

Guide d'accompagnement pour une pédagogie inclusive auprès des étudiant·es issu·es de l'immigration



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

 Collège de Maisonneuve

Une contribution collective

Plusieurs enseignant·es, chercheur·euses et étudiant·es ont participé aux différentes étapes de ce projet et les ont alimentées à partir de leur savoir et de leur expérience. Une première équipe s'est concentrée sur le premier volet, basé sur la démarche du laboratoire vivant et de la communauté de pratique axée sur la diversité ethnoculturelle au collégial. Ses échanges ont enrichi ce document, tout comme ils ont contribué au développement d'une approche inclusive. Par la suite, une deuxième équipe a réalisé le second volet, un document d'accompagnement destiné au personnel enseignant et qui met la table à l'instauration d'une pédagogie inclusive au collégial.

Stagiaires de recherche

- **Nina Diallo**
Étudiante au Collège de Rosemont
- **Olivia Ishimwe**
Étudiante au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- **Mika Pluviose**
Étudiant au Cégep du Vieux Montréal
- **Hadjer Talanerihane**
Étudiante au Collège de Maisonneuve

Comité de pilotage

- **Xavier Barsalou Verge**
Collège de Rosemont (2020-2021)
- **Habib EL-Hage**, IRIPII
- **Thomas Gulian**, IRIPII
- **Geneviève Hébert**, Collège de Maisonneuve
- **Jihène Hichri**, IRIPII
- **Antonia Kouloumentas**, Collège de Maisonneuve
- **Gil Labescat**, IRIPII
- **Paul Turcotte**, Cégep du Vieux Montréal
- **Isabelle Vachon**
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Communauté de pratique axée sur la pédagogie inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle au collégial

- **Xavier Barsalou Verge**
Collège de Rosemont (2020-2021)
- **Habib EL-Hage**, IRIPII
- **Thomas Gulian**, IRIPII
- **Kate Blais**, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- **Fatma Zohra Abdessameud**
Collège de Maisonneuve
- **Valérie Blanc**, Cégep Édouard-Montpetit
- **Isabelle Joanis**, Cégep de l'Outaouais
- **Josée Lalonde**, Collège Montmorency
- **Alexia Marucchi-Foino**
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- **Diane Yao**, Collège de Rosemont

Consultation

Sylvie Loslier

Ethnoanthropologue, enseignante, chercheuse en éducation inclusive et interculturelle

Recherche et rédaction

- **Xavier Barsalou Verge**
Cégep du Vieux Montréal (2022)
- **Geneviève Hébert**, Collège de Maisonneuve
- **Sylvie Loslier**
Chercheuse en éducation inclusive et interculturelle
- **Isabelle Vachon**,
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- **Benedict Nguigain**, IRIPII

Table des matières

Mise en contexte	5
Le laboratoire vivant : une démarche d'innovation	7
Une communauté de pratique axée sur la pédagogie inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle	8
Pour des pratiques pédagogiques inclusives : un guide d'accompagnement	9

MODULE 1 • Des enjeux scolaires à la pédagogie inclusive : sur le chemin de la persévérance et de la réussite scolaires 11

1.1 Des profils étudiants différenciés : une hétérogénéité à reconnaître	12
1.2 Les facteurs d'influence de la persévérance et de la réussite	14
1.2.1 En amont : un bagage social, culturel et scolaire différencié	15
1.2.2 En aval : des défis scolaires spécifiques	16
1.3 Pour appréhender la diversité ethnoculturelle : l'approche inclusive	18
1.3.1 Une vision systémique et un objectif de transformation du milieu	18
1.3.2 De l'équité à l'égalité : un levier de justice sociale	19
1.3.3 L'ajustement des pratiques et des interventions pédagogiques : tenir compte du parcours, du potentiel et des besoins de tous et toutes	19
1.4 Des pistes d'action pour favoriser l'inclusion	20
1.4.1 Responsabilités des directions	20
1.4.2 Responsabilités des enseignants-es : se former et développer une pédagogie inclusive	20
Conclusion : les défis de l'approche inclusive	21
Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage	23

MODULE 2 • La diversité ethnoculturelle en classe : connaître, valoriser et inclure 27

2.1 Connaître ses étudiant-es par une fiche d'identification socioscolaire	28
2.2 Se familiariser avec la prononciation des noms et prénoms : une marque de respect	29
2.3 Valoriser la diversité : varier le contenu des cours, les exemples et le matériel pédagogique	30
2.3.1 Se questionner sur le contenu des cours et valoriser la diversité	30
2.3.2 Varier les angles d'approche	30
2.3.3 Replacer les thèmes, les concepts et les problématiques dans leur contexte sociohistorique et varier les exemples	31
2.4 Favoriser une gestion de classe selon un mode inclusif	32
2.4.1 Des tours de parole paritaires	32
2.4.2 La formation d'équipes plus diversifiées	33
2.5 Des pratiques pédagogiques axées sur la collaboration	33
Conclusion : l'accompagnement des étudiant-es, une nécessité dans l'approche inclusive	34
Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage	35
Fiche 1 • Identification socioscolaire	36
Fiche 2 • Pour une prise de présences inclusive	38
Fiche 3 • Astuces pour organiser une conférence	40

**MODULE 3 • Des stéréotypes au racisme systémique :
un frein aux droits à l'égalité et à l'éducation** **43**

3.1	Des marqueurs identitaires aux stéréotypes et aux préjugés	45
3.2	Un éventail d'attitudes face à la diversité ethnoculturelle	46
3.3	La discrimination : une entrave aux droits à l'égalité et à l'éducation	47
3.4	Le racisme : de quoi parle-t-on ?	48
3.4.1	La nature systémique du racisme et ses répercussions	49
3.4.2	La nature holistique du racisme et ses manifestations : propos offensants, regards et comportements méprisants	50
3.5	Promouvoir l'inclusion et l'égalité : des pistes d'action pour un engagement au quotidien	51
3.5.1	Responsabilités des directions	51
3.5.2	Responsabilités des enseignant-es	52
3.6	Les accusations de racisme envers des enseignant-es : reflet d'un malaise psychologique ou d'une réelle discrimination ?	53
	Conclusion : combattre l'exclusion et soutenir l'inclusion	54
	Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage	55
	Fiche 1 • Observer et comprendre les relations interculturelles au moyen d'une œuvre littéraire ou cinématographique, une vidéo ou un récit médiatique	57

MODULE 4 • Aborder et appréhender un sujet potentiellement « délicat » **61**

4.1	Un sujet délicat : de quoi parle-t-on ?	63
4.1.1	Les deux dimensions du sujet délicat	63
4.1.2	La diversité ethnoculturelle et les sujets délicats	63
4.1.3	S'intéresser au caractère délicat d'un sujet : une question d'équité et d'inclusion	66
4.2	Le sujet délicat : un moment d'apprentissage sur soi, sur les Autres et sur le monde	67
4.2.1	Le sujet délicat : un déclencheur ou un frein à l'enseignement	67
4.2.2	L'enseignant-e : pédagogue et médiateur-trice	67
4.3	Traiter un sujet délicat en adoptant une attitude de décentration	68
4.4	Clarifier le contenu de cours et la démarche pédagogique	69
4.4.1	Désigner sa classe comme un espace de dialogue	69
4.4.2	Présenter le plan de cours et expliquer la démarche pédagogique	69
4.5	Préparer une séance de cours où l'on traite d'un sujet délicat	70
4.5.1	Une démarche pédagogique en quatre étapes	70
4.5.2	Désamorcer un moment de tension en classe	71
4.6	Réflexion à propos de l'avertissement sur le contenu comme stratégie pédagogique	71
	Conclusion	72
	Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage	73
	Fiche 1 • Identifier un sujet potentiellement délicat	75
	Fiche 2 • Planifier son cours et ajuster sa pratique pédagogique	76
	Fiche 3 • Des pistes pour désamorcer les tensions et favoriser l'inclusion	77
	Fiche 4 • Outil de réflexion sur l'enseignement d'œuvres littéraires et autres textes	78

Mise en contexte

Ce document d'accompagnement pédagogique fait écho à un projet mené par l'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII) du Collège de Maisonneuve dans le cadre du « Chantier de la réussite ». Ce projet avait pour but de comprendre la situation d'apprentissage des étudiant-es issu-es de l'immigration et de développer une approche qui favorise l'inclusion, ainsi que la persévérance et la réussite scolaires.

Depuis leur création en 1967, les cégeps ont accueilli une population étudiante dont le profil s'est grandement diversifié des points de vue social, scolaire et ethnoculturel¹. Aux cohortes annuelles se sont ajoutées au fil du temps de nouvelles catégories étudiantes, modifiant ainsi le contexte scolaire d'origine. Au cours des années 1990, les cégeps ouvrent leurs portes aux étudiant-es en situation de handicap ou ayant des troubles d'apprentissage. On met en place de nouveaux services afin de répondre à leurs besoins. Plusieurs jeunes quittent leur ville d'origine et leur famille pour aller étudier dans des programmes spécifiques offerts hors de leur région. Une nouvelle catégorie étudiante se constitue autour de parents décidant de poursuivre des études collégiales ou de retourner aux études après une incursion sur le marché du travail. Cette catégorie influence la moyenne d'âge traditionnelle de la population étudiante. Enfin, les études à temps partiel deviennent de plus en plus courantes, car des étudiant-es doivent travailler, sont parents ou encore vivent avec une condition de santé particulière.

À ces diverses catégories se joignent des étudiant-es issu-es de l'immigration, dont le parcours scolaire se caractérise par une grande variabilité. Des étudiant-es ont réalisé leur primaire et leur secondaire en français au Québec, tandis que d'autres, selon l'âge et les acquis scolaires, intègrent directement le secondaire ou le cégep. Des adultes en situation d'immigration exerçant déjà un métier dans leur pays d'origine se retrouvent en situation de déqualification professionnelle à leur arrivée au Québec et doivent se réorienter. Ces personnes s'inscrivent alors au cégep, bien souvent dans un programme de formation technique, afin

d'accéder rapidement au marché du travail. Enfin, la présence discrète d'étudiant-es autochtones complète ce portrait caractérisé par un foisonnement de profils étudiants.

Billal arrive au Québec à l'âge de 10 ans avec sa famille. D'abord en classe d'accueil, puis en classe ordinaire, il fréquente l'école publique au primaire comme au secondaire. Au cégep, il choisit de s'inscrire en sciences sociales et veut aller à l'université.

Olga a 34 ans. Dentiste de formation dans son pays d'origine, elle est déqualifiée professionnellement à son arrivée au Québec. Elle s'inscrit au cégep dans un programme de formation technique en hygiène dentaire.

Depuis l'avènement des cégeps, la persévérance et la réussite scolaires sont au cœur des préoccupations du personnel. Colloques, enquêtes, recherches et journées de la persévérance scolaire s'intéressent aux facteurs qui, tant en amont qu'en aval, peuvent nuire à la poursuite et au succès des études ou les favoriser. Parmi les facteurs d'influence en amont figurent les types de filières scolaires suivies. La fréquentation d'un établissement privé ou la poursuite d'un programme enrichi au secondaire constitue un environnement propice aux études collégiales. En effet, les étudiant-es y reçoivent plus d'informations sur les programmes d'études collégiales et leurs préalables, ont une meilleure préparation et possèdent une méthode de travail plus efficace pour intégrer le milieu collégial. D'autres facteurs d'influence tels que la situation socioéconomique des parents, les résultats au secondaire, les expériences personnelles et scolaires antérieures au cégep et le genre participent à la construction des bagages socioculturels ainsi qu'aux acquis scolaires préalables aux études supérieures. Enfin, l'identité culturelle et le parcours migratoire ont également une incidence sur la poursuite et la réussite des études². Ces étudiant-es aux profils diversifiés se rencontrent à différents moments de leurs parcours scolaires, partageant les mêmes intérêts, passions et

¹ Pour mieux connaître le réseau collégial, consulter le site de la Fédération des cégeps, <https://fedecégeps.ca/>.

² Lafortune et coll. (2019).

défis scolaires. Alors qu'une portion modifie sa trajectoire scolaire ou abandonne son programme d'études, une autre persévère jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) et poursuit sa scolarisation sur les bancs de l'université.

Ce projet de document d'accompagnement s'intéresse particulièrement à la situation d'apprentissage des étudiant-es issu-es de l'immigration. Dès la fin des années 1980, leur présence remarquée d'abord dans les cégeps de Montréal pose divers défis sur les plans institutionnel et pédagogique. Le personnel enseignant et professionnel réfléchit à cette nouvelle réalité et élabore des pratiques innovantes pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et à ses caractéristiques : approche interculturelle et antiraciste, éducation à la citoyenneté et aux droits, défense du droit à la différence. Ces pratiques mettent en lumière des phénomènes pouvant nuire aux situations d'apprentissage, comme le racisme, l'acculturation, les stéréotypes, les préjugés et l'ethnocentrisme. Des pistes de réflexion et d'action liées à la diversité ethnoculturelle sont proposées au fil des ans dans le réseau collégial, notamment par le Service interculturel collégial (SIC) et la Table intercollégiale en intervention interculturelle (TIII) qui organisent des formations, des ateliers, des conférences et des colloques³.

Au tournant de l'an 2000, les cégeps élaborent des politiques ou des orientations visant une meilleure intégration des étudiant-es issu-es de l'immigration ainsi que le développement d'un climat social plus harmonieux sous le signe du mieux-vivre ensemble⁴. En même temps, des recherches et des enquêtes⁵ sont réalisées afin de mieux cerner les tenants et aboutissants d'une réalité pluraliste. Une connaissance accrue des difficultés et des besoins des étudiant-es issu-es de l'immigration permet de mettre en place des projets pédagogiques, des mesures⁶, des pratiques pédagogiques novatrices⁷ et des activités périscolaires favorisant l'inclusion et le vivre-ensemble⁸.

L'approche interculturelle se développe autour de l'idée que la diversité ethnoculturelle ne constitue pas un problème, mais plutôt une caractéristique du Québec. Par conséquent, la population étudiante, toutes origines confondues, est sensibilisée à cette réalité et à sa dynamique, notamment par l'interculturalisation des programmes de formation.

Au fil du temps, l'émergence de problématiques sociales pose de nouveaux défis, par exemple celui d'une véritable équité entre les étudiant-es, celui de traitement de sujets délicats abordés en classe, celui de la persévérance scolaire ou encore celui de la liberté d'expression des enseignant-es. Malgré l'apport des approches interculturelle et antiraciste, les connaissances acquises sur la réalité des étudiant-es issu-es de l'immigration et les mesures d'adaptation réalisées depuis plus de 30 ans, on constate qu'il reste encore du chemin à parcourir, notamment sur l'adoption de pratiques novatrices. Dans le contexte actuel, deux questions se posent lorsqu'on s'intéresse à la situation d'apprentissage des étudiant-es issu-es de l'immigration et aux ajustements pédagogiques nécessaires à leur persévérance :

- 1 Comment soutenir et encourager la persévérance et la réussite scolaires de l'ensemble de la population étudiante quand, désormais, la pluralité du bagage scolaire, socioéconomique, ethnoculturel et personnel représente la norme ?
- 2 Comment reconnaître, respecter et enseigner à tout le monde de manière équitable, tout en répondant aux besoins individuels ?

Pour répondre à ces questions, l'IRIPII a entrepris un projet pédagogique en deux temps. D'abord, en faisant appel aux témoignages d'étudiant-es issu-es de l'immigration et à l'expertise du personnel enseignant,

³ Les publications et les actes de colloque passés se trouvent dans les bibliothèques collégiales.

⁴ Les cégeps emboîtaient le pas à l'énoncé de politique de 1998 du ministère de l'Enseignement du Québec (MEQ), *Une école d'avenir*. En scandant « Exclusion zéro », cet énoncé témoignait d'une volonté de développer une société plus inclusive. De 1999 à 2003, des formations ont été organisées dans le réseau collégial pour aider les cégeps à élaborer leur politique.

⁵ Antoniadès, É. (2000) ; Lapierre, L. et S. Loslier (2003) ; Bisson, L. et C. Lemieux (2013) ; Loslier, S. (2015).

⁶ Des cégeps ont réalisé un document procédural sur les accommodements raisonnables et les ajustements volontaires.

⁷ *Lafortune*, L. et É. *Gaudet* (2000).

⁸ Chaque année, les cégeps organisent des activités, des ateliers ou des conférences dans le cadre, par exemple, de la Semaine d'action contre le racisme, de la Semaine des rencontres interculturelles ou encore du Mois de l'histoire des Noirs.

dans le but de créer un espace de mise en commun des perceptions et des expériences scolaires. Quelles observations et quels constats ces personnes font-elles de leur réalité au sein du cégep ? Quelles sont leurs préoccupations et leurs propositions pédagogiques en contexte de diversité ethnoculturelle ? Nous voulions ainsi élaborer des pistes de réflexion

et d'action contribuant à développer un climat scolaire plus harmonieux et à favoriser la persévérance scolaire des étudiant-es issu-es de l'immigration. Ensuite, nous souhaitons rédiger un document d'accompagnement pédagogique qui tiendrait compte des préoccupations identifiées et qui serait basé sur les principes d'une approche inclusive.

Le laboratoire vivant : une démarche d'innovation

Dans le cadre de ce projet, l'IRIPII a adopté une démarche inspirée du laboratoire vivant, une approche méthodologique qui permet la rencontre et les échanges entre les parties prenantes. Le laboratoire vivant perçoit les participant-es non pas comme des objets d'investigation, mais comme des parties prenantes majeures dans un processus d'innovation, réunissant ainsi les conditions nécessaires à l'élaboration de solutions à des problématiques réelles. Le laboratoire vivant, lieu de cocréation, fait appel à l'expérience pratique et aux savoirs des participant-es. Il adopte une démarche d'innovation et de recherche de solutions centrées sur l'humain, c'est-à-dire sur l'expérience et le point de vue des participant-es, en l'occurrence les enseignant-es et les étudiant-es. Lors des échanges, on fait avant tout appel à des valeurs et à des modes de pensée particuliers :

- L'empathie : capacité d'imaginer le monde en adoptant le point de vue d'autrui ;
- La pensée intégrative : capacité de voir l'ensemble des traits saillants d'un problème donné et de créer des solutions nouvelles ;
- L'esprit d'expérimentation : capacité à explorer des contraintes d'une façon créative qui ouvre de nouveaux horizons ;
- La collaboration : capacité de travailler en équipe avec des spécialistes d'autres disciplines.

En janvier 2020, l'IRIPII entreprenait la mise sur pied du laboratoire vivant en formant un comité de pilotage. Ce dernier, constitué de cinq enseignant-es des cégeps de Maisonneuve, de Rosemont, du Vieux Montréal et de l'Abitibi-Témiscamingue, regroupait diverses disciplines (science politique, psychologie, sociologie, philosophie et mathématiques). Il a joué un rôle central dans le projet et ses membres détenaient l'expertise nécessaire pour développer des solutions visant la cocréation de pratiques pédagogiques innovantes et adaptées aux défis à relever. Outre le comité de pilotage, une communauté de pratique, formée du comité de pilotage ainsi que d'enseignant-es des cégeps de l'Outaouais et Édouard-Montpetit, a été créée afin d'élargir les horizons du laboratoire vivant. Par la suite, cinq étudiant-es issu-es de l'immigration présentant des profils diversifiés et provenant des établissements susmentionnés se sont joint-es.

