (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap, CRISPESH), **MEJIA, Gemma**, conseillère en accès à l'égalité (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, CDPDJ), **MORIN, Lou-Ann** (elle), enseignante en psychologie (Collège de Maisonneuve), psychologue clinicienne en pratique privée, consultante (Institut pour la santé trans) et chercheuse, **PODESZFINSKI, Nathalie**, conseillère en politiques internationales et gestionnaire de projets (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, CRSNG), **RADELLI-LEFEVRE, Léa**, chercheuse postdoctorale (Département de Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières), **RILEY, Krista**, chercheuse et conseillère pédagogique (Collège Vanier), **SAKO, Aïssata**, Directrice de programme et gestionnaire du Pôle Québec-Atlantique, Initiative canadienne de recherche en abus de substance (ICRAS-CRISM), Centre de recherche du CHUM, et membre du Comité équité, diversité et inclusion du CRCHUM, **THEAM, Eang-Nay**, enseignante de lettres (Collège de Maisonneuve), **TURCOTTE, Paul**, enseignant de philosophie (Cégep du Vieux-Montréal) et chercheur (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap, CRISPESH), **VIGNEAU, Marie-Édith** (elle), conseillère aux affaires éducatives et responsable du Réseau intercollégial de l'intervention psychosociale (Fédération des cégeps), **VISSANDJÉE, Bilkis**, professeure à la Faculté des sciences infirmières (Université de Montréal) et chercheuse affiliée à l'Institut universitaire SHERPA du CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal et au Centre de recherche en santé publique (CReSP) de l'Université de Montréal et du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.

# **PARTIE I :** **L'EDI EN EMBAUCHE**

## VERS UNE EXCELLENCE INCLUSIVE : CADRE DE CHANGEMENT POUR L'EXCELLENCE INCLUSIVE DANS LE MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### PASCALE CAÏDOR

Professeure au département de communication  
(Université de Montréal)

En tant que professeure en communication<sup>2</sup>, je m'intéresse tout particulièrement aux discours organisationnels. Les discours en tant que manière institutionnalisée de croire, de penser et d'agir (Mills, 1997), nous permettent de dévoiler certaines frontières sociales sur ce qu'il est acceptable de dire sur un sujet particulier. L'étude du discours nous permet alors d'expliquer certaines dynamiques organisationnelles. James Paul Gee (2004) propose d'établir une importante distinction entre ce que l'on pourrait appeler le discours petit « d » et le discours grand « D ». Le discours avec un petit « d » met l'accent sur l'étude des conversations et des énoncés générés à même ces conversations dans les pratiques sociales, alors que le discours avec un grand « D » met l'accent sur le discours en tant que système global et durable qui traduit une idéologie ou un mode de pensée. Par exemple, le discours grand « D » pourrait s'apparenter à un certain discours managérial sur la diversité pour motiver les employés à s'engager dans une initiative de diversité. Mes recherches (Caidor, 2018; 2021) m'ont amenée à réfléchir aux discours sur l'équité, la diversité

et l'inclusion (EDI) qui servent de guide pour la mise en place de programmes et initiatives de changement en EDI. Je me suis donc attardée sur la construction de nouveaux discours et aussi sur la déconstruction de certains discours organisationnels en contexte de dotation de personnel. J'ai eu la chance, dans le cadre de mes recherches, de travailler très près des milieux pratiques. Cette immersion au sein d'organisations qui souhaitent produire des changements durables en EDI a été parsemée de découvertes qui ont nourri ma réflexion et mes recherches sur le sujet. Ce texte est donc le fruit de mes réflexions sur le lien qu'il semble exister entre la notion d'excellence inclusive et les pratiques de ressources humaines dans un contexte EDI.

Depuis plusieurs années, les établissements d'enseignement supérieur font face à des défis de taille en matière d'EDI. Plus particulièrement, ces défis ont trait au recrutement et à la sélection de candidats, que ce soit des professionnels, des employés de bureau ou encore des professeurs. Le principal problème auquel sont confrontés les établissements d'enseignement qui tentent de mettre en place des environnements d'apprentissage et professionnels inclusifs ne semble pas être *a priori* le manque de bonnes idées. Force est de constater que la plupart des institutions vont développer des plans stratégiques, des énoncés de vision ou de mission, pour supporter ce type de changement.

En revanche, ces mêmes établissements semblent être incapables de mettre en œuvre leurs bonnes idées

<sup>2</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021.

avec succès. Trop souvent, je me suis retrouvée face à des organisations qui produisent des changements en EDI plutôt superficiels ou isolés. Mais comment réussir à produire des changements durables au sein de nos organisations ? Je défends l'idée que les changements durables doivent passer par la construction d'un nouveau discours sur l'excellence inclusive. Celle-ci peut être appréhendée comme un processus actif par lequel les collègues et les universités atteignent l'excellence dans l'apprentissage, l'enseignement, le fonctionnement institutionnel et l'engagement envers les communautés (Clayton-Pedersen, 2009). Aussi, l'excellence inclusive doit permettre aux collègues et aux universités d'intégrer les efforts de diversité, d'équité et de qualité de l'éducation dans leurs missions et surtout dans leurs opérations institutionnelles. C'est aussi un processus qui demande une certaine introspection, des manières de faire, de penser et de réfléchir aux pratiques de ressources humaines en contexte EDI. Une des premières questions à poser est celle de la définition des critères de l'excellence inclusive. À ce propos, je rapporte ici les paroles (ou discours petit « d ») d'un haut dirigeant de la Silicone Valley, Michael Moritz. Dans une entrevue donnée en 2015, la journaliste Emily Chang de *Bloomberg Technology TV* lui a demandé s'il était à la recherche d'un plus grand nombre de femmes pour combler certains postes clés au sein de son organisation. M. Moritz aurait alors répondu ceci :

*« Oh, we look very hard. In fact we just hired a young woman from Stanford who's every bit as good as her peers, and if there are more like her, we'll hire them. What we're not prepared to do is to lower our standards ».*

M. Moritz affirme donc chercher activement des femmes pour pourvoir des postes dans son organisation et à la suite d'une embauche récente, il espère bien entendu recruter des femmes de ce calibre. Toutefois,

il affirme que la seule chose qu'il n'est pas prêt à faire, c'est baisser les critères d'excellence de son entreprise.

Par ailleurs, lors de cette entrevue, M. Moritz expose une opposition à laquelle j'ai été confrontée régulièrement dans mes nombreux échanges sur la question de l'EDI, soit le fait de mettre en tension le désir d'augmenter la représentation des groupes sous-représentés ou marginalisés et les standards ou critères d'excellence sur lesquelles les organisations s'appuient pour guider leurs actions. Bien que l'on puisse être choqué par les paroles de ce dirigeant de la Silicone Valley qui semble à première vue remettre en cause la capacité des postulantes à atteindre les standards établis par l'entreprise, nous pouvons aussi réfléchir à la manière dont les objectifs en EDI doivent être en adéquation avec la manière de définir les critères d'excellence de notre organisation. Si l'excellence peut être vue comme un construit social, elle correspond souvent à un idéal type. Par exemple, les stratégies de recrutement peuvent être orientées vers un modèle d'employé idéal ou de parcours de carrière idéal. Toutefois, cet idéal type est-il compatible avec une notion comme celle de la diversité et de l'inclusion ? Comment l'image que l'on se fait de l'employé idéal est-elle compatible avec un parcours de carrière atypique par exemple ? Nous allons maintenant regarder de plus près comment tout cela se reflète dans les stratégies de recrutement de nouvelles ressources au sein de nos établissements d'enseignement.

## LA FACE CACHÉE DE LA SÉLECTION DES MEILLEURS CANDIDATS

Lorsque nous pensons aux pratiques de ressources humaines en lien avec le recrutement, la sélection de candidats est une entreprise qui peut paraître périlleuse pour toute organisation qui vise l'atteinte de l'excellence. Ce processus soulève également des questions sur les dimensions épistémologique, éthique et même

logique de cette sélection (Razack, 2012). C'est ainsi que la dimension épistémologique nous amène à réfléchir sur la provenance et le développement de nos connaissances sur les critères qui guident la sélection des candidats. La dimension éthique, quant à elle, permet de mieux comprendre comment l'équité et la responsabilité institutionnelle sont prises en compte lors de la recherche des meilleurs candidats. Est-ce que l'organisation met en place des processus équitables en matière de recrutement ? Finalement, la dimension logique nous montre que certaines pratiques en ressources humaines facilitent ou au contraire entravent cette sélection. Sans aborder chacune de ces dimensions en profondeur, nous survolerons chacune d'entre elles par l'exploration des discours sur la diversité, la méritocratie, l'équité et l'inclusion.

## LE DISCOURS SUR LA DIVERSITÉ

---

Tout d'abord, examinons le discours sur la diversité. De manière générale, on pourrait dire que la diversité fait référence à la variabilité humaine, autrement dit toutes les façons dont nous différons en tant qu'individus. J'aimerais porter votre attention sur deux manières différentes de concevoir cette diversité. La première, soit la diversité de surface, montre comment la diversité est parfois appréhendée comme un produit quantifiable, et superficiellement observable. Nous pouvons penser, par exemple, à la représentation visuelle, de ce que les organisations perçoivent comme étant de la diversité. Cette diversité est alors affichée sur des sites web corporatifs et aussi sur des brochures promotionnelles dans une optique de *diversity branding* (Jonsen *et al.* 2021). La deuxième conceptualisation montre plutôt que la diversité profonde, telle que les manières individuelles particulières de penser ou d'être comme une diversité que l'on néglige parfois de voir et d'apprécier. Cette diversité profonde peut résulter du croisement entre différents aspects des identités sociales et politiques d'une personne. Cette facette de la diversité

semble plus rarement être mise de l'avant et reconvenue dans les stratégies en lien avec le recrutement. Pourtant, les compétences évaluées lors du recrutement de candidats doivent aussi faire appel aux compétences profondes comme la personnalité, le savoir-être et les motivations d'une personne. Il va sans dire que les compétences superficielles sont plus faciles à développer et à mesurer que les compétences profondes (Spencer et Spencer, 1993). Comment cette diversité profonde peut-elle être prise en compte dans la mise en place de stratégies de recrutement des candidats ?

## LE DISCOURS DE LA MÉRITOCRATIE

---

Le deuxième discours que je propose d'explorer est celui de la méritocratie. Le discours de la méritocratie tire son origine des écrits de Michael Young (1958), sociologue britannique qui dans son ouvrage *L'Ascension de la méritocratie* présentait une critique du système méritocratique. C'est ainsi que dans un système méritocratique, les individus les plus méritants se retrouvent à jouir des avantages de leur succès. Le privilège résultant des inégalités sociales ou culturelles n'est alors pas pris en considération dans cette vision du mérite. Mais qu'est-ce que le privilège ? Pour nous aider à mieux comprendre la notion de privilège, nous allons nous appuyer sur le modèle de la pièce de monnaie élaborée par Nixon (2019). Dans ce modèle, Nixon nous montre comment les systèmes d'inégalités peuvent être comparés à des pièces de monnaie. Les groupes qui sont désavantagés par cette structure sociale se trouvent au bas de la pièce. Ce côté de la pièce, c'est l'oppression. Dans les organisations, on peut voir les effets résultant de ce désavantage (promotion, accès à certains postes dans l'entreprise, exclusion, microagressions, harcèlement). Ce qui peut mener à la déshumanisation, au manque de sécurité et aussi à l'exclusion sociale.

Par ailleurs, d'autres groupes de personnes bénéficient de ces mêmes structures sociales, et sont considérés comme se trouvant au-dessus de la pièce. Ces groupes reçoivent des avantages de ces mêmes structures sociales. Ils bénéficient de ces avantages parce qu'ils ont la chance d'être en accord avec les normes de cette structure sociale particulière. Le haut de la pièce de monnaie représente donc le privilège. Attirer l'attention sur le haut de la pièce de monnaie est important parce que cela nous montre comment les inégalités sociales sont relationnelles : le bas de la pièce est désavantagé par rapport au haut de la pièce. C'est ainsi que pour générer des changements durables, il faut s'intéresser à la notion de privilège mise en relation avec la notion d'oppression.

Aussi, ce modèle nous montre comment l'intersection entre les pièces va potentiellement créer des systèmes complexes et interreliés. Nous pouvons ici penser au concept d'intersectionnalité introduit par Crenshaw (2017). Cette professeure-chercheuse, véritable pionnière dans le domaine du droit civil, nous amène à réfléchir à des formes très spécifiques de discrimination. Alors qu'elle était étudiante en droit, elle s'est penchée sur un cas de discrimination à l'embauche. Dans le cas qu'elle étudiait à l'époque, une femme noire nommée Emma avait porté plainte contre un employeur qu'elle accusait de ne pas l'avoir embauché, parce qu'elle était une femme noire. Le juge avait alors rejeté sa demande parce qu'il disait que l'employeur ne l'avait pas discriminé parce que celui-ci embauchait des femmes dans son entreprise et des hommes noirs. Mais sans l'intersectionnalité, il était difficile de comprendre que l'employeur n'engageait pas de femmes noires, parce qu'il préférait embaucher des femmes blanches pour le travail de bureau et des hommes noirs pour le travail en usine. La réalité de cette femme noire n'était donc pas prise en compte dans la décision du juge responsable du dossier. Crenshaw en vient donc à la conclusion que les juges passaient à côté de situations uniques de discrimination qui se situent au croisement

de plusieurs aspects de l'identité sociale et politique d'une personne. En résumé, l'intersectionnalité est un cadre théorique permettant de comprendre comment plusieurs aspects de l'identité d'une personne peuvent se combiner pour créer des modes uniques de discrimination et aussi de privilège.

## LES DISCOURS SUR L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION

---

Les discours sur l'équité et l'inclusion peuvent aussi nous renseigner sur ce qui sous-tend les stratégies de recrutement de personnel. L'équité s'impose comme un moyen pour parvenir à l'égalité. Trop souvent, les stratégies de sélection de candidats reposent sur le principe que tous les candidats partent sur le même pied d'égalité. En ce sens, les organisations favorisent des stratégies de sélection standardisées et homogènes qui ne tiennent pas compte des différences liées au genre, à la race, à l'ethnicité, etc. Plusieurs établissements d'enseignement utilisent des tests psychologiques afin de pouvoir évaluer les aptitudes, l'intelligence et parfois la motivation des candidats qu'ils veulent embaucher.

Dans un contexte EDI, il devient alors important de s'assurer que ces tests n'ont pas pour effet d'exclure certains groupes (Chicha et Charest, 2009). Il est pertinent aussi de s'interroger sur la valeur et la validité des tests psychométriques. Il convient alors de se demander quelle place on peut donner à ces tests lorsque ceux-ci font partie d'une stratégie de recrutement plus large. J'ai participé dans le cadre de mes recherches au développement d'un programme de parrainage professionnel pour les personnes n'ayant pas d'expérience de travail au Canada. Il a été nécessaire, lors du développement du programme, de modifier les critères de sélection qui consistait en une évaluation utilisant des tests psychométriques. Ce changement a entraîné une augmentation du nombre d'employés embauchés dans

le cadre du projet. Le programme initial attribuait 80 % aux tests et 20 % à l'entrevue. Le programme repensé a permis d'attribuer moins d'importance aux tests et plus d'importance à l'entrevue d'embauche. En ce sens, les stratégies d'équité sont différentes des stratégies d'égalité. Pour différencier ces deux types de stratégies, il est courant de dire que l'équité est un moyen de parvenir à l'égalité qui serait beaucoup plus un objectif à long terme. En d'autres mots, il ne s'agit pas d'offrir exactement le même traitement à chaque individu, mais plutôt d'adapter les stratégies en fonction de besoins spécifiques pour atteindre l'égalité.

Dans cette perspective, l'équité nous amène à repenser nos stratégies d'inclusion. Pour ce qui est de l'inclusion, le cadre développé par Shore *et al.* (2009), nous montre comment les stratégies d'inclusion peuvent s'apparenter à des stratégies d'assimilation. L'idée derrière l'inclusion est de valoriser le caractère unique des individus que l'on considère alors comme des membres à part entière de l'organisation. L'inclusion permettrait alors de s'enrichir des différences des uns et des autres. À l'opposé, les stratégies d'assimilation ne reconnaissent pas le caractère unique des individus, mais s'apparentent à des stratégies délibérées pour ne pas tenir compte des différences qui habitent les individus. Les individus doivent donc se conformer à une culture organisationnelle dominante pour être acceptés des membres du groupe, faute de quoi, ils ne peuvent espérer être considérés comme des membres de l'organisation. Cependant, dans les deux cas, l'individu peut malgré tout ressentir un fort sentiment d'appartenance envers l'organisation, mais les stratégies d'assimilation ne permettent pas à l'organisation d'apprécier les différences et de les valoriser.

À la fin, une question nous taraude : mais quelles sont les implications de ces différents discours pour la sélection des meilleurs candidats ?

## CONCLUSION

---

Ces discours nous font voir la sélection comme un acte de pouvoir qui a des implications pratiques pour le recrutement et la sélection. En effet, élaborer des critères de mérite, c'est exercer le pouvoir de nommer l'excellence et de la réifier pour la faire passer d'un état abstrait à une « chose » mesurable. Il faut s'interroger sur les principes qui guident nos actions et les discours qui modèlent cette définition. Pour faire un plus grand pas vers des pratiques inclusives, nous suggérons le développement d'un cadre de changement qui propose de multiples types d'excellence. Afin de se pencher sur l'élaboration de ces différentes définitions, il convient de tenir des conversations explicites sur ces critères d'excellence. Ces discussions peuvent permettre la déconstruction des discours existants qui, encore aujourd'hui, constituent un frein à l'instauration de pratiques de ressources humaines inclusives. Aussi, en plus de la définition de l'excellence, les critères de sélection des meilleurs candidats doivent être revus à la lumière des dimensions épistémologique, éthique et logique de la sélection. Les organisations doivent donc prévoir des espaces cocreatifs pour l'élaboration de ces critères et ouvrir un dialogue avec les groupes sous-représentés et désavantagés pour les inclure dans cette discussion.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- CAÏDOR, Pascale et François COOREN. 2018. « The appropriation of diversity discourses at work: A ventriloquial approach », *The Journal of Business Diversity*, 18(4): 22-41.
- CAÏDOR, Pascale. 2021. « La constitution communicationnelle d'un programme de valorisation de la diversité ethnoculturelle: une étude de cas », *Communication Organisation*, (1) : 169-181.
- CHICHA, Marie-Thérèse et Éric CHAREST. 2009. « Accès à l'égalité et gestion de la diversité: une jonction indispensable », *Gestion*, 34(3) : 66-73.
- CLAYTON-PEDERSON, Alma, Nancy O'NEILL et Caryn McTIGHE MUSIL. 2009. « Making excellence inclusive A framework for embedding diversity and inclusion into colleges and universities' academic excellence mission ».
- CRENSHAW, Kimberlé. 2017. *On intersectionality: Essential writings*. New York: The New Press.
- GEE, James Paul. 2004. « Discourse analysis: What makes it critical? », dans James Paul GEE. *An introduction to critical discourse analysis in education*. Routledge: 49-80.
- GUYNN, Jessica. 2015. « Michael Moritz taking heat for comments about hiring women », *USA Today*, 3 décembre 2015 [En ligne: <https://www.usatoday.com/story/tech/2015/12/03/michael-moritz-sequoia-capital-women-diversity-silicon-valley/76736642/>].
- JONSEN, Karsten, Sébastien POINT, Elisabeth KELAN et Adrian GRIEBLE. 2021. « Diversity and inclusion branding: a five-country comparison of corporate websites », *The International Journal of Human Resource Management*, 32(3): 616-649.
- MILLS, Sara. 1997. *Discourses*. Londres et New York: Routledge.
- NENTWICH, Julia, Anna-Katrin HEYDENREICH et Ursula OFFENBERGER. 2019. « Quand l'excellence rencontre l'égalité des chances: quelques découvertes en analyse de discours », *SociologieS*, [En ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/11932>].
- NIXON, Stephanie. 2019. « The coin model of privilege and critical allyship: implications for health », *BMC Public Health* 19(1): 1-13.
- RAZACK, Saleem, Brian HODGES, Yvonne STEINERT et Mary MAGUIRE. 2015. « Seeking inclusion in an exclusive process: discourses of medical school student selection », *Medical education*, 49(1): 36-47.
- RAZACK, Saleem, Mary MAGUIRE, Brian HODGES et Yvonne STEINERT. 2012. « What might we be saying to potential applicants to medical school? Discourses of excellence, equity, and diversity on the web sites of Canada's 17 medical schools », *Academic Medicine*, 87(10): 1323-1329.

SHORE, Lynn, Beth CHUNG-HERRERA, Michelle DEAN, Karen HOLCOMBE EHRHART, Don JUNG, Amy RANDEL, et Gangaram SINGH. 2009. « Diversity in organizations: Where are we now and where are we going? », *Human resource management review*, 19(2): 117-133.

YOUNG, Michael. 1958. *The Rise of the Meritocracy*. Londres: Thames and Hudson.

## LES PROGRAMMES D'ACCÈS À L'ÉGALITÉ EN EMPLOI : UNE VOIE À PRIVILÉGIER, DES MESURES À ADOPTER

### MARTIN BOUCHER

Directeur de l'accès à l'égalité et des services-conseils (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse)

### GEMMA MEJIA

Conseillère en accès à l'égalité (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse)

### MISE EN CONTEXTE – DÉFINITIONS

Cette section vise à définir ou faire un rappel de certains termes utilisés présentement dans le milieu des ressources humaines pour bien saisir les différences<sup>3</sup>.

L'**accès à l'égalité en emploi** est un concept basé sur le droit à l'égalité prévu à l'art. 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. L'accès à l'égalité en emploi (LAÉE) vise la restauration d'un des droits fondamentaux prévus dans la Charte. Plus précisément, un programme d'accès à l'égalité en emploi implique une intervention légale de l'État et a comme objectif de corriger la situation des personnes faisant partie de certains groupes victimes de discrimination en emploi et d'éliminer tout élément potentiellement discriminatoire du processus de dotation d'un employeur envers ces groupes. Il s'agit en fait d'une solution de nature systémique (ex. : une mesure d'égalité de chances)

<sup>3</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021.

visant à corriger une problématique systémique (ex. : s'appliquant à un groupe de personnes).

L'**équité** réfère à un sentiment ou une perception de justice par rapport à une situation donnée. Elle désigne une démarche qui vise à traiter chaque individu et chaque groupe historiquement défavorisé de façon juste, en tenant compte de leurs caractéristiques particulières afin de les placer sur un pied d'égalité par rapport au groupe majoritaire. L'équité est un moyen utilisé pour atteindre l'égalité. Au Canada, l'expression « équité en emploi » désigne habituellement les programmes fédéraux établis en vertu de la Loi sur l'équité en matière emploi.

La **diversité** fait référence à un groupe d'individus qui possèdent des caractéristiques différentes par leur identité, leur origine géographique, culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur genre, leur orientation sexuelle, leurs limitations physiques ou intellectuelles, leur discipline, etc. La diversité est souvent associée à un concept managérial de gestion axé sur la rentabilité économique d'une entreprise ou d'une organisation.

L'**inclusion** fait référence à l'action de mettre en place un environnement respectueux de la diversité, qui intègre pleinement tous les membres de sa communauté, les accompagne et leur offre des mesures de soutien pour favoriser le bien-être et leur accomplissement. C'est un engagement soutenu visant l'accueil, l'intégration, l'accompagnement et le cheminement des groupes marginalisés.

L'EDI regroupe ces trois concepts (équité, diversité et inclusion). L'EDI est souvent associé, dans une institution, à une démarche d'engagement visant l'application de ces principes dont l'objectif est d'éliminer tout comportement discriminatoire des personnes.

## L'ACCÈS À L'ÉGALITÉ EN EMPLOI

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) veille à l'application de la LAÉE et s'assure que les organismes assujettis à cette Loi se conforment à leurs objectifs et à ses exigences. La direction de l'accès à l'égalité et des services-conseils est responsable de l'administration du programme et des opérations. Le rôle de la CDPDJ dans la mise en œuvre des programmes se résume à ceci :

- Porter assistance, sur demande, aux employeurs lors de l'élaboration ou de l'implantation de leur PAÉE;
- Vérifier la teneur et l'efficacité des programmes des organismes publics et des entreprises privées;
- Participer à des mandats et des comités de travail internes et externes de la Commission sur différents sujets en lien avec l'accès à l'égalité en emploi, la diversité et l'inclusion;
- Produire différents rapports sur l'accès à l'égalité en fonction des demandes de la présidence ou des obligations légales de la Commission.

Cette partie est centrée sur les problématiques associées à chacun des groupes visés et l'implantation de nos nouveaux outils visant à mieux soutenir l'employeur. Il y est aussi question de la nouvelle approche de la Commission visant à mieux soutenir les organismes publics dans l'atteinte de leurs objectifs de représentation.

## LES CINQ GROUPES VISÉS

Les cinq groupes visés par la LAÉE sont les femmes, les personnes handicapées, les personnes autochtones, les minorités visibles et les minorités ethniques. Tous les groupes ont des difficultés reliées à l'autoidentification.