Tout au long de la démarche, deux chercheurs de l'IRIPII ont soutenu et animé les comités ainsi qu'organisé les rencontres. Les participant-es du laboratoire vivant se réunissaient toutes les trois semaines pour déterminer les principales problématiques vécues en classe, puis élaborer des propositions d'action. La première a été l'adoption d'une perspective systémique et d'une approche inclusive.

Une communauté de pratique axée sur la pédagogie inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle

La communauté de pratique mise en place par l'IRIPIII à l'échelle du Québec visait un double objectif. Premièrement, il s'agissait de créer la rencontre de différents cégeps qui font face aux mêmes défis entourant la diversité ethnoculturelle. Deuxièmement, la communauté de pratique permettait de livrer les réflexions et les solutions ressorties lors du processus d'idéation. Autrement dit, il s'agissait de faire reposer le laboratoire vivant sur une base plus large d'utilisateurs-trices qui pourraient contribuer au processus d'innovation en cours. À partir de cas vécus en contexte d'enseignement, les participant-es échangeaient autour de solutions et de pratiques novatrices permettant de surmonter les défis identifiés. Chaque rencontre de deux heures s'articulait autour d'une question (par exemple, « Qu'entend-on par "inclusion" ? »). Afin de nourrir les échanges, la personne à l'animation ou les participant-es proposaient des lectures.

À l'hiver 2020, les membres du comité ont présenté leurs observations et leurs préoccupations quant à la réalité des étudiant-es issu-es de la diversité. Plusieurs discussions sur les thèmes dégagés ont permis de réfléchir à des pistes de solution possibles. Ces réflexions ont été intégrées dans le processus d'idéation du comité du personnel enseignant dans le but de proposer des pratiques novatrices et des outils permettant de surmonter les thèmes repérés.

Par la suite, le comité a lancé une invitation aux étudiant-es afin de recevoir leurs impressions sur des thèmes qu'ils et elles avaient soulevés. Il s'agissait de témoigner de leur réalité scolaire, de poser un regard critique sur les propositions pédagogiques et d'émettre de nouvelles pistes de solution.

Ces rencontres ont servi non seulement à dégager des thèmes, mais aussi à proposer une approche pédagogique plus inclusive, qui permet de travailler avec les facteurs d'influence ayant une incidence directe sur la persévérance et la réussite scolaires des étudiant-es issu-es de l'immigration. De plus, elles ont permis, pour le deuxième volet du projet, d'élaborer les grandes lignes d'un guide d'accompagnement destiné au personnel enseignant afin de mieux comprendre les réalités des étudiant-es issu-es de l'immigration. Composé de trois modules, ce guide se penche sur les facteurs d'influence de la persévérance et de la réussite scolaires, sur la valorisation de la diversité en classe, ainsi que sur la lutte aux stéréotypes, à la discrimination et au racisme systémique.

Thèmes dégagés par les enseignant-es

- > Décolonisation de l'éducation
- > Portrait de classe des étudiant-es issu-es de la diversité afin de diagnostiquer les obstacles, les lacunes, etc.
- > Accès aux services
- > Intersectionnalité et pratiques permettant de prendre en compte toute la diversité étudiante
- > Évaluation
- > Sujets délicats et traitement
- > Pratiques gagnantes, évaluation de l'influence des pratiques
- > Quels outils permettent d'accompagner et de favoriser l'inclusion ?
- > Ségrégation au sein du système d'éducation
- > Racisme, discrimination, préjugés
- > Comment diversifier les cursus, les contenus et les modalités de l'enseignement (numériser le contenu, etc.) ?
- > Comment agir sur l'environnement (ressources et équipement) pour promouvoir la pédagogie inclusive ?

Pour des pratiques pédagogiques inclusives : un guide d'accompagnement

Le présent guide d'accompagnement a été développé pour faciliter la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives dans les programmes pré-universitaires. Il propose des angles de réflexion et des balises pour aborder la diversité ethnoculturelle en classe et vise à contribuer à l'adoption de pratiques pédagogiques en vue de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des étudiant·es issu·es de l'immigration. Si ces derniers et dernières se butent à des obstacles semblables à ceux de leurs collègues, comme la maîtrise du français, ils et elles vivent des réalités différentes, notamment en ce qui concerne leur rapport au système scolaire, leur parcours familial et leurs expériences personnelles.

Le module 1 – *Des enjeux scolaires à la pédagogie inclusive : sur le chemin de la persévérance et de la réussite scolaires* répond au désir du personnel enseignant de mieux connaître les caractéristiques des étudiant·es issu·es de l'immigration. Perçu·es à tort comme un groupe monolithique, ces étudiant·es vivent pourtant des situations particulières, influencées notamment par le nombre d'années passées au Québec, le parcours scolaire antérieur au cégep et l'identité culturelle. Ce module témoigne d'une réalité complexe et contribue à la déconstruction d'un stéréotype courant, à savoir « qu'ils sont tous pareils ». Ensuite, une présentation des facteurs d'influence, en amont comme en aval du cégep, de la persévérance et de la réussite scolaires permet de saisir les possibles obstacles rencontrés sur le chemin des études. Afin de les surmonter, l'approche inclusive apparaît prometteuse en mettant de l'avant des principes comme la justice sociale et l'équité, et en suggérant des pratiques novatrices adaptées aux problématiques d'aujourd'hui.

Le module 2 – *La diversité ethnoculturelle en classe : reconnaître, valoriser et inclure* propose au personnel enseignant des stratégies pour favoriser un climat de classe inclusif et propice à l'apprentissage. Les propositions sont basées sur des idées recueillies au sein de la communauté de pratique (par exemple créer une fiche d'identification socioscolaire) et conviennent aux diverses disciplines. En se penchant sur l'accueil des étudiant·es issu·es de l'immigration, elles invitent le personnel enseignant à se questionner sur les moyens à prendre pour instaurer un climat inclusif en classe et diversifier le contenu des cours.

Le module 3 – *Des stéréotypes au racisme systémique : un frein aux droits à l'égalité et à l'éducation* traite des rapports d'altérité sous l'angle ethnoculturel. La présence de stéréotypes, de préjugés, de discrimination et de racisme en contexte d'apprentissage constitue des obstacles aux droits à l'égalité et à l'éducation. En réaction à la diversité se manifeste un large spectre d'attitudes, certaines négatives (rejet, évitement), constituant d'importantes embûches au parcours scolaire, d'autres positives (respect, traitement égal), encourageant les étudiant·es issu·es de l'immigration dans leurs études et participant à établir un climat de classe harmonieux. De plus, ce module aborde les phénomènes d'exclusion tels que la discrimination et le racisme, la nature systémique du racisme ainsi que son instrumentalisation. Finalement, le module propose des balises pour lutter contre la discrimination et le racisme, ainsi que pour garantir l'exercice des droits à l'égalité et à l'éducation dans une perspective de justice sociale.



Comment utiliser le guide d'accompagnement

Ce guide d'accompagnement basé sur des recherches phares réalisées depuis 20 ans sur la situation d'apprentissage des étudiant-es issu-es de l'immigration constitue un point de départ pour développer une pédagogie inclusive. Sous cet angle, il nécessite de la part du personnel enseignant de s'investir et de poursuivre la démarche. Comme ce document de vulgarisation se veut facile d'accès, les références retenues ont été placées en bas de page afin d'alléger le texte. Les pistes pédagogiques suggérées doivent être adaptées et complétées selon les exigences des disciplines et l'aisance de chaque enseignant-e. Une section intitulée « Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage » permet d'approfondir les thèmes présentés.



MODULE 1

Des enjeux d'apprentissage à la pédagogie inclusive : sur le chemin de la persévérance et de la réussite scolaires⁹



1.1 Des profils différenciés d'étudiant-es : une hétérogénéité à reconnaître

1.2 Les facteurs d'influence de la persévérance et de la réussite

1.2.1 En amont : un bagage social, culturel et scolaire différencié

1.2.2 En aval : des défis scolaires spécifiques

1.3 Pour appréhender la diversité ethnoculturelle : l'approche inclusive

1.3.1 Une vision systémique et un objectif de transformation du milieu

1.3.2 De l'équité à l'égalité : un levier de justice sociale

1.3.3 L'ajustement des pratiques et des interventions pédagogiques : tenir compte du parcours, des besoins et du potentiel de tous et toutes

1.4 Des pistes d'action pour favoriser l'inclusion

1.4.1 Responsabilités des directions

1.4.2 Responsabilités des enseignant-es

Conclusion : les défis de l'approche inclusive

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

⁹ Le module 1 reprend les résultats de recherches et d'enquêtes menées dans le réseau collégial depuis 30 ans sur la situation d'apprentissage des étudiant-es issu-es de l'immigration. La section « Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage » résume l'essentiel de la documentation utilisée dans ce module.

Le module 1, visant à mieux comprendre la situation d'apprentissage des étudiant·es issu·es de l'immigration, pose d'abord un regard sur la diversité des profils. Ces derniers témoignent de la présence d'une importante variabilité liée notamment aux différents parcours migratoires et au nombre d'années passées au Québec. Par conséquent, il contribue à déconstruire un stéréotype courant en éducation, à savoir « qu'ils sont tous pareils », nourrissant à tort un rapport bipolaire entre « Eux » et « Nous ». Ensuite, une présentation des principaux facteurs d'influence, tant en amont qu'en aval du parcours scolaire au collégial, permet de saisir les défis auxquels les étudiant·es issu·es de l'immigration doivent faire face. La description des sources de stress dont l'intensité varie aide à mieux comprendre d'une part ce que ces étudiant·es partagent avec leurs collègues, et d'autre part ce qui les distingue et les fragilise sur le chemin de la réussite.

Finalement, les principes de l'approche inclusive seront abordés. Les principaux axes de cette dernière sont la reconnaissance de la diversité, de la sensibilité, des besoins et des contributions sociales des apprenant·es. Dans un souci d'égalité, elle promeut un traitement plus équitable des étudiant·es, en tenant compte de leurs différences, en leur donnant les moyens d'affronter les obstacles rencontrés au cours de leur cheminement scolaire et en luttant contre l'exclusion. L'approche inclusive pallie les limites des approches interculturelle et antiraciste, et se veut systémique en visant l'adaptation de l'ensemble des services et du personnel.

1.1 | Des profils différenciés d'étudiant·es : une hétérogénéité à reconnaître¹⁰

« Ils sont tous pareils », entend-on parfois au sujet des étudiant·es issu·es de l'immigration. On a tendance à les appréhender globalement comme appartenant à un tout. Dans les faits, il n'en est rien. Se sensibiliser à la variabilité des profils étudiants issus de la diversité ethnoculturelle constitue un premier pas pour ajuster le regard du personnel enseignant et ses interventions pédagogiques. En effet, la population des cégeps se compose d'étudiant·es autochtones¹¹, d'étudiant·es québécois·es d'implantation ancienne, d'étudiant·es issu·es de l'immigration (de première ou de seconde génération) et enfin d'étudiant·es « internationaux·ales », mais non canadien·nes (étudiant·es étranger·ères). Cette variabilité témoigne des rapports que chacun des profils entretient avec le système scolaire et le français québécois. Leur degré de familiarité avec la culture québécoise sur le plan des valeurs et des comportements de même que leur adaptabilité au système scolaire modulent les obstacles et les défis qui les attendent au cégep.

Se sensibiliser à la réalité des étudiant·es :

- > Quelles sont leurs circonstances de départ et d'arrivée ?
- > Quels sont leurs acquis scolaires antérieurs ?
- > Ont-ils ou ont-elles du soutien de leur famille ?
- > Comment se passe leur adaptation au système scolaire ?
- > Sont-ils ou sont-elles familier·ères avec les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage au Québec ?
- > Y a-t-il des situations ou des sujets qui les rendent mal à l'aise ?
- > Ont-ils ou ont-elles déjà subi du rejet, de la discrimination ?

¹⁰ Gaudet, E. et S. Loslier (2011); Boussole interculturelle (2020).

¹¹ Bien que les Autochtones, les Inuit et les Premières Nations soient parties prenantes de la diversité ethnoculturelle au cégep, ces groupes se distinguent par leur statut de Premiers Peuples, leur rapport au territoire, au politique et à l'histoire, la colonisation, la décolonisation et leur processus de réaffirmation identitaire. Les Premiers Peuples en tant que tels méritent une attention particulière et spécifique.

On dénombre cinq profils dont les membres se distinguent par leur héritage culturel particulier, leur parcours personnel et migratoire, leur statut (citoyen·ne, résident·e, étranger·ère) et, enfin, les années de socialisation et de scolarisation passées au Québec. S'il est nécessaire d'établir des catégories pour mieux comprendre les acquis, les besoins, les obstacles et les stratégies d'apprentissage des étudiant·es issu·es de l'immigration, il faut aussi garder à l'esprit que celles-ci sont mouvantes et que chaque expérience de vie est unique.

- **Étudiant·es immigrant·es de première génération « récente »**¹². Ces personnes sont arrivées au Québec il y a moins de cinq ans. Avant de s'inscrire au cégep, certaines ont dû terminer leur secondaire en cours du soir, d'autres ont dû suivre des cours de mise à niveau. Certaines, plus âgées que la moyenne des cégépien·nes ou ayant des responsabilités familiales, ont dû retourner aux études. Toute personne qui étudie traverse inévitablement un processus d'adaptation socioculturelle plus ou moins déstabilisant selon l'âge et les conditions migratoires. Les étudiant·es immigrant·es de première génération « récente » sont confronté·es à des apprentissages rapides, parallèles et multiples : apprendre le français ou se familiariser avec l'accent québécois, s'adapter aux méthodes d'enseignement, etc. Ils et elles doivent déployer de multiples efforts pour s'adapter rapidement au climat, aux normes sociales et scolaires ainsi qu'aux valeurs et comportements québécois.
- **Étudiant·es immigrant·es de première génération**. Arrivées en bas âge, ces jeunes font partie du parcours d'intégration socioéconomique de leurs parents, avec les difficultés et les déceptions que cela comporte. Au fil des années, des écarts culturels et linguistiques ont pu se creuser au sein de leur famille, les amenant à naviguer entre deux univers socioculturels et, quelquefois, à vivre des conflits. Toutefois, ayant fréquenté l'école primaire ou secondaire, elles se sont en partie familiarisées avec la culture et le système scolaire québécois¹³.

- **Étudiant·es de deuxième génération**. Ces personnes sont nées au Québec de parents dont au moins l'un a immigré. Leur nom, leur apparence et certaines habitudes de leur héritage familial les distinguent de leurs collègues, et servent quelquefois de prétexte pour les exclure. Tout comme les étudiant·es de première génération « non récente », ces personnes tentent de se positionner culturellement et socialement. Elles évoluent en naviguant entre plusieurs modes d'appartenance, adoptant des stratégies d'opposition, de contournement, de résistance, de résilience, etc. Confrontées à des expériences de rejet ou d'exclusion sociale, certaines d'entre elles se tournent vers leur communauté ethnoculturelle pour obtenir du soutien ou vers un groupe d'appartenance dans lequel elles se sentent acceptées et peuvent s'épanouir.
- **Étudiant·es « internationaux·ales »**. Ces personnes ont le statut d'étudiant·es « étranger·ères » et sont muni·es d'un Certificat d'acceptation du Québec et d'un Permis d'études du Canada. Ces derniers, n'ayant pas été scolarisés au Québec, ne possèdent pas les mêmes acquis scolaires et culturels que le reste de la population étudiante. Leur principal défi consiste à se mettre au diapason de leurs collègues. Une fois diplômés, certains retournent dans leur pays; d'autres présentent une demande de sélection permanente grâce au Programme de l'expérience québécoise (PEQ) afin de s'établir au Québec¹⁴.
- **Apprenant·es en francisation**. Certains cégeps offrent un espace pour accueillir le programme de français du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Ces personnes apprenantes ont souvent l'occasion de circuler au cégep et quelquefois de participer à des activités. Après avoir passé les étapes du programme de francisation, certaines d'entre elles s'inscrivent au cégep.

Dans le contexte québécois, ces cinq profils d'étudiant·es issu·es de l'immigration se retrouvent également sous le vocable de « minorités », alors que le terme « minorité ethnoculturelle » ou « minorité ethnique » désigne des personnes qui partagent certains traits culturels et se reconnaissent comme telles.

¹² Mentionnons la situation des étudiant·es français·es et réunionnais·es qui, à la suite des ententes de coopération particulières avec la France et l'île de la Réunion, entrent directement au cégep.

¹³ Dans le roman autobiographique *Là où je me terre*, Caroline Dawson raconte sa rencontre avec le Québec. Elle décrit avec justesse la distance socioculturelle qui s'installe au fil des ans entre elle et ses parents.

¹⁴ Consulter le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), qui a réalisé un dossier sur les étudiant·es internationaux·ales en 2019.

Le terme « minorité visible » correspond à la définition qu'en donne la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Il concerne « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de "race" blanche ou qui n'ont pas la peau blanche¹⁵ ». Enfin, le terme « minorité racisée » fait typiquement référence aux personnes subissant

du racisme et de la discrimination. Le terme « racisé » est une notion sociologique qui désigne une personne ou un groupe ayant subi un processus de racisation sur la base de la couleur de la peau, de l'origine, de la religion ou de la langue.

1.2 | Les facteurs d'influence de la persévérance et de la réussite

L'entrée au cégep s'accompagne de stress et de défis qui sont communs à l'ensemble de la population étudiante, par exemple l'adaptation au rythme et aux méthodes de travail, la performance et le choix du programme, ainsi qu'à d'autres qui sont spécifiques aux étudiant-es issu-es de l'immigration, tel le parcours migratoire. Leurs défis et l'intensité de leur stress varient en fonction des années passées au Québec, du parcours scolaire antérieur, des conditions socioéconomiques de la famille, du réseau social et des rapports vécus avec la société. Divers facteurs, en amont comme en aval du cégep, contribuent à distinguer les étudiant-es issu-es de l'immigration de leurs collègues. C'est l'interaction de ces facteurs qui fait la spécificité et la complexité de la situation v'd'apprentissage de ces personnes qui se perçoivent, à certains moments, comme différentes¹⁶.

Tôt dans leur parcours de vie, les étudiant-es issu-es de l'immigration composent avec des marqueurs identitaires qui parfois les rendent mal à l'aise, les singularisent ou les stigmatisent. Cette distinction, qui se manifeste notamment par le nom, l'accent ou la couleur de la peau, peut représenter un poids ou une « charge mentale » pour l'étudiant-e. Leur nom ou leur prénom témoignent, bien souvent, d'une appartenance réelle ou imaginaire à un groupe culturel, social, géographique ou religieux et peuvent être difficiles à prononcer pour d'autres. En contexte social de controverses alimentées par les médias, ceux à connotation religieuse ou étrangère peuvent être interprétés négativement. Conscient-es des perceptions qui circulent, certain-es étudiant-es qui se sentent en position minoritaire ou ont été l'objet de stéréotypes culturels sont vulnérables et appréhendent leur arrivée au cégep. Cette réalité est ressentie d'autant plus fortement qu'elle peut faire écho à des situations vécues antérieurement dans leur parcours scolaire. La présence possible de discrimination ou de racisme contribue au poids de leur « charge mentale ». C'est pourquoi, dès leur première session, certain-es cégépien-nés tentent de se distancier de l'image négative et stéréotypée liée à leur groupe d'appartenance. Pour ne pas attirer l'attention ou par peur d'être ridiculisé-es, humilié-es ou discriminé-es en classe, ces étudiant-es adoptent une attitude de retrait en participant peu aux discussions ou en ne posant pas de questions. Ils et elles optent pour la discrétion, voire l'invisibilité¹⁷.

Tout au long de leur cheminement scolaire, les étudiant-es souhaitent que leurs capacités intellectuelles et leur personnalité soient reconnues par leurs enseignant-es, sans égard à leur appartenance

Des questions à se poser :

- > Quel était le projet migratoire de l'étudiant-e ou de sa famille ?
- > À quel moment de la vie de l'étudiant-e l'expérience de migration s'est-elle produite ?
- > Est-ce que le choix du programme d'études est personnel ou imposé par la famille ?
- > Comment les études sont-elles financées ?
- > Quels sont les acquis scolaires de l'étudiant-e ?
- > Quelles informations lui ont-elles été données au sujet du cégep ?

¹⁵ Créée en vertu de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (L.C., 1995, ch. 44).

¹⁶ Lapierre, L. et S. Loslier (2003); Gaudet, É. et S. Loslier (2011); Magnan, O. et coll. (2019); Lafortune, G. et coll. (2020); Loslier, S. (2023).

¹⁷ Lapierre, L. et S. Loslier (2003); Loslier, S. (2015); Magnan, O. et coll. (2019).

ethnoculturelle. Toutefois, ils et elles veulent aussi que l'on admette que leur parcours migratoire et scolaire particulier engendre des défis spécifiques, par exemple la maîtrise du français écrit comme oral. Différents facteurs influenceront leur cheminement scolaire.

1.2.1 | En amont : un bagage social, culturel et scolaire différencié

Sur la ligne de départ, les cégépien·nes ne bénéficient pas tous et toutes des mêmes ressources pour assurer leur réussite. Divers facteurs en amont du cégep influencent par la suite leur cheminement. Dans une perspective inclusive, les services des cégeps tout comme le personnel enseignant doivent y être sensibles et en tenir compte.

- **Le parcours migratoire.** Le contexte de départ et d'arrivée, les années passées au Québec qui permettent de se familiariser avec les codes sociaux et culturels des systèmes d'éducation ainsi que le déroulement de l'insertion socioéconomique de la famille semblent jouer un rôle plus ou moins marquant dans leur cheminement scolaire.
- **L'accès à l'information scolaire.** Le manque de connaissances du fonctionnement du système scolaire québécois, de la cote R, des méthodes de travail et des prérequis de certains programmes peut entraîner des difficultés à choisir un domaine d'études au collégial. Par conséquent, certain·es ne comblent pas leurs aspirations ou se retrouvent en situation d'échec.
- **La maîtrise ou non du français québécois.** Comme toutes les langues, le français québécois se singularise par son vocabulaire et le sens culturel donné aux mots, par ses expressions, ses régionalismes et ses accents. La maîtrise du français québécois demeure le talon d'Achille des étudiant·es issu·es de l'immigration, peu importe les années passées au Québec. Par ailleurs, on a tendance à croire à tort que ceux et celles provenant de pays francophones n'éprouvent pas de difficultés avec la langue d'accueil. Or, elle représente pour certain·es la deuxième voire troisième langue parlée et n'est pas toujours maîtrisée à l'écrit.

Facteurs d'influence en amont

- > Parcours migratoire;
- > Déficit d'information sur le système scolaire;
- > Maîtrise ou non du français québécois;
- > Relation avec la famille et la communauté;
- > Parcours scolaire, écoles fréquentées, bagage d'acquis scolaires.

- **La relation avec la famille et la communauté.** La famille ainsi que la communauté d'origine peuvent exercer une pression induite sur les étudiant·es en orientant le choix du programme d'études, voire en l'imposant. Chez ceux et celles de première génération, le succès du projet migratoire des parents est tributaire de la réussite du projet d'études. En effet, l'un des motifs de migration des parents est d'assurer aux enfants un avenir scolaire et économique. Conscient·es des sacrifices qu'a faits leur famille, et ne voulant pas la décevoir, plusieurs optent pour le programme d'études choisi par leurs parents.
- **Le parcours scolaire, les écoles fréquentées et les acquis scolaires.** Les étudiant·es issu·es de l'immigration arrivent au cégep avec un certain bagage scolaire et social. Les expériences scolaires antérieures, le type d'école fréquentée (publique ou privée) et les années passées dans le système scolaire québécois expliquent des acquis scolaires différenciés, lacunaires ou absents. Ainsi, la formation scolaire antérieure au cégep et les acquis socioculturels au sein de la société québécoise constituent le socle sur lequel reposera leur cheminement collégial.

1.2.2 | En aval: des défis scolaires spécifiques¹⁸

Les facteurs d'influence en amont pavent en aval le cheminement scolaire des étudiant·es. Les antécédents scolaires et les acquis, ainsi que la familiarité avec les méthodes d'enseignement et d'apprentissage favorisées au Québec sont différents d'un·e étudiant·e à l'autre et auront des répercussions plus ou moins importantes sur le parcours collégial.

- **Le français québécois : apprentissage, méconnaissance ou maîtrise.** La méconnaissance du français, langue parfois peu maîtrisée à l'écrit comme à l'oral, représente un frein à la réussite scolaire et peut rendre la situation d'apprentissage plus problématique. C'est notamment le cas de certain·es étudiant·es scolarisé·es au Québec, mais dont les parents, nés à l'extérieur, ont éprouvé des difficultés à les accompagner dans leurs devoirs. Par ailleurs, les étudiant·es internationaux issu·es de la francophonie ne sont pas toujours totalement à l'aise avec le français, car il s'agit parfois de leur deuxième ou de leur troisième langue d'usage.
- **Des acquis scolaires semblables ou différenciés.** La fréquentation ou non du système scolaire québécois et l'acquisition des connaissances reconnues par le ministère de l'Éducation ont un effet déterminant sur la poursuite des études. Les étudiant·es récemment arrivé·es au Québec peuvent être désorienté·es par le passage d'un système scolaire à un autre. Ils et elles entament leurs études collégiales avec un bagage, des compétences et un savoir différents de leurs collègues. Contrairement aux préjugés voulant que leurs apprentissages antérieurs soient de valeur inférieure parce qu'ils auraient été acquis « dans un pays pauvre ou sous-développé, sans véritables écoles », les étudiant·es issu·es de l'immigration sont, au contraire, scolarisé·es et possèdent de nombreux autres acquis, dont le respect de l'enseignant·e, la capacité d'apprendre par mémorisation, la maîtrise de plusieurs langues et des connaissances sur des réalités autres que québécoises.
- **La conciliation études-famille-travail.** Selon le temps passé au Québec depuis l'arrivée et la familiarisation avec le système scolaire, la présence de certains éléments culturels familiaux contribue à

créer un fossé entre les étudiant·es. Par exemple, les filles à qui l'on interdit de sortir le soir ou les fins de semaine peuvent difficilement travailler en équipe. De plus, elles sont fortement sollicitées pour les tâches domestiques et, par conséquent, peuvent consacrer moins de temps à leurs études. Certain·es étudiant·es contribuent au revenu familial en travaillant de nombreuses heures, parfois de nuit, dans l'entreprise familiale. Enfin, des étudiant·es parents doivent à la fois subvenir aux besoins de leurs enfants et se familiariser avec les systèmes de la garderie ou de l'école primaire.

- **L'évaluation scolaire : un stress majeur.** Pour les étudiant·es issu·es de l'immigration, la possibilité d'un échec scolaire représente un stress majeur, non pas à cause de l'entrave à la réussite qu'il représente, mais souvent pour des raisons culturelles. En effet, une évaluation négative ou l'échec d'un seul cours peut signifier pour les parents l'insuccès du projet de migration. Certains parents très liés à leur communauté d'origine éprouveront une grande gêne ; ils auront l'impression que leur réputation est ternie et que la honte rejaillira sur leur famille, ce qui remettra en question sa position sociale au sein de la communauté ethnoculturelle. L'étudiant·e peut ressentir une anxiété démesurée et perdre sa confiance en soi ou celle qu'il ou elle a envers le corps professoral. Certain·es adoptent même des stratégies scolaires négatives telles que plagier ou accuser à tort leur enseignant·e de discrimination, voire de racisme¹⁹.
- **L'identité culturelle en toile de fond.** Sous l'angle de l'identité culturelle et de ses manifestations, le personnel enseignant a été confronté au cours des années à de nouvelles et parfois étonnantes conceptions des relations personnelles, de l'éducation, du rapport à l'autorité, du genre, de la religion, etc. L'identité culturelle, composante inhérente et incontournable de tout individu, génère des perceptions différenciées de la réalité. En effet, le groupe ethnoculturel d'origine transmet à ses membres une vision culturelle, c'est-à-dire une façon de penser, d'interpréter les réalités, de se comporter et de ressentir selon les préceptes de la collectivité. Certaines identités valorisent une approche individualiste des réalités, alors que d'autres promeuvent une vision plus communautaire des relations et des façons de faire. Des groupes respectent certains

¹⁸ Idem.

¹⁹ Faisons toutefois preuve de vigilance, la discrimination et le racisme peuvent être réels et il faut les dénoncer.

types d'autorité, alors que d'autres prônent des formes d'égalitarisme. Les manifestations culturelles témoignent des façons de concevoir le temps, l'espace, la famille, le corps, les cycles de la vie, la religion, etc.²⁰.

Selon la vision du monde, les mots revêtent un sens spécifique et la parole, très utilisée dans la relation pédagogique, possède une définition culturelle. À la dimension verbale de la culture s'ajoute une dimension non verbale, exprimée par l'habillement, le regard, le toucher et l'expression faciale, qui influence les relations humaines.

Lorsque nous n'avons pas les mêmes références culturelles et, de plus, générationnelles, des situations d'ambiguïté culturelle surviennent. Ces références culturelles ancrées dans l'identité de chacun·e constituent des non-dits et se présentent comme des implicites. Ainsi dans toute interaction pédagogique, une part d'implicite culturel alimente une possible ambiguïté. Cette ambiguïté culturelle n'entraîne pas nécessairement le conflit, mais génère un stress dont l'intensité varie.

Le caractère dynamique de l'identité culturelle sous l'influence de la migration permet de prendre une distance du groupe d'origine et provoque des changements de visions et d'attitudes. Ainsi, les étudiant·es né·es au Québec et considéré·es comme étant de la deuxième génération héritent d'éléments culturels transmis par leurs parents et par la culture québécoise. Par conséquent, chez les étudiant·es issu·es de l'immigration ayant des référents culturels provenant de l'éducation parentale et de la socialisation au sein de la société d'accueil, la construction identitaire mixte se complexifie. Leur identité culturelle se forge et se dynamise à partir de différentes situations auxquelles ils et elles sont confronté·es. À certains moments, ils et elles peuvent vivre un tiraillement identitaire et négocier leur identité en fonction des occasions. Selon les contextes et les circonstances, l'identité culturelle de l'individu se module et s'articule constamment avec ses autres aspects identitaires tels le genre, la classe sociale et la personnalité.

Dans une classe, à partir d'indices comme le nom, l'habillement ou le comportement, les enseignant·es perçoivent et interprètent souvent les étudiant·es

sous l'angle de leur appartenance culturelle. Or, cette perception et cette interprétation sont tributaires généralement de stéréotypes, c'est-à-dire d'images toutes faites de l'Autre. Le développement d'un lien pédagogique permet de mieux saisir la singularité d'un·e étudiant·e. Plusieurs étudiant·es disent réussir leurs études non pas en raison de leur appartenance à un groupe culturel, mais de leurs habiletés personnelles et de leurs efforts soutenus²¹.

Si l'identité culturelle doit être perçue comme une composante intrinsèque de l'individu présente en toile de fond tout au long de sa vie, elle n'explique pas à elle seule certaines situations sociales ou psychologiques. En effet, le contexte socioéconomique dans lequel évolue une personne ou certaines expériences de vie personnelles telles que la migration, la discrimination, l'exclusion, l'isolement ou des troubles de santé mentale ont aussi des conséquences sur la persévérance scolaire.

- **Méconnaissance des codes sociaux et culturels.** Issu·es de diverses traditions culturelles, les étudiant·es ont appris des codes sociaux et culturels différenciés qui sont bien ancrés. On pense ici à la perception que l'on a du rôle de l'enseignant·e et de certains comportements que l'on adopte à leur égard, tels que le tutoiement ou le vouvoiement, le silence ou une réponse argumentative. Ce n'est pas parce qu'un·e enseignant·e invite un·e étudiant·e au tutoiement que ce comportement sera adopté. Entre ce qui est dit, compris, assimilé et mis en pratique, le temps doit faire son œuvre.
- **Thèmes sociaux mésinterprétés, théories ou auteur·trices controversé·es.** Selon leur degré de familiarité avec la société québécoise, des étudiant·es, peu importe leur âge et leur origine ethnoculturelle ou nationale, peuvent se retrouver en situation de décalage socioculturel, c'est-à-dire qu'ils et elles ne possèdent pas les mêmes références culturelles et historiques pour appréhender certaines réalités ou thématiques. Traités dans les cours avec une vision québécoise, des thèmes sociaux comme le suicide, les relations hommes-femmes, la violence conjugale, l'avortement, le travail rémunéré et l'homosexualité témoignent de réalités socialement acceptées par la majorité de la population québécoise. Pour certain·es étudiant·es, ces thèmes peuvent être méconnus, délicats et

²⁰ Loslier, S. (2017); Boussole culturelle (2020).

²¹ Loslier, S. (2015).

déstabilisants. Il en va de même pour l'enseignement de certain·es auteur·trices en littérature ou de théories scientifiques telles que celle sur l'évolution, qui se heurte à l'opposition de certain·es étudiant·es pratiquant·es. Il y a aussi des situations politiques

et des conflits internationaux, comme le génocide rwandais, qui peuvent susciter des controverses, voire des contestations de la part d'étudiant·es de diverses origines nationales.

1.3 | Pour appréhender la diversité ethnoculturelle : l'approche inclusive²²

Depuis trois décennies, on a réalisé des avancées quant à la connaissance des réalités liées à la migration, aux relations interculturelles et à la situation d'apprentissage des étudiant·es issu·es de l'immigration. Bien que des mesures aient été mises en place pour amoindrir les obstacles socioscolaires rencontrés, on constate qu'elles demeurent insuffisantes pour aplanir les inégalités scolaires. Les zones de vulnérabilité, telles que la place de chaque personne au sein de la collectivité, le profilage racial, la discrimination ou encore le racisme systémique générant des sentiments de rejet, d'exclusion, d'injustice ou d'inégalité de traitement, sont devenues des enjeux sociaux majeurs au Québec²³.

Pourquoi la pédagogie inclusive ?

- > Exercer une influence sur la persévérance et la réussite scolaires d'étudiant·es vulnérables ;
- > Permettre l'expression du potentiel des apprenant·es ;
- > En tant qu'enseignant·e, être plus efficace afin de ne pas se sentir débordé·e ni s'épuiser ;
- > Adopter une approche globale de prise en compte des réalités et des besoins afin de ne pas régler les cas « à la pièce » ;
- > Ne pas multiplier les interventions a posteriori, notamment des autres professionnel·les.
- > Communauté de pratique (2020)

En tenant compte de la diversité de la population étudiante, l'approche inclusive incite à une responsabilité collective et non seulement individuelle, c'est-à-dire

qu'elle exige du système scolaire et de son personnel d'évoluer et de s'adapter au contexte actuel. Elle invite à se pencher sur les besoins des étudiant·es pour ajuster les services, les pratiques et la pédagogie.

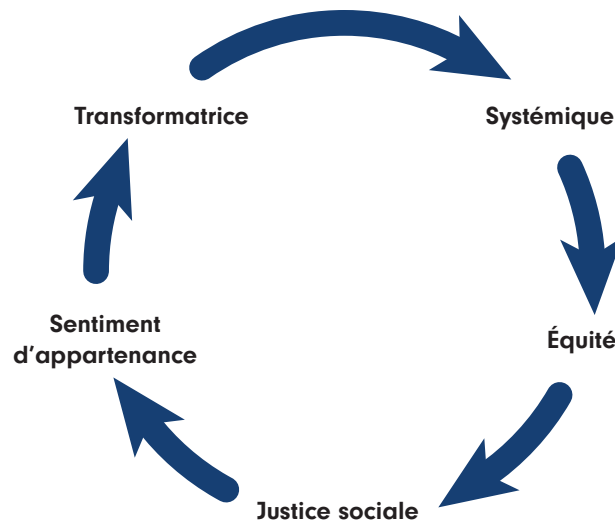
Si, auparavant, l'approche inclusive concernait uniquement les enjeux d'insertion sociale et scolaire des étudiant·es en situation de handicap, ses visées touchent dorénavant l'ensemble de la population étudiante. Cette dernière se caractérise désormais par un ensemble d'identités (ethnoculturelle, religieuse, sociale, linguistique ou de genre) qui interagissent entre elles, par la variété des parcours scolaires et sociaux et par les aptitudes de chacun·e. Ces différences peuvent se manifester chez les étudiant·es comme des « zones de vulnérabilité » pouvant les fragiliser dans la poursuite d'un programme scolaire. Dans ce contexte, l'approche inclusive fondée sur une perspective systémique visant à transformer et à adapter le milieu constitue une avenue riche de possibilités pour accompagner les étudiant·es. Comme point de départ, on doit tenir compte des réalités, des expériences, des besoins et des atouts des étudiant·es issu·es de l'immigration, auxquels doivent répondre les services scolaires et le personnel enseignant. Ainsi l'approche inclusive génère un mouvement de va-et-vient continu entre le personnel et les étudiant·es, entre la reconnaissance des facteurs d'influence décrits dans ce module, et les actions à entreprendre pour favoriser l'inclusion.

1.3.1 | Une vision systémique et un objectif de transformation du milieu

L'implantation d'une approche inclusive basée sur une réalité complexe, dynamique et diversifiée interpelle

²² Cette section est abondamment inspirée des travaux sur l'approche inclusive de Maryse Potvin (2013, 2014).

²³ Lafortune, G. et coll. (2020).



l'ensemble des parties prenantes d'un contexte d'apprentissage. En agissant sur plusieurs fronts, notamment sur les politiques à adopter, les services, les mesures de soutien scolaire et les pratiques pédagogiques, l'approche inclusive vise à réduire les obstacles systémiques rencontrés, voire à les éliminer. Par conséquent, une approche inclusive se veut transformatrice de la réalité actuelle. En identifiant les besoins particuliers des étudiant-es issu-es de la diversité, en mettant sur pied des ressources adaptées, en favorisant l'interaction culturelle en classe comme à l'extérieur, un cégep encourage la persévérance et la réussite de l'ensemble de la population étudiante. Un environnement propice à l'apprentissage permet d'entamer une véritable démarche d'inclusion.