Femmes : L'appartenance d'une personne trans au groupe des femmes occasionne plusieurs questionnements de la part des employés auprès de l'employeur, surtout lorsque ce dernier applique une mesure préférentielle dans le cadre du processus de dotation aux personnes trans afin qu'elles bénéficient des avantages du programme en tant que femme.

Personnes handicapées : Il y a des difficultés d'interprétation de la définition d'une personne handicapée utilisée en accès à l'égalité versus une personne en situation de handicap.

Personnes autochtones : La LAÉE ne définit pas ce qu'est une personne autochtone. Ces personnes sont très peu représentées dans les organismes publics et rencontrent certaines difficultés avec le processus d'autoidentification. La résultante est qu'elles s'identifient très peu.

Minorités visibles et minorités ethniques : Il y a une confusion entre les définitions de ces deux groupes et l'appartenance à un de ces deux groupes visés par la loi. Certaines personnes qui selon la Loi sont des minorités visibles (ex. : homme algérien) préfèrent s'identifier au groupe des minorités ethniques. De plus, plusieurs veulent obtenir un poste en raison de leur compétence et non en bénéficiant d'une mesure de redressement appliquée par l'employeur. Par ailleurs, pour les minorités ethniques, beaucoup parmi ces personnes sont de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> génération au Québec. Ces personnes se considèrent comme Québécois et Québécoises et elles préfèrent souvent ne pas s'identifier. Si ces personnes sont choisies, elles veulent que ce soit en raison de

leurs compétences et non d'un avantage quelconque en provenance de ce programme.

Enfin, un comité interne d'orientation LGBTQ-PAÉE a été formé à la demande de la présidence afin d'évaluer la faisabilité et les conditions pour l'ajout des membres de la communauté LGBTQ comme sixième groupe.

### **LES EMPLOYEURS**

Les employeurs proviennent majoritairement de 3 sources juridiques :

- La Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, pour les organismes publics.
- Un décret du conseil des ministres, pour les programmes d'obligation contractuelle.
- La Charte et les lignes directrices adoptées par la Commission, pour les programmes volontaires.

La Commission évalue la possibilité d'inclure les syndicats et les organismes communautaires pour qu'ils appliquent un programme d'accès à l'égalité en emploi. Certaines démarches ont également été entamées pour évaluer la possibilité que les ministères ou organismes de l'État soient éventuellement assujettis à la Loi sur l'accès à l'égalité dans des organismes publics.

### **LES OUTILS DE LA CDPDJ**

Gestion PAEE : Cette application permet de partager rapidement les infos d'un programme, d'accélérer le traitement des dossiers, d'éliminer le papier et d'avoir accès en tout temps aux objectifs poursuivis et aux résultats obtenus d'un organisme.

Formations : « La discrimination systémique en emploi et la mise en œuvre des programmes » et d'autres formations sont disponibles gratuitement sur le site CDPDJ.

Nos publications : Rapports triennaux et rapports annuels.

Nos nouvelles orientations : En 2016 et 2017, la Commission a procédé à une démarche de révision pour actualiser et accroître l'efficacité de ses processus et de ses outils en lien avec l'administration des programmes. Des recommandations ont été faites à la Présidence et ont mené à l'adoption de nouvelles orientations par la Commission en matière d'accès à l'égalité en emploi. Ces orientations visent à minimiser les contraintes administratives durant le processus d'élaboration et d'implantation du programme, à mettre l'emphase sur l'atteinte des résultats avec des mesures de redressement efficaces et, finalement à laisser une plus grande latitude à l'employeur quant aux choix des mesures et à la réalisation des objectifs quantitatifs poursuivis.

En juin 2020, il y a eu publication du Rapport triennal 2016-2019 – Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics. Ce rapport comparait les données de la représentation des organismes reçues à la Commission entre le 1er avril 2001 au 31 mars 2009 avec celles reçues entre le 1er avril 2009 au 31 mars 2019. Les conclusions du rapport triennal étaient les suivantes :

- L'application actuelle des programmes semble avoir peu d'effet sur la représentation des groupes visés en emploi dans les organismes publics.
- Les programmes ne sont pas nécessairement mis en œuvre d'une façon optimale, les efforts ayant été concentrés à améliorer les processus et non vers l'atteinte de résultats.
- Les objectifs fixés par la Commission et les progrès souhaités pour certains groupes visés en matière d'accès à l'égalité en emploi après 20 ans d'existence de la Loi ne sont pas atteints.

Afin de remédier à cette situation, la Commission a choisi de mettre l'emphase sur la reddition de comptes des organismes publics. Pour ce faire, elle mettra l'accent sur le choix de mesures de redressement efficaces

qui favoriseront une augmentation de la représentation des membres des groupes visés. Elle insistera dorénavant sur l'imputabilité des organismes publics envers leurs objectifs poursuivis de leur programme et les résultats obtenus. Enfin, la Commission estime qu'il est impératif de faire connaître les PAÉE à l'externe de la Commission et d'augmenter l'implication des principaux partenaires externes en accès à l'égalité.

Rappelons que La Commission n'est pas responsable des résultats. Cette responsabilité appartient aux organismes assujettis. Cependant, elle entend mettre en place tous les éléments requis pour s'assurer du succès et de la pérennité des programmes.

Enfin, malgré tous ces changements, un défi majeur concernant la viabilité des programmes est toujours présent : il s'agit de l'autoidentification des membres des groupes visés.

## L'IDENTIFICATION DES GROUPES VISÉS

### POURQUOI L'AUTOIDENTIFICATION ?

Pour l'employeur : L'autoidentification est la base des Programmes d'accès à l'égalité. Elle permet d'établir un portrait de la représentation des membres des groupes visés dans chaque type d'emploi au sein de l'organisation. Elle permet également l'application des mesures de redressement pour augmenter la représentation ainsi que la création d'une banque de candidatures des membres des groupes visés.

Pour les personnes candidates et/ou employées : (a) Pour assurer une représentation équitable des personnes issues de groupes victimes de discrimination en emploi dans tous les secteurs ou types d'emploi d'une organisation; (b) pour déterminer et supprimer certaines règles ou pratiques d'un système d'emploi potentiellement discriminatoires envers un

des cinq groupes visés par la Loi; (c) pour obtenir une mesure de redressement visant à corriger les inégalités durant le processus d'embauche ou de promotion, si je possède les compétences et les qualités requises pour occuper un emploi.

Important : Il n'est pas recommandé à l'employeur de procéder lui-même à l'identification de son personnel. L'appartenance d'une personne à un des groupes visés concerne certaines caractéristiques personnelles protégées par la Charte, l'identification à un des groupes visés revient à la personne qui s'auto-identifie.

### COMMENT FAIRE L'AUTOIDENTIFICATION ?

Pour une ou un membre du personnel, le processus d'autoidentification consiste à s'identifier, à prendre connaissance des définitions des groupes visés qui sont inscrits dans le questionnaire d'autoidentification et à déterminer par la suite à quel(s) groupe(s) il ou elle appartient. La CDPDJ suggère d'utiliser le questionnaire d'autoidentification dès le moment du dépôt de la candidature. Chaque membre du personnel doit préciser son nom et sa fonction au début du questionnaire. Cependant, l'employeur ne peut pas obliger un employé ou une employée à s'auto-identifier comme membre d'un ou des groupes visés par la Loi. L'autoidentification est une démarche volontaire et l'appartenance à un des groupes visés est une caractéristique personnelle propre à la personne employée et protégée par la Charte. Il appartient à la personne de déterminer le ou les groupes auxquels elle s'identifie.

Lorsqu'appliqué à un moment ultérieur au dépôt de la candidature, il s'agit pour l'employeur d'appliquer l'approche proposée par la Commission. Comme approche, la CDPDJ suggère à l'organisme ou entreprise d'utiliser le questionnaire d'autoidentification qu'elle a élaboré et lui recommande de suivre cette procédure en deux étapes :

(a) Prévoir une campagne de sensibilisation sur les programmes d'accès à l'égalité en emploi auprès des membres du personnel afin que toutes et tous soient informés de certains éléments, soit :

- La mise en œuvre d'un programme d'accès à l'égalité en emploi et les objectifs visés;
- La démarche d'autoidentification effectuée par l'employeur et son utilité;
- Le caractère confidentiel de cet exercice;
- L'importance de s'auto-identifier.

(b) Inviter le personnel à remplir le questionnaire d'autoidentification en lui faisant part des objectifs du programme et des outils mis à sa disposition visant à faciliter la compréhension du processus d'autoidentification.

L'employeur distribue le questionnaire d'autoidentification à tous les membres du personnel en les invitant à répondre aux questions dans le délai fixé. C'est généralement le service des ressources humaines qui mène l'opération à terme avec la collaboration, si nécessaire, des directions ou des gestionnaires ainsi que des conseillers ou conseillères EDI. Cependant, l'employeur est responsable de choisir la façon plus appropriée d'effectuer cette démarche.

L'employeur doit prévoir un mécanisme simple et efficace pour le retour des réponses de son personnel et nous lui suggérons d'identifier une personne-ressource qui sera en mesure de répondre aux questions ou aux préoccupations du personnel. Un mécanisme de rappel peut aussi être prévu pour les personnes qui n'auront pas répondu au questionnaire (CDPDJ, RIQEDI et Institut EDI2, 2021).

## LES OUTILS POUR RÉUSSIR L'AUTOIDENTIFICATION

- Le questionnaire d'autoidentification mis à la disposition par la CDPDJ : l'employeur peut décider d'utiliser un questionnaire personnalisé. Le cas échéant, les définitions de ce questionnaire devront être identiques à celles proposées par la Commission. Les questions posées devront concerner uniquement les renseignements requis pour ce programme. De plus, les informations recueillies ne devront être utilisées qu'aux fins de l'application de la Loi et/ou du Programme d'accès à l'égalité en emploi (<https://www.cdpedj.gc.ca/fr/publications/questionnaire-laee>).
- Le guide *Mieux comprendre le processus d'autoidentification aux groupes visés par les programmes d'accès à l'égalité en emploi – Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics* ([https://www.cdpedj.gc.ca/storage/app/media/publications/Guide\\_PAEE\\_LAEE.pdf](https://www.cdpedj.gc.ca/storage/app/media/publications/Guide_PAEE_LAEE.pdf))
- La vidéo : « Qu'est-ce qu'un questionnaire d'autoidentification ? » (<https://www.cdpedj.gc.ca/fr/publications/video-auto-identification>)

## LES MOMENTS À PRIVILÉGIER POUR APPLIQUER LE QUESTIONNAIRE D'AUTOIDENTIFICATION

Certains moments importants sont à privilégier pour administrer le questionnaire d'autoidentification, soit :

- Lors du dépôt de la candidature d'une personne postulant sur un poste vacant : les personnes responsables de la présélection ont ainsi accès au questionnaire d'identification des candidats dès le début du processus, ce qui permet d'identifier une candidature membre d'un groupe visé et de lui accorder une mesure préférentielle. Cela donnera également la possibilité à l'employeur de constituer des banques de candidatures de membres des groupes visés avec les CV des personnes qui correspondent aux profils recherchés.

- Lors de l'embauche d'une nouvelle ou d'un nouveau membre du personnel : Pour les personnes candidates qui ne se seraient pas identifiées au moment de l'envoi du CV, il est recommandé de leur donner la chance de le remplir au moment de l'embauche.
- Lors de la mise à jour de l'analyse des effectifs à la fin de la période d'implantation du programme. Cette option permet aux membres du personnel ne s'étant toujours pas identifiés de le faire, ou encore de modifier leur appartenance à un groupe visé (exemple: les personnes handicapées).
- Lors d'une mise à jour effectuée annuellement. Si adoptée, cette option permet annuellement ou périodiquement à l'employeur de maintenir un portrait à jour de la représentation des membres des groupes visés à la fin de chaque année financière.

## LES DIFFÉRENTS TYPES DE MESURES

Les mesures de redressement visent à assurer une représentation équitable des personnes faisant partie des groupes visés en leur accordant certaines mesures préférentielles dans le cadre du recrutement. Ces mesures sont temporaires et, par conséquent, elles peuvent s'appliquer tant que les objectifs quantitatifs poursuivis ne sont pas atteints. Les mesures de redressement ne doivent pas porter indûment atteinte aux intérêts des personnes qui font partie des autres groupes visés ou celles qui n'en font pas partie.

*Exemple : Accorder une préférence aux femmes, personnes autochtones, membres des minorités visibles, minorités ethniques ou aux personnes handicapées lorsque des stages en milieu de travail sont disponibles en fonction des objectifs poursuivis.*

Les mesures d'égalité de chances constituent les changements à apporter aux règles et aux pratiques potentiellement discriminatoires du système de gestion des ressources humaines afin de lever les obstacles à

l'égalité en emploi. Elles concernent particulièrement la dotation, la promotion et la formation. Ces mesures sont permanentes et elles s'appliquent à l'ensemble du personnel. Elles demeurent habituellement en place, même après l'atteinte des objectifs du programme.

Les mesures de consultation sont des mécanismes d'échange touchant tous les aspects du programme au cours de son implantation.

*Exemple : Mettre sur pied un comité de travail consultatif constitué de membres de la haute direction, de responsables des ressources humaines et de représentants syndicaux qui veillera de façon périodique à :*

- Effectuer un suivi des résultats obtenus et de l'atteinte des objectifs poursuivis ;
- Évaluer l'efficacité des mesures de redressement pour chacun des groupes visés en regard des objectifs poursuivis ;
- Effectuer un suivi sur l'implantation des mesures de base et sur les autres mesures prévues au programme.

Quant aux mesures d'information, elles visent la mise en place de mécanismes permettant de diffuser les informations relatives au programme. La réalisation d'un plan de communication facilite la diffusion de l'information en tenant compte des objectifs et des particularités du programme d'accès à l'égalité en emploi.

*Exemple : Informer les personnes concernées par le processus de dotation des objectifs poursuivis par l'employeur pour chacun des groupes visés dans les catégories professionnelles concernées.*

## LA NOTION DE COMPÉTENCE ÉQUIVALENTE

Auparavant, on utilisait le terme « compétences égales », or, personne n'est égal. C'est la raison pour laquelle

le concept de compétence équivalente a plutôt été retenu. Un employeur peut appliquer cette mesure préférentielle (i.e. des mesures de redressement) uniquement dans les catégories professionnelles d'emploi sous-représentées, et ce à chaque étape du processus de recrutement ainsi qu'au moment de la prise de la décision pour l'octroi de l'emploi à combler. Si une personne s'identifie comme membre d'un groupe visé avec le questionnaire d'auto-identification, celle-ci pourrait bénéficier d'une mesure de redressement durant l'embauche ou lors d'une promotion à l'interne de l'organisation. Cette mesure est applicable à toutes les étapes de la dotation. Pour bénéficier de cette mesure, la personne candidate doit posséder les compétences minimales requises pour exercer les fonctions de l'emploi. Cependant, lorsque plusieurs candidatures possèdent les exigences demandées, la notion de la compétence équivalente intervient et son utilisation est recommandée.

Les exemples ci-dessous viennent illustrer concrètement cette notion de compétence équivalente et son utilisation pratique.

## LA PRÉFÉRENCE DANS LE RESPECT DE LA COMPÉTENCE

Exemple 1 : L'utilisation des listes d'admissibilité ou de rappel et l'octroi d'une mesure de redressement.

Les candidates et candidats sont évalués au moyen des tests ou d'entrevues exempts de biais discriminatoires. Toutes les personnes ayant réussi cette étape sont inscrites sur une « liste d'admissibilité » et sont réputées posséder les qualifications requises pour occuper l'emploi. S'il y a un poste à pourvoir pour un même type d'emploi, l'employeur peut faire appel à une personne de cette liste pour combler un emploi vacant. Ce mode est souvent utilisé pour combler des remplacements ou lors d'embauches massives.

*Dans le cadre d'un PAÉE, un employeur pourra accorder une préférence à l'endroit d'une personne membre d'un des groupes visés sous-représentés parmi les personnes de cette liste.*

Exemple 2 : L'utilisation d'un seuil de réussite et d'un pourcentage d'écart pour octroyer une mesure préférentielle.

Les candidates et candidats sont évalués au moyen de tests ou d'entrevues. Les personnes ayant franchi le seuil de réussite sont ensuite classées selon la notation obtenue en pourcentage. Le poste est habituellement offert à la personne ayant obtenu le meilleur résultat. Dans la méthode du « moins de 10 % d'écart », la décision d'accorder une mesure préférentielle peut se prendre parmi les personnes qui se sont classées avec une notation de moins de 10 % d'écart avec la personne ayant obtenu la plus haute notation. Cette méthode permet d'obtenir un éventail plus large de candidatures potentielles et ainsi appliquer la préférence à une personne membre d'un groupe visé ayant réussi à obtenir une note de moins de 10 % d'écart avec la personne ayant obtenu le meilleur score.

**Tableau 1** · Méthode « moins de 10 % d'écart » entre deux candidats

| Candidate ou candidat | Résultats |
|-----------------------|-----------|
| n°1                   | 80 %      |
| n°2                   | 76 %      |
| n°3                   | 65 %      |

Exemple 3 : Le classement par niveau de résultats et l'octroi d'une mesure préférentielle.

Les candidates et candidats sont évalués au moyen de tests ou d'entrevues. Les personnes ayant franchi le seuil de réussite sont ensuite classées selon la notation obtenue, par ordre décroissant. Le poste est habituellement offert à la personne ayant obtenu le meilleur résultat. Dans la méthode de classement par niveau de résultats, la décision d'accorder une mesure de redressement peut se prendre parmi les personnes qui se sont classées selon les niveaux. Cette méthode permet d'obtenir un éventail plus large de candidatures potentielles et ainsi appliquer la préférence à une personne membre d'un groupe visé ayant réussi à se classer à un niveau.

**Tableau 2** · Méthode de classement par niveau de résultats

| Niveau                                                                          | Résultats       | Nombre de personnes |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|
| Premier niveau                                                                  | De 90 % à 100 % | 0 personne          |
| Deuxième niveau                                                                 | De 80 % à 89 %  | 0 personne          |
| Troisième niveau                                                                | De 70 % à 79 %  | 3 personnes         |
| Quatrième niveau                                                                | De 60 % à 69 %  | 1 personne          |
| 60 % étant le seuil de réussite (niveau d'exigence minimum requis) <sup>4</sup> |                 |                     |

<sup>4</sup> Il est possible de déterminer le niveau d'exigence minimalement requis selon les catégories professionnelles d'emploi.

## CONCLUSION

Les programmes représentent une solution systémique à une problématique systémique. Si un organisme désire augmenter la représentation des groupes visés par ce programme, il est important de porter une attention particulière à sa mise en œuvre et de l'insérer dans les priorités de la haute direction afin d'obtenir les résultats souhaités. Le meilleur moyen pour faire augmenter directement la représentation des groupes visés dans le cadre de l'embauche est l'application de mesure de redressement, si le regroupement d'emploi est sous-représenté. Pour déterminer la sous-représentation, il faut une cible (basée sur une statistique en provenance du dernier recensement) et surtout une juste représentation du personnel. Une représentation des effectifs qui ne reflète pas la réalité du personnel d'une organisation amènera des objectifs beaucoup trop élevés. Les fondements du programme d'accès à l'égalité reposent sur l'autoidentification du personnel aux groupes visés. Il est donc impératif d'insister sur ce processus lorsque vous distribuez ou effectuez une mise à jour du questionnaire d'autoidentification. Nous avons tous à cœur la réalisation des principes de l'accès à l'égalité ainsi que ceux de l'EDI et ensemble nous pourrions arriver à en faire un succès.

## BIBLIOGRAPHIE

---

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNES ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ), RÉSEAU INTERUNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS ÉQUITÉ, DIVERSITÉ ET INCLUSION (RIQEDI) et INSTITUT ÉQUITÉ, DIVERSITÉ INCLUSION ET INTERSECTIONNALITÉ (Institut EDI2). 2021. *Guide des meilleures pratiques en recrutement à l'intention du réseau des universités québécoises dans le cadre de l'application du Programme d'accès à l'égalité en emploi* [En ligne : <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/guide-paee-universites-RIQEDI>].

## SERVICES ET RESSOURCES DE LA CDPDJ

---

En savoir plus sur les programmes d'accès à l'égalité en emploi : <https://www.cdpedj.qc.ca/paee>

Accéder à l'application Gestion PAÉE utilisée par les employeurs : <https://webapp.cdpedj.qc.ca/paee>

Utiliser notre service-conseil en accommodement raisonnable : <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/nos-services/activites-et-services/service-conseil-en-accommodement-raisonnable>

Accéder aux séances de formation et outils disponibles pour les employeurs : <https://cdpedj.qc.ca/fr/nos-services/activites-et-services/formations-et-outils-pour-employeurs>

Obtenir de l'information sur la campagne « Recruter sans discriminer » : <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/nos-services/outils-en-ligne/recruter-sans-discriminer>

Connaître les lauréats, finalistes, membres du jury ou avoir accès aux communiqués du Prix Droits et Libertés : <https://www.cdpedj.qc.ca/pdl>

Accéder aux différentes publications de la CDPDJ, incluant le rapport annuel sur les personnes handicapées : <https://cdpedj.qc.ca/fr/publications>

## LES BIAIS INCONSCIENTS : SOLUTIONS À UN ENJEU DE FOND OU EFFET DE MODE ?

### DIMITRI GIRIER

Conseiller principal à l'EDI (Université de Montréal)

On parle depuis plusieurs années des biais inconscients et de l'impact qu'ils peuvent avoir dans les décisions que l'on prend dans nos vies personnelle et surtout professionnelle<sup>5</sup>. Dans des sociétés de plus en plus diverses, ils deviennent un élément à considérer non seulement pour ne pas écarter des candidatures intéressantes qui auraient un profil différent de ce que nous avons l'habitude de voir mais aussi pour s'assurer d'une pleine inclusion de tous et toutes. Est-ce pour autant une solution miracle aux enjeux de représentation de la diversité dans les organisations ? La réponse n'est pas si simple.

Tout d'abord, prenons le temps de regarder les tendances depuis quelques années. En effet, bien que plusieurs études aient démontré les effets des biais inconscients dès les années 1940 avec l'expérimentation des poupées aux États-Unis (Legal Defense Fund, Non daté), c'est surtout au début des années 2000 que l'on commence à voir les biais inconscients « entrer » dans les organisations et être associés aux notions de diversité et d'inclusion. Aux États-Unis, plusieurs centaines de millions de recherches sont faites dans Google sur le sujet et la tendance est définitivement à la hausse. Le Canada et le Québec ne sont pas en reste,

une tendance similaire s'observe depuis près d'une dizaine d'années mais avec plus de force depuis les 4 dernières années. En novembre 2021, une recherche rapide sur Google (Canada) nous propose plus d'1,5 millions d'occurrences en français et près de 27 millions en anglais. La tendance est là.

De quoi parle-t-on lorsque l'on parle des biais inconscients ?

« Un biais est un préjugé en faveur ou contre une chose, une personne ou un groupe par rapport à un autre qui est généralement considéré comme injuste. Les biais peuvent être détenus par un individu, un groupe ou une institution et peuvent avoir des conséquences négatives ou positives. »

Avoir des biais ne fait pas de nous de mauvaises personnes avec la volonté intentionnelle de discriminer des personnes différentes de nous. Nous sommes entre autres le produit de notre environnement social, culturel, familial, et des expériences qui nous façonnent depuis notre plus jeune âge, en plus de nos croyances et notre vision des personnes et du monde qui nous entourent. Cette vision peut contenir des préjugés dont nous n'avons pas conscience et avoir un impact sur les personnes avec qui nous interagissons et sur les décisions que nous prenons.

Ce qui est insidieux avec les biais inconscients, c'est qu'ils font tellement partie de nous que nous avons de la difficulté à les identifier et agir dessus. Il est

<sup>5</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021.

d'ailleurs fort probable que vous ayez des préjugés envers vous-même et votre groupe d'appartenance. L'expérimentation des poupées a démontré que nous pouvons assez rapidement intégrer les préjugés dont on fait l'objet comme un fait établi, et nous conformer à cette « vision erronée » de ce que nous sommes et par conséquent prendre des décisions qui vont à l'encontre de notre propre intérêt.

Bien que les préjugés raciaux et la discrimination soient bien documentés, les préjugés peuvent exister à l'égard de tout groupe social. Les préjugés existent sur les caractéristiques qui peuvent être bien visibles comme le genre, l'âge, la culture, l'ethnicité, le poids ou les capacités physiques mais aussi sur des éléments moins visibles comme l'orientation sexuelle, la langue, l'accent, la situation familiale, la situation socio-économique ou les opinions et les valeurs. Comme on peut le voir, les préjugés sont multiples et peuvent même se cumuler. On pense par exemple aux femmes noires, à un homme trans gay, à un père monoparental ou à une jeune femme décrocheuse.