1.3.2 | De l'équité à l'égalité: un levier de justice sociale

L'approche inclusive s'appuie sur des principes de justice sociale et d'équité. Elle reconnaît l'existence d'une pluralité de profils d'apprentissage attribuable notamment à des aptitudes et à des acquis scolaires différenciés. Certain-es étudiant-es moins outillé-es pour satisfaire aux exigences d'un programme collégial se retrouvent fragilisés-es et peinent à poursuivre leurs études. Tout en tenant compte des inégalités des parcours antérieurs de chacun-e, l'approche inclusive permet d'accorder davantage d'importance au développement du potentiel individuel. Au cœur d'une approche inclusive se trouvent les pratiques et

les interventions pédagogiques répondant aux besoins de toute la population étudiante. Le cégep devient ainsi un levier vers la justice sociale.

1.3.3 | L'ajustement des pratiques et des interventions pédagogiques: tenir compte du parcours, des besoins et du potentiel de tous et toutes

Plusieurs étudiant-es issu-es de l'immigration réussissent leurs études, mais souvent au prix de leur santé et de leur insertion sociale. Les étudiant-es issu-es de l'immigration ne doivent pas a priori être considérés-es comme ayant des troubles d'apprentissage, mais plutôt comme ayant des besoins particuliers liés à la diversité des référents, du parcours scolaire et de certains facteurs d'influence identifiés précédemment. L'approche inclusive sous l'angle de la pédagogie propose d'ajuster les pratiques enseignantes pour tenir compte du potentiel des étudiant-es et des diverses situations d'apprentissage, mais aussi de leurs sensibilités particulières face à des thèmes délicats et des enjeux sociaux traités durant les cours. Ainsi, l'approche inclusive invite à se questionner sur ses pratiques pédagogiques, à réfléchir au contenu de son cours, à choisir des exemples diversifiés et à traiter des thèmes délicats avec doigté²⁴. L'implantation d'une approche et d'une pédagogie inclusives constitue un processus dynamique, comportant des essais et des erreurs, et se base à la fois sur une volonté de changement et la mise en place de balises institutionnelles.

²⁴ Au cours des années, grâce au savoir et aux expériences des enseignant-es, des zones ou des thèmes délicats, dont l'homosexualité, l'avortement, la religion et les rôles genrés, ont pu être identifiés.

1.4 | Des pistes d'action pour favoriser l'inclusion

L'approche inclusive ne saurait se réaliser sans l'engagement des directions, des services professionnels et du personnel enseignant, dont les actions interreliées sont interdépendantes.

1.4.1 | Responsabilités des directions

L'implantation d'une approche inclusive ne saurait se concrétiser sans l'instauration de services adaptés et le soutien aux initiatives des enseignant-es de la part des directions. Au cours des années, des comités sous la responsabilité des Études ou des Affaires étudiantes et communautaires ont vu le jour. Certains, axés sur des activités périscolaires ou le soutien aux études, visent uniquement la population étudiante, d'autres l'ensemble du personnel ou plus rarement les étudiant-es et le personnel. Outre les politiques adoptées en interculturel et à l'international, des cégeps ont récemment mis sur pied un service consacré à la diversité ethnoculturelle²⁵. Afin d'implanter une approche inclusive, les directions doivent :

- *Nommer* un-e responsable du dossier sur la diversité et l'inclusion dont le mandat consiste à animer et à soutenir le personnel, à diffuser de l'information, à coordonner les actions et à mettre sur pied, si nécessaire, un comité de pratique;
- *Réaliser* un état de la situation afin de cerner le milieu :
 - Quel est l'état des services en matière d'inclusion ?
 - Quels sont les politiques et les règlements existants ? Doivent-ils être amendés, modifiés ?
 - Quelles sont les actions entreprises au cégep, dans les départements et dans les cours ?
- *Participer* aux différents comités, par exemple à celui de la Semaine des sciences humaines ou celui de la Semaine pour combattre le racisme, afin d'insuffler une perspective inclusive et d'agir comme informateur-trice et multiplicateur-trice;
- *Créer* un lieu de rencontre et d'échange pour le personnel afin de partager réflexions, observations et pratiques inclusives;

- *Assurer* un lien avec le réseau collégial en participant à des rencontres ou des colloques.

1.4.2 | Responsabilités des enseignant-es

Pour l'enseignant-e, il s'agit d'entreprendre une démarche de formation ainsi que de repenser ses pratiques et ses interventions auprès des étudiant-es selon une perspective inclusive. De plus, lors d'une révision de programme, il ou elle peut revoir les compétences en ciblant des objectifs et en organisant des activités d'apprentissage autour du thème de l'inclusion.

Apprivoiser la diversité ethnoculturelle, se sensibiliser et s'engager

Afin de développer envers la diversité ethnoculturelle une attitude appropriée et aidante pour les étudiant-es, l'enseignant-e doit, dans un premier temps, apprivoiser cette réalité, être à l'aise avec elle et la percevoir comme la norme actuelle du système d'éducation et de la société. Démontrer une ouverture à la différence va de pair avec le développement d'une saine curiosité à son égard.

Les relations interculturelles sont avant tout des relations humaines avec tout ce que cela comporte d'incompréhensions, de malentendus et de charge émotive. Bien qu'en cours de route des maladroites surviennent, l'important est d'entreprendre une démarche et d'identifier ses biais cognitifs. Il faut se rappeler que l'enseignant-e a la responsabilité professionnelle de permettre l'égalité des chances.

Au cours des années, le rôle et les responsabilités de l'enseignant-e ont évolué; il ou elle continue de transmettre des connaissances, mais joue en plus un rôle de médiateur-trice, d'accompagnateur-trice et de personne-ressource, notamment dans les programmes techniques. Par exemple, durant les stages de Techniques humaines et Soins infirmiers, les enseignant-es sont des modèles professionnels de première ligne pour des étudiant-es peu familiarisés avec les codes socioculturels du Québec.

Se sensibiliser et se former

Il s'agit pour l'enseignant-e de se sensibiliser aux réalités, aux acquis et aux besoins des étudiant-es issu-es

²⁵ La Boussole interculturelle au Cégep Édouard-Montpetit; Espace d'autochtonisation au Cégep Ahuntsic.

de l'immigration ainsi qu'aux obstacles qu'ils et elles rencontrent sur le chemin de la réussite²⁶; de partager diverses problématiques et pratiques aidantes avec ses collègues; de ne pas hésiter à discuter avec ses collègues des moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion.

Se questionner sur sa posture d'enseignant-e

- Vérifier ses a priori, se questionner sur ses biais culturels, ses stéréotypes et ses préjugés;
- Adopter une attitude positive, encourager les étudiant-es plutôt que les réprimander, surtout si cela est fait devant la classe.

Repenser son approche pédagogique pour 'adapter aux situations d'apprentissage

- Dépister rapidement les situations problématiques au moyen de plusieurs approches;
- S'intéresser à la variabilité des parcours, des besoins et des ressources des étudiant-es; dans la mesure du possible, tenir compte du moment de l'arrivée au Québec des étudiant-es issu-es de l'immigration et de leurs conditions de vie;
- Accepter et valoriser la présence de la diversité dans la classe, notamment en reconnaissant les atouts (par exemple, plusieurs étudiant-es originaires de divers pays suivent la politique internationale et ont un regard particulier sur les événements passés ou présents);
- Diversifier les exemples, les vidéos présentées et les méthodes d'enseignement;

- Éviter les jugements et présenter les sujets abordés avec objectivité;
- Encadrer et valider les connaissances transmises;
- Faire connaître les ressources du cégep aux étudiant-es et les accompagner vers celles-ci (par exemple, les enseignant-es incitent généralement les étudiant-es qui ont des problèmes liés à la maîtrise du français à fréquenter le Centre d'aide en français [CAF]. Or plusieurs étudiant-es, par timidité, par manque de temps ou par insécurité, ne s'inscrivent pas. C'est pourquoi il est pertinent de les accompagner sur place, de vérifier leur inscription, de leur expliquer l'importance de maîtriser rapidement le français pour leur réussite);
- Rencontrer, si nécessaire, les étudiant-es individuellement et développer une relation de confiance, notamment en leur accordant du temps.

Développer une gestion de classe inclusive

Il s'agit de créer un climat propice à l'apprentissage de tous et toutes :

- Envoyer régulièrement des messages d'équité et d'ouverture;
- Mettre en place des rencontres et des moments d'échange, par exemple en les faisant discuter ou travailler en équipe en classe ou à l'extérieur.

Documenter les situations problématiques et exiger auprès de l'administration des mesures institutionnelles et de soutien

Conclusion: les défis de l'approche inclusive

Depuis sa création, le système scolaire collégial a connu de profondes transformations afin de permettre à tous et toutes d'accéder à l'enseignement supérieur en s'adaptant aux réalités sociales. Malgré des avancées indéniables pour privilégier une éducation de qualité, des inégalités persistent en matière d'accès au cégep et de ressources accordées pour répondre aux besoins de la population étudiante. L'adoption d'une approche inclusive permet de limiter les contrecoups

des facteurs d'influence de la persévérance et de la réussite scolaires et de favoriser l'équité. Toutefois, les personnes qui s'y engagent sont confrontées à quatre défis²⁷ :

1 Institutionnaliser l'approche inclusive.

L'établissement doit démontrer dans son plan stratégique, ses orientations et son plan d'action une volonté de privilégier l'approche inclusive,

²⁶ L'Université de Sherbrooke offre trois crédits PRF721 – Équité, diversité et inclusion au collégial dans le cadre d'un DESS.

²⁷ Ces défis ont été identifiés par la communauté de pratique sur la diversité ethnoculturelle.

notamment en nommant une personne responsable du dossier. Le cégep doit d'abord s'assurer de la pérennité des acquis, comme les mesures d'aide en français, la réalisation d'activités périscolaires liées à la connaissance et à la valorisation de la diversité, et renforcer la lutte à l'exclusion et à la discrimination. De plus, il doit mettre en place les ressources nécessaires pour dynamiser l'approche inclusive et l'opérationnaliser.

2 Surmonter la résistance au changement. La pédagogie inclusive constitue un sujet délicat au sein du corps professoral. Avec l'instauration de mesures pouvant être perçues comme trop nombreuses et favorisant les étudiant·es issu·es de l'immigration, certain·es enseignant·es craignent de générer de nouvelles iniquités au sein de la population étudiante. D'autres estiment que leurs étudiant·es n'éprouvent pas vraiment de difficultés d'apprentissage, que l'ensemble des étudiant·es sont traité·es également, et qu'il règne dans leur classe un climat de bienveillance et d'ouverture. Dans un contexte scolaire déjà très exigeant pour les enseignant·es (classes bondées, bureaucratie lourde, multiplication des comités, etc.), comment trouver le temps de se former, de développer des outils pédagogiques et d'assurer une présence auprès des étudiant·es ?

3 Se sensibiliser aux réalités, aux besoins et aux atouts des étudiant·es issu·es de l'immigration.

Le cégep doit mettre sur pied des mécanismes d'information sur les réalités des étudiant·es, organiser des conférences lors des journées pédagogiques, soutenir les enseignant·es dans leurs demandes de formation. Une bibliothèque peut organiser une exposition de livres sur des thèmes reliés à la diversité. Par ailleurs, les enseignant·es doivent faire preuve de curiosité et chercher de l'information directement auprès des étudiant·es ou dans la littérature scientifique. Les enseignant·es doivent se rendre disponibles pour accompagner les étudiant·es dans leur parcours socioscolaire, notamment en cherchant des solutions aux difficultés qu'ils et elles rencontrent.

4 Opérationnaliser l'approche inclusive.

Traduire les principes de l'approche inclusive en pratiques pédagogiques représente un processus à court et à long terme. Un pas à la fois, disent les sages ; il ne faut pas craindre d'essayer et quelquefois d'errer. Pour ce faire, on doit travailler en équipe avec ses collègues afin d'échanger réflexions et façons de faire. Au cours des années, des pratiques pédagogiques issues entre autres de l'interculturel, de l'antiracisme et de l'éducation aux droits ont été mises sur pied. On doit les revoir dans le contexte actuel et s'en inspirer pour développer une approche inclusive.

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

Bikie Bi Nguema, N., B. Gallais, N. Arbour, M. Gaudreault et N. Murray (2019). *Défis de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps du SLSJ. Regards croisés sur les parcours migratoires.*

Bisson, L. et C. Lemieux, (2013). *Mieux connaître pour mieux soutenir*, Montréal, Cégep Marie-Victorin, rapport d'enquête.

Boussole interculturelle (2020). *Boîte à outils sur la gestion de la diversité ethnoculturelle au collégial*. Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit. <https://www.cegepmontpetit.ca/cegep/centres-de-reference/boussole-interculturelle>

- n° 1 Un cadre de référence et des balises pour la gestion de la diversité ethnoculturelle
- n° 2 L'identité ethnoculturelle et la situation d'apprentissage
- n° 3 Le mentorat interculturel adapté au vécu des étudiants issus de l'immigration
- n° 4 Les stratégies pédagogiques et d'interventions interculturelles
- n° 5 Le jumelage interculturel
- n° 7 Sur la route de l'apprentissage du français, langue seconde : des ressources en ligne
- n° 10 Une vie étudiante dans la diversité : des actions pour favoriser la rencontre interculturelle et l'inclusion
- n° 11 La Boussole interculturelle : un centre de ressources et de services pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle
- n° 12 L'évaluation et l'intervention psychosociales en contexte de diversité culturelle

Boussole interculturelle (2019). *Guide destiné aux professeurs. Des interventions pédagogiques auprès des étudiants internationaux*, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit.

Carignan, N., M. Deraiche et M. C. Guillot (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

CAPRES (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*, Dossier <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux>.

Cohen-Émerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*, Rennes, Éditions des Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Collège Ahunatic, <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/notre-college/espace-dautochtonisation>

Côté, D. (2012). *Bilans de connaissances : La notion d'appartenance ethnoculturelle dans la recherche et l'intervention en réadaptation*, Montréal, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, rapport de recherche B-080.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et des étudiants à l'enseignement collégial*, Montréal.

Dawson, C. (2020). *Là où je me terre*, Montréal, Éditions du remue-ménage.

Fournier, V. (2023) « Préparer la diversité des stagiaires à la diversité des interventions professionnelles en stages cliniques », dans Gosselin R. et J. Lefebvre (dir.). *La supervision de stage au collégial. Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.309-324.

Gaudet, É. et S. Loslier (2009). *Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de cultures différentes inscrits dans les établissements collégiaux francophones du Canada : citoyenneté et Immigration Canada*, Patrimoine canadien, RCCFC.

Gaudet, É. (2013). « État de la situation de l'interculturel au collégial », dans Baillargeon, A. et S. Loslier (dir.). *L'interculturalisme : réflexions, actions et défis, Actes du colloque*, Montréal, Service interculturel collégial, p. 151-156.

Gaudet, É. (2020). *Relations interculturelles. Comprendre pour mieux agir*, Montréal, Éditions Modulo, 4^e édition.

IRIPII (2019). *Les angles morts de la gestion de la diversité : a-t-on le bon réflexe ?*, Montréal, Les cahiers de l'IRIPII, n° 1.

IRIPII (2021). *Racisme et antiracisme : agir en milieu de l'éducation*, Montréal, Les cahiers de l'IRIPII, n° 2.

IRIPII (2021). *Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement*, Montréal, Les Cahiers de l'IRIPII, n° 3.

IRIPII (2021). *Comment aborder les sujets sensibles en classe ?*, Montréal, Les cahiers de l'IRIPII, n° 4.

Lafortune, G., M.-R. Prosper et K. Datus (2020). « Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant·es d'origine haïtienne », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 46, vol. 2, p. 14-38.

Lafortune, L. et É. Gaudet (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon et M. Potvin (2016). « La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 2, p. 172-195.

Lapierre, L. et S. Loslier (2003). *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*, Recherche PAREA, Montréal, Cégep de Saint-Laurent.

Loslier, S. (1997). *Des relations interculturelles. Du roman à la réalité*, Montréal, Éditions Liber.

Loslier, S. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel. Une étude exploratoire dans les programmes de techniques humaines et de la santé*, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit et Université de Montréal.

Loslier, S. (2017). « Formation à l'interculturel pour parcourir le monde et agir chez soi », dans Montgomery, C. et C. Bourassa-Dansereau (dir.). *Mobilités internationales et intervention interculturelle*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 221-238.

Loslier, S. (2023). « La diversité ethnoculturelle en contexte de stage », dans Gosselin, R. et J. Lefebvre (dir.). *La supervision de stage au collégial. Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 275-291.

Magnan, M.-O., A. Pilote, T. Collins et P. C. Kamanzi (2019). « Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec », *Diversité urbaine*, vol. 19, p. 93-114.

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

Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*, Louvain-La-Neuve, Édition De Boeck.

Potvin, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans McAndrew, M., M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.

Potvin M. (2014). *Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives*, De Boeck Supérieur, Éducation et sociétés, vol. 1, n° 33, p. 185-202.

Service interculturel collégial (2013). *État de la situation de l'interculturel au collégial. Bilan et perspective*, Montréal, Service interculturel collégial.

Théagène, Marise Lysie (2023). « Des pratiques éducatives adaptées à la diversité ethnoculturelle des apprenants en milieu clinique », dans Gosselin, R. et J. Lefebvre (dir.). *La supervision de stage au collégial. Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 293-308.



MODULE 2

La diversité ethnoculturelle en classe : connaître, valoriser et inclure



2.1 Connaître ses étudiant-es par une fiche d'identification socioscolaire

2.2 Se familiariser avec la prononciation des noms et prénoms : une marque de respect

2.3 Valoriser la diversité : varier le contenu des cours, les exemples et le matériel pédagogique

2.3.1 Se questionner sur le contenu des cours et valoriser la diversité

2.3.2 Varier les angles d'approche

2.3.3 Replacer les thèmes, les concepts et les problématiques dans leur contexte sociohistorique, varier les exemples

2.4 Favoriser une gestion de classe selon un mode inclusif

2.4.1 Des tours de parole paritaires

2.4.2 La formation d'équipes diversifiées

2.5 Des pratiques pédagogiques axées sur la collaboration

Conclusion : l'accompagnement des étudiant-es, une nécessité dans l'approche inclusive

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

Fiche 1 • Identification socioscolaire

Fiche 2 • Pour une prise de présences inclusive

Fiche 3 • Planification d'une conférence

Au cégep, un groupe-classe se caractérise aujourd'hui par sa composition hétérogène, c'est-à-dire par un ensemble d'individus ayant des expériences de vie, des aptitudes ainsi que des bagages scolaires et culturels diversifiés. Pour assurer un traitement équitable, l'adoption d'une perspective inclusive en éducation s'avère prometteuse, car elle favorise la prise en compte de tous les types de profils étudiants, tout en étant sensible à leurs besoins spécifiques. En s'intéressant aux capacités individuelles des étudiant-es, elle permet le développement de leur potentiel et contribue à leur persévérance et à leur réussite scolaires. Pour ce faire, on doit sortir du cadre traditionnel de l'enseignement et élargir sa vision, en plus de recourir à des pratiques pédagogiques plus diversifiées.

Par ailleurs, en s'ouvrant aux réalités socioculturelles des étudiant-es et en faisant preuve d'intérêt et de respect à leur égard, l'enseignant-e crée un climat de confiance et un environnement sécuritaire en classe, un levier essentiel pour soutenir l'apprentissage de même que la persévérance et la réussite scolaires.