Parler des biais inconscients est donc important, et être sensibilisé à leur impact dans notre quotidien est essentiel pour en minimiser l'impact dans nos décisions et laisser tous les talents, même les plus atypiques, s'épanouir dans nos organisations. **Cette prise de conscience de leur impact est bien comprise et de nombreuses organisations ont formé leurs gestionnaires et leurs employés sur les biais inconscients, ce qui est bien mais terriblement insuffisant.**

L'idée qu'une seule formation donnée aux gestionnaires puisse corriger la situation relève de la pensée magique et est malheureusement une erreur commise par beaucoup. Si certaines entreprises plus ambitieuses ont donné des formations de trois heures, plusieurs se contentent encore d'une heure, voire trop souvent trente minutes. Aborder une seule fois ce sujet nuancé et délicat n'est définitivement pas suffisant. La formation

est une étape d'une démarche plus globale qui vise à changer nos comportements et nos perceptions dans les moments qui comptent. Pour cela, il est nécessaire d'entamer une réflexion à travers le prisme des biais inconscients, tant au niveau des institutions, des équipes et des individus.

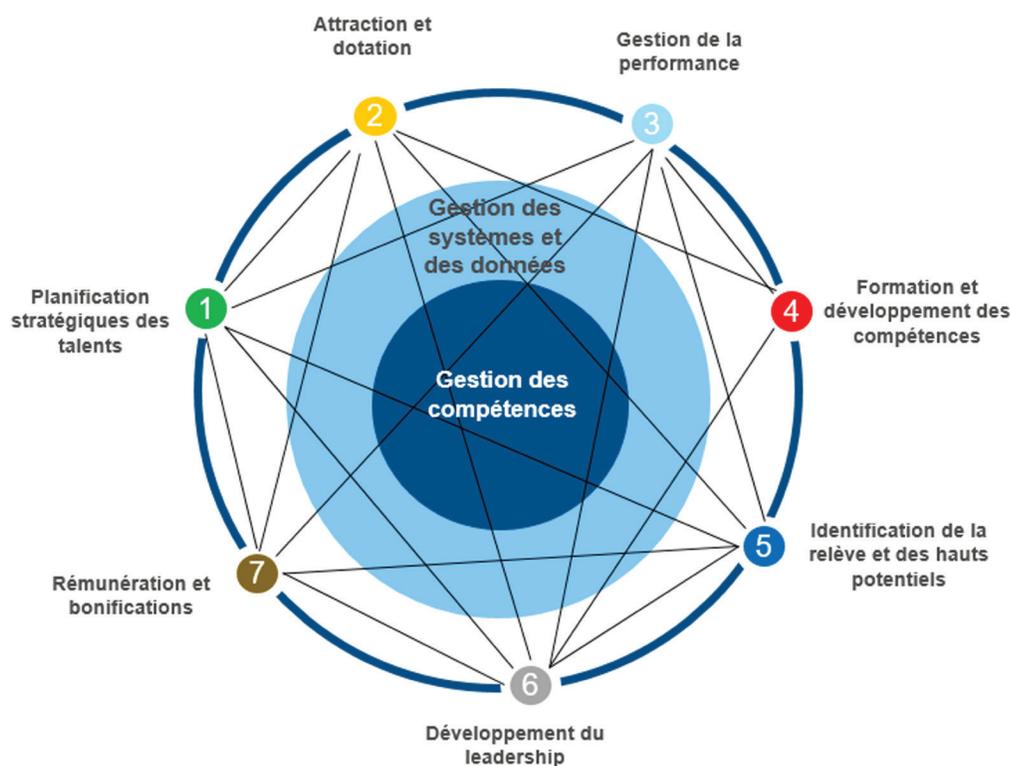
- Au niveau institutionnel : En tant qu'institution, comment puis-je prendre conscience des règles tacites ou non-écrites qui ont tendance à favoriser les groupes majoritaires, l'homogénéité, et les personnes au plus haut de la hiérarchie ?
- Au niveau de l'équipe : Comment, en tant que gestionnaire, est-ce que je contribue à diminuer l'impact de mes préjugés sur ma pratique de gestion et à faire évoluer les préjugés des autres, envers eux-mêmes mais aussi envers les autres groupes ?
- Au niveau individuel : Comment est-ce que je change mes croyances et prends moi-même conscience des biais que j'ai sur moi, sur mon groupe et sur l'organisation ?

Or, les formations offertes sur les biais inconscients agissent principalement au niveau individuel.

Les biais sont présents dans toutes les dimensions de la gestion du talent et de la diversité. Dans le modèle développé par Josh Bersin (2007), on voit toutes les pratiques RH qui doivent faire évoluer les façons de faire pour les « débiaiser ». Il est donc déterminant d'avoir une discussion sur l'impact des biais inconscients dans chacune de ces pratiques et s'assurer d'identifier clairement les préjugés qui ont un impact majeur et de proposer des solutions ciblées pour créer le changement voulu<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> L'auteur invite à consulter le site <https://www.shortcogs.com/> qui liste une série de biais mis en évidence dans des travaux de recherche, propose des définitions ainsi que des actions possibles pour en minimiser l'impact.



Modèle intégré de gestion des talents développé par Josh Bersin (Bersin, 2007)

## L'ENGAGEMENT DU GESTIONNAIRE AU CŒUR D'UNE DÉMARCHE CRÉDIBLE EN MATIÈRE DE SENSIBILISATION AUX BIAIS INCONSCIENTS

La démarche de réflexion à mettre en place vise à accroître l'engagement des gestionnaires et des équipes et, de ce fait, à stimuler :

- Une volonté d'examiner ses **comportements** ainsi que ceux de son équipe et au besoin, de les modifier,
- Une implication assurée dans la révision de l'ensemble des **façons de faire** de son unité afin qu'elles soient inclusives et exemptes de biais,
- Une **participation active** lors de la formation et une ouverture au dialogue sans jugement,
- Une implication sur le **long terme** en prenant des **engagements** clairs,

- Un désir de maintenir la **communication en continu** avec l'équipe pour favoriser les **changements** qui s'imposent.

Quelles sont les conditions gagnantes d'une telle démarche ?

- **Avant l'atelier** et de concert avec votre comité de direction et vos équipes, définir les **objectifs que vous poursuivez** dans le cadre de cette démarche,
- **Pendant l'atelier**, participer pleinement à l'auto-réflexion, à la prise de conscience et au dialogue qui permettront de prendre des **engagements individuels et collectifs** sur les actions à mettre en place,
- **À la suite de l'atelier**, effectuer le suivi des engagements afin de cristalliser la prise de conscience et favoriser les changements de **comportements**. Assurer la continuité de l'échange sur les biais inconscients et leur manifestation au quotidien

auprès des membres de son équipe est gage de succès.

Cela nécessite que le comité de direction clarifie son positionnement et les objectifs qu'il poursuit en se formant et en formant les employés sur les biais inconscients.

Quels sont les objectifs poursuivis par le comité de direction ?

- Quels sont les constats (portrait EDI) que vous faites de l'équipe ? De vos pratiques de gestion ?
- Que voulez-vous changer dans vos pratiques de gestion ? En termes de recrutement, promotion, reconnaissance, etc. ?
- Que voulez-vous changer dans les façons de faire des membres de votre équipe ?

Comment allez-vous justifier une telle formation auprès de vos employé.e.s ?

- Pourquoi cette formation est importante pour vous ?
- Quelles sont vos attentes envers l'équipe ?

De plus, il est nécessaire de bien comprendre d'où partent les équipes et au besoin de faire une mise en contexte pour bien expliquer pourquoi une telle formation est nécessaire et que les employés font aussi partie de la solution. Bien que les gestionnaires aient un rôle important, l'évolution du comportement des employés est déterminante pour retirer pleinement les bénéfices d'une démarche de sensibilisation sur les biais inconscients.

Est-ce que les membres de l'équipe ont déjà entendu parler d'EDI ?

- Quel est le niveau de connaissance de la politique, des plans d'actions et du positionnement EDI de l'organisation ?

- Est-ce que le questionnaire d'autoidentification a été complété par les employé.e.s ?

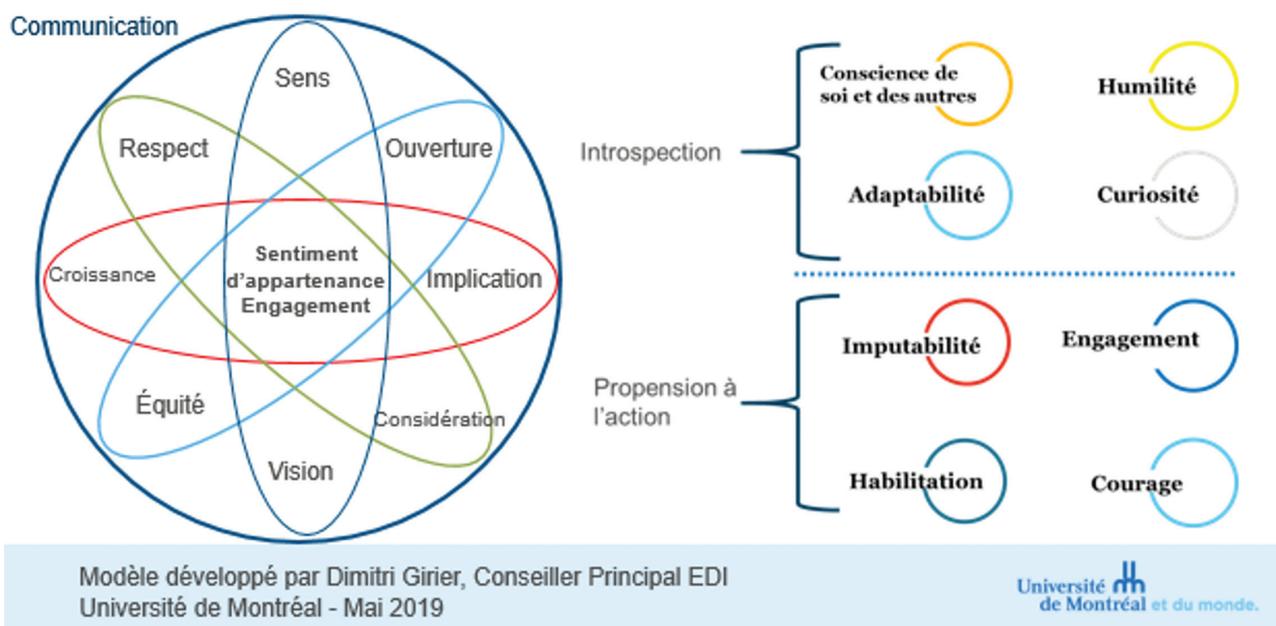
Est-ce que les employé.e.s comprennent pourquoi ils/elles vont suivre une formation sur les biais inconscients ?

- Quels sont les objectifs poursuivis ? Ce que le comité souhaite changer ?
- Quelles sont les attentes du comité de direction, des gestionnaires vis-à-vis des employé.e.s ?

Il existe de nombreux outils qui ont été développés au fil des ans pour favoriser la sensibilisation aux biais inconscients et en diminuer l'impact dans notre quotidien, principalement dans nos organisations. C'est une excellente chose. Cependant, ces outils ne sont qu'un moyen parmi bien d'autres pour créer un milieu de travail inclusif, ouvert et respectueux des différences. L'inclusion doit faire partir de la culture de l'organisation qui doit clairement spécifier les attentes qu'elle a envers tous ses employé.e.s et ses gestionnaires. Y arriver prend un engagement sincère, authentique et surtout visible. Faire évoluer le développement des gestionnaires vers un leadership inclusif peut s'inscrire dans cette vision de faire de nos milieux de travail un endroit où peut s'exprimer le talent de chacun et chacune d'entre nous, et les biais inconscients y tiennent une place importante.

Dans un modèle que j'ai développé (voir ci-dessous), je mets de l'avant que les biais inconscients sont un élément, important certes, mais pas le seul d'une habileté que les gestionnaires doivent développer, soit la capacité d'introspection. Associée à celle de la propension à l'action et la communication, tous les éléments sont réunis pour que la culture organisationnelle soit plus inclusive et surtout que le changement soit pérenne dans le temps.

## Les biais inconscients, une seule dimension du leadership inclusif



### QUE RETENIR ?

Le succès des organisations dans le déploiement d'une formation sur les biais inconscients dépend de chaque personne mais surtout de la volonté de l'organisation de changer.

Voilà quelques conseils pour se mettre en action.

1. Un atelier seul n'apporte que très peu de résultats. Il s'agit d'un moyen pour aplanir des obstacles et non pas d'une finalité en soi.
2. Agir maintenant (il n'est jamais trop tard) : se sensibiliser et prendre des engagements.
  - a) Reconnaître que l'on a tous.les des biais inconscients et s'outiller pour en minimiser l'impact dans les moments qui comptent pour les employés.
  - b) Revoir régulièrement ses politiques et pratiques.
  - c) Maintenir une discussion en continu avec ses collègues et son équipe

3. Influencer les équipes et les collègues à suivre le même cheminement.
4. Faire connaître et partager les actions posées et les résultats obtenus.

Je vous laisse sur cette citation :

« La nature ne peut créer des êtres identiques. Elle crée des différences; la société transforme ces différences en inégalités qu'elle essaie de justifier par des lois et des règles qui ont l'apparence de la science. Juste l'apparence. Rien d'autre. » (Ben Jelloun, 1984)

## **BIBLIOGRAPHIE :**

---

LEGAL DEFENSE FUND. Non daté. « A revealing experiment. Brown V. Board and “The Doll Test” » [En ligne: <https://www.naacpldf.org/brown-vs-board/significance-doll-test/>].

BEN JELLOUN, Tahar. 1984. « Vivre ensemble avec nos différences » [Disponible en ligne : <http://dominique-baumont.over-blog.com/article-chaque-visage-est-un-miracle-79144231.html>].

BERSIN, Josh. 2007. « What is Talent Management? », 16 juillet 2007 [En ligne : <https://joshbersin.com/2007/07/what-is-talent-management/>].

## **RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES :**

---

Royal Society: Understand Unconscious bias. <https://www.youtube.com/watch?v=dVp9Z5k0dEE>

Google - Making the Unconscious conscious [https://www.youtube.com/watch?v=NW5s\\_-NI3JE](https://www.youtube.com/watch?v=NW5s_-NI3JE)

Entrevue avec la Dre. Mahzarin Banaji qui explique pour quelles raisons et dans quelles mesures les biais inconscients sont toxiques pour les organisations contemporaines surtout lorsque l'on souhaite évaluer le talent. <https://www.youtube.com/watch?v=2n0UnsaQ1jY>

Capsule de formation sur les biais inconscients dans le recrutement : <https://www.youtube.com/watch?v=xw0ipKBbwz0>

Guide complémentaire sur les biais inconscients dans le recrutement : [https://rqedi.com/wp-content/uploads/2020/03/Feuillet-BiaisInconscientsetRecrut\\_FinaleWEB.pdf](https://rqedi.com/wp-content/uploads/2020/03/Feuillet-BiaisInconscientsetRecrut_FinaleWEB.pdf)

Implicit Association Test – Harvard University : <https://implicit.harvard.edu/implicit/canadafr/takeatest.html>



# **PARTIE II :** **L'EDI EN RECHERCHE**

## L'ENGAGEMENT DU CRSNG EN MATIÈRE D'EDI EN MILIEU DE RECHERCHE

### NATHALIE PODESZFINSKI

Conseillère en politiques internationales et gestionnaire de projets (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada)

Cette présentation<sup>7</sup> a permis d'aborder, dans un premier temps, la définition de l'EDI et l'importance que devraient y accorder les agences, et, dans un second temps, la Charte Dimensions équité, diversité et inclusion Canada. Après une brève définition des notions d'équité, de diversité et d'inclusion selon le CRSNG, il s'agissait d'expliquer que toute recherche peut être considérée comme fiable et rigoureuse si elle tient compte des diverses perspectives et sources d'expertises ainsi que de considérations croisées. Cela passe par des changements structurels nécessaires dans l'écosystème de la recherche pour pouvoir amplifier sa portée dans la société. Lorsqu'il est question de l'écosystème de la recherche, il est question des équipes de recherche, de la conception de celle-ci et de la méthodologie choisie.

En la matière, le CRSNG aspire à créer un environnement propice à un milieu de recherche équitable, diversifié et inclusif à l'échelle du pays. Tel que mentionné dans l'un de leurs énoncés sur l'EDI, cet élément est essentiel à ce que le milieu académique puisse conduire des recherches aux retombées inédites et qui servent à

pouvoir résoudre des problématiques au niveau tant local, national qu'international. Néanmoins, une des conditions de réalisation de cet objectif est que le Conseil puisse soutenir et accompagner tous ses organismes membres dans l'instauration d'une culture inclusive au sein de leurs établissements, afin que les groupes sous-représentés participent « pleinement dans le milieu de la recherche ».

Bien qu'il puisse être porteur de certaines transformations dans les établissements d'enseignement supérieur, l'organisme subventionnaire laisse toutefois savoir que le changement au niveau de l'EDI est progressif. Tant que les efforts au niveau des principes EDI ne sont pas « multidimensionnels » ni « holistiques », il demeure difficile de changer l'écosystème de la recherche et ses structures. D'après la conseillère, « on ne peut pas *démarginaliser* la recherche sans changer l'écosystème ». Dans son approche, le CRSNG tient toutefois compte de plusieurs obstacles qui persistent à l'intégration pleine et entière des principes EDI tels que les préjugés conscients et inconscients, la rareté de modèle de référence, les marqueurs d'excellence biaisés, les micro-agressions, etc. C'est pourquoi le Conseil juge que l'intégration de pratiques EDI doit être prise en compte à toutes les étapes du processus de recherche.

Dans un deuxième temps, Nathalie Podeszinski a parlé du programme Dimensions Équité, diversité et inclusion Canada qui relève de trois agences, soit le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en

<sup>7</sup> Ce résumé est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021.

géné du Canada (CRSNG) et Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). Dimensions fait partie d'un des axes du Plan d'action en EDI de ces trois agences. Ainsi, le programme Dimensions s'est greffé à la Charte et plateforme internationale Athena SWAN et bénéficie actuellement d'un programme de renforcement des capacités institutionnelles du Canada. Grâce à des tournées de consultation et aux grandes orientations d'Athena SWAN, l'équipe Dimensions travaille désormais avec plusieurs programmes et agences sur les questions de l'EDI.

L'envergure du programme Dimensions depuis son adhésion à Athena SWAN est considérable et amène son lot de défis en fonction de la situation particulière de chaque type d'établissement et des groupes à représenter. La multiplicité des parcours de chaque institution qu'accompagne l'équipe Dimension l'amène à repenser son approche constamment. Quoique nécessaire, cet élément peut engendrer des délais de livraison. En 2021, le programme Dimensions affichait 131 signataires à sa Charte qui réaffirment leur engagement à propos des principes EDI dans leurs établissements d'enseignement supérieur. Dans un souci de bien représenter ses membres et leurs réalités, Dimensions pilote un programme basé sur l'approche de co-développement où ses membres façonnent continuellement cette initiative pancanadienne grâce à leur implication.

Pour ce qui est des projets en cours ou à venir, l'équipe Dimensions élabore actuellement un groupe d'évaluation composé d'individus appartenant aux cinq groupes sous-représentés. Par la nature de cette initiative, Nathalie Podeszinski a rappelé que bien que l'engagement des groupes minoritaires soit indispensable, l'équipe Dimensions doit néanmoins veiller à ne pas « taxer les membres des groupes sous-représentés quand on leur demande de siéger dans leurs groupes ». Dans ce même ordre d'idées, elle a affirmé que la consultation est primordiale, mais qu'elle doit tout d'abord être bien organisée en amont afin de ne pas

faire revivre des traumatismes à qui que ce soit. Pour finir, Nathalie Podeszinski a rappelé que bien que les institutions collégiales et universitaires soient de nature compétitive, les principes d'EDI appellent à dépasser ces tendances afin de pouvoir partager collectivement les bonnes pratiques pour un milieu de la recherche plus équitable, diversifié et inclusif.

## L'EDI EN RECHERCHE : CONTRER LES INJUSTICES ET AMÉLIORER LES SAVOIRS

### AMANDINE CATALA

Professeure au département de philosophie et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'injustice et l'agentivité épistémiques (Université du Québec à Montréal)

La première partie vise à introduire le concept d'injustice épistémique<sup>8</sup>. La deuxième partie aborde le lien entre EDI et justice épistémique. La dernière partie revient sur l'EDI en recherche à la lumière des considérations et de la réflexion menée avant.

### INJUSTICE ÉPISTÉMIQUE

On peut dire de manière générale qu'une personne subit une injustice épistémique si elle n'est soit pas adéquatement crue – auquel cas on dira qu'elle subit un déficit de crédibilité – soit pas adéquatement comprise – auquel cas on dira qu'elle subit un déficit d'intelligibilité. Dans les deux cas, ces déficits sont dus au fait que la personne appartient à un groupe social

non-dominant et que certains types de biais nuisent aux groupes non-dominants. Deux types principaux d'injustices épistémiques ont été identifiés par Miranda Fricker, qui a introduit le concept d'injustice épistémique en 2007. Premièrement, elle parle d'injustice testimoniale lorsqu'il y a un déficit indu de crédibilité. Deuxièmement, elle parle d'injustice herméneutique quand il y a un déficit indu d'intelligibilité.

Pour donner un exemple d'injustice testimoniale, on peut penser à un policier qui ne croit pas le témoignage véridique d'un témoin noir parce que le témoin est noir. Dans ce cas, que se passe-t-il ? Le témoin n'est pas adéquatement cru et subit donc un déficit indu de crédibilité. Ce déficit est dû à des biais qui peuvent être conscients ou non. Il est important de comprendre que les biais peuvent être conscients ou non chez l'interlocuteur et que ces biais concernent l'identité sociale du locuteur. En l'occurrence, avec l'exemple que je mentionne, il y a un biais conscient ou non chez le policier qui pense que les personnes noires ne sont pas des témoins fiables et qu'elles tendent davantage à mentir.

Pour illustrer l'injustice herméneutique, on peut penser à une femme qui ne peut pas communiquer comme telle son expérience de harcèlement sexuel à l'époque où le terme n'existe pas encore. Donc, que se passe-t-il dans cette situation-ci ? La femme n'est pas adéquatement comprise et elle subit un déficit indu d'intelligibilité. Ce déficit est dû à des biais, cette fois-ci pas de nature individuelle mais, plutôt, dans le bassin de ressources conceptuelles et interprétatives de la société. Ici, l'idée

<sup>8</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021. Reprenant la formulation proposée par le groupe de recherche interdisciplinaire sur les affirmations autochtones contemporaines qui est basé à l'UQAM, l'autrice tient à reconnaître que « l'UQAM occupe des terres qui font partie d'un territoire ancestral qui a longtemps servi de lieu de vie, de rencontres et d'échanges entre les peuples autochtones, notamment la nation Kanien'kehá:ka (Mohawk). Nous honorons, respectons et reconnaissons ces nations qui n'ont jamais cédé leurs droits ni leur autorité souveraine sur les terres et les eaux sur lesquelles l'UQAM se trouve aujourd'hui. »

est que ces ressources conceptuelles et interprétatives, qui sont utilisées de manière courante dans la société, sont biaisées parce que tous les groupes ne peuvent pas participer à la production de ces ressources de manière égale. Certaines personnes et certains groupes non-dominants sont exclus des processus de production conceptuelle.

De manière générale, on peut dire que l'injustice testimoniale se retrouve quand une personne n'est pas adéquatement crue ou quand elle n'est pas adéquatement consultée. Dans le premier cas, on consulte une personne, elle dit quelque chose et on ne la croit pas. Dans le deuxième cas, on ne prend même pas la peine de consulter la personne. Cela dit, dans les deux situations, la personne ne sera pas prise au sérieux comme interlocutrice ou contributrice. On ne pense pas que c'est quelqu'un que l'on peut prendre au sérieux, et c'est pour cela qu'on ne la croit pas ou qu'on ne la consulte même pas alors que cette personne a pourtant les qualifications, les compétences ou les capacités requises pour pouvoir contribuer. Cette injustice se passe en raison de biais qui, de nouveau, peuvent être conscients ou non.

En ce qui concerne l'injustice herméneutique, on peut dire que celle-ci se produit quand les ressources interprétatives – c'est-à-dire les outils conceptuels, les représentations sociales, etc. – dans un contexte social donné représentent ou saisissent les expériences, les perspectives et les intérêts des groupes dominants tout en négligeant ou stigmatisant les expériences, les perspectives et les intérêts des groupes non dominants. Ce faisant, les groupes non dominants ne sont alors pas adéquatement compris par le « *mainstream* » en raison de leur exclusion des processus de production des ressources interprétatives.

## LIEN ENTRE EDI EN RECHERCHE ET JUSTICE ÉPISTÉMIQUE

---

Il s'agit maintenant de faire le lien entre l'EDI en recherche et l'injustice épistémique. En fait, l'injustice épistémique nuit à ce que l'on appelle l'agentivité épistémique. Comme nous venons de le voir, l'injustice épistémique correspond au fait de ne pas être adéquatement cru (injustice testimoniale) ou au fait de ne pas être adéquatement compris (injustice herméneutique). Dans un cas comme dans l'autre, si nous ne sommes pas adéquatement cru ou compris, cela va nuire sérieusement à notre agentivité épistémique, c'est-à-dire à notre capacité de produire, de transmettre, ou d'utiliser de la connaissance. L'adjectif « épistémique » renvoie à ce qui touche à la connaissance, et l'agentivité renvoie à tout ce que l'on peut faire. Cela implique les différentes manières dont on peut agir avec cette connaissance, par exemple la produire, la transmettre ou l'utiliser. Ainsi, l'injustice épistémique (quand on n'est pas adéquatement cru ou compris) va miner notre agentivité épistémique, c'est-à-dire notre capacité de faire des choses avec des connaissances (comme la transmettre, la produire ou l'utiliser).

L'EDI concerne la recherche parce qu'il s'agit d'un lieu majeur d'agentivité épistémique. Si l'on considère la définition de l'agentivité épistémique – à savoir, la capacité de transmettre, de produire et d'utiliser la connaissance – il se trouve que c'est exactement l'activité principale du monde de la recherche. Par conséquent, la possibilité que l'injustice épistémique puisse se produire en recherche doit nous préoccuper. Or, l'EDI, notamment, vise à contrer les types de biais qui produisent l'injustice épistémique. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il pourrait y avoir des biais conscients ou non chez l'interlocuteur qui produisent une injustice testimoniale, ou des biais dans les ressources conceptuelles de la société qui font que certains groupes, certaines expériences, vont être mieux représentées que d'autres. L'EDI tente justement de répondre à ces préoccupations.

## L'EDI EN RECHERCHE : UN RÔLE À TROIS NIVEAUX

---

L'EDI devrait jouer un rôle en recherche pour cultiver la justice épistémique. Ce rôle s'opère à au moins trois niveaux mais la liste n'est pas exhaustive.

Le premier niveau est celui des chercheur-es. Il faut d'abord parler de l'aspect démographique. Qui sont les chercheur-es ? Quelle est la diversité parmi les chercheur-es que l'on recrute et que l'on retient dans le monde des études et de la recherche ? Qui sont les personnes qui produisent la recherche ? Quelles sont les personnes que l'on recrute ? Et une fois qu'on les a recrutées, est-ce qu'on parvient à les retenir dans le domaine de la recherche ou est-ce que ce sont des personnes qui vont finir par quitter le monde de la recherche ? Par exemple, parce que le climat est hostile ou il s'agit d'un environnement qui n'est pas propice à leur personne, à leur perspective ou à leurs expériences. En ce qui concerne le monde de la recherche, il est important de comprendre que ce monde n'est pas isolé de la formation du corps étudiant. Ce dernier, en tout cas une partie de celui-ci, est la prochaine génération de chercheur-es. Il est toujours important de voir comment nos efforts, au niveau de la recherche, sont liés, en amont, au fait de cultiver le recrutement et la rétention du corps étudiant. Et cela, encore une fois, ce sont des choses qui se passent de manière très concrète dans nos salles de classe. Cela touche à la manière dont on gère les discussions, plus précisément, au fait que l'on donne suffisamment la parole à tout le monde ou que l'on intervienne en cas de commentaire ou de remarque problématique. Cela touche également au fait de permettre aux personnes en situation de handicap de prendre contact avec nous ou de nous faire parvenir des informations concernant les façons de mieux les accommoder, d'ajuster nos critères de participation sur des bases d'accessibilité. En effet, des personnes peuvent faire l'expérience d'anxiété sociale ou alors avoir besoin de plus de temps pour

traiter l'information ou réfléchir à ce qu'elles aimeraient dire. Toutes ces choses-là sont importantes à prendre en compte pour recruter et retenir les personnes pertinentes dans le monde des études mais aussi dans celui de la recherche.

L'EDI devrait aussi jouer un rôle au niveau des thèmes de recherche. L'idée ici est de voir quelles expériences ou perspectives et quels intérêts se trouvent reflétés dans le choix des questions de recherche. Cela vaut aussi bien pour les réponses que l'on apporte à ces questions de recherche que pour les méthodologies qui sont utilisées pour y parvenir. Je souhaite aussi mentionner l'importance des citations. Lorsque l'on fait de la recherche, on s'appuie souvent sur des corpus préexistants et l'on situe notre recherche en relation à des recherches antérieures. Il est donc aussi important de voir qui l'on cite et quels sont nos points de références, nos points d'appui. Est-ce que l'on cite majoritairement des recherches qui ont été faites par et pour des groupes dominants ? Est-ce qu'on a également des recherches qui ont été faites par et pour des groupes non-dominants ? Il est aussi important de souligner que les thèmes de recherche ne sont pas nécessairement liés à qui sont les chercheur-es. On pourrait penser que si vous êtes une femme, vous allez nécessairement faire de la philosophie féministe ; ou si vous êtes une personne racisée, non blanche, vous allez vous intéresser aux questions d'immigration ou aux questions de théorie critique de la race ; ou si vous êtes une personne en situation de handicap vous allez, par exemple, vous intéresser aux mesures d'accessibilité en éducation. Bien sûr, c'est tout à fait possible et l'on peut comprendre pourquoi ces personnes pourraient s'intéresser à ces questions. Toutefois, il est important de penser que ces personnes sont aussi des chercheur-es autonomes et qu'iels peuvent aussi vouloir faire des recherches dans d'autres domaines, plutôt que de penser que si vous êtes une femme vous devez faire des travaux en lien avec les enjeux féministes, si vous êtes une personne racisée vous devez travailler

sur le racisme. On a aussi le droit de s'intéresser à d'autres questions. Et à l'inverse, c'est aussi important qu'il y ait des processus d'alliance dans la recherche ; qu'on peut aussi y avoir des alliés-es. Par exemple, il est bénéfique que des hommes fassent de la philosophie féministe. En même temps, on doit toujours se rendre compte qu'il y aura probablement une majorité de personnes qui travailleront sur des sujets qui concernent les intérêts, les perspectives et les expériences des groupes minorisés qui proviendront, elles aussi, de ces groupes minorisés. Il n'y a pas de lien essentiel ou nécessaire, mais il est important de le souligner parce que, justement, on aimerait donner la parole en premier et on aimerait consulter, inclure et écouter les personnes qui savent de quoi il retourne de première main. Et cela s'avère très important.

On entend beaucoup ce slogan dans les mouvements du handicap ou de la neurodiversité : « Rien sur nous sans nous » (en anglais : « *Nothing about us without us* »). C'est d'ailleurs une question qui est souvent reprise en matière d'EDI et qui doit être appréciée dans toute son ampleur. C'est en effet vraiment problématique de parler du handicap sans consulter des personnes handicapées. Par exemple, en tant que personne autiste, cela peut être très choquant d'entendre parler de « personnes qui souffrent d'un trouble du spectre de l'autisme » ou des personnes en situation de handicap comme présentant des déficiences et des déficits. Ce langage ou ce vocabulaire, que l'on utilise pour référer aux groupes sur lesquels on travaille ou que l'on aimerait intégrer dans la recherche, est parfois extrêmement stigmatisant et extrêmement excluant. Les mots ont pour effet d'exclure et de décourager les personnes concernées. Il est donc vraiment important, pour toutes ces raisons-là, de toujours s'adresser d'abord et en premier aux personnes et aux groupes concernés, et cela commence par la chose de base : comment est-ce que vous souhaitez que l'on parle de votre groupe ? Quel est le terme ? En général, quand vous rencontrez une personne, vous lui demandez son nom ou son prénom et comment

elle préfère que l'on s'adresse à elle. Maintenant, de plus en plus, on prend aussi en compte la question des pronoms personnels. Et c'est en quelque sorte la même chose ici : il faut demander aux personnes en situation de handicap comment elles veulent que l'on parle du handicap, ou aux personnes autistes comment elles voudraient que l'on parle de l'autisme. Tout cela, bien sûr, doit être basé sur les expériences et les perspectives des personnes. Ce n'est pas normal que des groupes dominants continuent de prendre la parole à la place de ces personnes et de ces groupes, et continuent à décrire les expériences et les perspectives des personnes et des groupes concernés. Cette question est donc très importante et, encore une fois, elle peut intervenir dans toutes les dimensions que j'ai listées précédemment, c'est-à-dire dans les expériences, les perspectives et les intérêts qui sont reflétés. Cela peut intervenir au niveau des questions, des réponses, mais aussi des méthodologies que nous utilisons, et il est important de bien le comprendre.

Cela peut également intervenir dans l'évaluation de l'excellence en recherche : quels critères sont utilisés pour financer, valider ou récompenser la recherche ? Est-ce que l'on a tendance à récompenser un parcours linéaire, sans pause ni morceaux de parcours, qui s'est fait ailleurs ou dans d'autres domaines ? Au niveau de la productivité, est-ce que l'on a des attentes irréalistes ? Est-ce qu'on fait juste attention à la quantité ou aussi à la qualité ? Quand on évalue le mérite des publications, est-ce qu'il y a tendance à avoir une équivalence [entre excellence et absence de préoccupations non dominantes] ? Par exemple, en philosophie, dans les grandes revues internationales anglophones, les revues considérées comme les plus prestigieuses sont aussi celles qui s'intéressent le moins aux sujets qui touchent les groupes non dominants. Il est donc très facile d'avoir l'impression que si l'on travaille sur des questions qui touchent les groupes non dominants, alors on fait de la philosophie de deuxième ordre ou de seconde classe. Cela s'avère très problématique, évidemment, d'avoir

ce type d'évaluation en place. Et est-ce que les prix, les bourses et les subventions ont adopté des critères potentiellement problématiques ? Est-ce que l'on favorise une expérience internationale sachant que cela n'est pas accessible à tout le monde, dépendamment du statut familial, du statut d'immigration, de l'état de santé ou encore des moyens financiers ?

Pour conclure, le fait de s'intéresser à la manière dont l'EDI joue un rôle à ces différents niveaux va vraiment favoriser une plus grande justice épistémique. En effet, du côté testimonial, on va consulter les personnes pertinentes, on va les prendre au sérieux, on va les inclure et les écouter. Au niveau herméneutique, on va alors avoir des ressources conceptuelles et des représentations sociales qui sont beaucoup plus inclusives et plus représentatives des expériences, des perspectives et des intérêts des groupes concernés.

## UNDERSTANDING DISABILITY IN CONTEMPORARY INDIGENOUS COMMUNITIES: PRESENTING RESEARCH DESIGN CONSIDERATIONS TO MEET THE EVOLVING ETHICAL STANDARDS IN STUDIES WITH INDIGENOUS COMMUNITIES; EXTENDING OBJECTIVES TO INCLUDE DECOLONIZATION, SELF-DETERMINATION AND REBALANCING POWER

### SHANNAHN McINNIS

Chercheuse sénior (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap)

**Shannah McInnis**<sup>9</sup> a présenté les résultats d'une recherche-action sur la compréhension du « handicap » dans les communautés autochtones contemporaines. Elle a expliqué que l'équipe du projet est partie de la définition du handicap de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) mais a privilégié une approche exploratoire auprès des communautés autochtones afin de ne pas biaiser leur perception avec une définition préexistante.

Avant toute chose, la chercheuse a souligné qu'il est très clair que les recherches auprès des communautés autochtones ont été souvent mal conçues et qu'elles n'ont que rarement tenu compte de leurs réalités. Les communautés ont toujours été les objets de la recherche plutôt que des partenaires consentants et impliqués. De surcroît, les communautés autochtones ont été dépeintes sous l'angle des problèmes et des déficits pendant des décennies. Ceci est encore plus

vrai pour les personnes autochtones à la jonction de plusieurs oppressions, comme celles qui se trouvent en situation de handicap. En ce sens, la création du First Nations Information Governance Center permet également de baliser la conception, la méthodologie et les retombées et la gestion des données lors de toute recherche menée auprès de communautés autochtones. Cette approche innovante reflète l'agentivité des communautés autochtones à dorénavant s'assurer que toutes les informations collectées leur seront bénéfiques. À cet effet, Shannah McInnis a réitéré que toute nouvelle recherche en contexte autochtone doit adopter une vision décoloniale de la recherche et de la méthodologie qui y est associée. Elle mentionne d'ailleurs qu'une autochtonisation du domaine de la recherche est essentielle pour aborder ce type de recherches.

Le projet mené par Shannah McInnis et son équipe affichait plusieurs objectifs : comprendre la réalité intersectionnelle du handicap dans certaines communautés des Premières Nations au Québec ; mettre en évidence les éléments facilitateurs et les obstacles rencontrés par les personnes autochtones détenant un handicap ; sensibiliser les communautés et le milieu de la recherche à ce phénomène complexe ; créer une variété d'outils fournissant des opportunités d'apprentissage

<sup>9</sup> Ce résumé est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021.

et de sensibilisation au handicap ; et finalement promouvoir l'inclusion socioprofessionnelle des personnes autochtones handicapées. Ainsi, l'équipe de recherche a adopté une approche participative, celle-ci étant recommandée auprès des communautés autochtones, ainsi qu'une approche phénoménologique afin d'adapter la méthodologie à la signification du handicap dans une perspective multidisciplinaire qui ne se limite pas aux théories existantes. Selon la chercheuse, la phénoménologie permet de faire de la recherche auprès de cultures marginalisées et dans des domaines peu connus ou explorés.

Dans une optique de transfert des connaissances, les retombées de cette recherche participative visaient à faire bénéficier les participant.e.s des communautés, à faire la promotion de la décolonisation à plusieurs niveaux, à promouvoir l'autodétermination, l'autonomisation et le plaidoyer dans les communautés, à donner la parole aux expert.e.s autochtones ainsi qu'à offrir un éclairage supplémentaire en recherche autochtone. Dès lors, l'équipe de recherche a recueilli des témoignages d'aîné.e.s autochtones sur leur perception du handicap. De ces échanges est ressorti un besoin d'explications à ce sujet. En réponse à leurs constats, l'équipe a mis en place un site interactif<sup>10</sup> où la recherche est présentée sous plusieurs formes (capsules vidéo, portraits des participant.e.s, témoignages, etc.). Les résultats ont tenu compte des réalités et des cadres de référence autochtones en y incluant la santé mentale dans la notion de handicap, les valeurs communautaires autochtones et le savoir contenu dans la représentation de la roue de la médecine autochtone.

---

<sup>10</sup> Voir : <https://nisidotam.ca/>

## PRATIQUES DE RECHERCHE ÉTHIQUES ET NON OPPRESSIVES EN LIEN AVEC LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET LA PLURALITÉ DES GENRES

### MARTIN BLAIS

Professeur au département de sexologie et titulaire de la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres<sup>11</sup> (Université du Québec à Montréal)

Cet article vise à présenter essentiellement deux aspects des pratiques d'inclusion, de diversité, d'équité et de justice dans le contexte de la recherche avec les communautés LGBTQ+<sup>12</sup>. Je terminerai en abordant les bonnes pratiques de recherche. Les travaux que nous réalisons à la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres se situent à l'intersection de ce qui constitue pour les communautés marginalisées, incluant les communautés LGBTQ+, un certain nombre de traumatismes, à l'intersection de plusieurs

trahisons et de pratiques d'infériorisation. Il existe un contexte particulier de la recherche communautaire comme l'ont montré les présentations précédentes.

Pour commencer, j'aimerais rappeler que les données qui ont été historiquement produites sur les communautés LGBTQ+, les savoirs qui ont été produits *sur nous*, ont été une arme à double tranchant souvent utilisée pour faire avancer nos droits, mais aussi souvent pour renforcer la pathologisation et l'ostracisation de nos communautés. Il n'est donc pas étonnant que l'on reçoive des critiques en tant que chercheurs, y compris ceux qui, comme moi, font partie des communautés qu'ils étudient, et que notre travail soulève des doutes et des appréhensions de la part des personnes concernées par nos recherches. Si par moment mes propos peuvent vous sembler menaçants parce que je donne l'impression de parler de pratiques qui ressemblent à celles que vous avez pu adopter dans le passé et que je les critique, je tiens à vous rappeler que ce n'est pas vraiment le cas et que je rapporte des critiques qui sont très documentées dans les écrits et qui sont aussi des critiques que j'ai pu recevoir moi-même.

### PROBLÉMATIQUE

Ce contexte constitue mon point de départ pour souligner que quand on commence à implanter des pratiques de collecte de données qui concernent la diversité sexuelle et de genre dans nos travaux, celles-ci s'inscrivent dans un espace de discussion qui nous

<sup>11</sup> L'auteur tient à préciser que la Chaire de recherche est financée par le ministère de la Justice et fait partie du Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie. La coordination est assurée par Gabriel James Galantino et la majorité des travaux portent sur les communautés LGBTQ+.

<sup>12</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021. L'auteur tient à reconnaître que « la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres est située à l'Université du Québec à Montréal, sur un territoire autochtone qui n'a jamais été cédé, dont la nation Kanien'kehá:ka est la gardienne. Tiohtiá:ke/Montréal est historiquement connu comme un lieu de rassemblement pour de nombreuses Premières Nations. Aujourd'hui encore, une population autochtone diversifiée y réside et cohabite avec d'autres peuples. Dans le respect des liens avec le passé, le présent et l'avenir, la Chaire reconnaît les relations continues entre les Peuples Autochtones et les autres personnes de la communauté montréalaise ».

préexiste et qui est politiquement chargé. Il faut se rappeler que les communautés LGBTQ+ ont historiquement fait l'objet de démonisation, de criminalisation, de pathologisation et que ces communautés, tout comme les femmes et les personnes noires, ont souffert de ce traitement infériorisant de différentes manières. Cette expérience commune a amené les communautés et les personnes LGBTQ+ à se rassembler, à développer une conscience collective, à se constituer en mouvement social et en mouvement de défense des droits. Cela entraîne des conséquences pour notre positionnement comme chercheur, contrairement à la recherche dans d'autres domaines de recherche où les participant.e.s n'ont jamais développé une conscience collective de groupe. Je pense, par exemple, à la recherche sur les dysfonctions sexuelles. Il existe en effet peu de regroupements de personnes qui souffrent de dysfonctions sexuelles et qui font l'objet de discrimination de telle sorte qu'ils doivent se constituer en mouvement pour pouvoir être inclus socialement. On interagit donc avec des populations dont la marginalisation historique a provoqué des conséquences importantes et cela doit être pris en compte dans la recherche avec ces populations.

Ce contexte explique les critiques et la méfiance dont nos travaux peuvent faire l'objet. J'en présente quelques-unes ici. D'abord, il existe une posture épistémologique générale réticente à la mise en chiffre des vécus. Certains chercheurs se font en effet parfois reprocher de minimiser l'importance que l'on accorde à la parole, considérant qu'ils valorisent un peu trop les chiffres. Parfois aussi, l'importance d'acquérir un savoir spécifique des groupes de faible prévalence est minimisée au nom d'une critique selon laquelle « il y en a si peu, des répondant.e.s de ces sous-groupes », ou alors « on ne peut pas baser une formation généraliste sur l'analyse des cas d'exception ». Ces discours sont vexants pour les personnes concernées, nécessairement, et aussi pour les personnes qui considèrent que l'on peut, à travers ces groupes de faible prévalence,

développer un savoir qui va au-delà de ces seuls groupes en mettant en lumière les formes d'oppression dont les effets se font sentir bien au-delà des groupes ciblés. Ces discours laissent dans l'ombre la valeur même de tels savoirs pour les personnes directement concernées, savoirs qui permettraient d'améliorer nos pratiques de recherche et d'intervention auprès d'elles. Une autre critique émerge d'une réflexion plus large sur les injustices ou les violences épistémiques auxquelles on fait face et que l'on crée par ailleurs nous-mêmes dans nos projets de recherche. On en trouve des exemples dans des enquêtes qui ont été pensées pour d'autres populations et que l'on applique comme si nos questions et nos options de réponses s'appliquaient directement à elles, alors que ce sont des catégories qui les représentent mal ou qui ne les représentent pas du tout.

## INJUSTICES ET VIOLENCES ÉPISTÉMIQUES

---

Il s'agit ici d'injustices ou de violences épistémiques que les présentations précédentes ont mises en avant. Il n'est donc pas utile de les définir à nouveau. Cependant, je voudrais quand même rappeler que l'on voit bien ces violences épistémiques dans le contexte de la recherche sur ou avec les communautés LGBTQ+ où, quand des groupes tentent de se faire entendre, leurs témoignages et leurs postures sont invalidés. Par ailleurs, certains résultats de recherche invisibilisent ou discréditent parfois ces groupes. Je vais y porter attention un peu plus tard et proposer quelques solutions, non sans aborder les réactions possibles, et légitimes, des personnes et des groupes concernés.

Voici quelques exemples d'injustices épistémiques que l'on crée malgré soi. Tout d'abord, des questions inadaptées, des présomptions d'hétérosexualité, des biais hétérosexistes dans les questions ; cela arrive encore fréquemment malgré toute la sensibilisation qui se déploie autour de nous. L'obligation de se définir

dans les termes des chercheurs plutôt que dans ses propres termes, par exemple à travers une vision binaire du sexe que l'on réintroduit dans des pratiques ou dans des formulaires administratifs tout en sachant très bien que ce sont des catégories de plus en plus remises en question. Mais on se dit que parce qu'un système informatique est créé ainsi, parce que nos formulaires sont imprimés et réimprimés, ces pratiques continuent et paraissent justifiées. Il est de plus en plus clair maintenant que ces pratiques ne sont plus acceptables. Un autre enjeu, aussi, est le fait d'être toujours l'« Autre » d'une enquête, d'un questionnaire. Quand la seule option de réponse qui correspond à un groupe de personnes est « autre », « autre » et encore « autre », les personnes sont placées dans une position de marginalisation herméneutique ou d'incapacité à rendre intelligible leur expérience à travers les catégories des chercheurs qui sont non seulement irritantes, mais aussi des micro-agressions avec lesquelles ces populations doivent déjà composer par ailleurs. Comme groupe minorisé, on est fréquemment dans une situation où il est impossible de déclarer qui l'on est, ce que l'on est, en raison de choix de réponse qui ont été pensés pour des groupes majoritaires avec peu d'égard pour nous. Un autre exemple de ces questions inadaptées qui sont à la source d'injustices épistémiques : celui des univers de contenu des échelles qui ne ciblent pas les formes les plus importantes des phénomènes que l'on étudie. Par exemple, quand on étudie l'intimidation ou la violence conjugale chez les populations LGBTQ+, on ne peut pas oublier la question de la divulgation de soi, et la manière dont ces informations peuvent être mobilisées à travers des menaces de divulgation (connu en anglais comme *outing*) : « si tu ne fais pas ça, je vais le révéler à ta famille ». Quand la famille est la source de soutien principale d'une personne, ces menaces sont extrêmement graves. Cependant, les échelles développées pour les populations hétérosexuelles n'interrogent pas ces particularités, parce qu'elles ne font pas partie de l'expérience majoritaire qui a servi à les développer.

Ces enjeux extrêmement importants, auxquels l'on accorde encore trop peu d'attention en recherche, exigent que l'on passe ces questionnaires au peigne fin et que l'on mobilise des personnes concernées pour nous révéler nos angles morts. Dans un contexte comme celui-ci, il n'est en fait pas très étonnant que l'on soit souvent face à des réactions extrêmement critiques et légitimes. On voit qu'il y a des gens qui répondent quand même, qui acceptent d'être mal classifiés. Il y a des personnes qui refusent de répondre individuellement, d'autres qui appellent au boycott, par exemple à travers des associations qui se mobilisent en demandant à leurs membres de ne pas y répondre. Il y a aussi des demandes de modification en cours de route, parfois avec ou sans suggestions d'adaptation. Ce sont des réactions auxquelles j'ai moi-même fait face dans différents projets au cours de ma carrière, des réactions que mes collègues m'ont également rapportées. Cela dit, il faut bien comprendre que nos propres réactions à ces demandes et à ces appels au boycott, comme chercheurs, sont cruciales pour rétablir un lien de confiance avec les communautés concernées. On a là un levier vraiment important pour améliorer nos pratiques de recherche. En même temps, ce que soulèvent ces critiques, c'est qu'on aurait dû consulter les personnes concernées *avant* de conduire cette recherche ; pas en cours de route, en se fiant aux critiques que l'on reçoit, car je présume que pour chaque courriel que l'on reçoit, il y a beaucoup plus de personnes qui se sentent lésées, mal représentées ou questionnées maladroitement dans ces questionnaires.

## BONNES PRATIQUES

---

Je ne veux pas vous laisser sur cette lancée de critiques ; je veux aussi vous parler de bonnes pratiques. Ces bonnes pratiques s'insèrent dans chacune des étapes classiques d'une démarche de recherche : la planification de la recherche, la planification des outils de collecte de données, le recrutement en tant que tel,

l'analyse des données, la production des résultats et la dissémination des résultats. Il est impossible, dans le cadre de cet article, de couvrir de manière exhaustive l'ensemble de ces étapes, mais je vais vous donner quelques exemples pour chacune, au moins, pour vous rappeler que la préoccupation pour l'inclusion doit être présente et planifiée à chacune des étapes.

Quand on planifie la recherche, il faut d'abord éviter l'opportunisme. Être inclusif parce que la science et l'action politique en ont besoin, certainement. Être inclusif parce que c'est à la mode, parce qu'il y a un concours, parce que soudainement les vannes des organismes subventionnaires sont ouvertes, c'est une mauvaise idée. Et il faut bien avouer que cet opportunisme de carrière se manifeste par moment, un peu plus fréquemment qu'on le voudrait bien. Toutefois, je ne veux pas dire par là que des personnes qui ne sont pas membres des communautés ne peuvent pas travailler avec les communautés pour développer de la recherche; ce n'est pas le sens de mon message. Néanmoins, les intérêts soudains ou les expertises qui se créent au gré de l'ouverture des concours forment une autre catégorie, qui peut relever de l'opportunisme, il faut bien le dire.