Le module 2 propose aux enseignant-es des stratégies permettant une gestion de classe inclusive et propice à l'apprentissage. Chacune des propositions se base sur des récits de pratique²⁸ et témoigne de trois thématiques interreliées en enseignement : la connaissance et l'accueil des étudiant-es en classe, la création d'un climat de classe inclusif et l'adaptation des cours à la diversité.

2.1 | Connaître ses étudiant-es par une fiche d'identification socioscolaire

L'approche inclusive invite l'enseignant-e à cerner les intérêts, les besoins et les atouts de ses étudiant-es dès le début d'une session. Mieux les connaître permet non seulement d'adapter le contenu de son cours, sa pédagogie et les exemples utilisés, mais aussi de mieux se préparer à traiter de thématiques délicates, plus polarisantes ou plus controversées, telles que la religion, l'homosexualité, le suicide ou la pauvreté. Entamer un dialogue avec l'étudiant-e lui signale qu'on souhaite l'accompagner dans son apprentissage, qu'on s'intéresse à elle ou à lui. Cette attitude aidante a maintes fois été relevée par les étudiant-es issu-es de l'immigration²⁹. Les informations récoltées lors d'échanges informels ou formels peuvent orienter les interventions pédagogiques et préciser le type de soutien à lui apporter.

À cet effet, une fiche d'identification socioscolaire abordant les aspects identitaires (personnel, social, scolaire) des étudiant-es se révèle un précieux outil s'il est balisé par des critères éthiques tels que :

- Ne pas obliger les étudiant-es à y répondre ou à répondre à toutes les questions;
- Ne pas révéler le contenu de cette fiche ni utiliser ces informations en classe pour interroger

l'étudiant-e (exemple : « J'ai vu sur ta fiche que tu viens du Cameroun »);

- Conserver ces fiches dans un endroit sûr et les détruire à la fin de la session;
- Faire des résumés des informations amassées qui serviront de points de repère lorsqu'on redonne le cours. Ainsi, lors d'une future préparation, on a déjà un portrait approximatif des étudiant-es à qui on s'adresse.

Trois catégories de questions figurent sur cette fiche d'identification socioscolaire (fiche 1).

La première catégorie concerne l'identité personnelle, par exemple :

- > *Quels sont tes nom et prénom ?*
- > *Comment souhaites-tu que je m'adresse à toi ?*
- > *Quels sont tes intérêts, tes loisirs ou tes passions ?*

La deuxième catégorie concerne l'identité socioculturelle, par exemple :

- > *Comment décrirais-tu ton réseau d'ami-es ?*
- > *Quelles activités fais-tu avec eux et elles ?*
- > *Est-ce que tu fais du bénévolat ?*

²⁸ Ces propositions ont été élaborées au sein de la communauté de pratique sur la diversité ethnoculturelle au collégial.

²⁹ Loslier, S. (2015).

La troisième catégorie traite des intérêts scolaires, par exemple :

- > *Quelle est ta matière préférée et quelle est celle qui t'intéresse le moins ?*
- > *Y a-t-il des thèmes qui te gênent et pour lesquels tu aimerais recevoir un avertissement préalable ?*
- > *Y a-t-il des sujets que tu aimerais vraiment que l'on aborde en classe ?*
- > *Quelles sont les méthodes d'apprentissage avec lesquelles tu as le plus ou le moins d'aisance ? Exposé oral, journal de bord, mémorisation de la matière, travail d'équipe ou autre ;*

Pour conclure :

- > *As-tu des appréhensions concernant le cours ?*
- > *Qu'est-ce que je peux faire pour t'accompagner dans ton cheminement scolaire ?*
- > *Toi, que peux-tu faire pour mieux réussir ce cours ?*

On peut également ajouter une section réservée aux questions et commentaires de l'étudiant-e et terminer la fiche en indiquant qu'il est possible d'organiser une rencontre au besoin.

2.2 | Se familiariser avec la prononciation des noms et prénoms : une marque de respect

Quand mon enseignant prenait les présences, il nommait systématiquement les noms de famille de tous les élèves. Toutefois, rendu à moi, il ne nommait que mon prénom. Je me sentais différente et humiliée dans cette situation.

Monica³⁰

Les prénoms et les noms reçus sont porteurs de sens et d'identité pour chacun-e. Par conséquent, prononcer correctement le nom d'une personne et s'adresser à elle comme elle le souhaite témoigne d'une forme de respect. En contexte de diversité ethnoculturelle, certain-es étudiant-es peuvent avoir des prénoms ou des noms difficiles à prononcer ou avoir plusieurs noms, sans toutefois tous les utiliser. Pour éviter de blesser la personne ou de susciter des moqueries en classe, et pour établir un premier contact avec l'étudiant-e, l'enseignant-e peut recourir, dès le premier cours de la session, à l'une des quatre stratégies suivantes :

- A** Demander à chaque étudiant-e de se présenter à tour de rôle en précisant par quel prénom il ou elle souhaite être appelé-e. Ainsi, l'enseignant-e et les autres étudiant-es prennent connaissance de la bonne prononciation des nom et prénom tout en s'informant sur le prénom à utiliser.

- B** On peut aussi diviser la classe en équipe de deux ou de quatre étudiant-es et faire un exercice d'une quinzaine de minutes pendant lequel chacun-e se présente (nom, prénom, programme d'étude, intérêts, pays ou ville d'origine, etc.). La préparation de questions possibles, inscrites au tableau, facilite les échanges. De retour en grand groupe, chacun-e présente son ou sa collègue de classe.

- C** Retarder la prise de présences après la pause afin de profiter de ce moment pour rencontrer les étudiant-es qui le désirent. À ce moment, ils et elles vous indiqueront comment prononcer leur prénom ou leur nom et comment les appeler.

- D** Recourir à une fiche d'identification socioscolaire comprenant une question sur le prénom usuel de l'étudiant-e.

Ces manières de procéder sont moins intimidantes pour les étudiant-es ayant des prénoms ou des noms dont la prononciation est difficile pour l'enseignant-e. Il faut cependant se préparer à recevoir et à compiler ces informations afin de les utiliser par la suite, d'où l'importance de prévoir un endroit spécifique sur la liste de classe pour les conserver (fiche 2).

³⁰ Commentaire tiré des échanges de la communauté de pratique.

2.3 | Valoriser la diversité : varier le contenu des cours, les exemples et le matériel pédagogique³¹

Chaque fois qu'on s'intéresse à l'Afrique en classe, c'est pour parler de la pauvreté, de la guerre ou de pratiques folkloriques de certaines communautés isolées. Pourtant, l'Afrique comprend aussi des mégapoles modernes et des endroits où il fait bon vivre. Ça me désole à chaque fois, surtout quand l'enseignant conclut son cours en disant : « On est tellement bien au Québec ! »

Ismaël³²

2.3.1 | Se questionner sur le contenu des cours et valoriser la diversité

Dans un souci de valoriser la diversité et de représenter plus justement la réalité ethnoculturelle du Québec et celle d'ailleurs, l'enseignant-e peut repenser le contenu de son cours, ses exemples et son matériel pédagogique en se questionnant sur la place accordée aux minorités ethnoculturelles, par exemple :

- Est-ce que les théories, les œuvres ou les auteur-trices présenté-es dans le cours laissent place à des personnes de divers horizons culturels ?
- Est-ce que les images, les photos ou les vidéos utilisées comme matériel pédagogique (présentations, notes de cours, livres) témoignent de la diversité ethnoculturelle ?

Et si oui, de quelle façon ?

- Le matériel pédagogique utilisé présente-t-il une image stéréotypée d'une culture, d'un groupe ethnoculturel ou d'un pan de l'histoire ?
- Comment peut-on déconstruire les préjugés véhiculés ?

Dans une perspective inclusive, adapter le contenu de son cours en introduisant la diversité ethnoculturelle constitue le cœur de la démarche. Pour ce faire, l'enseignant-e varie les images et les exemples utilisés en classe et incorpore dans son recueil de textes des auteur-trices de diverses origines ethniques ou nationales. Il s'agit de faire en sorte qu'à un moment ou l'autre de la session, les étudiant-es se sentent interpellé-es ou concerné-es. L'important est d'élargir le contenu de son cours à la diversité, par exemple :

- Choisir des documentaires comprenant des témoignages de personnes issues de la diversité ;
- Utiliser des auteurs-trices de diverses origines et des extraits d'entrevue tirés de différentes sources telles qu'une recherche scientifique, un article de journal ou un récit biographique ;
- Organiser une visite d'un organisme dont la mission porte sur un sujet traité en classe.

2.3.2 | Varier les angles d'approche

En histoire, nous avons vu le mouvement des droits civiques, la ségrégation raciale aux États-Unis et l'esclavagisme. Nous avons aussi vu l'histoire du jazz et du blues. Ainsi, les sujets abordés ne sont pas toujours lourds, victimisant et montrent des modèles inspirants pour les jeunes issus de l'immigration.

Livia³³

Aborder un phénomène politique, social, historique ou culturel sous un seul angle, généralement celui de la majorité, limite le regard et l'ouverture. Non pas que ce soit totalement inapproprié, mais plusieurs

³¹ La pédagogie de première session présente de nombreuses stratégies pédagogiques inspirantes pour alimenter l'approche inclusive. De plus, on trouvera de nombreuses activités pédagogiques dans Lafortune, L. et É. Gaudet (2000) ; Loslier, S. et N. Pothier (2000 ; 2002).

³² Commentaire tiré des échanges de la communauté de pratique et qui revient régulièrement lorsqu'on discute en classe avec les étudiant-es.

³³ Commentaire tiré des échanges de la communauté de pratique et qui revient régulièrement lorsqu'on discute en classe avec les étudiant-es.



informations et points de vue différents manquent au contenu. Un angle d'approche unique néglige certains événements et l'apport d'individus invisibilisés, et peut nourrir des visions misérabilistes ou négatives de certains groupes. On donne ainsi l'impression que les « autres » n'existent pas, qu'ils et elles ne sont pas partie prenante de l'Histoire. Cela peut être pire encore si les groupes dont on parle ont été stéréotypés et décrits comme ennemis ou non civilisés³⁴. Il arrive, par exemple, que l'on omette des faits marquants, ainsi que le relève un membre de la Fédération étudiante collégiale du Québec (2017) : « Notre devise est "Je me souviens", mais nous devons aussi nous souvenir des pensionnats autochtones³⁵, des ghettos asiatiques³⁶, ainsi que du refus des réfugiés juifs allemands³⁷ dans les années 1930. Se souvenir de nos erreurs est un bon moyen de ne pas les répéter, et il est important d'aborder ces erreurs dans le cursus scolaire³⁸. »

2.3.3 | Replacer les thèmes, les concepts et les problématiques dans leur contexte sociohistorique, varier les exemples

Lorsque j'aborde les concepts de race et de racisme en cours ou en conférence, je me positionne dès le début sous une bannière antiraciste en citant la Charte des droits et libertés de la personne qui interdit la discrimination raciale et défend le droit à l'égalité. Puis je replace les concepts dans un contexte à la fois historique, avec l'avènement des théories raciales, et sociopolitique, celui de la colonisation. J'explique la prévalence de l'idéologie de l'inégalité qui définissait aussi d'autres réalités, celle des femmes, des pauvres, des marginaux, et qui a alimenté le sexisme et le paupérisme. Ces phénomènes ont eu des répercussions sociales importantes et ont participé à la création d'images identitaires d'autrui et de soi-même. Des images qui ont traversé le temps³⁹, qui se sont constituées en stéréotypes, en préjugés, qui ont justifié des injustices et qui contribuent à maintenir des rapports inégaux⁴⁰.

Cette approche, celle de contextualiser dans le temps et dans l'espace, fournit aux étudiant-es des éléments de compréhension et des outils intellectuels pour

³⁴ Blondin, D. (1990; 1995); Arcand, B. et S. Vincent (1979).

³⁵ Les pensionnats autochtones ou écoles résidentielles ont été mis sur pied pour assimiler les Autochtones à la nation canadienne. On reconnaît aujourd'hui les affres des pensionnats : sévices corporels, sexuels et psychologiques, un nombre exorbitant de décès ou de disparitions d'enfants, sans parler des conséquences sur les générations actuelles.

³⁶ Les Asiatiques ont longtemps été considéré-es comme des « citoyens indésirables », mais indispensables pour la construction des chemins de fer ou l'exploitation minière. Durant la Deuxième Guerre mondiale, les Japonais-es vivant au Canada ont reçu l'étiquette d'« étrangers ennemis ». Ils et elles ont été dépouillé-es de leurs droits, banni-es de la Colombie-Britannique et regroupé-es dans des camps de travail, notamment en Alberta.

³⁷ En 1939, le Canada a refusé d'accueillir un bateau transportant des juifs et des juives d'Allemagne fuyant le nazisme.

³⁸ Commentaire d'un membre de la FECQ (2017).

³⁹ Ces images sont encore véhiculées dans les livres scolaires, les musées, les films et les médias.

⁴⁰ Propos d'une chercheuse et conférencière.

aborder des thèmes. Il s'agit de prendre une distance dans le temps par rapport au phénomène étudié, de se mettre au diapason d'une époque afin de traiter plus objectivement un thème qui pourrait n'avoir aucun sens aux yeux d'une personne ou, au contraire, viendrait susciter une vive émotion chez une autre, par exemple les tensions interethniques difficiles ou le concept de « race ». Ce dernier, bâti sur de fausses prémisses et qui reflète une vision du monde décriée par des spécialistes, est désormais défini comme une construction sociale et culturelle, c'est-à-dire un préjugé.

De plus, varier les exemples constitue une stratégie qui permet d'éviter, dans un contexte de polémique

sociale ou politique, de véhiculer des stéréotypes négatifs.

Lorsque j'aborde la question du terrorisme religieux dans un cours, je présente le terrorisme islamique, mais aussi le terrorisme bouddhiste et le terrorisme chrétien. Ainsi, aucun étudiant ne se sent pointé ni jugé⁴¹.

Il peut alors être utile d'inviter dans sa classe, ou au cégep lors d'une semaine thématique ouverte à tous et toutes, un-e conférencier-ère ayant un point de vue différent de celui de l'enseignant-e⁴².

2.4 | Favoriser une gestion de classe selon un mode inclusif

Dans le but d'inviter l'ensemble des étudiant-es à participer aux discussions ou aux travaux d'équipe, l'enseignant-e doit adopter des interventions pédagogiques qui permettent à tout le monde de prendre sa place.

2.4.1 | Des tours de parole paritaires

Les personnes provenant de groupes minorisés ont tendance à passer inaperçues en classe, soit parce qu'elles se sentent différentes et ne veulent pas attirer l'attention, soit par peur d'être rejetées, d'être l'objet de moqueries ou d'être confrontées à des stéréotypes négatifs. Certain-es étudiant-es issu-es de groupes ethnoculturels de type individualiste ont tendance à s'affirmer en classe et à donner leur opinion sur divers sujets, alors que ceux et celles dont l'héritage culturel est de type plus communautaire sont beaucoup moins à l'aise d'exprimer leurs désirs et de se mettre en valeur, particulièrement s'ils et elles sont de première génération ou ne maîtrisent pas le français⁴³.

La diversité des points de vue dans toutes les disciplines permet notamment d'alimenter l'argumentaire, d'enrichir les débats et d'avoir une vision plus large des phénomènes. Pour renforcer le sentiment de

compétence chez les étudiant-es et les inviter à participer davantage, l'enseignant-e peut se référer à la pratique du tour de parole paritaire basé sur quatre grands principes⁴⁴ :

- A** Si une femme ou une personne issue d'une minorité visible ou racisée souhaite s'exprimer, on lui cédera la parole en premier ;
- B** Tous et toutes doivent avoir pris la parole une fois avant qu'on puisse passer à un deuxième tour de parole ;
- C** Chaque personne qui s'exprime doit présenter une seule question ou un seul commentaire ;
- D** Tous et toutes doivent respecter le temps de parole de la personne, sans l'interrompre, et respecter son point de vue.

L'enseignant-e sensibilise son groupe aux principes de la prise de parole paritaire en faisant attention à ne pas donner l'impression de favoriser certaines personnes, mais plutôt de les inclure, et l'invite à réguler les tours de parole afin que tout le monde puisse contribuer aux discussions. Ainsi, le personnel enseignant n'a plus à contrôler les tours de parole, le groupe le fera par lui-même.

⁴¹ Idem.

⁴² Voir fiche 3 du présent guide

⁴³ Lapierre, L. et S. Loslier (2003); Loslier, S. (2015).

⁴⁴ Ces principes s'inspirent d'une approche féministe.

2.4.2 | La formation d'équipes plus diversifiées

Quand on formait des équipes pour des laboratoires, je me retrouvais toujours à travailler avec les autres étudiants issus de l'immigration.

Dans la classe, il y avait les Québécois d'un côté et les autres de l'autre. C'était bizarre et décevant à chaque fois.

Jasmine⁴⁵

—

La formation d'équipes s'avère une pratique prometteuse pour encourager la connaissance mutuelle. Spontanément, les étudiant·es ont tendance à se regrouper avec des personnes qu'ils et elles connaissent déjà, souvent du même groupe ethnoculturel. Afin d'éviter que les équipes soient trop homogènes ou que certain·es étudiant·es soient tenu·es à l'écart, l'enseignant·e peut décider de façon aléatoire de former les équipes en expliquant au préalable son intention pédagogique. Les interactions permettent la rencontre des étudiant·es qui ne se seraient peut-être jamais adressé la parole, les échanges de points de vue diversifiés et favorisent la connaissance mutuelle. Toutefois, la formation d'équipes plurielles ne garantit pas le bon déroulement du travail. Il faut aussi encadrer et animer les équipes et instaurer des pratiques collaboratives⁴⁶.

2.5 | Des pratiques pédagogiques axées sur la collaboration

Des approches collaboratives ou de coconstruction des connaissances avec les étudiant·es favorisent l'échange d'idées et valorisent la diversité des points de vue sur un sujet donné. Pour y parvenir, des pratiques pédagogiques axées sur la collaboration sont souhaitables en classe.

- L'étudiant·e qui choisit librement le sujet de son travail augmente de façon significative sa motivation. L'enseignant·e peut toutefois lui en proposer un qui chapeaute un ensemble de thèmes du contenu de son cours et guider ses recherches :

- Établir une question de départ à partir de ses connaissances antérieures (exemples : Que connais-tu du sujet ? Quelle est ton expérience personnelle à ce sujet ?) ;
- Réaliser une revue de presse en ciblant cinq articles d'actualité sur le sujet étudié ;
- Faire des recherches plus approfondies : qu'a-t-on écrit sur le sujet ?

L'étudiant·e ou l'équipe développent ses compétences en lien avec la discipline enseignée et utilisent ses

Attention à la diversité de façade

Certain·es étudiant·es n'aiment pas être questionné·es en classe sur leur origine ethnique, leur religion, leur position sur un événement ou un sujet ou encore sur leur expérience personnelle. C'est particulièrement le cas lorsque le sujet se réfère à un aspect identitaire qu'on tente de rendre invisible ou qui ne colle pas à la réalité présentée ou si on se méprend sur l'identité culturelle de l'étudiant·e. En le ou la questionnant de la sorte, on fait preuve consciemment ou inconsciemment de diversité ou d'inclusivité de façade (parfois appelé

« tokénisme »), c'est-à-dire que l'on fait une action que l'on veut inclusive, mais qui au contraire instrumentalise la personne. Par exemple, un·e enseignant·e demande à un·e étudiant·e d'origine magrétine ce que les Arabes pensent d'une situation dans un pays nord-africain. L'étudiant·e est alors désigné·e comme un·e représentant·e d'un groupe, sans pourtant être spécialiste de la question ou en mesure de présenter l'ensemble des positions et points de vue sur le sujet.