Quand on planifie la recherche, il faut s'éduquer sur les approches pertinentes : les modèles de partenariats, les approches classiques dans la réflexion sur les communautés LGBTQ+, le stress des minorités, l'intersectionnalité, les approches anti-oppressives, les études LGBT, etc. Il est donc extrêmement important de faire ses devoirs et de ne pas faire porter le poids de notre éducation sur les personnes concernées. Il faut aussi formuler des questions de recherche qui reflètent notre sensibilité aux enjeux vécus par les groupes minorisés. Pour vous donner un exemple simple, parfois on va se demander ce que les élèves d'une école retirent d'une intervention visant à prévenir l'homophobie. On va questionner les jeunes LGBT sur leurs expériences d'homophobie, de biphobie ou de

transphobie. Cela peut équivaloir à faire porter le poids du changement sur leurs épaules (voient-ils un changement ?), alors que la question que l'on devrait poser est plutôt « est-ce que les pratiques scolaires ont été modifiées ? ». Pour cela, il faudrait aussi questionner le personnel scolaire, les autres élèves, et cibler les comportements des élèves qui sont ceux qui exercent les LGBT-phobies, par exemple. On peut donc renverser parfois nos questions de recherche pour témoigner de cette sensibilité et montrer que le poids du changement ne repose pas sur les personnes LGBT elles-mêmes, mais plutôt sur le contexte dans lequel elles évoluent.

Il faut aussi rappeler que l'inclusion des communautés ne doit pas être une pensée après coup. Il faut approcher les groupes et les personnes concernées dès le début du processus et être extrêmement sensible à la question des rapports de pouvoir. Il faut être capable de répondre à des questions comme « quelle est la composition de l'équipe ? », « qui a une expertise LGBT dans cette équipe ? », « quel est le rôle des personnes concernées dans cette équipe ? », « est-ce qu'ils ont des postes décisionnels ou est-ce un soutien ponctuel au recrutement ? », « est-ce que nos partenaires communautaires nous aident à penser les questions de recherche qui nous guident ? Ou est-ce que, au contraire, on leur envoie juste un message à rediffuser pour soutenir le recrutement ? ».

Il faut aussi éviter la tokenisation, qui consiste à fournir des efforts symboliques d'inclusion sans vraiment changer une pratique. Je l'entends malheureusement parfois dans certaines équipes où la consultation existe, mais où rien ne change après la consultation, car celle-ci avait pour fonction d'éviter la critique. Il s'agit donc de tokenisation dans la mesure où la consultation est symbolique et n'a d'autre intention que de se dédouaner et de se donner une légitimité. Malheureusement, on le voit encore.

Ensuite, il faut chercher une rétroaction sur la pertinence des questions de recherche pour les groupes concernés. Il faut reconnaître les expertises, offrir des dédommagements, une rémunération, des bourses d'études ou des dons aux organismes impliqués. Cela signifie que l'on doit dégager des ressources pour le partenariat, car quand on demande à des organismes de libérer leurs propres ressources, il s'agit souvent de services directs aux populations concernées qu'on leur retire ce faisant. Quand on passe trois heures de réunion par mois pour soutenir un projet de recherche, ce sont trois heures que les personnes qui travaillent dans des organismes communautaires ne passent pas à travailler directement auprès des populations qui ont besoin d'elles. Ce type de pratique de recherche a donc un coût; et il faut le reconnaître pour dédommager les organismes en conséquence. Tout le monde a aussi besoin de payer son loyer, y compris les organismes.

Le deuxième point dans l'étape de planification de la recherche concerne la création des outils de collecte de données. Il faut tout d'abord respecter les bonnes pratiques de questionnement en cours sur l'orientation sexuelle, l'identité, l'expression de genre et les caractéristiques sexuelles<sup>13</sup>. Il faut aussi, quand on travaille avec des populations marginalisées (dans ce cas, des populations LGBTQ+), intégrer une éthique du *care*, par exemple en insérant des *trigger warnings*. En effet, on questionne souvent des éléments qui sont traumatiques pour les personnes. Je collabore avec beaucoup de collègues qui travaillent en traumas et je suis donc particulièrement sensible au questionnement des vécus d'agression ou d'intimidation. Ce sont des vécus lourds et je pense qu'intégrer des

---

<sup>13</sup> Il n'est pas possible, dans le cadre de cette présentation, de détailler la manière dont on questionne. Toutefois, il existe de nombreux guides sur la manière de formuler ces questions, comme ceux développés par le Williams Institute on Sexual Orientation and Gender Identity Law and Public Policy aux États-Unis. Au Canada, l'équipe de *Transpulse* a proposé des manières de questionner l'identité et les modalités de genre. Certains de ces outils ont d'ailleurs été adaptés pour le Québec.

*traumavertissements* (traduction de *trigger warnings*) peut être une pratique qui montre de la bienveillance à l'égard des personnes.

Ensuite, il faut aussi se rappeler que l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre ne sont pas simplement des propriétés des individus. Ce sont aussi des stimuli auxquels les autres réagissent et à partir desquels la société nous assigne ou nous retire des droits et des opportunités. L'orientation sexuelle, l'identité, l'expression de genre ne relèvent donc pas simplement de caractéristiques individuelles. Ce sont des systèmes de catégorisation et de hiérarchisation qui façonnent les vies et qui rendent la vie dure à la plupart des personnes concernées.

Quand on pense aux questions de recrutement, je vous invite à anticiper les questions sur la composition de l'équipe de travail. J'en ai déjà glissé un mot et j'aimerais plonger un peu plus dans cette question, qui repose sur une manière de fonder sa légitimité et sa crédibilité sans l'asseoir sur des fondements symboliques ou de tokenisation. Et l'expérience des dernières années montre que de plus en plus d'organismes communautaires exigent des réponses à une série de questions très spécifiques avant de participer à une étude, et ce, peu importe le degré de participation qui leur est demandé. Une approche très exhaustive à cet égard est l'approche TRICON (*The Transgender Research Informed Consent Disclosure Policy*). Voici les questions auxquelles ce modèle nous invite à répondre. Elles ont trait au contexte des personnes trans en particulier, mais on peut les appliquer aux personnes LGBTQ+ et probablement à d'autres populations. La première question à laquelle il faut répondre, et à laquelle on *doit* répondre, est « quel est l'objectif spécifique de cette étude ? » et « quel est son impact prévu sur la vie des personnes concernées ? ». Autrement dit, « pour qui fait-on cette étude ? Pour l'avancement de la carrière d'un chercheur ou d'une chercheuse, ou pour l'amélioration des conditions de vie des personnes ? » Il est facile de répondre

que c'est toujours pour l'amélioration des conditions de vie des personnes. Au regard du fonctionnement du milieu de la recherche (évolution des concours et profil et expertises des personnes qui appliquent), force est de constater que ce n'est pas toujours la seule motivation. Ensuite, « qui est (sont) le(s) chercheur.e(s) principal(aux) ? Quelle est leur expérience en matière de recherche avec les communautés LGBTQ+ ? Et s'ils n'ont pas d'expérience préalable, est-ce qu'ils ont un superviseur, un mentor ayant de l'expérience dans ce domaine de recherche ? Qui conseille le projet et l'équipe à cet égard ? Est-ce que l'équipe souhaite être mise en relation avec un mentor qui pourrait venir d'un organisme communautaire ? » Ou alors, « qui chapeaute, parraine ou finance l'étude ? Des universités, des centres de recherche, des partenaires communautaires, des organismes subventionnaires ? Qui a donc intérêt à voir ces résultats être produits ? » Ensuite, « comment les universitaires/chercheurs trans, ou de manière plus générale LGBT, si l'étude va au-delà de la question de la modalité de genre, sont-ils inclus dans le travail de recherche ? Sont-ils reconnus ? ». Ce sont des questions auxquelles il est essentiel de répondre.

Une autre étape de la recherche concerne l'analyse des données et la production des résultats. Quand on produit des résultats, et je le sais puisque je fais principalement de la recherche quantitative, on doit souvent composer avec de petits effectifs dans des catégories très spécifiques. On ne sait pas toujours quoi faire de ces catégories et on est très tentés de les fusionner. Est-ce qu'on mélange les personnes BIPOC<sup>14</sup> dans une seule catégorie ? Est-ce qu'on les divise ? Comment les croise-t-on avec des catégories d'orientation sexuelle et de genre ? La tendance à fusionner les catégories au nom des impératifs statistiques est très forte.

---

<sup>14</sup> L'acronyme anglophone BIPOC désigne les personnes Noires (*Black*), Autochtones (*Indigenous*) et de couleur (*People of Colour*). L'acronyme, qui tend à s'imposer même en français, est parfois traduit par PANDC (personnes Autochtones, Noires et de couleur).

Évidemment, on en comprend les raisons statistiques, mais il y a un moment où l'on doit aussi visibiliser les groupes qu'on a choisi d'inclure, qu'on a choisi de recruter et qu'on a fait travailler, afin de pouvoir produire ces résultats-là. On a une obligation éthique. Si on ne peut pas toujours produire des analyses très avancées, il faut quand même présenter minimalement les données descriptives qui peuvent l'être, évidemment toujours dans le respect de la confidentialité. Si on parle de trois personnes trans qui résident dans une région donnée, on a des enjeux éthiques à considérer aussi et il nous faut probablement agréger à une plus grande échelle. Dans tous les cas, il faut faire cet effort de réflexion. Abigail Echo-Hawh, Pawnee, Directrice du *Urban Indian Health Institute*, disait ceci : « on est une petite population à cause du génocide. Il n'y pas d'autres raisons. Alors, si en plus vous nous éliminez des données que vous produisez, on arrête d'exister. Et si on arrête d'exister, on arrête aussi d'exister quand on pense à l'allocation des ressources ». Le travail que l'on fait auprès de ces populations et des petits groupes est donc extrêmement important parce qu'on rappelle leur existence indépendamment de leurs nombres absolus.

Quand on produit des résultats de recherche, il faut évidemment adopter un langage accessible et respectueux, cela va de soi. Mais il faut alors aussi passer par les groupes concernés, faire valider la manière dont on décrit leur expérience et le choix des mots utilisés. Dans les domaines où le choix des mots évolue rapidement comme autour des questions de genre et d'orientation sexuelle, on commet souvent, malgré soi, des erreurs. Donc, cela vaut la peine de mettre en place les ressources pour effectuer ce travail.

Enfin, il faut éviter les injustices épistémiques où l'on assigne, volontairement ou non, des personnes à des catégories dans lesquelles elles ne se reconnaîtraient pas elles-mêmes. Parfois, à travers les questionnaires, on dépossède les personnes de leur capacité à dire et à interpréter leur propre expérience. Il faut donc

être vraiment vigilant à cet égard et se demander si la personne que l'on classe là se serait elle-même classée dans cette catégorie. Il faut aussi anticiper les usages malveillants des résultats. Cela exige de garder en tête cet historique de démonisation, de criminalisation et de pathologisation, ainsi que la méfiance que les communautés ont à l'égard de nos travaux de recherche en raison de ces usages malveillants. Malheureusement, les résultats de recherche, je l'ai dit et je le répète, s'ils sont utilisés pour faire avancer les droits, sont aussi récupérés par certains groupes politiques pour discréditer et invalider ces expériences.

Enfin, la dernière étape de la recherche est la dissémination des résultats de recherche. Il ne faut pas oublier que ces résultats sont extrêmement importants pour les communautés concernées. C'est un point d'appui à la mobilisation et à la défense des droits. Il faut donc retourner les résultats aux communautés, il faut visibiliser les communautés concernées et faire connaître leur vécu. Il s'agit d'une obligation éthique de le faire<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Le professeur invite tout le monde à consulter le site de l'organisation *We All Count* (<https://weallcount.com/>), une ressource fantastique en justice de données.

## VERS UNE CULTURE DE L'INCLUSION : LEÇONS APPRISES SUR L'ÉLABORATION D'UN PLAN D'ACTION D'EDI EN RECHERCHE

### DIEGO HERRERA

Ex-conseiller en EDI pour la recherche  
(Université d'Ottawa)

Durant sa conférence<sup>16</sup>, Diego Herrera a fait un bref survol des définitions de l'équité, de l'inclusion et de la diversité retenues par son établissement, a présenté le Plan d'action en EDI pour la recherche ainsi que le comité consultatif qui a pu mener à terme ce projet. Ce plan d'action (2021-2023)<sup>17</sup> visait à mettre en œuvre et à documenter des stratégies qui permettront de renforcer l'engagement de l'Université d'Ottawa sur les questions d'EDI dans le domaine de la recherche. Concrètement, l'objectif principal est de faire du milieu de la recherche un endroit plus inclusif pour les professionnel.le.s de la recherche, les auxiliaires de recherche et les stagiaires.

En tant que conseiller en EDI, Diego Herrera avait pour mandat d'appuyer et de guider le vice-recteur à la recherche dans toutes les démarches entourant le plan d'action en EDI. Pour ce faire, ce dernier a préconisé une approche consultative où treize membres issus de groupes sous-représentés se sont engagés dans un comité EDI au sein de l'université. Découlant de leur diagnostic préliminaire, la création d'un tel comité visait

à obtenir les points de vue de ses membres par rapport à la réalité particulière du milieu de recherche et à faire ressortir les éléments à améliorer afin d'assurer une culture d'inclusion dans ce secteur.

Suite à leurs nombreuses consultations, plusieurs activités ont été organisées par le comité de l'Université d'Ottawa afin de renforcer la culture de l'EDI dans le domaine de la recherche. Ces initiatives ont émergé suite au constat qu'il existe un besoin de décloisonner la recherche et de créer des espaces informels pour ouvrir des dialogues. En ce sens, trois tables rondes ont été réalisées pour traiter de la situation de chacun des groupes sous-représentés dans ce milieu. Parallèlement à ces initiatives, Diego Herrera et son équipe ont mis en place un concours sur les pratiques inclusives en recherche, un site web faisant part de ressources importantes pour les chercheur.euse.s<sup>18</sup> ou encore une série de webinaires présentant des pratiques exemplaires en matière d'EDI pour les professionnel.le.s de la recherche. Il souligne l'importance de mettre en place de nombreuses initiatives traitant de l'EDI, mais aussi de miser sur un discours qui vante les bienfaits de telles pratiques.

Le conférencier mentionne toutefois être confronté à de multiples obstacles dans le cadre de son mandat. Il ajoute que plusieurs de ces défis sont au niveau de l'émotion et de la reconnaissance de ces enjeux.

<sup>16</sup> Ce résumé est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines », organisé par l'IRIPII les 11 et 12 novembre 2021.

<sup>17</sup> Le Plan d'action est disponible en ligne : <https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/equite-diversite-inclusion/plan-action-recherche>

<sup>18</sup> Voir : <https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/equite-diversite-inclusion/ressources>

Alors que l'implication du comité est majeure, ces efforts sont rarement reconnus et occasionnent une « surcharge des personnes des groupes sous-représentés ».

Pour finir, Diego Herrera a fait part des leçons apprises depuis le début de ce projet. Selon lui, l'EDI suscite un intérêt, mais également plusieurs craintes et de la résistance alors que la reconnaissance des efforts en matière d'EDI est cruciale. Il dénote que les processus consultatifs sont « essentiels pour des projets de transformation culturels inclusifs et durables », mais que le milieu de la recherche est limité au niveau de ses ressources actuellement sur ces enjeux. Il réaffirme que l'EDI ne peut qu'être appréhendée dans une démarche sur le long terme afin que des changements réels soient perçus dans les organisations.

## RÉFLEXIONS SUR L'EDI EN RECHERCHE

### LES ENJEUX DE L'EDI DANS LA RECHERCHE EN MILIEU COLLÉGIAL

Pour débiter<sup>19</sup>, **Marie Gagné** a parlé de la façon dont les nouvelles préoccupations de l'EDI conduisent Synchronex à repenser les collaborations entre les différents centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT). Puisque Synchronex est un OBNL qui offre de l'aide et du soutien aux différents CCTT, son rôle s'est complexifié dans les dernières années. Elle a attribué cette complexification au fait que l'organisme représente historiquement la majorité, alors que par souci de représentativité, il se doit de désormais revoir ses façons de faire et ses pratiques. Par exemple, leurs méthodes de consultation ont été revues au regard des pratiques d'EDI afin de pouvoir représenter tous les centres de manière équitable. De son côté, **Roch Ducharme** a soutenu que l'EDI doit se pencher sur un changement systémique et que les pratiques d'EDI doivent être vues comme un processus et non comme une finalité. Ainsi, le CRISPESH s'est distancé des éléments quantifiables afin de s'attaquer à des problèmes de fond tels que la prise de conscience de biais inconscients ou encore la sous-représentation des personnes en situation de handicap aux tables décisionnelles. **Lynn Lapostolle** a souligné que les principes de l'EDI se déploient de deux façons dans leur

association : en soutien au milieu de la recherche pour l'aider à intégrer l'EDI à toutes les étapes de ses projets et en soutien aux professionnel.le.s qui s'intéressent à ce nouveau champ dans leurs travaux. Pour finir, **Habib El-Hage** a rappelé que bien que l'IRIPII se penche sur ces questions depuis un moment, il est nécessaire de travailler en amont sur tous les obstacles systémiques et les inégalités de traitement qui persistent actuellement au niveau sociétal.

Les panélistes ont soutenu qu'il est important d'aborder l'EDI comme un ensemble de pratiques qui demandent à ce que toute organisation développe une sensibilité face à l'autre. Pour ce qui est du milieu de la recherche, les processus s'avèrent plus longs et complexes lorsque l'on intègre des pratiques EDI et il y a beaucoup d'enjeux à traiter à toutes les étapes de la recherche. Comme le réseau collégial est de grande envergure, un défi à l'heure actuelle est de créer des instances et des moments afin que tous les collègues puissent s'enrichir mutuellement. Alors qu'une certaine compétitivité existe entre les collègues, il semble important de pouvoir décroisonner les savoirs et les partager lorsqu'il est question de l'EDI. Il ressort également que plusieurs centres de recherche détiennent une longueur d'avance sur les collègues auxquels ils sont affiliés. Il émerge ainsi un besoin de pouvoir harmoniser les pratiques à tous les niveaux. Roch Ducharme a aussi rappelé que l'EDI tend actuellement à oublier les personnes en situation de handicap sous « le grand chapeau de la diversité ». Finalement, un des défis afin d'intégrer convenablement les principes de l'EDI demande un engagement à tous les niveaux : la formation, l'accompagnement, la mise en place de mécanismes de représentativité, l'abolition d'obstacles systémiques, etc.

<sup>19</sup> Ces réflexions sont issues d'un panel sur l'EDI en recherche au collégial organisé lors du colloque virtuel de l'IRIPII « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines » des 11 et 12 novembre 2021. Le panel était animé par Nordin Lazreg (chercheur, IRIPII) et composé de quatre panélistes: Roch Ducharme (ex-directeur du CRISPESH), Lynn Lapostolle (directrice générale de l'Association pour la recherche au collégial), de Marie Gagné (présidente-directrice générale de Synchronex) et de Habib El-Hage (directeur de l'IRIPII).

Pour Habib El-Hage, l'accompagnement des organisations est un défi de taille car l'EDI doit être vue comme un processus de longue haleine qui demande un engagement et un désir de transformation.

Un des angles morts de l'EDI réside dans le fait qu'il n'y a pas une « universalité des solutions ». En ce sens, pour que ces principes puissent percoler dans le milieu, il s'avère nécessaire de travailler à une adéquation entre la théorie et la pratique et que chaque milieu puisse s'approprier cette vision en fonction des enjeux qui lui sont propres. Par ailleurs, un angle mort de l'EDI est l'opportunisme de certains milieux qui instrumentalisent ces concepts afin de bien paraître dans leurs institutions et font abstraction des principes de co-construction et de consultation pourtant essentiels dans les milieux voulant faire un virage EDI. Dans cette même veine, la définition de l'excellence en recherche doit être revue afin de pouvoir tenir compte des réalités diverses des groupes sous-représentés. Pour l'une des panélistes, un angle mort de l'EDI réside dans la « tension entre EDI et excellence ». Elle a noté que cet élément n'est pas assez pris en compte et que des ressources doivent être déployées pour y remédier. Finalement, Habib El-Hage a mentionné quatre angles morts : le manque de leadership authentique de certain.e.s dirigeant.e.s, le manque d'orientation sur le long terme dans les organisations, la dénomination des cinq groupes sous-représentés qui fait fi d'autres groupes ou de la notion d'intersectionnalité et l'absence de définitions communes sur l'EDI au niveau sociétal. Tous ces angles morts renvoient à une nécessité de s'attaquer à des enjeux systémiques qui tarissent la portée de l'EDI dans le réseau collégial.

## LES ENJEUX DE L'EDI DANS LA RECHERCHE EN MILIEU UNIVERSITAIRE

---

Dans un premier temps, **Muriel Mac-Seing**<sup>20</sup> a parlé de ses recherches en Afrique subsaharienne. S'étant intéressée au plaidoyer et à l'inclusion des personnes en situation de handicap dans cette région du monde, elle a vite réalisé qu'il existait plusieurs barrières au développement de sa recherche dans les milieux politiques. L'exigence de « données probantes » l'a menée à essayer de générer ces données alors que le terrain était très riche en expériences vécues. Elle a expliqué que lors de son étude mixte dans le nord de l'Ouganda, l'analyse des politiques de santé et l'utilisation de services en santé sexuelle pour les individus l'ont confrontée à certaines limites de la recherche, mais aussi à ses propres biais inconscients lorsqu'il est question d'inclure réellement toutes les expériences des personnes en situation de handicap. La chercheuse rappelle que pour lever les barrières et faire tomber les inégalités, le milieu de la recherche doit investir plus de temps et de ressources matérielles et symboliques lors de tout le processus de la recherche.

Pour sa part, **Robert-Paul Juster** a présenté son expérience en EDI dans son Département de psychiatrie. Pour lui, il existe une tension historique entre le milieu de la psychiatrie et l'inclusion des personnes appartenant aux communautés LGBTQ+. Il a constaté, dans les dernières années, un engouement marqué pour les questions d'EDI, mais il a rappelé qu'il est important de pouvoir faire preuve d'humilité sur ces questions et

---

<sup>20</sup> Ces réflexions sont issues d'un panel sur l'EDI en recherche à l'université organisé lors du colloque virtuel de l'IRIPIL « Équité, diversité et inclusion : regards croisés sur les pratiques en recherche et en ressources humaines » des 11 et 12 novembre 2021. Le panel était animé par Bilkis Vissandjée (Université de Montréal) et composé de cinq panélistes issus de la recherche en santé (médecine, santé publique, sciences infirmières, psychiatrie) : Samuel Blain (Université de Montréal), Muriel Mac-Seing (Université de Toronto), Robert-Paul Juster (Université de Montréal), Aïssata Sako (Centre de recherche du CHUM) et Olivier Ferlatte (Université de Montréal).

d'accueillir une certaine insécurité lorsqu'il est question de la terminologie appropriée dans leurs recherches et dans le milieu de façon plus large. Pour lui, la réactivité et la proactivité doivent se retrouver au cœur de toute initiative liée à l'EDI.

**Aïssata Sako** a ensuite présenté sa perception des pratiques EDI dans le milieu de la recherche. En tant que femme Noire, elle a proposé que les notions d'équité, de diversité et d'inclusion soient construites autour du principe de l'altérité, c'est-à-dire que toute personne doit être amenée à se demander « qui suis-je par rapport à l'autre? ». Pour elle, c'est une des seules façons d'éviter l'instrumentalisation de l'EDI en organisation. Elle a mentionné à cet égard que l'instrumentalisation de l'EDI actuellement tendait à minimiser, voire à réduire « les différents degrés de l'expérience de l'autre ». Gérant toute l'opérationnalisation du processus de recherche et l'embauche des équipes de recherche dans le cadre de ses fonctions, elle a expliqué que pour bien appliquer les principes EDI, il est essentiel de pouvoir accepter la diversité des expériences et des situations, mais aussi les parcours plus atypiques. Selon elle, la valorisation des parcours variés permet au milieu de la recherche de s'exposer à des réalités différentes et son rôle est de permettre à tout individu d'œuvrer dans un contexte de travail sécuritaire. Aïssata Sako a terminé en soutenant que peu importe l'autoidentification des personnes candidates qui désirent rejoindre ses équipes de recherche, elle se fait un devoir que chaque personne puisse « jouir de la totalité de ses appartenances au sein du milieu de travail ».

De son côté, **Olivier Ferlatte** a abordé le fait que les recherches menées dans son milieu l'étaient rarement en collaboration avec les partenaires. De ce fait, il a remarqué que les avancées en recherche percolaient rarement vers leurs milieux, ce qui l'a amené à vouloir créer un laboratoire de recherche communautaire et collaboratif. Depuis la création de ce centre, il remarque que de telles pratiques innovantes en recherche

permettent d'aller recruter des participant.e.s qui ne sont pas intéressé.e.s à des recherches traditionnelles. Le chercheur rappelle toutefois que malgré les efforts de certains centres ou équipes de recherche, le milieu universitaire demeure porteur de plusieurs inégalités. Olivier Ferlatte s'est d'ailleurs demandé si « l'EDI est compatible avec la machine académique » étant donné que le milieu académique tend à renforcer certaines iniquités auprès du corps professoral et étudiant.

Pour terminer, **Samuel Blain** a parlé de son rôle dans le milieu de la recherche. En tant qu'ancien intervenant de rue, il s'est impliqué dans ce milieu suite au constat que les intervenant.e.s et les psycho-éducateur.rice.s n'étaient pas convenablement formé.e.s pour mener des interventions avec un caractère transformatif. Il a observé un manque de prise en compte de la réalité du milieu et un manque de connaissance des savoir-être et savoir-agir adéquats lorsque l'on intervient auprès de communautés vulnérables. Il a expliqué qu'il estime avoir une responsabilité de changer la culture institutionnelle à l'université et l'organisation des soins de services de santé. Pour lui, les notions d'humilité et de vulnérabilité doivent être au cœur de toutes les démarches des chercheur.se.s afin de pouvoir élaborer des recherches qui soient réellement empreintes de sensibilité à l'égard de l'autre.

# **PARTIE III :** **L'EDI EN ENSEIGNEMENT**

## UN COLLÈGE POUR CORALEE : RÉFLEXIONS SUR LA VIOLENCE ET L'ÉGALITÉ

### STÉPHANE MARTELLY

Écrivaine, peintre et professeure de littérature  
(Université de Sherbrooke)

Lors de sa conférence<sup>21</sup>, Stéphane Martelly a d'abord insisté sur l'importance d'étendre le geste de la reconnaissance territoriale à une reconnaissance des peuples autochtones du Canada et de l'Afrique, ces derniers ayant été arrachés à leur terre d'origine. Cette reconnaissance de l'expérience Noire en Amérique du Nord introduisait en quelque sorte le récit qu'allait partager avec nous l'écrivaine : celui de Coralee Hutchison, étudiante, seule victime des émeutes de 1969 à l'Université Sir George Williams (aujourd'hui Concordia), jeune femme Noire âgée de dix-huit ans au moment où un policier la frappe violemment à la tête, blessure à laquelle elle succombera quelques jours plus tard. Pour rappel, les émeutes de 1969 à Sir George Williams se sont produites en réaction à des expériences de racisme anti-Noir vécues par plusieurs étudiant.e.s, et dans la foulée d'une série de rassemblements et de manifestations menés principalement par des étudiant.e.s Noir.e.s.

La chercheuse a donc offert une méditation à la fois pédagogique, historique et politique à propos de l'institution d'enseignement à laquelle Coralee n'a pas eu droit, une institution qui ne l'aurait pas menée

à la mort, une institution impossible en 1969 et pas encore totalement possible aujourd'hui. Elle a aussi su accorder l'élan poétique de ces réflexions avec les considérations plus pratiques qui animaient le colloque, en lien avec les notions d'EDI. Ne ménageant pas la critique, la professeure a d'emblée reconnu l'importance de mesures institutionnelles « pour éviter que la violence qui existe déjà envers certains corps ne continue ou ne dérape », tout en nous mettant en garde contre un usage superficiel des notions d'EDI, qui se limitent souvent à des déclarations de bonne foi ne se traduisant pas en changements profonds dans les structures institutionnelles.

S'intéressant aux considérations politiques et éthiques qui sous-tendent la mise en place de principes d'EDI dans une institution d'éducation post-secondaire, elle a souligné à plus d'une reprise l'importance de critiquer l'application de ces principes sur le mode de l'ajout. Elle déplorait par là le fait que plusieurs pratiques d'EDI soient appliquées dans une logique selon laquelle il faut ajouter, en aval, des mesures pour que certaines personnes exclues ou opprimées par le système puissent y être incluses, au lieu de déconstruire, en amont, la violence déjà là qui rend ces mesures nécessaires. Il s'agit donc d'une critique structurelle et fondamentale des principes d'EDI qui, loin d'être pessimiste ou de décrier en bloc ce type d'initiative, propose plutôt un horizon politique pour les penser de manière plus radicale et libératrice. La professeure a d'ailleurs fait référence plus d'une fois à bell hooks et Paulo Freire, deux intellectuel.le.s ayant largement contribué à l'émergence de la discipline dite de la

<sup>21</sup> Ce résumé est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « EDI dans la salle de classe : enjeux, défis et stratégies pédagogiques pour les milieux postsecondaires », organisé par l'IRIPII le 17 novembre 2022.

pédagogie critique, dont l'un des principes phares est une considération de l'éducation comme pratique de la liberté.

Au fil d'une présentation prenant souvent des airs d'appel à l'action, Stéphane Martelly a nommé un certain nombre d'éléments qui peuvent être transposés en pratiques pédagogiques. Elle a notamment parlé d'« accueillir les élèves dans leurs singularité » afin de prodiguer un enseignement orienté vers l'émancipation, soulignant ainsi l'importance de reconnaître l'expérience vécue des élèves subissant des formes systémiques d'oppression. Elle a également mentionné, dans la même lignée que sa réflexion sur le geste d'ajout, l'importance de revoir les pratiques pédagogiques afin de tenir compte des dynamiques de pouvoir en classe, de la violence qui s'y incarne déjà et d'œuvrer à la défaire dans l'enseignement. Elle a affirmé l'importance de céder la place et la parole afin de contribuer à l'émancipation et l'autonomisation de tous.tes, pointant ainsi vers une reconfiguration de la stricte hiérarchie de transmission des connaissances qui régit la salle de classe. Vers la fin de son allocution, la professeure a émis un souhait particulièrement pertinent pour le contexte actuel au Québec, qui vaut d'être exprimé dans ces lignes : celui d'un enseignement qui contiendrait « le désir de leur émancipation véritable, au lieu de chercher la validation de notre autorité, de ce que nous avons pris malencontreusement l'habitude d'appeler notre liberté académique ». Au travers de l'invocation du souvenir et de la mémoire de Coralee Hutchison, Stéphane Martelly a su proposer une réflexion critique rigoureuse, exigeante, émouvante et particulièrement évocatrice dans le contexte d'une réflexion sur les pratiques d'EDI dans la salle de classe.

## EXPÉRIENCES DES ÉTUDIANT.E.S MUSULMAN.E.S AU CÉGEP : DISCRIMINATIONS ET APPARTENANCE

### LEILA BDEIR

Chercheuse et enseignante en sciences sociales et humaines (Collège Vanier)

### KRISTA RILEY

Chercheuse et conseillère pédagogique (Collège Vanier)

Les chercheuses Leila Bdeir et Krista Riley ont présenté<sup>22</sup> les résultats et réflexions issues de leur projet *Les expériences des étudiantes musulmanes au cégep : Un projet de recherche action participative* financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)<sup>23</sup>. Mené de l'automne 2018 à l'automne 2021, ce projet visait à documenter l'expérience scolaire des jeunes musulmanes<sup>24</sup> de niveau collégial. Une méthodologie de recherche action participative a été employée, permettant ainsi à une quinzaine d'étudiantes majoritairement musulmanes de participer à toutes les étapes de la recherche, de la collecte de données à la discussion des résultats, afin d'assurer un processus reflétant vraiment les expériences et les besoins de cette population.

<sup>22</sup> Ce résumé est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « EDI dans la salle de classe : enjeux, défis et stratégies pédagogiques pour les milieux postsecondaires », organisé par l'IRIPII le 17 novembre 2022.

<sup>23</sup> Leur rapport de recherche est disponible en ligne : <https://mobile.edug.info/xmlui/handle/11515/38398>.

<sup>24</sup> L'accord féminin est employé dans tout le résumé, afin de refléter le choix d'écriture des chercheuses, et en accord avec le fait que la grande majorité des participant.e.s étaient des jeunes femmes.

En introduction, Leila Bdeir a affirmé que les résultats de la recherche brossaient un portrait assez complexe de la vie des jeunes musulmanes, qui se retrouvent souvent « entre l'effacement et l'effroi ». Les élèves interviewées, majoritairement des jeunes femmes, font globalement état d'un sentiment de vigilance constant quant aux possibles situations d'agression ou de racisme, qui provoque chez elles une propension accrue à l'autosurveillance et l'autorégulation. Une forme d'hyper-conscience du regard des autres caractérise leur expérience de l'espace social et pédagogique d'un collège. Cela dit, parfois, c'est aussi le fait de ne pas être visible comme musulmane qui pose problème et qui restreint les capacités d'expression et de participation de ces jeunes, comme certaines données le démontreront plus bas.

La première partie de la présentation était divisée en trois sections distinctes : les expériences positives, les expériences négatives ou difficiles, et les manières d'envisager la participation en classe. En termes positifs, les étudiantes évoquent des enseignant.e.s ayant fait preuve de plus d'inclusivité, entre autres en usant d'exemples plus diversifiés dans leur enseignement. Certaines nomment l'importance de se sentir libres de s'exprimer ou non sur un sujet touchant à leur identité, sans pression de représenter une communauté qui les dépasse. D'autres mentionnent l'importance de prendre le temps nécessaire pour aborder en classe certains événements dans le monde qui touchent particulièrement les communautés musulmanes. Finalement, le fait de se sentir à l'aise d'établir des liens avec une personne non-musulmane sans craindre le rejet, dans un

contexte pédagogique, permet une expérience positive dans la salle de classe pour les jeunes musulmanes.

En termes négatifs, les étudiantes nomment la perpétuation de stéréotypes péjoratifs à propos des vies musulmanes, souvent dans une comparaison avec la société occidentale blanche qui réaffirme une forme de supériorité de cette dernière, par exemple en lien avec les droits des femmes. Certaines mentionnent des expériences négatives lorsqu'un.e enseignant.e.s les a interrogées à propos d'un élément de leur islamité (le voile, par exemple) alors que la discussion en classe à ce moment-là n'y était liée en rien. Ce genre de question contrevient directement à l'un des éléments de la section précédente, car il prive l'étudiante de la liberté de gérer à sa manière la visibilité et l'expression de son islamité dans la salle de classe. Finalement, un lien manifeste semble exister entre la visibilité de l'islamité d'une étudiante et la relation qu'un.e enseignant.e entretiendra avec elle : plus l'apparence de l'étudiante est jugée « conservatrice », plus l'enseignant.e sera réservé.e à son égard, et inversement. Cela dit, les étudiantes qui ne sont pas du tout lisibles comme musulmanes aux yeux des enseignant.e.s affirment expérimenter un effacement qui les met parfois dans des situations où sont perpétués des discours islamophobes, ce qui démontre bien les effets néfastes, peu importe le type d'expression de l'islamité, de l'obsession collective à propos d'un objet culturel comme le voile.

La question de la participation en classe se traduit surtout par des considérations quant au fait d'y exprimer sa subjectivité ou d'y relater son expérience personnelle en tant qu'étudiante musulmane, et des conditions de cette expression. Les étudiantes affirment certainement ne pas apprécier être épinglées ou pointées par un.e enseignant.e sans contact préalable, et sans lien avec le contexte. Cela relève plus largement d'une fatigue liée à la pression constante d'éduquer les gens qui les entourent contre l'islamophobie, au fait de devoir agir comme porte-parole, et de ne pas se sentir libre

de refuser ce travail pédagogique imposé. Cela dit, certaines étudiantes expriment aussi de la reconnaissance lorsqu'on leur permet, en classe, dans un rapport respectueux, de « faire partie du discours » et mobiliser leurs expériences pour s'opposer à l'islamophobie. La diversité des expériences est reflétée dans la diversité des réponses à cette question précise et suggère un lien manifeste avec une perception de l'espace d'apprentissage variant dans un spectre entre sécurité et danger.

Pour sa part, Krista Riley a présenté plusieurs recommandations afin de donner un aperçu des meilleures pratiques visant à répondre aux besoins des étudiantes musulmanes dans la salle de classe. Ces recommandations émergent de données recueillies en entrevue individuelle avec des étudiantes musulmanes et des enseignant.e.s au cégep. La chercheuse a affirmé que, bien que certaines de ces meilleures pratiques ne s'appliquent pas dans tous les contextes d'enseignement, elles demeurent tout de même utiles pour réfléchir à des questions partagées avec d'autres communautés minorisées et leurs expériences en classe. Elle a également reconnu la difficulté d'effectuer ce travail en classe, en ajoutant que ce dernier vaut la peine d'être fait et peut avoir de profonds impacts positifs chez les étudiantes.

En termes pratiques, plusieurs aspects ont été abordés, qui font pour la plupart écho aux éléments mentionnés en première partie : ne pas instrumentaliser les personnes musulmanes en classe pour qu'elles parlent de leur islamité; diversifier le matériel pédagogique en incluant des représentations diversifiées des vies musulmanes (et non des stéréotypes qui réfèrent à l'Occident); donner le choix et la liberté de s'exprimer ou non sur ces questions en tant que personne musulmane; reconnaître la portée de certains événements mondiaux qui touchent les communautés musulmanes; ou encore reconnaître, en tant qu'enseignant.e, les possibles limites de ses connaissances sur ces questions. La chercheuse a affirmé l'importance d'intervenir dans des moments de tension ou des propos islamophobes seraient tenus en

classe, et qu'il s'agissait d'une situation où il fallait user de sa posture d'autorité pour entraver un tel discours. Une stratégie proposée est celle de questionner sa provenance : on demande à l'étudiant.e comment cette opinion a été formée, sur la base de quelle information. Cela est ensuite l'occasion d'outiller les étudiant.e.s afin d'améliorer leurs compétences de recherche, pour contrer le genre de désinformation qui nourrit souvent les discours islamophobes. Finalement, la chercheuse a souligné que plusieurs enseignant.e.s affirmaient ressentir un manque d'outils, de connaissances et de formation. Elle fait remarquer que certain.e.s ont mentionné ne pas avoir besoin de formation liée directement aux réalités musulmanes, ce que chacun.e a les capacités de faire pour soi, mais souhaiteraient plutôt être mieux outillé.e.s en termes de stratégies pédagogiques pour composer avec des thématiques dites sensibles ou délicates en classe.

La période de question a été l'occasion de rappeler que l'une des responsabilités inhérentes à une posture

d'allié.e est de questionner, voire interrompre, des propos oppressifs en classe. La posture d'allié.e vaut surtout pour la majorité du corps enseignant en sciences humaines, qui est blanche. Cela dit, les données révèlent aussi que les enseignant.e.s racisé.e.s sont généralement perçus plus positivement par les étudiantes musulmanes, qui voient en elleux une forme de représentation. Or, les chercheuses nous ont rappelé que les personnes enseignantes racisées sont sur-représentées dans les sciences naturelles et sous-représentées en sciences humaines et sociales et en lettres, ce qui indique un rapport inégalitaire au sein des disciplines qui structurent le rapport au social et au culturel qu'apprennent les étudiant.e.s au cégep. Pour conclure, Leila Bdeir a rappelé que ces problèmes sont de nature structurelle et qu'il demeure ardu de nommer les enjeux difficiles dans les départements collégiaux, notamment les effets d'un corps enseignant majoritairement blanc sur des populations étudiantes autrement diversifiées.

## DIVERSITÉ EN CLASSE : SEXE, GENRE ET ORIENTATION SEXUELLE

### MARIE-ÉDITH VIGNEAU

Conseillère aux affaires éducatives et responsable du Réseau intercollégial de l'intervention psychosociale (Fédération des cégeps)

Malgré des oppressions constantes à travers le temps, les populations 2S/LGBTQ+ ont toujours su résister et exister<sup>25</sup>. On remarque depuis quelques années une plus grande visibilité de ces identités et réalités multiples. Les avancées légales et sociales se succèdent et les personnes 2S/LGBTQ+ sont de moins en moins pathologisées, criminalisées et marginalisées.

Cette visibilité et ces changements légaux suscitent de nombreux questionnements, y compris au sein des établissements d'enseignement collégial. Comment créer un climat d'accueil et de respect pour l'ensemble de la population étudiante ? Devrait-on aborder ces sujets dans les salles de cours ? Comment agir lorsqu'on souhaite le faire, mais qu'on ne sent pas avoir les compétences attendues ?

Dans le but d'améliorer notre sentiment d'efficacité, quelques connaissances sont nécessaires<sup>26</sup>.

- Le **sexe** constitue un système de classification des individus selon un ensemble de caractéristiques physiques et physiologiques, comme les chromosomes, les niveaux d'hormones, les organes génitaux internes et externes. C'est en observant les organes génitaux externes que l'on assigne un sexe à la naissance.
- Le **genre** correspond au ressenti profond, intime et intrinsèque d'une personne par rapport à son identité. En disant « je suis une femme », « je suis un homme », « je suis une personne non-binaire », nous affirmons notre genre.

Lorsqu'on spécifie si une personne est trans ou cis, nous parlons plutôt de la **modalité de genre** (Ashley, 2022 : 22). Une personne trans est une personne dont le genre ne correspond pas au sexe qui lui a été assigné à la naissance, alors qu'une personne cis est une personne dont le genre correspond au sexe qui lui a été assigné à la naissance.

<sup>25</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « EDI dans la salle de classe : enjeux, défis et stratégies pédagogiques pour les milieux postsecondaires », organisé par l'IRPII le 17 novembre 2022.

<sup>26</sup> De nombreux lexiques au sujet de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle existent. Le guide *Combattre les violences en lien avec la sexualité et le genre en milieu scolaire*, rédigé par Valérie Lafortune pour Interligne, est disponible gratuitement en ligne et contient une liste de définitions (Lafortune, 2022). Le très étoffé *Des mots pour exister*, de Marie-Philippe Drouin, pour la Coalition des familles LGBTQ+, constitue également un incontournable (Drouin, 2022).

- **L'expression de genre** est l'apparence de ce que notre société, à notre époque, considère être masculin, féminin ou androgyne. Les choix vestimentaires, la coupe de cheveux, le fait de porter du maquillage ou non, la gestuelle, etc., constituent autant de marqueurs d'expression de genre.
- **L'orientation sexuelle** concerne le genre des personnes envers qui nous sommes susceptibles d'avoir une attirance sexuelle.
- **L'orientation romantique** concerne le genre des personnes envers qui nous sommes susceptibles de développer une attirance amoureuse – autrement dit, de tomber en amour.

Avant de se présenter en classe, afin d'y créer et d'y maintenir un milieu accueillant pour les personnes 2S/LGBTQ+ ou en questionnement, il est important de réfléchir à nos réflexes hétérocisnormatifs. Ceux-ci peuvent être anodins en apparence, mais avoir un impact négatif considérable sur l'ensemble de la population étudiante. **L'hétérocisnormativité est la croyance que l'hétérosexualité et le fait d'être cisgenre sont les états les plus acceptables et normaux lorsqu'on parle de diversité sexuelle et de genre. Son omniprésence est illustrée par l'absence, dans plusieurs curriculums, de contenus au sujet des réalités 2S/LGBTQ+.**

D'ailleurs, plusieurs membres du personnel enseignant n'ont jamais entendu parler de ces concepts dans le cadre de leur propre parcours. Par conséquent, ces personnes se sentent peu compétentes voire mal à l'aise à l'idée d'aborder ces réalités en classe. Pourtant, il est nécessaire d'en parler. La recherche a démontré que lorsque les personnes étudiantes ne se sentent pas représentées dans les cours, leur sentiment d'appartenance à leur champ d'études est moindre et que leurs chances de réussite diminuent (University of Toronto, 2023). De même, parmi les **facteurs de résilience pour les jeunes trans en contexte d'éducation**, on retrouve

**le fait que le personnel enseignant aborde les réalités diverses liées à l'identité et à l'expression de genre en classe (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 : 25).** Enfin, le fait de présenter ces contenus permet aussi d'outiller les spécialistes en devenir, de diminuer le nombre d'impairs commis et de briser le cycle des violences perpétrées à l'égard de la clientèle 2S/LGBTQ+<sup>27</sup>.

Il y a fort à parier que certaines de ces mesures sont en place dans votre milieu. Les connaissez-vous ? Au besoin, vous pouvez vous adresser aux directions, au registrariat ou à l'équipe d'intervention psychosociale, qui ont probablement des pistes à vous proposer. Ainsi, vous serez plus à l'aise de guider les individus qui auraient besoin de ressources.

**En terminant, rappelons-nous qu'il n'est pas possible de déterminer le genre ou l'orientation sexuelle de quelqu'un sur la base de son apparence. De même, les personnes 2S/LGBTQ+ n'ont aucune obligation de révéler ou dévoiler leur orientation sexuelle ou leur modalité de genre. Il va sans dire, donc, que l'absence de coming-out n'est pas gage d'absence de personnes 2S/LGBTQ+ dans un milieu donné. Une posture d'apprentissage et d'humilité favorise le mieux-être des personnes que l'on sait concernées par ces réalités, de même que celles dont nous ignorons la réelle modalité de genre ou orientation sexuelle<sup>28</sup>.**

<sup>27</sup> Il existe plusieurs façons de parler de la grande diversité du sexe, du genre et de l'orientation sexuelle en classe. À cet effet, l'auteur recommande différentes ressources (Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017; Dubuc, 2020).

<sup>28</sup> À ce sujet, le guide *Combattre les violences en lien avec la sexualité et le genre en milieu scolaire* s'avère être une ressource très utile (Lafortune, 2022).

## BIBLIOGRAPHIE

---

ASHLEY, Florence (2022). « *'Trans' Is My Gender Modality: A Modest Terminological Proposal* », dans Laura ERICKSON-SCHROTH (coord.). *Trans Bodies, Trans Selves: A Resource by and for Transgender Communities*. New York: Oxford University Press [Deuxième édition].

CHAMBERLAND, Line, Alexandre BARIL et DUCHESNE (2011). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal [En ligne : <https://chairedspg.uqam.ca/publication/la-transphobie-en-milieu-scolaire-au-quebec/>].

DROUIN, Marie-Philippe (2022). *Des mots pour exister : nommer les identités, les familles et les réalités LGBT+*. Montréal : Coalition des familles LGBT.

DUBUC, Dominique (2020). « Diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle : de l'inclusion des personnes à l'intégration de compétences et de contenus dans les programmes », *Bulletin de la documentation collégiale*, octobre 2020 (19) : 1-17 [En ligne : <https://cdc.qc.ca/fr/2020/10/28/diversite-liee-au-sexe-au-genre-et-a-lorientation-sexuelle-bulletin-2/>].

LAFORTUNE, Valérie (2022). *Combattre les violences en lien avec la sexualité et le genre en milieu scolaire : ressources pour mieux les comprendre et les prévenir*. Guide pratique [En ligne : <https://les3sex.com/fr/news/2215/combattre-les-violences-en-lien-avec-la-sexualite-et-le-genre-en-milieu-scolaire-guide-pratique>].

TABLE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'HOMOPHOBIE ET LA TRANSPHOBIE DES RÉSEAUX DE L'ÉDUCATION (2017). *Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non binaires. Guide pour les établissements d'enseignement* [En ligne : <https://chairedspg.uqam.ca/publication/mesures-douverture-et-de-soutien-envers-les-jeunes-trans-et-les-jeunes-non-binaire-guide-pour-les-etablissements-denseignement/>].

UNIVERSITY OF TORONTO (2023). Teaching Assistants' Training Program – Representation Matters. <https://tatp.utoronto.ca/teaching-toolkit/equity-diversity-and-inclusion/representation-matters/>

## PARLER DES RÉALITÉS AUTOCHTONES EN CLASSE : DÉFIS VÉCUS PAR LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES ET LES ENSEIGNANTS DE MILIEU COLLÉGIAL

**LÉA LEFEVRE-RADELLI**

Chercheuse postdoctorale  
au Département de Sciences de l'éducation  
(Université du Québec à Trois-Rivières)

Le milieu de l'éducation fait face à plusieurs défis en ce qui concerne les peuples autochtones<sup>29</sup>. Selon les statistiques de scolarisation au Canada et au Québec, les taux de diplomation des Autochtones sont inférieurs à ceux des non-autochtones, l'écart le plus important étant au niveau postsecondaire (Statistique Canada, 2017). Les étudiants autochtones sont, quant à eux, particulièrement victimes de racisme, autant de la part des autres étudiants que des membres du personnel (Lefevre-Radelli, 2019; Bailey, 2015; Cote-Meek, 2014).

Les enjeux sont également importants en ce qui concerne la représentation des peuples autochtones dans les programmes scolaires. Les chercheurs et enseignants ont relevé qu'à l'heure actuelle, les programmes du niveau primaire au niveau postsecondaire ne permettent pas d'élaborer une réflexion critique systématique sur les conséquences de la colonisation et des pensionnats indiens et risquent de reproduire une vision stéréotypée et négative des peuples autochtones (Bories-Sawala, 2017; Cote-Meek, 2014; Dufour, 2013). Ainsi que le soulignent Fast et Drouin-Gagné (2019 : 96),

« teachers may [ ] avoid introducing Indigenous knowledges and pedagogies into the classroom because they don't know where to begin and are intimidated by the prospect of facilitating difficult discussions ».