⁴⁵ Commentaire tiré des échanges de la communauté de pratique et qui revient régulièrement lorsqu'on discute en classe avec les étudiant·es.

⁴⁶ Carignan, N., M. Deraïche et M.C. Guillot (2015).

forces et ses aptitudes pour faire partager ses nouvelles connaissances avec le reste de la classe, par exemple lors d'une présentation orale.

- Collaborer à résoudre un problème ou à élaborer une mise en situation en travaillant en équipe permet aux étudiant-es de prendre connaissance des nombreuses visions possibles d'un même phénomène et de la multitude des solutions envisageables.

- Inviter les étudiant-es à exprimer des moments de leur vécu lorsqu'on aborde des sujets où l'expérience personnelle peut être différente. Par exemple, s'il est question des systèmes de santé, d'éducation ou politique du Québec et de leur gestion, on peut ouvrir la discussion à l'ensemble de la classe en invitant aux échanges d'expériences personnelles.

Conclusion: l'accompagnement des étudiant-es, une nécessité dans l'approche inclusive

Afin de soutenir la persévérance et la réussite scolaires et de favoriser l'inclusion, l'enseignant-e doit se questionner sur son rapport à la diversité, sur la perception qu'il ou elle en a et sur la place qu'il ou elle lui accorde dans la gestion de sa classe et dans la préparation de son cours. Quelle est son approche pour s'adapter à l'hétérogénéité de sa classe? Quels sont les biais culturels qui peuvent intervenir dans sa préparation de cours et ses interventions pédagogiques? Il ne

s'agit pas de tout remettre en question, ce qui serait impossible, mais d'adapter son enseignement à la diversité en commençant par la connaître, la valoriser et l'inclure. On peut s'inspirer de certaines propositions éducatives, comme la pédagogie de la première session et les pédagogies interculturelle et antiraciste, qui ont développé des activités de jumelage, du mentorat et bien plus encore.



Des ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

Arcand, B. et S. Vincent (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH.

Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Éditions Agence d'Arc.

Blondin, D. (1995). *Les deux espèces humaines. Autopsie d'un racisme ordinaire*, Paris, Éditions L'Harmattan; Montréal, La Pleine Lune.

Boussole interculturelle (2020). « Le Mentorat interculturel adapté au vécu des étudiants issus de l'immigration », dans *Boîte à outils sur la gestion de la diversité ethnoculturelle au collégial*, Fiche n° 3, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit. <https://www.cegepmontpetit.ca/cegep/centres-de-reference/boussole-interculturelle>

Boussole interculturelle (2020). « Le jumelage interculturel », dans *Boîte à outils sur la gestion de la diversité ethnoculturelle au collégial*, Fiche n° 5, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit. <https://www.cegepmontpetit.ca/cegep/centres-de-reference/boussole-interculturelle>

Carignan, N., M. Deraïche et M. C. Guillot (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Carrefour de la réussite au collégial. *Pédagogie de la première session*, Trousse pédagogique, Montréal. https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/guide01.

Hirsch, S. et S. Moisan (2016). *Étudier les génocides*, Guide pédagogique, UQTR et UQS.

Hirsch, S. et S. Moisan (2022). « Ouvrir des brèches sur le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Les objets difficiles en classe d'histoire et de ECR », dans Moisan, S., M.-A. Éthier, S. Hirsch et D. Lefrançois (dir.). *Enseigner des objets difficiles en sciences humaines et sociales*, Montréal, FIDES.

Laberge, M. (1999). *Affiquets, matachias et vermillon : ethnographie illustrée des Algonquiens du nord-est de l'Amérique aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles*, Montréal, Recherches amérindiennes au Québec.

Lafortune, L. et É. Gaudet (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

FICHE 1

Identification socioscolaire

Objectifs

- Améliorer l'accompagnement de l'étudiant-e dans son cheminement et préciser le type de soutien à lui apporter au besoin;
- Identifier les intérêts et les besoins de l'étudiant-e;
- Adapter le contenu du cours, la pédagogie et les exemples donnés en classe;
- Se préparer à traiter de sujets plus polarisants, controversés ou délicats.

Notes

- Cette fiche est confidentielle, seulement l'enseignant-e du présent cours y aura accès;
- Il n'est pas obligatoire de répondre à toutes les questions;
- Tu peux aller au bureau de l'enseignant-e si tu préfères échanger en personne.

Questions

1. Quels sont tes nom et prénom ?
2. Comment souhaites-tu que l'on s'adresse à toi ?
3. Quelle est la ville où tu as grandi ?
4. Est-ce que tu travailles pendant tes études ? À quel endroit ? Combien d'heures par semaine ?
5. As-tu des loisirs ou des activités parascolaires ?
6. Nomme deux traits de personnalité qui te décrivent bien.
7. As-tu déjà suivi un cours dans cette discipline ? Si oui, lequel ou lesquels ?
8. En lisant le plan de cours;
9. Quels sujets te semblent les plus intéressants ?
10. Quels sujets te rendent mal à l'aise et pour lesquels tu aimerais être préparé-e ?
11. As-tu accès à un ordinateur à la maison ?
12. Est-ce que tu fréquentes la bibliothèque ? Si oui, dans quelles circonstances ?
13. As-tu des besoins particuliers auxquels je pourrais répondre ?
14. Comment affrontes-tu une difficulté scolaire ? Vas-tu voir ton enseignant-e ? Fréquentes-tu un Centre d'aide en français ou autre ?
15. Quelle profession aimerais-tu exercer ?
16. Est-ce que tu souhaites poursuivre tes études après le cégep ? Si oui, dans quel domaine ? Dans quel établissement ?

Pour les questions suivantes, réponds en utilisant une échelle allant de 1 à 5.

1 = très faible, 2 = faible, 3 = moyen, 4 = élevé, 5 = très élevé

	1	2	3	4	5
Quel est ton niveau de motivation par rapport à tes études ?					
Selon toi, quel est ton niveau en français écrit ?					
Selon toi, Quel est ton niveau en français oral ?					
Es-tu à l'aise de participer à des discussions en classe ?					
Es-tu à l'aise de rencontrer l'enseignant·e à son bureau ?					
Es-tu à l'aise de travailler en équipe ?					

As-tu des questions ou des commentaires concernant le cours ?

Que puis-je faire pour mieux t'accompagner et te soutenir dans ton parcours au collège ?

FICHE 2

Pour une prise de présences inclusive

Afin de ne pas créer de malaise chez l'étudiant-e en prononçant son nom ou son prénom, voici quelques conseils :

- Il est possible que l'étudiant-e ne soit pas à l'aise de vous corriger devant tout le groupe, mais s'il ou elle le fait, vous devez être en mesure de bien saisir la nuance apportée.
- L'étudiant-e préfère peut-être utiliser un autre nom, mais ne sait pas si vous allez accepter, c'est pourquoi vous devez ouvrir le dialogue.
- La pause peut représenter un moment idéal pour poser des questions supplémentaires afin de vous assurer d'avoir bien compris l'étudiant-e. Par exemple, une personne trans ou non binaire pourrait venir vous faire part des pronoms qu'elle utilise.

Propositions pour des pratiques inclusives :

- > Prendre les présences après la pause du premier cours et inviter les étudiant-es à venir vous rencontrer si l'une de ces situations les concerne :
 - Plusieurs prénoms ;
 - Nom difficile à prononcer ;
 - Préférence d'un nom ou prénom autre que celui qui figure sur la liste de classe.
- > Prévoir sur la feuille des présences un endroit pour noter toutes les informations fournies par les étudiant-es, telles que :
 - La prononciation adéquate d'un nom ;
 - Les mesures d'accommodement.
- > Pour ne pas surcharger la première pause, on peut demander aux étudiant-es qui ont des accommodements particuliers autres que du temps supplémentaire alloué lors d'un examen ou d'un laboratoire (preneur-euse de notes, personne accompagnatrice, recevoir les PowerPoint avant le cours, etc.) de les rencontrer à la fin du cours.
- > Prévoir un espace sur la feuille des présences pour noter des commentaires généraux, notamment pour consigner des sujets délicats identifiés par les étudiant-es.

EXEMPLE

Sigle_jour_heure_local

Exemples de notes personnelles : précision sur la prononciation du nom, réécriture du nom pour aider à le prononcer, diagnostic ou mesure d'aide, pronoms, etc.

Semaines de cours

023_Mardi_13h_A330	Notes personnelles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Kayvan Gravel	Kévin														
Mohamed Karim Abdullah															
Bongani Adebayo	Christian														
Emilie-Rose	Francis (iel)														
Jean Tremblay	TDAH-Sortir de classe														
Pascale Roberto															
...															

Notes personnelles
Avertissements demandés par les étudiant·es : violence envers les minorités, violences sexuelles, sang et automutilation, suicide.

FICHE 3

Planification d'une conférence

Dans une approche inclusive, les enseignant-es doivent s'assurer que les contenus de leurs cours sont diversifiés et offrent une pluralité de perspectives. Pour ce faire, il est possible d'inviter en classe, lors d'un cours ou au cégep, d'une semaine thématique, un-e conférencier-ère qui aborde un sujet sous un angle différent de celui de l'enseignant-e, témoignant ainsi d'une autre réalité. On peut ainsi donner la parole à une personne qui, par exemple, a récemment immigré, est réfugiée, pratique une autre religion ou a un héritage culturel particulier, subit du racisme, etc. Pour atteindre l'objectif pédagogique et pour que l'expérience soit enrichissante pour tous et toutes, la conférence doit être bien planifiée.

1 Cibler l'intention pédagogique

Pourquoi avez-vous besoin qu'une personne spécifique vienne en classe ou au cégep pour rencontrer votre groupe ? Quel message souhaitez-vous transmettre ?

- ▶ Comme on le sait, enseigner est une profession. Les conférencier-ères ne sont pas là pour enseigner au groupe, mais pour illustrer de façon concrète un concept ou une théorie vue en classe. Il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'ils ou elles enseignent un contenu, et il faut exprimer clairement ses attentes.
- ▶ Organiser une conférence est idéal pour ajouter du concret, du vécu, de l'émotion, mais aussi pour donner une voix à des personnes qui ont rarement l'occasion de faire connaître leur réalité, leur point de vue.

À éviter : faire enseigner du contenu, des concepts, des théories. Si le ou la conférencier-ère le fait, il faut prévoir un retour sur le contenu présenté afin de valider la compréhension des étudiant-es. Il faut également prévoir une prise de notes.

2 Connaître ses contraintes

Avant de faire des démarches pour organiser une conférence :

- ▶ S'assurer du budget disponible (notamment avec votre département) ;
- ▶ Vérifier à quel moment de la session et où il est préférable d'organiser la conférence. Parfois, les plages horaires libres de cours communes à l'ensemble des étudiant-es permettent de réunir tous les groupes et de diminuer les frais. Il est préférable de prévoir une présentation suivie d'une période de questions.

À noter : Certains organismes offrent gratuitement des ateliers de sensibilisation donnés dans divers endroits, dont les cégeps. En plus de s'inscrire dans leur mission, ces activités représentent pour eux une occasion de se faire connaître.

3 Choisir la bonne personne et le mode de présentation

- ▶ Établir les besoins ;
- ▶ Valider les choix avec ses collègues ;
- ▶ Choisir une personne capable de bien vulgariser et de parler aux étudiant-es dans un vocabulaire accessible ;
- ▶ Visionner des vidéos des conférences déjà prononcées par le ou la conférencier-ère ;
- ▶ Rencontrer si possible l'invité-e pour lui présenter le contenu du cours, le profil des étudiant-es et l'intention pédagogique. C'est également l'occasion de lui demander s'il ou elle a des besoins particuliers, notamment sur le plan technologique ;
- ▶ Fournir à la personne une liste de questions provenant des étudiant-es ou une liste de points que vous souhaitez voir abordés pendant sa conférence. Demandez-lui un plan de la présentation à l'avance pour valider le contenu et préparer les étudiant-es.

La conférence peut aussi prendre la forme d'un échange entre la personne invitée et les participant-es. La présentation PowerPoint n'est alors pas nécessaire et un dialogue direct s'engage avec les

participant-es. Enfin, la conférence peut aussi se faire de façon plus pratique et dynamique : analyses de cas, résolutions de problème, mises en situation, jeux-questionnaires à remplir.

4 Préparer la venue de la conférence

- ▶ Expliquer aux étudiant-es les liens entre la conférence et le contenu du cours;
- ▶ Préparer des questions pour orienter la conférence ou au cas où les étudiant-es n'en poseraient pas;
- ▶ Informer les étudiant-es de prendre des notes puisqu'ils et elles devront faire une évaluation par la suite;
- ▶ S'entendre sur le matériel qui sera mis à la disposition des étudiant-es lors de la conférence et par la suite (exemples : PowerPoint, document d'information, dépliant, vidéo).

5 S'assurer du bon déroulement de la conférence

- ▶ Aller chercher la personne invitée à l'accueil et bien l'accompagner. Prévoir un verre d'eau et du temps pour l'installation (ordinateur, projecteur, matériel). Faire signer le contrat, au besoin.
- ▶ Être présent-e et faire preuve d'attention tout au long de la conférence (être un modèle);
- ▶ Exiger le silence et le respect des tours de parole;
- ▶ Briser la glace en posant une question;
- ▶ Surveiller le temps et signaler les pauses et la fin de la présentation.

6 Faire le retour sur l'activité

- ▶ Effectuer un retour avec les étudiant-es sur ce qu'ils et elles ont retenu et sur ce qui sera ultérieurement évalué;
- ▶ Faire évaluer l'activité par les étudiant-es;
- ▶ Faire un retour avec la personne invitée sur les points positifs et les points à améliorer identifiés par les étudiant-es.



MODULE 3

Des stéréotypes au racisme systémique : un frein aux droits à l'égalité et à l'éducation⁴⁷



- 3.1 Des marqueurs identitaires aux stéréotypes et aux préjugés**
- 3.2 Un éventail d'attitudes face à la diversité ethnoculturelle**
- 3.3 La discrimination : une entrave aux droits à l'égalité et à l'éducation**
- 3.4 Le racisme : de quoi parle-t-on ?**
 - 3.4.1 La nature systémique du racisme et ses répercussions
 - 3.4.2 La nature holistique du racisme et ses manifestations : propos offensants, regards et comportements méprisants
- 3.5 Promouvoir l'inclusion et l'égalité : des pistes d'action pour un engagement au quotidien**
 - 3.5.1 Responsabilités des directions
 - 3.5.2 Responsabilités des enseignant-es
- 3.6 Les accusations de racisme envers des enseignant-es : reflet d'un malaise psychologique ou d'une réelle discrimination ?**

Conclusion : combattre l'exclusion et soutenir l'inclusion

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

Fiche 1 • Observer et comprendre les relations interculturelles au moyen d'une œuvre littéraire ou cinématographique, une vidéo ou un récit médiatique

⁴⁷ Le module 3 a été rédigé à partir d'une importante revue de littérature réalisée dans le temps. Celle-ci a constitué le socle de cours et d'interventions au collégial sur la discrimination et le racisme et a alimenté des formations et des recherches sur les rapports d'altérité. La section « Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage » résume l'essentiel de la documentation liée à ce module.

Ce ne sont pas tant les marqueurs de la différence comme la couleur de la peau ou l'accent qui minent la qualité des relations interculturelles, mais plutôt la perception, l'interprétation et l'instrumentalisation qu'on en fait.

(Loslier, 2022)

—

Il suffit d'ouvrir la radio ou la télé, d'aller au dépanneur ou au restaurant, de lire les journaux ou de se promener dans son quartier pour constater que les relations interculturelles font partie du vécu de tous et toutes. Si elles occasionnent des échanges agréables et riches, elles suscitent aussi de l'incompréhension, des malentendus et des conflits. Dynamiques, elles s'entrecroisent continuellement avec les autres réseaux de relations intergroupes, par exemple les relations sociales et de genre, et contribuent ainsi à complexifier de nombreuses situations. Afin d'éviter les dérapages qui minent le vivre-ensemble et le climat social, on doit y porter une attention constante. Au cours des années, le Québec a développé plusieurs moyens sur les plans légal, social et éducatif pour maintenir des relations harmonieuses, pour lutter contre l'exclusion et pour favoriser l'inclusion de tous et toutes.

Sous l'égide de la Charte des droits et libertés de la personne⁴⁸, les établissements scolaires, en tant que lieu privilégié d'intégration et de rencontre, deviennent des espaces incontournables d'apprentissage du vivre-ensemble. L'éducation favorise la connaissance des un-es et des autres, tout comme elle doit fournir

des outils intellectuels pour appréhender les relations interculturelles et désamorcer d'éventuels dérapages ou tensions. De plus, le cégep doit être en mesure d'identifier et d'amenuiser les obstacles systémiques qui fragilisent le cheminement scolaire des étudiant-es. Dans une perspective d'inclusion, de justice sociale et d'égalité, il est impératif de déconstruire les stéréotypes et les préjugés, de dénoncer l'exclusion, la discrimination et le racisme, mais aussi de mettre en place les moyens pour tendre vers l'égalité et l'inclusion.

Le module 3 répond à certaines préoccupations⁴⁹ des participant-es de la communauté de pratique, notamment par rapport aux tensions observées quant au rapport d'altérité. Il vise à mieux comprendre cette réalité afin de mettre en place les moyens nécessaires pour assurer à tous et toutes leurs droits à l'égalité et à l'éducation. Ce module pose d'abord un regard sur la présence des marqueurs identitaires et les processus cognitifs (stéréotypes et préjugés) implicites aux interactions. Puis, il rend compte des diverses attitudes, négatives ou positives, suscitées par la présence de la diversité ethnoculturelle au Québec. Enfin, il aborde les phénomènes de discrimination et de racisme dont les manifestations insidieuses empêchent la jouissance des droits à l'égalité et à l'éducation des étudiant-es issu-es de l'immigration. Par ailleurs, il est essentiel aujourd'hui de reconnaître la nature systémique du racisme et de mettre en place des solutions pour l'enrayer. Finalement, on ne saurait terminer ce module sans proposer des balises pour contrer les relations d'altérité toxiques, désamorcer les tensions sociales et permettre à tous et toutes de jouir des droits à l'égalité et à l'éducation.

Pourquoi s'intéresser encore au racisme ?

Malgré les avancées scientifiques attestant l'inexistence des races et de l'unité génétique de l'espèce humaine, malgré les avancées juridiques comme la présence des chartes des droits et libertés, malgré les dénonciations répétées dans les médias et les moyens pour le contrecarrer, le racisme perdure. En s'appuyant sur l'idéologie de l'inégalité biologique ou culturelle,

le racisme, sous des allures systémique, sociale ou individuelle, va à l'encontre de la démocratie, de ses fondements et fragilise le maintien de la paix sociale. Ses conséquences freinent l'épanouissement de tous et toutes. Phénomène violent, le racisme constitue un obstacle majeur à la réussite scolaire. (Loslier, 2022)

⁴⁸ Texte fondamental du système juridique et social québécois, la Charte des droits et libertés de la personne a préséance sur les lois provinciales et chapeaute toute intervention scolaire. Par conséquent, l'ensemble du personnel et de la population étudiante lui est assujéti.