Dans une perspective de « vérité et réconciliation » incluant l'ensemble des acteurs de la société, et pas seulement les peuples autochtones (CVR, 2012), il semble important de se pencher tant sur le vécu des étudiants autochtones que sur les capacités d'action des enseignants qui souhaitent parler des réalités autochtones en classe tout en construisant un milieu plus culturellement sécurisant. Dans cette optique, je présenterai ici les résultats de deux recherches, l'une réalisée dans le cadre de mon doctorat et l'autre dans le cadre de mon postdoctorat. Ces recherches ont été menées de mon point de vue de personne non-autochtone, immigrée au Québec. J'ai choisi de mettre en lumière les défis vécus par les membres de ces deux groupes, car je pense que pour apporter des solutions adéquates, il importe de prendre la mesure de la situation et des difficultés vécues sur le terrain.

### LE VÉCU DES ÉTUDIANTS DES PREMIÈRES NATIONS À L'UNIVERSITÉ : QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Cette première partie est tirée de ma thèse de doctorat intitulée *L'expérience des étudiants autochtones à l'université: racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* (Lefevre-Radelli, 2019).

<sup>29</sup> Ce texte est basé sur une présentation faite au colloque virtuel « EDI dans la salle de classe : enjeux, défis et stratégies pédagogiques pour les milieux postsecondaires », organisé par l'IRIPII le 17 novembre 2022.

Les citations suivantes sont donc celles de personnes des Premières Nations<sup>30</sup> qui ont étudié dans des universités québécoises, et que j'ai rencontrées entre 2013 et 2019<sup>31</sup>. Dans ma thèse, j'ai notamment montré que les étudiants font face aux conséquences du racisme systémique, reproduit au sein de l'institution universitaire. Je résume ici quelques-uns des défis vécus par les étudiants, plus spécifiquement liés au contenu des cours et aux relations avec les professeurs, qui sont transposables au milieu collégial.

### LES DÉFIS LIÉS AU CONTENU DES COURS

De manière générale, les contenus des cours ne tiennent pas compte ni des cultures, des langues et des histoires autochtones, ni de l'histoire de la colonisation et des rapports entre Autochtones et non-autochtones, ni de la présence des étudiants autochtones eux-mêmes. La majorité des étudiants rencontrés n'a pu suivre aucun cours ou séance de cours portant sur les réalités autochtones. Cette absence de contenu, que Smith (2017) nomme les « silences disciplinaires », prend racine dès l'école primaire et secondaire. Brandi<sup>32</sup>, une étudiante, explique ainsi qu'elle avait l'impression de ne pas faire partie de l'Histoire lorsqu'elle était jeune, étant donné que son programme effaçait la présence des peuples autochtones : « When I was a kid, I didn't realize that I was in history ». Comme le soulignent Mareschal et Denault (2021 :36), cela constitue une « non-reconnaissance » de la présence des étudiants autochtones et de leur apport à la société.

---

<sup>30</sup> Aucun étudiant inuk ne figurait parmi les personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche.

<sup>31</sup> Depuis ma recherche, les universités québécoises, notamment l'UQAM et l'UdeM où ont étudié les participants, ont développé des contenus de cours et réalisé des efforts pour accueillir les étudiants autochtones. Les données présentées ici restent cependant d'actualité.

<sup>32</sup> Tous les prénoms des participants ont été changé afin de préserver leur anonymat.

Le fait d'aborder les réalités autochtones en classe est donc souvent bien reçu. Christian, qui a suivi un programme portant sur les réalités autochtones, en témoigne :

« Je trouvais ça cool qu'il y ait des non-autochtones qui s'intéressent aux questions autochtones ! [ ] Ça m'a permis de comprendre que ça les concernait autant que ça me concernait moi. [ ] Le fait d'avoir quelqu'un qui est spécialiste de ces réflexions, qui te l'explique clairement, ça permet d'organiser tout ça dans sa tête. » (Christian)

Il existe cependant des nuances importantes ; le fait d'aborder les réalités autochtones peut également être confrontant pour les étudiants. Dans un contexte où le professeur était non-autochtone, et où il semblait parfois « improviser » une séance de cours après avoir appris qu'il y avait une personne autochtone parmi les étudiants, le fait de ne pas donner la voix aux personnes autochtones contribuait à cette invisibilisation. Emma regrettait, par exemple :

« Souvent on parle des Autochtones sans les inviter, sans les consulter. Je trouve ça moyen. [...] J'aimerais voir des Autochtones dans l'école, représentés par un professeur autochtone ou un conférencier autochtone. »

Étant donné que la plupart des participants n'ont eu aucun professeur autochtone au cours de leurs études, le fait que ce soit sans cesse des non-autochtones qui parlent des réalités autochtones constituait pour eux une violence supplémentaire.

Une autre difficulté, soulevée par une participante qui a suivi plusieurs cours sur les réalités autochtones, concerne l'absence de prise en compte de la charge émotionnelle liée au contenu du cours.

« Parler des pensionnats indiens, ça m'a touchée, parce que mes parents, mon frère et ma sœur ont subi ça. [...] Un professeur avait mis une vidéo de femmes qui étaient toujours à la recherche de leurs enfants après 40 ans. Ça, ça m'a rentré dedans!! Le cours s'est fini comme ça. Moi j'ai juste pris mon sac, je suis partie, je pleurais. » (Anna)

Dans sa thèse sur l'expérience d'étudiants autochtones dans les provinces anglophones du Canada, Sheila Cote-Meek (2014) recueille des témoignages similaires où la charge émotionnelle est très forte pour les étudiants. Elle propose, entre autres, d'avoir un local pour étudiants autochtones, de mettre en place des cercles de partage entre étudiants autochtones, ou d'avoir des aînés en résidence dans l'université. Le vécu d'Anna était d'autant plus délicat qu'elle était souvent la seule étudiante autochtone dans sa classe, et que l'institution n'offrait pas de tels espaces de soutien.

### **LES DÉFIS LIÉS AU COMPORTEMENT DE CERTAINS PROFESSEURS**

Huit participants (sur 21) ont indiqué avoir eu des bonnes relations avec des professeurs ouverts, avec qui il était facile de discuter et qui les ont encouragés sans les stigmatiser. Cependant, les entrevues ont également fait émerger des préjugés explicites et *des comportements discriminatoires*.

Certains professeurs reproduisent les stéréotypes véhiculés dans la société québécoise (Cotton 2008), par exemple que « les Autochtones ne payent pas leur électricité » ou qu'« il n'y a pas de modèle positif chez les Autochtones ». Cela impacte d'autant plus les étudiants que le professeur est en situation d'autorité, comme le montre ce témoignage:

« On a eu un chargé de cours qui [...] nous a sorti un cliché gros de même [sur « les Indiens »]. Moi j'avais mes amies qui me

tenaient en disant : « ne lève pas ta main, tu vas te mettre dans des problèmes avec lui, ne fais pas ça. » (Mathilde)

Dans cette situation, le fait de reprendre le professeur peut faire craindre à l'étudiant d'avoir de mauvaises relations avec lui pour le reste de la session, de faire baisser sa note, ou d'être d'autant plus confronté à des propos racistes.

Une autre situation, très fréquemment soulevée lors des entrevues, est d'être, selon les mots des participants, « l'Autochtone de service ». Dans ce contexte, cette expression renvoie au fait de traiter de manière différente un étudiant autochtone, une fois qu'il est identifié comme « l'Autochtone dans la salle ». Les étudiants ont dit avoir eu cette impression, par exemple, quand un professeur les interpelle en classe pour parler des enjeux autochtones alors qu'ils ne sont pas à l'aise pour le faire.

Enfin, plusieurs participants ont soulevé qu'il existe un rapport de pouvoir implicite entre les professeurs, qui sont (sauf cas très rares) non-autochtones, qui mènent des recherches ou prennent la parole sur des réalités autochtones, ce qui reproduit une situation coloniale où les personnes autochtones semblent ne pas avoir leur mot à dire sur le sujet. Une participante, en particulier, s'est heurtée à plusieurs professeurs non-autochtones qu'elle jugeait arrogants ou « condescendants » dans leur attitude, ce qui a eu un impact sur son choix d'arrêter ses études :

« Je comprends que les profs ont fait des recherches, qu'ils ont un doctorat et tout, mais quand un professeur parle de ta communauté comme s'il connaissait ça mieux que toi ça fait un choc. [...] Ça a fait un frottement avec ce professeur qui prenait tous ces arguments de professeur expérimenté pour me remettre à ma place. » (Myriam)

Comme cela a été montré dans d'autres études (voir une synthèse dans Mareschal et Denault, 2021), les étudiants peuvent aussi se heurter à des difficultés liées à l'absence de prise en compte de leurs réalités (notamment linguistiques et culturelles) surtout lorsqu'ils ont grandi en communauté ou qu'ils parlent une langue autochtone. Dans ma recherche, plusieurs étudiants se sont dit bien intégrés à la société québécoise (par exemple, s'ils ont grandi en ville) et n'ont pas vécu ces difficultés. Ils ont par contre tous vécu de manière directe ou indirecte les conséquences de ce racisme systémique véhiculé, entre autres, par les contenus de cours et par certains enseignants.

## UNE DEUXIÈME ÉTUDE EN COURS : LES DÉFIS VÉCUS PAR LES ENSEIGNANTS DE CÉGEP

Pendant que je terminais ma thèse, en 2019, j'ai donné une charge de cours sur les réalités autochtones. Les circonstances étaient différentes de la première fois, en 2015. Les étudiants étaient en général plus conscients face aux réalités historiques et aux injustices dont sont victimes les peuples autochtones. La Commission vérité et réconciliation avait déposé son rapport final deux ans auparavant, et les médias relayaient les débats sur l'appropriation culturelle suite aux pièces de théâtre *Kanata* et *SLĀV*. Enfin, il y avait cette fois-ci, dans la classe, trois étudiants autochtones auto-identifiés (alors qu'il n'y en avait aucun quand j'avais donné la charge de cours en 2015). J'étais moi-même beaucoup plus consciente des enjeux liés au racisme dans la salle de classe, puisque j'étais en fin de rédaction de thèse sur le sujet.

Ce nouveau contexte m'a amené des questionnements nouveaux : comment ne pas reproduire les dynamiques observées dans ma recherche de doctorat ? Comment parler des pensionnats indiens de manière à sensibiliser l'ensemble de la classe, en prenant en compte la charge émotionnelle probablement particulièrement

importante pour les étudiants autochtones présents dans la classe ? Comment faire pour valoriser la parole des étudiants autochtones présents, mais sans les stigmatiser ? Comment ne pas tomber dans un discours polarisant entre les « bons » autochtones et les « mauvais » colons blancs, dans un contexte où se développait chez plusieurs étudiants (et moi-même) un engagement antiraciste et anticolonial ? Ma situation de précarité professionnelle (chargée de cours nouvellement enseignante, sur un thème qui n'est pas ma spécialité) a bien sûr joué un rôle dans ces questionnements. De manière plus systémique, cependant, j'ai pu mesurer à quel point les enseignants n'étaient pas outillés pour faire face à ces questionnements.

J'ai donc décidé d'orienter ma recherche de postdoctorat (2022-2023) vers le vécu des enseignants qui souhaitent parler des réalités autochtones en classe. D'après le juge Murray Sinclair « l'éducation est la source du problème [...], mais elle est également essentielle à la réconciliation. »<sup>33</sup> Si la démarche de vérité et réconciliation n'est pas seulement « un problème autochtone », mais bien le problème de l'ensemble des Québécois et des Canadiens, comment, en tant qu'enseignant, jouer son rôle dans un contexte de manque d'éducation et de ressources ? La deuxième partie de cet article traite, de manière exploratoire, cette question générale.

Les données reposent sur des entrevues réalisées en 2022 avec 11 enseignants de sciences humaines et sociales, arts et lettres, et techniques dans des cégeps de grandes villes et de région au Québec. Il s'agit d'un échantillon d'une recherche en cours. Les données présentées ici sont donc préliminaires et exploratoires.

Les classes des enseignants étaient composées d'étudiants majoritairement blancs ou majoritairement

<sup>33</sup> Discours réalisé à l'occasion de la publication du rapport préliminaire de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) en 2015, à la CBC.

d'origines multiculturelles. Il n'y avait que très rarement quelques étudiants autochtones auto-identifiés. Les défis présentés sont donc des défis vécus pour enseigner les réalités autochtones, qu'il y ait ou non des étudiants autochtones. Les enseignants eux-mêmes avaient une expérience variée : certains avaient une réflexion de plusieurs années sur les réalités autochtones, tandis que d'autres avaient entamé une réflexion au cours de la dernière ou des deux dernières années, suite notamment à la mort de Mme Joyce Echaquan à l'hôpital de Joliette et à « l'affaire Lieutenant-Duval » à l'université d'Ottawa, qui a exacerbé les débats autour de l'enseignement des sujets liés au racisme envers les communautés noires. Certains avaient déjà donné un cours ou une session complète sur les réalités autochtones, tandis que d'autres glissent de temps en temps des allusions sur le sujet. Étant donné que cela n'est pas une composante obligatoire du programme, les enseignants choisissent de parler des réalités autochtones dans une perspective d'engagement citoyen, comme le témoignent ces citations :

« Ce n'est pas un contenu de cours. Si, moi, je ne leur en parle pas, personne ne va leur en parler. » (Marie)

« Pour moi c'est tellement évident qu'il faut parler de ça. [...] Ça va de soi, tout simplement, comment parler du Canada sans parler de la colonisation ? » (Emilie)

« Je veux mettre de l'avant les minorités, les histoires qui ne sont pas racontées. C'est un choix conscient que je fais [...] parce qu'il y a beaucoup de sous-histoires dont on ne parle pas, et qui concernent nos étudiants. » (Yan)

Les enseignants se heurtent cependant à de nombreux défis, que je classe en trois catégories : 1) les défis liés à l'invisibilisation et l'infériorisation des peuples autochtones dans la société et l'institution scolaire,

- 2) l'inquiétude face à la réaction des étudiants et
- 3) les sentiments de malaise personnel.

### **LES DÉFIS LIÉS AU CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SOCIAL**

Le plus gros défi, unanimement évoqué par les participants, est le manque de connaissances, couplé à la prégnance de stéréotypes, de représentations partielles et erronées des réalités autochtones historiques et contemporaines. Les enseignants déplorent leur absence de formation adéquate au primaire et au secondaire (très peu ont suivi des cours sur les réalités autochtones au niveau postsecondaire). Aucun n'a entendu parler du génocide des pensionnats indiens au cours de sa scolarité. Cela renforce leur sentiment d'incompétence :

« Des fois tu as peur de te lancer parce que tu dis que c'est tellement gros, ce n'est pas à moi de le faire parce que je vais faire trop d'erreurs. Je suis trop incompétente pour aller parler des réalités autochtones alors que je n'en sais rien. » (Emilie)

Une enseignante autochtone soulève également cet enjeu, car les personnes autochtones ont, en général, suivi le même cursus scolaire que les non-autochtones :

« J'ai été formée comme tous mes collègues à la pensée occidentale. ( ) Je ne peux pas non plus prétendre de façon très sérieuse que je sais comment mes ancêtres ont vécu. » (Arianne)

Plusieurs participants expriment aussi la peur, en voulant sensibiliser les étudiants, de faire des « faux pas », de véhiculer eux-mêmes des stéréotypes (par exemple, de présenter les réalités autochtones comme relevant d'une réalité uniforme et d'une seule culture autochtone, alors qu'il existe 11 nations autochtones différentes simplement au Québec). Ce risque est en effet réel.

Les recherches ont montré qu'en l'absence de formation adéquate, les enseignants « peuvent refléter inconsciemment des représentations négatives véhiculées dans la société à travers leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques » (Potvin, 2017 : 107). Dans ce contexte, le fait de parler des réalités autochtones demande beaucoup plus de travail pour les enseignants, ce qui peut être d'autant plus difficile pour ceux qui sont nouveaux ou dans une situation précaire. Comme le résume avec humour un participant, « évidemment que ça me demande bien plus de travail que de juste revomir les mêmes cours pendant quinze ans » (Paul).

Un autre défi est l'existence, implicite et non consciencisée, d'une hiérarchisation des savoirs, soit le fait que les savoirs écrits occidentaux et/ou portant sur le monde occidental en général, sont plus importants et plus légitimes que les savoirs oraux autochtones et/ou portant sur les réalités autochtones. Ainsi, une enseignante qui a choisi d'aborder la perspective des peuples autochtones et pas seulement des deux peuples dits « fondateurs » (soit les Français et les Anglais), explique: « je reconnais que c'est une prise de position aussi. [...] Il y a quelque chose aussi qui me sort de la neutralité que j'essaie d'avoir habituellement » (Emilie). Cette citation montre qu'aborder les perspectives autochtones peut paraître, aux yeux par exemple de certains collègues ou de certains étudiants, comme étant subjectif ou non-neutre, ce qui expose l'enseignant à plus de risque de confrontations ou de remises en question. Or, ne parler que des perspectives des peuples anglais et français, en les présentant comme les « peuples fondateurs », en occultant les perspectives autochtones, est tout autant une prise de position politique, bien que ce ne soit pas reconnu comme tel.

Deux autres enseignants témoignent de cette idée véhiculée que les perspectives autochtones ne font pas « vraiment » partie de leur discipline :

« Il y a trois ans, tu m'aurais dit que tu présentes des mythes des Premières Nations dans ton cours, je t'aurais dit : euh, ce n'était pas un cours de philosophie qu'on devait suivre ? » (Paul)

« Il y a ce discours de : il faut parler des classiques québécois [...], des œuvres qui sont reconnues par les pairs. » (Yan)

Alors que Paul a dû déconstruire l'idée apprise que les perspectives autochtones ne faisaient pas partie de la « vraie » philosophie, Yan, qui a d'emblée choisi de mettre de l'avant des écrivains autochtones et d'autres minorités ethnoculturelles, doit faire face aux critiques de certains de ses collègues disant que la littérature importante est celle des ouvrages considérés comme les « classiques québécois » (écrits par des auteurs d'origine européenne), plutôt que les ouvrages d'auteurs autochtones ou immigrants qu'elle choisit de mettre de l'avant. Cela s'ancre dans un mécanisme plus général d'invisibilisation et d'infériorisation des peuples autochtones et de ce qui se rapporte à leur histoire, que j'identifie dans ma thèse comme étant du « racisme épistémique »<sup>34</sup>. Ce mécanisme n'est pas spécifique aux peuples autochtones, mais à plusieurs autres groupes minorisés comme les personnes noires. L'intellectuel afro-américain contemporain Ta-Nehisi Coates en explique les conséquences pour la construction de son identité :

« Dans les manuels scolaires de mon enfance [...] l'histoire sérieuse était celle de l'Occident, et l'Occident était blanc. [...] Nous étions noirs, au-delà du spectre visible, au-delà de la civilisation. » (Coates, 2015 : 63-64)

<sup>34</sup> Pour plus d'explications, voir Lefevre-Radelli (2019 ; 2021).

L'expérience de Coates peut être rapprochée de celle de Brandi, mentionnée au début de cet article, qui dit ne pas s'être rendu compte qu'elle faisait partie de l'Histoire. Les entrevues avec les enseignants montrent qu'ils sont également, à leur façon, confrontés aux conséquences de ces « silences disciplinaires » (Smith, 2017).

### **LES DÉFIS LIÉS À L'ANTICIPATION DE LA RÉACTION DES ÉTUDIANTS**

Un autre type de difficulté relève de la peur de blesser ou de déclencher certains types de réactions chez les étudiants, en considérant qu'il peut s'agir de « sujets sensibles » pour eux<sup>35</sup>. Cette peur s'applique surtout face aux étudiants autochtones et aux étudiants blancs (les étudiants immigrés ou racisés, qui sont majoritaires dans certaines classes, étant ceux qui semblent les plus intéressés et qui font le plus de liens avec leur propre expérience lié à la colonisation et à la discrimination, d'après les entrevues).

Les étudiants autochtones sont soit très minoritaires, soit absents ou invisibles des classes. Les enseignants témoignent qu'il est difficile de savoir qui est autochtone, car ils ne peuvent pas nécessairement se fier au nom ou à des caractéristiques physiques. À cela s'ajoute un manque de *feedbacks*, de repères, dû en partie à l'absence de contact direct entre autochtones et non-autochtones. Une participante explique ainsi qu'elle aimerait avoir du *feedback* d'étudiants autochtones, mais qu'elle se sent plus démunie que concernant les réalités des personnes immigrées ou racisées : « dans ma vie, j'ai eu plus d'amis ou d'étudiants qui ont jasé avec moi de l'impact du racisme ». Dans ce contexte, et en l'absence de formation, la peur de blesser ou d'exclure sans s'en rendre compte est plus présente :

« Je perçois le non-verbal, j'écoute au-delà des mots. Je suis très sensible à ça. [...] Puis je ne veux tellement pas ouvrir ces blessures-là. [...] J'ai peur de blesser, ou qu'ils se sentent écartés dans ma façon de communiquer. »  
(Marie)

Concernant les étudiants blancs, les défis mentionnés concernent une minorité de personnes. La majorité des enseignants estiment que les étudiants sont dans l'ensemble ouverts, intéressés. Ils ont cependant conscience qu'il peut s'agir d'un sujet sensible pour certains Québécois et sont parfois inquiets que cela mène à des dérapages dans la classe qu'ils ne sauraient pas comment rattraper. Une enseignante résume ainsi l'impact identitaire et affectif que peut avoir l'enseignement de la colonisation en contexte francophone :

« C'est une grosse remise en question! [...] C'est difficile pour certaines personnes de sortir de la victimisation [par rapport aux Anglais] pour prendre conscience du fait qu'ils ont été partie prenante de la destruction de populations. Ça vient chercher des aspects identitaires, mais aussi affectifs. » (Nicole)

### **LES DÉFIS LIÉS AU SENTIMENT DE MALAISE PERSONNEL**

Enfin, certains participants, plus particulièrement ceux qui s'identifient comme Québécois blancs, ont souligné un malaise personnel lié au fait d'aborder des thématiques autochtones, en étant soi-même non-autochtone. Ces questionnements sur la légitimité, alliés à un sentiment de honte, sont exprimés par exemple par cette participante :

« Il y a plusieurs professeurs qui ont partagé un malaise de parler des réalités autochtones alors qu'on n'est pas Autochtones. On se disait : est-ce qu'on peut en parler, jusqu'à

<sup>35</sup> Sur ce sujet, voir le colloque virtuel « Comment aborder les sujets sensibles ? », organisé par l'IRIPII en janvier 2021.

quel point, qu'est-ce qu'on peut dire ? [ ]  
J'ai vraiment honte là, de dire moi, je suis  
canadienne québécoise, puis on a fait vivre  
aux Premières Nations des choses vraiment  
atroces. » (Éléonore)

Ces émotions, qui font écho aux « ressentis partagés  
par un très grand nombre de Québécois » (Lefevre-  
Radelli et Dufour 2022 : 92), ne sont pas ressenties de  
manière aussi directe par tous les participants. Une  
participante, Miko, nuance ce ressenti en affirmant : « en  
tant qu'allochtone, j'ai un travail à faire, et je n'ai pas à  
demander à des Autochtones de le faire à ma place ».

Ces interrogations ont été moins soulevées par les  
participants autochtones, immigrés ou racisés. Une  
enseignante racisée m'a ainsi exprimé, à l'écrit, sa  
réflexion :

« Je pense que c'est plus difficile d'enseigner  
des thématiques comme le colonialisme, l'es-  
clavage [ ] la mise en pensionnat, le génocide...  
quand on est un.e prof blanc.he [ ] Quand on  
est blanc et qu'on bénéficie – encore – des  
dynamiques de pouvoir héritées du colonial-  
isme et du racisme, j'imagine que ça doit créer  
un petit malaise. [ ] Le fait d'être racisé.e peut  
enlever un petit poids lorsqu'on les enseigne,  
comme on est aussi nous-mêmes affecté.es  
par les dynamiques de pouvoir qui en décou-  
lent, ça permet d'en parler plus librement. »  
(Emilie)

Enfin, mentionnons que le fait d'être autochtone,  
immigré ou racisé peut amener d'autres difficultés, par  
exemple la peur d'être perçu par les collègues comme  
« l'ethnique de service », l'« autochtone de service »  
ou d'être cantonné dans un rôle d'enseignement des  
réalités du groupe ethnoculturel à laquelle la personne  
est associée. Arianne, une participante autochtone,  
explique également qu'il est d'autant plus difficile pour

elle de parler de thèmes liés aux peuples autochtones  
qu'elle est confrontée à des remarques qui la blessent  
(par exemple, des étudiants qui pensent que, en tant  
qu'autochtone, elle ne devrait pas boire d'alcool) :

« A chaque fois que j'ai abordé des questions  
autochtones avec mes étudiants, je n'étais  
pas capable de ne pas être heurtée par leurs  
réactions. Ça peut devenir assez sensible  
pour moi. »

La différence de perception selon l'identité ethno-  
culturelle des enseignants est complexe et mériterait  
plus de recherches et de nuances. Elle permet cependant  
de montrer que, si chaque personne vit différemment  
le fait d'enseigner les réalités autochtones selon sa  
propre expérience et selon son identité, il s'agit d'un  
des défis qui fait des réalités autochtones un « sujet  
sensible » pour les enseignants.

## CONCLUSION

Dans cet article, j'ai choisi d'aborder le sujet sous l'angle  
des défis vécus par les étudiants et les enseignants.  
L'expérience vécue des étudiants autochtones à l'uni-  
versité, empreinte de racisme et de discrimination  
(directs ou indirects), montre l'ampleur de l'« insécurité  
culturelle » vécue au sein des institutions et l'import-  
ance de développer des contenus et des méthodes  
pédagogiques qui soient exempts de préjugés et qui  
sensibilisent l'ensemble des étudiants.

Selon Lavell-Harvard (2011: 211), les enseignants « play  
a crucial role in either perpetuating the marginalization  
of Aboriginal people [...] or fostering their empowerment  
and the pursuit of social justice ». Ils se confrontent  
cependant à plusieurs défis, liés notamment au manque  
de formation, à la prégnance de représentations stéréo-  
typées dans la société québécoise et à un sentiment  
de malaise personnel.

Malgré les différentes interrogations sur la légitimité à parler des réalités autochtones, un consensus semble émerger parmi les enseignants qui ont choisi d'aborder régulièrement ces sujets en classe, résumé par Nicole :

« Je suis intimement persuadée que ce n'est pas le sujet qui fait le problème, c'est la manière par laquelle on l'aborde. Sans infantiliser les étudiants et étudiantes, sans les agresser. Donc l'entre-deux pour moi, c'est : on avise. »

Comment, précisément, trouver cet espace de « on avise », permettant d'aborder les sujets de manière respectueuse ? Les participants rencontrés témoignent également de bonnes pratiques, de mesures qu'ils jugent efficaces dans leur enseignement, ce qui constitue une autre partie de la recherche<sup>36</sup> et qui méritera d'être explorée collectivement pour poursuivre les efforts entrepris depuis plusieurs années par les institutions scolaires et postsecondaires.

---

<sup>36</sup> Des pistes peuvent être trouvées notamment dans l'ouvrage de Sheila Cote-Meek (2014), Anishinaabe et actuellement vice-président du programme *Equity, People & Culture* à l'Université York en Ontario, ou pour le Québec, dans les capsules du Service Premiers Peuples de l'UQAT (s.d.), le Guide du cégep de Baie-Comeau (2014), les articles de Fast et Drouin-Gagné (2019) et Mareschal et Denault (2021).

## BIBLIOGRAPHIE

---

- BAILEY, Kerry. 2015. « Racism within the Canadian University: Indigenous Students' Experiences », *Ethnic and Racial Studies*, 39(7): 1261-1279.
- BORIES-SAWALA, Helga Elisabeth. 2017. « Les manuels scolaires et les Autochtones. Qu'enseigne-t-on à nos enfants ? ». Communication présentée aux Midis des Nations, 2 novembre 2017, Montréal, UQAM.
- CÉGEP DE BAIE-COMEAU. 2014. *Guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau*. Baie-Comeau : Cégep de Baie-Comeau.
- COATES, Ta-Nehisi. 2015. *Une colère noire. Lettre à mon fils*. Paris : Éditions J'ai Lu.
- COTE-MEEK, Sheila. 2014. *Colonized Classrooms: Racism, Trauma and Resistance in Post-secondary Education*. Halifax-Winnipeg: Fernwood Publishing.
- COTTON, Marie-Ève. 2008. « Maîtres chez nous ? Racisme envers les peuples autochtones au Québec et au Canada », *L'Autre*, 3(9) : 361-371.
- CVR (Commission de Vérité et Réconciliation du Canada). 2012. *Commission de Vérité et Réconciliation du Canada : Appels à l'Action*. Winnipeg : Commission de Vérité et Réconciliation du Canada.
- DUFOUR, Emanuelle. 2013. « Les racines éducationnelles de l'indifférence », *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(2-3) : 99-104.
- FAST, Elizabeth et Marie-Ève DROUIN-GAGNÉ. 2019. « We need to get better at this! Pedagogies for truth telling about colonial violence », *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 10(1): 95-118.
- LAVELL-HARVARD, Dawn. 2011. *The Power of Silence and the Price of Success: Academic Achievement as Transformational Resistance for Aboriginal Women*. Thèse de doctorat. University of Western Ontario.
- LEFEVRE-RADELLI, Léa. 2019. *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal et Université de Nantes.
- LEFEVRE-RADELLI, Léa. 2021. « Prendre en compte les effets du racisme systémique pour assurer une meilleure sécurisation culturelle pour les étudiants autochtones », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 4 : 90-93.
- LEFEVRE-RADELLI, Léa et Emanuelle DUFOUR. 2021. « La représentation des Autochtones au Québec, ou comment les Québécois ne sont pas racistes », *Recherches amérindiennes au Québec*, 1(3) : 87-94.
- MARESCHAL, Julie et Anne-Andrée DENAULT. 2021. « Comment rendre nos classes culturellement plus sécurisantes pour les étudiants autochtones », *Les Cahiers de l'IRIPII*, 4 : 33-43.

POTVIN, Maryse. 2017. « L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des étudiants », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, 3 : 97-121.

SERVICE PREMIERS PEUPLES, UQAT. (s.d.). Capsules, « L'enseignement et les étudiants autochtones ». <https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/>

SMITH, Malinda. 2017. « Disciplinary Silences: Race, Indigeneity, and Gender in the Social Sciences », dans Frances HENRY, Carl JAMES, Peter LI, *et al.* (dir.), *The Equity Myth: Racialization and Indigeneity at Canadian Universities*. Vancouver: UBC Press, 239-262.

STATISTIQUE CANADA. 2017. « La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016 », *Le Quotidien* [En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.htm>].

## RÉFLEXIONS SUR L'EDI EN ENSEIGNEMENT AU NIVEAU COLLÉGIAL

D'après **Eang-Nay Theam, Lou-Ann Morin et Paul Turcotte**<sup>37</sup>, le fait de se situer en tant qu'enseignant.e, en reconnaissant avec humilité les limites de sa position subjective et en faisant le lien entre ce positionnement et les choix pédagogiques que l'on fait, notamment en termes de contenu, semble être une stratégie utile aux enjeux d'EDI. La question du temps dont disposent les enseignant.e.s a également été mentionnée, et il s'agit là d'un enjeu systémique : comment incorporer des pratiques pédagogiques et des discussions essentielles à l'établissement des principes d'EDI alors que l'horaire des enseignant.e.s et le contenu des programmes est déjà surchargé ?

Les moyens financiers pour arriver à de meilleures pratiques EDI ont aussi été évoqués, notamment en ce qui a trait à l'importance de rémunérer les personnes spécialistes que l'on invite pour parler d'enjeux liés à des communautés marginalisées. Bien que les enseignant.e.s aient conscience de l'importance de rémunérer ces personnes pour leur expertise, le manque de fonds prévus à cet effet par les établissements constitue un obstacle non négligeable.

Finalement, les panélistes ont souligné que le fait d'avoir le soutien de son institution lorsque l'on essaie

de changer les modèles et bousculer les normes établies est une condition essentielle pour leur permettre de réellement mettre en place les principes d'EDI dans leur classe. Les panélistes ont conclu en rappelant l'importance d'une posture d'enseignement humble, qui écoute, qui accepte de parfois ne pas savoir, et qui choisit d'inclure des réalités diverses parce que ces réalités existent, et pas simplement pour cocher une « liste d'épicerie » EDI qui réduit ces réalités à de simples enjeux théoriques.

---

<sup>37</sup> Ces réflexions sont issues d'un panel sur l'EDI en enseignement au niveau collégial organisé lors du colloque virtuel de l'IRIPII « EDI dans la salle de classe : enjeux, défis et stratégies pédagogiques pour les milieux postsecondaires » du 17 novembre 2022. Le panel était animé par Bénédicte Nguiagain-Launière (IRIPII) et composé de trois enseignant.e.s : Eang-Nay Theam (Lettres, Collège de Maisonneuve), Lou-Ann Morin (Psychologie, Collège de Maisonneuve) et Paul Turcotte (Philosophie, Cégep du Vieux-Montréal).



**PARTIE IV :**  
**L'IRIPII AU SERVICE DE LA**  
**PROMOTION DE L'EDI EN**  
**MILIEU POSTSECONDAIRE**

## FORMATION SUR LES BIAIS INCONSCIENTS POUR FAVORISER L'EDI EN MILIEU DE TRAVAIL

---

Les biais inconscients font partie des obstacles systémiques nuisant au recrutement, à l'avancement professionnel et au maintien en poste des femmes, des personnes racisées, des personnes autochtones, des personnes membres des communautés LGBTQIA2S+ et des personnes en situation de handicap. L'IRIPII propose des ateliers de sensibilisation ou des formations pour différents milieux. En fonction des besoins, l'activité peut aborder les biais inconscients de manière générale en milieu de travail ou peut se concentrer plus spécifiquement sur les biais inconscients en matière d'embauche pour des organisations du milieu communautaire, du secteur privé ou encore du milieu collégial.

**Durée:** 2 h à 3 h (en fonction des besoins)

**Format:** Atelier-formation

**Qui contacter?** Vous souhaitez faire appel à l'IRIPII pour organiser une activité de sensibilisation et formation sur les biais inconscients auprès de votre équipe? N'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante : [iripii@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripii@cmaisonneuve.qc.ca). Notre équipe sera heureuse de vous répondre.

# LE DÉFI 50-30, INITIATIVE CANADIENNE POUR UNE SOCIÉTÉ PLUS INCLUSIVE

---

## LE DÉFI 50-30 AU CANADA

---

La pandémie a révélé aux yeux de la société canadienne des écarts importants dans l'accès de tous et toutes à des conditions d'emploi équitables et justes. Les décès de Georges Floyd et de Joyce Echaquan ont également mis brutalement en évidence l'existence de discriminations systémiques au sein de nos institutions. Si elles le sont envers les citoyen.ne.s qui ont à faire avec ces institutions, les discriminations systémiques existent également au cœur des environnements de travail. Chaque personne n'a pas les mêmes chances d'accéder à un poste de haute direction ou d'occuper un poste dans un conseil d'administration. Et ce sont les personnes des groupes en quête d'équité – les femmes et personnes non binaires, les personnes autochtones, racisées, en situation de handicap et des diversités sexuelles et de genre – qui en pâtissent le plus. C'est dans ce contexte que le gouvernement du Canada a lancé, en décembre 2020, avec diverses entreprises et organismes de promotion de la diversité, le Défi 50-30. Cette initiative vise à favoriser l'inclusion des personnes des groupes en quête d'équité dans leur milieu de travail, et particulièrement dans les postes de direction et des conseils d'administration.

Le Défi 50-30 encourage les organisations à atteindre, dans ces postes de gouvernance, deux objectifs:

- La parité des genres : atteindre 50 % de femmes et personnes non binaires
- Au moins 30 % de personnes des autres groupes en quête d'équité.

## FONCTIONNEMENT ET PARTENAIRES

---

Pour soutenir les organisations dans le changement vers des pratiques inclusives, Innovation, Sciences et Développement Économique Canada (ISDE) s'est entouré de cinq partenaires (Figure 1), dont Collèges et Instituts Canada (CICan). Ces partenaires de l'écosystème mettent en place différentes mesures pour offrir des services gratuits aux organisations inscrites au Défi 50-30 et, ainsi, les accompagner dans leur cheminement vers plus de diversité et d'inclusion en leur sein.

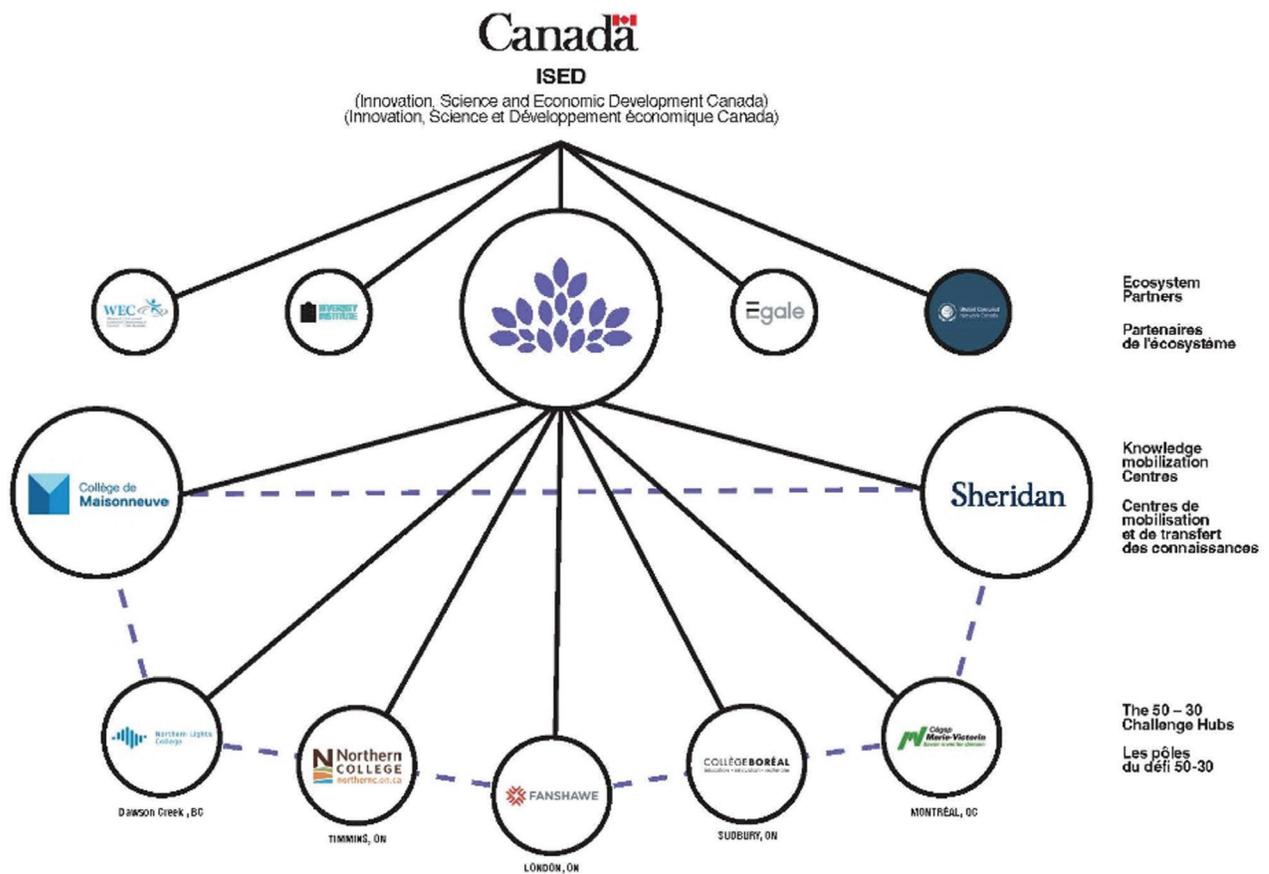


Figure 1 · Organigramme du Défi 50-30

CICan a fait appel aux établissements collégiaux à travers le Canada pour remplir ce mandat. Suite à cet appel, plusieurs collèges se sont joints à CICan pour soutenir les organisations participantes dans leur engagement au Défi 50-30. On retrouve alors deux Centres de mobilisation et de transfert des connaissances (CMTC) : Sheridan College et l'Institut de recherche en immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII) du Collège de Maisonneuve. Le premier s'adresse particulièrement aux organisations participantes anglophones des provinces et territoires du Canada (sauf Québec). Le second travaille avec les organisations participantes francophones du Canada, ainsi qu'avec l'ensemble des organisations participantes au Québec. Les deux CMTC développent des outils, transfèrent des connaissances,

offrent des services de consultation aux collèges et créent des collaborations permettant d'accompagner les pôles de service et les organisations participantes dans l'atteinte de leurs objectifs.

Cinq pôles de services ont également pris part à l'équipe de soutien des organisations. De cette façon, Northern Lights College (Colombie Britannique), Northern College (Ontario), Fanshawe College (Ontario), le Collège Boréal (Ontario) et le Collège Marie-Victorin (Québec), travaillent en grande proximité avec les organisations participantes. Les pôles de services offrent un accompagnement individualisé aux organisations. Celui-ci peut se traduire par un soutien pour déterminer le niveau actuel de maturité de l'organisation en matière d'équité, de diversité et d'inclusion ; par l'établissement conjoint

de cibles à atteindre, de procédures et d'actions à mettre en place pour initier ou poursuivre le cheminement vers l'instauration de pratiques inclusives, tant au niveau du recrutement, que dans l'environnement de travail (physique et psychologique), dans le mentorat, la formation et le perfectionnement des équipes de travail, dans un accès équitable à la progression vers les postes de direction et de conseil d'administration.

développement EDI des organisations, une trousse à outils EDI pour les PME, une feuille de route, etc.

**Qui contacter ?** Le Défi 50-30 vous intéresse ? Vous voulez en savoir plus sur le Défi 50-30 ?

N'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante : [iripii@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripii@cmaisonneuve.qc.ca). Notre équipe sera heureuse de vous répondre.

## OUTILS ET RESSOURCES

---

ISDE a lancé une boîte à outils « Ce qui fonctionne »<sup>38</sup> qui rassemble un grand éventail de ressources, d'exemples d'initiatives mises en place par des organisations canadiennes, de considérations selon le contexte régional, le secteur d'activité, le type d'organisation et le niveau d'avancement vers l'inclusion, des informations à considérer selon les groupes en quête d'équité, ainsi que des mises en situation. La Boîte à outils « ce qui fonctionne » est accessible à toute organisation canadienne souhaitant « adopter des initiatives favorisant l'équité et la diversité »<sup>39</sup> ou améliorer leurs pratiques existantes et faire de leur organisation un milieu de travail équitable, diversifié et inclusif, à tous les niveaux. Bien que les organes de gouvernance aient un rôle fondamental à jouer, chaque membre d'une organisation peut contribuer à œuvrer pour des milieux de travail respectueux, sécuritaires et valorisants pour tous et toutes.

Les CMTC développent également plusieurs outils complétant la boîte à outils et visant à répondre aux besoins spécifiques des organisations participantes. Parmi ceux-ci, un outil d'autoévaluation du niveau de

---

<sup>38</sup> Source : <https://boiteaoutils.elementor.cloud/>

<sup>39</sup> Site d'Innovation, Sciences et Développement économique Canada. <https://ised-isde.canada.ca/site/ised/fr/defi-50-30-votre-avantage-diversite>

## L'EDI EN RECHERCHE : ATELIER POUR LES CCTT

---

En 2017, les organismes subventionnaires fédéraux ont commencé à faire la promotion de l'EDI pour les chaires de recherche du Canada. Depuis lors, l'EDI a connu un certain succès comme le montre sa diffusion progressive dans l'ensemble du milieu universitaire et du réseau collégial québécois. Pour les différents centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), cette nouvelle exigence de composer avec l'EDI soulève plusieurs interrogations pour les équipes de recherche: qu'est-ce que l'EDI exactement? En quoi est-ce pertinent pour notre équipe et notre domaine? Qu'est-ce que cela apporte à nos projets? Comment devrions-nous faire concrètement pour intégrer l'EDI dans nos activités de recherche?

D'une durée de 2 h, en présence ou en virtuel, l'atelier proposé par l'IRIPII vise à répondre à ces questions. L'atelier se divise en deux parties. Dans un premier temps, il s'agit de fournir des connaissances générales pour mieux comprendre l'EDI, sa raison d'être et sa pertinence en milieu de recherche. Dans un deuxième temps, il s'agit de proposer des pistes pour mieux intégrer l'EDI aussi bien dans les équipes de recherche que dans les projets et activités de recherche. Les manières d'intégrer l'EDI directement dans les projets et les activités de recherche peuvent varier selon les domaines de recherche propres à chaque CCTT (biochimie, ingénierie, environnement, sciences sociales, etc.). Ainsi, en collaboration avec les CCTT concernés, la dernière partie de l'atelier peut être adaptée pour mieux répondre aux besoins et à la réalité de chaque CCTT.

**Durée :** 2 h

**Format :** Atelier

**Qui contacter?** Vous souhaitez faire appel à l'IRIPII pour organiser une activité sur l'EDI en recherche dans votre centre ou institut? N'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante : [iripii@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripii@cmaisonneuve.qc.ca). Notre équipe sera heureuse de vous répondre.

## L'EDI DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE : ATELIER POUR LES COLLÈGES

---

De plus en plus d'établissements collégiaux du Québec souhaitent implanter l'EDI dans leur milieu. Cela les conduit à se poser différentes questions : pourquoi veut-on implanter l'EDI dans notre établissement ? Quelles sont les étapes à suivre ? Quels services et directions doit-on impliquer ? Quelles expertises sont nécessaires et pertinentes ? Quelles structures devrait-on mettre en place ? Comment peut-on mobiliser les différentes catégories de personnel ? Comment inclure la population étudiante ? Comment identifier les problèmes en matière d'EDI et les solutions à mettre en place ?

D'une durée de 2 h, en présence ou en virtuel, l'atelier proposé par l'IRIPII vise à répondre à ces questions en couvrant les enjeux de l'EDI en embauche, en enseignement et en recherche. L'atelier se divise en trois parties. D'abord, il s'agit de fournir des connaissances générales pour mieux comprendre l'EDI. Ensuite, il s'agit d'expliquer en quoi l'EDI est pertinent pour les établissements à tous les niveaux. Enfin, il s'agit de discuter des étapes à suivre, des pistes possibles et des erreurs à éviter pour mieux intégrer l'EDI en embauche, en enseignement et en recherche.

**Durée :** 2 h à 3 h (en fonction des besoins)

**Format :** Atelier

**Qui contacter ?** Vous souhaitez faire appel à l'IRIPII pour vous accompagner dans vos démarches en matière d'EDI dans votre établissement ? N'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante : [iripii@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripii@cmaisonneuve.qc.ca). Notre équipe sera heureuse de vous répondre.

## COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES INTERCOLLÉGIALE SUR LA DIVERSITÉ, LA RÉUSSITE ET L'INCLUSION

---

L'IRIPII a lancé la communauté de pratiques intercollégiale sur la diversité, la réussite et l'inclusion. Il s'agit d'un espace virtuel, sur Teams, regroupant des conseiller.ère.s pédagogiques, des enseignant.e.s et intervenant.e.s du milieu collégial mais aussi secondaire, universitaire et communautaire, afin de partager et discuter autour de ressources, d'outils et de pratiques en lien avec l'inclusion en pédagogie. La communauté de pratiques se veut un espace participatif autour de différents enjeux, comme les réalités autochtones, les réalités LGBTQ2+, les réalités immigrantes, les sujets sensibles ou encore la décolonisation de l'enseignement. Elle contient des bibliographies co-évolutives que les membres de la communauté peuvent alimenter.

**Qui contacter ?** Vous avez des questions sur la communauté de pratiques ? N'hésitez pas à contacter Amélie Chanez, enseignante de sociologie (Collège de Maisonneuve) et coordonnatrice de la communauté de pratiques ([achanez@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:achanez@cmaisonneuve.qc.ca)). Elle répondra avec plaisir à vos questions. Vous souhaitez rejoindre la communauté de pratiques sur Teams ? Dans ce cas, remplissez directement le [formulaire d'inscription](#) en ligne.

## EDI ET SUJET SENSIBLES EN CLASSE : CONFÉRENCE-ATELIER POUR LE PERSONNEL PÉDAGOGIQUE

---

Au cours des dernières années, plusieurs controverses ont ravivé les débats et les préoccupations au sein du milieu collégial concernant les sujets sensibles et les manières de les aborder en classe. À partir d'un état des connaissances sur la pédagogie des sujets sensibles, l'activité proposée par l'IRIPII vise à outiller le personnel pédagogique pour mieux aborder les sujets sensibles en classe.

Dans un premier temps, il s'agit de fournir des connaissances sur ce qui rend sensible un sujet et sur la place des sujets sensibles en classe et dans l'apprentissage. Dans un deuxième temps, il s'agit d'évoquer les stratégies qui permettent d'aborder les sujets sensibles en classe sans nuire à la construction d'une communauté d'apprentissage. Cette activité permettra de voir dans quelle mesure la dimension sensible des sujets renvoie aux enjeux [de manque] d'équité, de diversité et d'inclusion dans et en dehors des établissements d'enseignement supérieur, et comment des stratégies pédagogiques qui favorisent l'EDI permettent d'aborder les sujets sensibles de manière constructive.

En fonction des besoins et de l'intérêt, la deuxième partie de l'activité peut prendre la forme d'un atelier avec des discussions de groupes autour de situations fictives développées par l'IRIPII.

**Durée:** 1 h 30 à 2 h 30 (en fonction du format)

**Format:** Conférence ou conférence-atelier de discussion

**Qui contacter ?** Vous souhaitez faire appel à l'IRIPII pour organiser une activité sur les sujets sensibles dans votre établissement ? N'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante : [iripii@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripii@cmaisonneuve.qc.ca). Notre équipe sera heureuse de vous répondre.



**Institut de recherche sur l'immigration et  
sur les pratiques interculturelles et inclusives**

▣ Collège de Maisonneuve

6220, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec) H1N 1C1  
[iripii@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripii@cmaisonneuve.qc.ca)

[iripi.ca](http://iripi.ca)