⁴⁹ Des préoccupations qui font écho à plusieurs travaux de recherche, Loslier, S. (2015 ; 2023) ; Lafortune, G. et coll. (2020).

3.1 | Des marqueurs identitaires aux stéréotypes et aux préjugés

Il est plus difficile de désagréger un préjugé qu'un atome.

Albert Einstein, 1954

Des marqueurs identitaires comme la couleur de la peau, l'accent, le sexe ou l'habillement, constamment à l'œuvre dans les rapports d'altérité, dynamisent et orientent les relations interculturelles. On s'y réfère régulièrement pour s'identifier soi-même ou identifier l'autre. Quel que soit le groupe ethnoculturel auquel on appartient, on a tendance à catégoriser les individus, à généraliser, à simplifier la réalité et à créer des images de Soi et des Autres. Transmises par l'entourage, la famille, les livres scolaires ou les médias, elles influent sur la qualité des relations et sur la perception qu'on a des un-es et des autres. Cette perception alimente les stéréotypes et les préjugés, qui peuvent être positifs ou négatifs. Or, dans tous les cas, ces derniers représentent une vision tronquée de la réalité et sont fondés sur une méconnaissance. Liés à des croyances profondément ancrées et acquises, les stéréotypes et les préjugés renforcent l'identité individuelle et collective. C'est pourquoi ils sont si difficiles à éviter, car les déconstruire, c'est aussi se remettre en question.

Un stéréotype ne s'exprime jamais seul. Il s'associe à d'autres généralisations afin de consolider et de justifier une certaine vision des « Autres » à laquelle s'ajoutent des opinions, des jugements hâtifs, des idées préconçues, c'est-à-dire des préjugés. Qu'ils soient négatifs ou positifs, les stéréotypes et les préjugés minent le cheminement scolaire des étudiant-es issu-es de l'immigration. Les images réelles ou imaginées, c'est-à-dire les stéréotypes qu'ont les enseignant-es à propos des étudiant-es en raison de leur pays d'origine – pauvre, sous-scolarisé, sous-développé, désorganisé, corrompu, ou encore riche, discipliné, organisé – ou de la position sociale de leur groupe

d'appartenance – gang de rue, proxénète, vendeur-euse de drogue – entraîneront des conséquences directes sur la relation pédagogique. Par exemple, les étudiant-es associé-es à des pays pauvres peuvent être considéré-es comme étant plus « faibles » parce que peu ou mal scolarisé-es. Les étudiant-es issu-es de cultures définies comme conservatrices ou ultrareligieuses peuvent être perçu-es comme étant rigides, peu enclin-es à la discussion et à l'ouverture aux autres. À l'inverse, ce peut être un préjugé positif qui biaise le regard de l'enseignant-e, par exemple l'idée voulant qu'un-e étudiant-e originaire de France soit d'emblée plus « fort-e » au sur le plan scolaire. De plus, on croit souvent à tort que parce que les étudiant-es issu-es de pays francophones comprennent bien le français, ils s'intègrent plus vite⁵⁰.

Les expériences de stigmatisation vécues au secondaire peuvent teinter négativement le rapport qu'entretiennent les étudiant-es issu-es de l'immigration à leur établissement scolaire ou encore limiter leurs aspirations éducatives⁵¹. Au cégep, plusieurs croient que pour obtenir la reconnaissance de leurs collègues ou du personnel enseignant, ils et elles doivent travailler plus fort ou encore composer avec une série de stéréotypes et de préjugés négatifs à leur égard⁵².

Si les enseignant-es ont comme mandat professionnel de diffuser une information juste et objective, ils et elles doivent, selon une approche inclusive, se questionner sur leurs biais culturels et s'attarder à déconstruire les stéréotypes et les préjugés socioculturels. À titre d'exemple, le terme « race », régulièrement utilisé pour parler des « Autres » et considéré désormais comme une construction sociale qui essentialise les individus, devrait laisser place à des expressions plus appropriées pour désigner les groupes ethniques.

⁵⁰ Loslier, S. (2015).

⁵¹ Magnan, O. et coll. (2019).

⁵² Remarques recueillies au fil des sessions auprès d'étudiant-es issu-es de l'immigration, aussi mentionnées dans les recherches, voir Loslier, S. (2015) et Magnan, O. (2019).

3.2 | Un éventail d'attitudes face à la diversité ethnoculturelle

Les relations humaines tissées à partir des identités culturelles de chacun·e se déclinent tantôt positivement, tantôt négativement. Leur qualité dépend notamment du contexte et du but des rencontres ainsi que des rapports politiques et économiques, passés ou présents, entretenus entre les groupes ethnoculturels. Sommes-nous des personnes alliées, concurrentes ou adversaires ? Sommes-nous en compétition, en guerre, en harmonie, en négociation ? Dans quel contexte – colonial, commercial, politique ou éducatif – les groupes ethnoculturels interagissent-ils ? Au fil du temps, les relations interculturelles évoluent, modifiant les rapports sociaux établis ainsi que la représentation que l'on se fait de soi et des autres.

La présence au cégep d'étudiant·es issu·es de l'immigration a suscité au cours des années de nombreuses réactions tant chez le personnel que chez la population étudiante, allant de malaises causés par l'incompréhension à la surprise devant des comportements non familiers, jusqu'à la suspicion, le rejet, le

mépris, voire la discrimination et le racisme⁵³. Il arrive que des étudiant·es issu·es de l'immigration soient ignoré·es par leurs collègues lors de travaux d'équipe ou de laboratoire, ou encore qu'on refuse de leur prêter des notes de cours ou de répondre à leurs questions. Les attitudes d'exclusion provoquent souvent chez les personnes visées de la tristesse, de la colère et un sentiment d'injustice, et peuvent causer de l'absentéisme, de l'isolement ou même de l'agressivité. À l'inverse, l'acceptation, la reconnaissance et le respect des enseignant·es et de leurs pairs à leur égard favorisent leur bien-être et les invitent à persévérer⁵⁴.

Au cégep comme dans la société, on observe un éventail d'attitudes face à la diversité ethnoculturelle, qu'elles soient positives (ouverture, empathie, respect, bienveillance) ou négatives (indifférence, rejet, humiliation, exclusion, discrimination). Les attitudes des enseignant·es et des pairs ont donc un effet sur la confiance en soi, l'assiduité, la gestion du stress et le cheminement scolaire des personnes visées.

14 motifs de discrimination interdits par la Charte des droits et libertés de la personne

- > **Race** : Classement des individus en fonction de critères physiques ou culturels, sans aucun fondement scientifique.
- > **Couleur** : Couleur de la peau.
- > **Sexe** : Femme, homme ou intersexe.
- > **Identité ou expression de genre** : Genre auquel on s'identifie ou manière dont on exprime son genre, indépendamment du sexe assigné à la naissance ou biologique.
- > **Grossesse** : État de grossesse, suivi de santé, congé de maternité.
- > **Orientation sexuelle** : Attirance émotionnelle, affective ou sexuelle pour une personne, par exemple, être hétérosexuel·le, homosexuel·le ou bisexuel·le.
- > **État civil** : État comprenant plusieurs situations telles que célibataire, marié·e, divorcé·e ou en union de fait, avoir ou non des enfants à charge.
- > **Âge** : La loi peut toutefois prévoir un âge minimum pour certains droits sans qu'il s'agisse de discrimination.
- > **Religion** : Appartenance ou pas à un groupe religieux, croire ou ne pas croire, pratiquer une religion ou pas.
- > **Convictions politiques** : Idées politiques auxquelles on adhère fermement et s'identifie.
- > **Langue** : Langue maternelle, langue parlée à la maison, au travail ou ailleurs, accents.
- > **Origines ethnoculturelle ou nationale** : Caractéristiques ethnoculturelles ou nationalité.
- > **Condition sociale** : Ensemble des conditions qui déterminent le statut social, par exemple, la profession, le revenu, la scolarité.
- > **Handicap** : Limitations physiques, mentales ou psychologiques et moyens pour pallier un handicap.

⁵³ Service interculturel collégial (2013); Lafortune, G. (2019).

⁵⁴ Loslier, S. (2015).

Des relations interculturelles tendues peuvent se manifester par des propos offensants, des pratiques d'exclusion et un climat de classe tendu. Ces situations entraînent inévitablement des répercussions négatives sur les étudiant-es issu-es de l'immigration. Une expérience négative peut leur laisser des souvenirs douloureux, des cicatrices, des rancœurs qui risquent d'envenimer leur parcours scolaire à plus ou moins long terme. De plus, elle peut induire un sentiment d'injustice, ou à tout le moins d'inégalité de traitement

liée à leur origine ethnoculturelle, et avoir des effets négatifs sur leur bien-être psychologique.

Les attitudes négatives constituent un important frein à la construction de rapports égalitaires et de relations harmonieuses. La rencontre interculturelle entraînant le rejet peut faire naître des tensions et provoquer chez un groupe ou un autre de la colère ou de la frustration menant à de l'agressivité, de l'hostilité, voire de la discrimination.

3.3 | La discrimination : une entrave aux droits à l'égalité et à l'éducation⁵⁵

En contexte socioscolaire, les stéréotypes et les préjugés peuvent occasionner de la discrimination, un obstacle de taille à l'exercice des droits à l'égalité et à l'éducation garantis par la Charte des droits et libertés de la personne. Difficile à dénoncer et à prouver, la discrimination se définit par la présence de faits, de gestes ou de paroles qui produisent une distinction, une exclusion ou une préférence.

La discrimination s'articule de trois manières. D'abord, la *discrimination directe* fondée sur l'un des 14 motifs interdits par la Charte s'exprime explicitement. Par exemple, un-e enseignant-e refuse de corriger le travail d'un-e étudiant-e parce qu'il ou elle arbore un signe religieux ou appartient à un groupe stigmatisé. Sur le plan juridique, l'action discriminante se voit généralement condamnée par les tribunaux.

Ensuite, la *discrimination indirecte* résulte d'une pratique ou d'une règle appliquée à tous et toutes, mais qui en exclut ou en désavantage indûment certain-es en raison d'un marqueur identitaire. Par exemple, un examen ou une évaluation surprise a lieu lors d'une journée où des étudiant-es ont une fête religieuse et ne peuvent donc être présent-es. Ce type de discrimination qualifiée « d'indirecte » peut être réglée par des accommodements raisonnables, par exemple la reprise du travail à une autre date prévue. On distingue les *accommodements raisonnables*, qui répondent à une obligation juridique et sont sous la responsabilité

d'une direction, de ceux qui découlent d'*ajustements volontaires*. Alors que les accommodements raisonnables s'appuient sur un motif reconnu par la Charte, les ajustements volontaires sont fondés sur d'autres motifs, par exemple un-e enseignant-e peut approuver une demande particulière d'un-e étudiant-e, telle qu'une absence ou la remise tardive d'un travail.

Finalement, la *discrimination systémique* est de nature collective, structurelle et institutionnelle. Son développement au sein de la société s'est échelonné dans le temps par des politiques et des pratiques discriminantes à l'égard des groupes minoritaires dans l'ensemble des domaines sociaux (éducation, emploi, politique). La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse la définit ainsi « la somme d'effets d'exclusion disproportionnés qui résultent de l'effet conjugué d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes, souvent inconscients; de politiques et pratiques généralement adoptées sans tenir compte des caractéristiques des membres de groupes visés par l'interdiction de la discrimination »⁵⁶. Lutter contre ce type de discrimination exige de remettre en question les structures et les pratiques bien ancrées dans le tissu social, et ne peut se réaliser qu'à long terme, de concert avec la promotion de l'équité et de la justice sociale.

L'approche inclusive au cégep permet de contrer la discrimination, d'abord en l'identifiant, ensuite en mettant sur pied des activités de formation pour

⁵⁵ Le site de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse regorge de publications, de vidéos, de balados et de documents pédagogiques sur la discrimination, le profilage et le racisme, <https://www.cdpedj.qc.ca/fr>.

⁵⁶ Se référer aux allocutions et aux publications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), <https://www.cdpedj.qc.ca/fr>.

l'ensemble du personnel ainsi que des mesures permettant de mieux gérer la diversité. Au cours des ans, des cégeps ont adopté des politiques concernant l'interculturel ou l'international. Accompagnées d'un plan d'action triennal ou quinquennal, elles doivent être révisées régulièrement et adaptées à la réalité. Des guides de référence sur les accommodements raisonnables et les ajustements volontaires ont aussi été rédigés. Ils ont fait l'objet de présentation pour que la discrimination indirecte soit mieux comprise et que des solutions d'arrangements acceptables soient proposées. Par ailleurs, il existe des comités qui agissent comme garde-fou, veillant à appliquer ces politiques

et à favoriser l'inclusion. Dans ce contexte, le défi actuel de l'approche inclusive est de consolider les acquis, de les actualiser et de développer des mesures novatrices pour s'adapter aux réalités émergentes. Afin que le plus grand nombre de personnes connaisse les recours pour contrer la discrimination ou le racisme, l'information doit être largement diffusée, par exemple sur le site Internet du cégep, dans les agendas étudiants, sur des affiches placées sur les murs de la bibliothèque. Dans une perspective systémique, il faut faire en sorte que tout le personnel se sente concerné et engagé.

3.4 | Le racisme : de quoi parle-t-on ?

Malgré les 50 dernières années à contrer le racisme, malgré les avancées sociales, légales, politiques et éducatives qui ont permis de défendre l'égalité, force est de constater la pérennité du phénomène. En effet, plusieurs événements rapportés dans les médias tels que les violences raciales, la présence de groupes suprémacistes ouvertement racistes, les propos haineux circulant sur les réseaux sociaux ou encore les dénonciations des victimes de profilage racial indiquent que le racisme est toujours présent. La croyance voulant qu'il s'agisse d'un phénomène anodin, exagéré, relevant du passé ou inexistant au cégep constitue une force de résistance insoupçonnée. Selon Albert Memmi (1982, 1994), le racisme serait « la valorisation généralisée et définitive des différences biologiques, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier une agression ».

Tout le monde semble avoir une opinion sur le racisme, utilisé dans un sens très large tantôt pour parler de l'ensemble des discriminations, tantôt des autres phénomènes d'altérité. Afin d'éviter de le banaliser ou de le mécomprendre, il est impératif de bien cerner ce concept amplement étudié et discuté en sciences sociales⁵⁷. Ces études ont donné lieu à des définitions ainsi qu'à des explications relatives à la naissance du racisme, à son histoire, à ses causes, à ses manifestations et à ses nombreux visages dans le temps comme dans l'espace, ainsi qu'à sa pérennité. La définition proposée par Albert Memmi (1982, 1994) est particulièrement intéressante parce qu'elle mentionne les possibles marqueurs identitaires imaginaires. À titre d'exemple, le nazisme décrivait la « race » juive selon des traits physiques « imaginés », alors qu'être juif relève d'une allégeance religieuse. Ainsi, le racisme se justifie par une invention ou une perception de l'Autre qu'on essentialise. On lui rattache certaines caractéristiques spécifiques, souvent dénigrantes, qui seraient liées à sa nature, à son essence.

⁵⁷ Voir Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

Quatre principes interreliés du racisme :

- 1 *La présence d'une prémisse, d'un mythe ou d'un préjugé* qui s'appuie sur la croyance en l'existence des « races », c'est-à-dire une division des groupes humains selon leurs traits biologiques apparents, auxquels on attribue des vertus et des comportements culturels ou sociaux;
- 2 *L'essentialisation des différences humaines, réelles ou imaginaires* : les différences physiques, comme la couleur de la peau, ou culturelles, comme la religion, sont naturelles, héréditaires, immuables et ont des valeurs inégales;
- 3 *L'établissement d'une hiérarchisation* : les groupes humains peuvent être classés sur une échelle de valeurs;
- 4 *L'instauration d'un rapport de pouvoir* : l'idéologie de l'inégalité nourrit le rapport de pouvoir que s'arrogent certains groupes au détriment des autres et qui justifie des comportements violents.

Sur le plan individuel, le racisme s'exprime à travers un langage verbal ou non verbal et dans des prises de position personnelles. Par exemple, des individus qui publient des propos haineux dans les médias sociaux, qui dessinent des graffitis malveillants ou qui intègrent des groupes suprémacistes. Sur le plan collectif, le racisme s'exprime et se diffuse notamment dans la production de matériel scolaire, dans des règlements, des lois, des politiques⁵⁸.

Reposant sur des mécanismes communs, mais se manifestant différemment selon les contextes nationaux, le racisme revêt différents visages. En Afrique du Sud, par exemple, l'idéologie raciste, d'abord promulguée par un parti politique reconnu puis intégrée dans la Constitution de l'apartheid, soutenait un racisme étatique. Il en a été de même pour l'Allemagne nazie sous l'impulsion d'Hitler. Aux États-Unis, l'esclavage et la ségrégation témoignaient d'un racisme légal et économique touchant principalement les Afro-Américains ainsi que les Autochtones. Au Canada, la Constitution de 1867 incluant la *Loi sur l'immigration* et la *Loi sur les Indiens*⁵⁹ n'a pas échappé à l'instauration d'un racisme légal et institutionnel. Aujourd'hui, plusieurs groupes citoyens reconnaissent, au-delà des aspects légal et institutionnel, la nature systémique du racisme.

3.4.1 | La nature systémique du racisme et ses répercussions

La nature systémique du racisme témoigne d'une réalité historique et institutionnelle qu'on ne saurait nier ou ignorer. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) a été active pour en exposer la signification en spécifiant que le « le racisme systémique n'est pas tant une forme distincte de racisme qu'une approche différente de ce phénomène social; la notion invite à une compréhension globale de ses sources, de ses conditions de reproduction et de ses effets, en insistant sur le fait qu'il y a plus d'un facteur à prendre en compte pour expliquer le racisme. Ces causes peuvent par ailleurs être de nature historique, idéologique, politique, économique et culturelle »⁶⁰.

⁵⁸ Blondin, D. (1990; 1995).

⁵⁹ Ces lois ont par la suite été modifiées afin d'éliminer leur caractère racial. Elles ne sont toutefois pas aujourd'hui complètement dénuées de stéréotypes ou de préjugés.

⁶⁰ Tiré de l'Allocution de Mme Myrlande Pierre. *Racisme systémique et structurel et impacts sur les droits des minorités dans différents domaines: sécurité publique, travail, santé*. (CDPDJ, 2022). On consultera aussi *Document de réflexion sur la notion de racisme systémique*, (2021), Montréal, Cat. 2.120-1.36.

Le racisme systémique entraîne :

des répercussions psychologiques

- > Mésestime de soi, de sa communauté ou de son groupe d'appartenance;
- > Adoption, plus ou moins consciemment, de la vision négative projetée;
- > Sentiment d'exclusion, d'injustice et d'exploitation.

des répercussions scolaires

- > Décrochage scolaire et vision négative de l'avenir;
- > Climat tendu;
- > Relations pédagogiques non harmonieuses;
- > Violence physique et verbale (exemple : affrontements entre groupes sportifs).

des répercussions sociales et économiques

- > Inégalités entre les groupes, marginalisation au lieu de travail et dans l'espace (quartiers);
- > Problèmes sociaux divers (pauvreté, délinquance).

des répercussions politiques

- > Remise en question des fondements démocratiques;
- > Présence de partis racistes;
- > Inégalité entre les citoyen·nes

Elle dénonce les inégalités en matière d'éducation, de revenu, d'emploi, d'accès au logement et de services publics provoquées par le racisme systémique.

Les mesures légales actuelles, trop souvent empêtrées dans une lourde bureaucratie, semblent insuffisantes ou inefficaces. Pour l'enrayer, on doit mettre en œuvre des solutions structurelles et éducationnelles. L'éducation représente une avenue obligatoire pour instaurer de véritables changements dans les mentalités, dans les décisions et dans les actions. Elle offre un terrain favorable à la dénonciation des micro-agressions, à la déconstruction des stéréotypes et des préjugés racistes, à la formation d'un vivre-ensemble citoyen et au développement d'une approche inclusive des différences, quelles qu'elles soient. Lorsqu'elle prend en considération la présence et les besoins des étudiant·es issu·es des minorités tout au long de leur parcours scolaire, l'éducation joue indubitablement un rôle essentiel dans la qualité de la rencontre interculturelle et la promotion de la justice sociale.

3.4.2 | La nature holistique du racisme et ses manifestations: propos offensants, regards et comportements méprisants

Outre sa nature systémique, on reconnaît au racisme, bien qu'on en parle peu, un aspect holistique, c'est-à-dire un ensemble de dimensions (affective, historique, économique, sociale, politique) interreliées.

Cet ensemble se manifeste dans le langage verbal et non verbal, qui traduit un éventail de sentiments tels que le mépris, la condescendance, la haine, la supériorité ou, au contraire, le respect, la bienveillance, la sympathie. Les mots qu'utilise l'enseignant·e pour s'adresser à un·e étudiant·e sont le reflet de sa posture et de la perception qu'il ou elle a de cette personne. Les paroles, affables ou hautaines, s'accompagnent d'une gestuelle, un regard amical ou arrogant, un sourire complice ou un ricanement méprisant. Le langage verbal et non verbal a une portée signifiante, mais souvent négligée, et peut déstabiliser l'étudiant·e ou amenuiser sa confiance en soi⁶¹.

En contexte de diversité, les propos moqueurs ou ironiques peuvent exprimer de la maladresse, un malaise, de l'agressivité ou encore une idéologie raciste. L'appartenance ethnoculturelle, ou ce qui est interprété comme tel, peut aisément devenir prétexte à l'insulte, au mépris ou au rejet entre étudiant·es ou chez le personnel. La perception que l'on a de l'autre comporte une charge émotive qui « résonne » dans l'ensemble des rapports d'altérité. Une allusion, un chuchotement ou une parole qui semblent anodins ou même une inflexion de voix inhabituelle peuvent être ressentis comme des microagressions par ceux et celles qui en sont la cible. C'est pourquoi il importe de porter une attention particulière à la manière d'intervenir en classe. Il ne faut pas minimiser le pouvoir des mots, encore moins celui des gestes.

⁶¹ Loslier, S. (1997, 2015); Lafortune, G. (2019).

Qu'ils soient ponctuels ou récurrents, les propos et les comportements désobligeants vécus comme des microagressions laissent des traces et peuvent avoir un effet négatif sur la relation pédagogique et sur le parcours scolaire, particulièrement lorsque l'étudiant-e en ressent du stress et de l'insécurité. À l'inverse, des paroles rassurantes, des regards complices et des attitudes bienveillantes constituent des leviers positifs qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires.

Certain-es étudiant-es affirment ne pas tenir compte des remarques désobligeantes, injurieuses, voire racistes, alors que d'autres les dénoncent. Pour plusieurs étudiant-es issu-es de l'immigration, en particulier ceux et celles de la première génération, banaliser un propos désobligeant ou une situation de rejet permet de se forger une carapace, de ne pas se laisser affecter et de se concentrer sur ses

études. Cependant, ceux et celles qui sont issu-es de la seconde génération ont tendance à réagir plus promptement. Ayant été scolarisé-es et socialisé-es au Québec, et parfois confronté-es à des stéréotypes et des préjugés, ils et elles ont conscience des positions sociales assignées et des rapports d'inégalité au sein de la société québécoise⁶².

Les manifestations du racisme au sein d'un établissement doivent être traitées avec sérieux, non seulement parce qu'elles détériorent le climat scolaire et social, mais aussi parce que leurs répercussions ont des effets à long terme. Pour lutter contre le racisme, des moyens légaux et éducatifs ont été mis en place. S'il faut y recourir et les utiliser, il faut aussi apprendre à se révolter contre les injustices et ne jamais considérer les droits et libertés comme acquis, car leur exercice demeure toujours fragile.

3.5 | Promouvoir l'inclusion et l'égalité : des pistes d'action pour un engagement au quotidien

Le combat contre le racisme n'est pas une affaire de bons sentiments, mais une lutte qui se mène sur plusieurs fronts.

Lilian Thuram

Dans une société démocratique et dans le domaine de l'éducation en particulier, on ne peut opter pour la neutralité, l'indifférence ou le silence face aux situations d'inégalité, au non-respect des droits et au racisme, car ce serait tout simplement les encourager. Afin de les désamorcer, il est impératif de reconnaître l'existence de ces tensions. Il s'agit là d'un pas essentiel. Les cégeps, assujettis à la Charte des droits et libertés, doivent afficher clairement leur volonté de reconnaître la diversité ethnoculturelle et de favoriser l'inclusion et l'égalité. Les directions et le personnel enseignant doivent mener des actions pour qu'une démarche inclusive se concrétise.

3.5.1 | Responsabilités des directions

- **Adopter une politique, une déclaration et un plan d'action sur la diversité et l'inclusion**

Au cours des années, des cégeps ont adopté une politique, une déclaration et un plan d'action pour contrer la discrimination, le harcèlement, le racisme et promouvoir la diversité ethnoculturelle. Un état de la situation sur les besoins et les moyens existants ou à construire pour favoriser l'inclusion constitue une action incontournable et doit être réalisé régulièrement afin d'adapter le plan stratégique, les orientations et le plan d'action.

- **Créer des services et nommer des personnes-ressources**

Certains cégeps ont mis sur pied des services responsables de la gestion de la diversité, de l'équité et de l'inclusion. D'autres ont nommé une personne-ressource qui accueille et rencontre les étudiant-es issu-es de l'immigration et échange avec eux, particulièrement s'il y a des plaintes envers d'autres étudiant-es, des enseignant-es ou des professionnel·les.

⁶² Idem.

- **Confronter les stéréotypes, les préjugés, le discours raciste, haineux et violent, reconnaître les comportements inappropriés ou discriminatoires**

Il ne faut pas banaliser les tensions existantes, mais plutôt les affronter et répondre aux rumeurs et aux préjugés non seulement dans les cours, mais aussi dans les activités périscolaires comme le théâtre ou les sports. De plus, on doit être attentif aux symboles, par exemple sur des t-shirts, aux messages haineux qui circulent ou encore à la présence de graffitis haineux au cégep ou aux alentours. Il en va de même des comportements discriminatoires, auxquels il faut réagir rapidement.

- **Soutenir les initiatives interculturelles et inclusives ainsi que les actions antiracistes**

Les membres du personnel des cégeps peuvent profiter des semaines thématiques comme la Semaine d'actions contre le racisme ou le Mois de l'histoire des Noirs pour organiser des activités pédagogiques telles qu'ateliers, conférences ou présentation de documentaires afin de sensibiliser les étudiant-es à diverses thématiques et de les inviter à réfléchir. De concert avec leurs confrères et consœurs ainsi qu'avec le personnel en intervention et à l'animation culturelle, les enseignant-es peuvent inviter des porte-parole d'organismes qui luttent contre la discrimination et le racisme systémique.

3.5.2 | Responsabilités des enseignant-es

- **Devenir un-e allié-e de la diversité et un-e partenaire dans l'inclusion**

Face à la diversité ethnoculturelle, chaque enseignant-e doit se questionner sur sa posture, d'abord comme individu, ensuite comme professionnel-le de l'éducation. En effet, les rapports d'altérité comportent une charge émotive non négligeable. Chacun-e doit apprivoiser ses émotions, se questionner sur ses biais cognitifs et sur ses attitudes. Se sentir à l'aise en contexte de diversité et faire preuve d'ouverture permet à l'enseignant-e d'une part d'affronter ses résistances et celles de ses collègues et de ses étudiant-es, d'autre part de repérer les questions et les thèmes qui provoquent chez lui ou elle un sentiment d'inconfort ou d'incompétence. L'enseignant-e devient ainsi un exemple pour ses

étudiant-es et affine ses compétences pour aborder les stéréotypes et les préjugés de sa classe ainsi que les sujets plus délicats. En contexte de diversité ethnoculturelle ou raciale, il ne s'agit pas de devenir anthropologue, sociologue ou psychologue ou de tout connaître en matière d'identité culturelle, de droits, de rapports d'altérité, mais plutôt de devenir un-e allié-e de la diversité et un-e partenaire dans l'inclusion.

- **Revoir son approche pédagogique, ses outils et sa manière d'aborder ou de ne pas aborder certains sujets**

Adapter sa pédagogie à la diversité ethnoculturelle ne signifie pas de tout remettre en question ou de revoir ses exigences à la baisse, mais plutôt de se questionner sur son approche et ses méthodes pédagogiques en fonction d'une réalité désormais plurielle et de les modifier au besoin. Les enseignant-es doivent s'interroger non seulement sur leurs valeurs, leurs biais cognitifs, exigences, leurs méthodes pédagogiques, mais aussi sur les possibles changements à réaliser en fonction du programme d'étude, du mandat du cégep et des valeurs de la société.

- **Reconstruire une image juste, déconstruire les stéréotypes et les préjugés**

Il est important de critiquer ouvertement et de manière objective les images et les textes des manuels scolaires, des médias et des écrits théoriques qui alimentent les stéréotypes négatifs, comme l'ouvrage controversé *The Bell Curve*⁶³. Afin de lutter contre l'ignorance, la méconnaissance, les stéréotypes et les préjugés, il importe de démontrer le non-fondement des théories raciales et des idéologies racistes. Cependant, il demeure difficile de lutter contre des justifications imaginaires qui relèvent de l'affect comme la peur, ou de fausses croyances, telle l'existence des « races ». C'est pourquoi il faut agir sur plusieurs fronts, en classe comme à l'extérieur.

Par ailleurs, en donnant la parole aux étudiant-es issu-es de l'immigration qui agissent ainsi comme des agent-es d'information de leur propre réalité, on comprend mieux la variabilité des situations. Parler positivement des groupes ethnoculturels,

⁶³ Paru en 1994, le livre de [Richard J. Herrnstein](#) et de [Charles Murray](#) aborde les différences de quotient intellectuel entre les groupes ethnoculturels. En réponse aux préjugés véhiculés, [Stephen Jay Gould](#) a rédigé une histoire et une critique des méthodes et des motivations culturelles liées à la théorie du déterminisme biologique et du quotient intellectuel.

en présentant par exemple des figures importantes issues de la diversité, et reconnaître leurs apports dans l'histoire de la société constituent un point de départ incontournable. De plus, par les exemples tirés de réalités souvent méconnues, l'enseignant-e ouvre la voie à de nouvelles perspectives.

La littérature et le cinéma, en nous exposant aux détails et à la subtilité d'un phénomène, expriment ce qui ne peut être dit à l'aide de concepts. Leur utilisation constitue donc une approche privilégiée pour rendre compte du vécu de personnes issues des groupes minoritaires ainsi que des manifestations quotidiennes du racisme. Toutefois, ces outils doivent être accompagnés d'une grille d'observation ou d'analyse, ou encore de questions semi-dirigées pour cerner les idées liées aux phénomènes d'altérité. (voir Fiche 1)

3.6 | Les accusations de racisme envers des enseignant-es : reflet d'un malaise psychologique ou d'une réelle discrimination ?

Il arrive que des étudiant-es issu-es de l'immigration accusent un-e enseignant-e ou un-e membre du personnel de faire de la discrimination ou d'être raciste à leur égard. Ces accusations, réelles ou non fondées, doivent être prises au sérieux puisqu'elles peuvent traduire chez l'étudiant-e un malaise ou une détresse psychologique. Une accusation doit absolument être traitée et analysée par les personnes responsables – enseignant-es, coordonnateur-trice de département, intervenant-e social-e, psychologue – afin de comprendre son fondement : une réelle discrimination ou l'expression d'un désarroi. Aucun-e enseignant-e n'aime se faire accuser d'être raciste, comme aucun-e étudiant-e ne veut être perçu-e comme victime de racisme.

Un-e étudiant-e peut interpréter incorrectement une faible évaluation ou encore une défaite sportive. Il ou elle se présente alors comme victime de discrimination et tente de détourner cette perception en accusant de racisme une personne de son entourage. Les accusations non fondées utilisées comme mode d'intimidation, ou comme levier de négociation dans le but d'obtenir des faveurs ou des passe-droits, doivent être prouvées avant d'être rejetées. Par contre, les plaintes reçues doivent être traitées avec sérieux, d'une part pour ne pas nuire à la réputation des personnes, d'autre part pour connaître les motivations de l'étudiant-e (détresse, découragement, sentiment de perte de contrôle, etc.).

Il arrive fréquemment qu'un-e étudiant-e, avant de porter une accusation, en discute avec des collègues ou sollicite l'aide d'un-e enseignant-e de confiance. Ce dernier ou cette dernière doit se pencher sur la nature de la plainte en tentant d'abord de déterminer si celle-ci relève d'un malaise psychologique ou d'une situation réelle et en orientant ensuite l'étudiant-e vers les ressources appropriées. Dans un premier temps, il importe de s'attarder uniquement aux faits en mettant de côté l'émotivité et la dramatisation afin d'éviter les dérapages. L'enseignant-e doit donc se concentrer sur les événements et poser des questions objectives :

- Que s'est-il réellement passé ?
- Quels sont les indices dans l'attitude, le comportement, les remarques de la personne accusée qui pourraient laisser croire à de la discrimination ?
- Est-ce que la situation relève d'une mauvaise note ou d'une peur liée à l'évaluation ? Si oui, les critères de correction ont-ils été appliqués équitablement ?
- Est-ce qu'une discussion avec l'étudiant-e est suffisante pour régler la situation ?
- Est-ce que la situation nécessite l'intervention d'un-e médiateur-trice, du département ou de la direction ?

L'enseignant-e doit prendre le temps d'expliquer à l'étudiant-e ce que sont la discrimination (traiter une personne différemment en raison de ses caractéristiques personnelles) et le racisme (idéologie qui se manifeste parfois ouvertement par des insultes,



des plaisanteries malicieuses ou des actes haineux) ainsi que lui fournir des exemples de manifestations d'exclusion. Si, après un premier échange, l'étudiant-e considère qu'il ou elle a subi du racisme ou de la discrimination et maintient son accusation, il importe de renseigner cette personne sur les processus et mécanismes prévus au cégep pour gérer ce genre de plainte et la possibilité de recourir à un-e médiateur-trice. Dans le cas d'une situation liée à de la détresse psychologique, il est primordial de guider l'étudiant-e vers un-e intervenant-e ou un-e psychologue.

Bien qu'il existe des accusations qui traduisent un malaise ou une détresse psychologique, il n'en reste

pas moins que la discrimination et le racisme systémiques sont des réalités et doivent être rapportées rapidement au département, au syndicat, au comité de gestion de la diversité ou à l'administration qui devront réagir sans tarder et apporter le soutien nécessaire aux personnes impliquées dans le conflit. Si l'on veut contrer leurs manifestations, il faut d'abord les reconnaître, mais aussi afficher ouvertement son parti-pris pour le traitement équitable de tous et toutes. De plus, il faut s'engager dans une démarche de justice sociale en mettant sur pied des politiques et des mécanismes pour gérer les situations litigieuses, ou encore en nommant une personne désignée, un-e médiateur-trice ou un service responsable en cas de pareil conflit.

Conclusion: combattre l'exclusion et soutenir l'inclusion

Ne doutez pas qu'un petit groupe de citoyens réfléchis et engagés puisse changer le monde. C'est même le seul moyen qui ait jamais fonctionné.

Margaret Mead⁶⁴

Dans une perspective d'inclusion, de justice sociale et d'égalité, un cégep doit tout mettre en œuvre pour

lutter contre les phénomènes d'exclusion. Il doit travailler globalement et sur trois plans interreliés : social, en reconnaissant sa responsabilité de tout faire pour permettre à tous et toutes de bénéficier des droits à l'égalité des chances et à l'éducation ; cognitif, en favorisant la connaissance d'autrui afin de contrer les stéréotypes et les préjugés ; et comportemental, en exigeant le respect, l'empathie, l'ouverture. Les stéréotypes, les préjugés, la discrimination et le racisme demeurent des obstacles majeurs à la persévérance et à la réussite des étudiant-es issu-es de l'immigration.

⁶⁴ Tiré de Loslier, S. et N. Pothier (2000).

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

- Béchar, D. E. et N. Kanapé Fontaine (2016). *Kuei, je te salue : conversation sur le racisme*, Montréal, Éditions [Écosociété](#).
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Éditions Agence d'Arc.
- Blondin, D. (1995). *Les deux espèces humaines : autopsie d'un racisme ordinaire*, Paris, Éditions L'Harmattan; Montréal, La Pleine Lune.
- Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*, Québec, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2021). *Document de réflexion sur la notion de racisme systémique*, Montréal, Cat. 2.120-1.36.
- Darchinian, F. et F. Kanouté (2020). « [Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec : discours de jeunes adultes issus de l'immigration](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 46, n° 2.
- Eddo-Lodge, R. (2018). *Le racisme est un problème de Blancs*, Paris, Éditions Autrement.
- Moisan S. et Hirsch, S. (2022). « Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Les objets difficiles en classe d'histoire et de ECR », dans S. Moisan, S. Hirsch, Éthier, M.A. et D. Lefrançois (dir.). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement en sciences humaines et sociales*, chap.2, Montréal, Fides.
- IRIPII (2021). *Racisme et antiracisme : agir en milieu de l'éducation*, Montréal, Les cahiers de l'IRIPII, n° 2.
- IRIPII (2021). *Comment aborder les sujets sensibles en classe ?*, Montréal, Les cahiers de l'IRIPII, n° 4.
- Kanouté, F. et G. Lafortune (2020). [Diversité ethnoculturelle dans l'enseignement postsecondaire au Canada : expériences d'acteur-riche-s et pratiques institutionnelles](#), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 46, n° 2.
- Lafortune, G., M.-R. Prosper et K. Datus (2020). [Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant-es d'origine haïtienne](#), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 46, n° 2.
- Larochelle, C. (2021). *L'école du racisme : la construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*, Montréal, PUM.
- Ligue des droits et libertés (2016). *Racisme*, numéro thématique, vol. 35, n° 2.
- Ligue des droits et libertés (2017). « Le racisme systémique Parlons-en ! », Montréal. http://liguedesdroits.ca/wpcontent/fichiers/revue_racisme_automne_2016_final_201612.pdf 2.
- Loslier, S. (1997). *Des relations interculturelles : du roman à la réalité*, Montréal, éditions Liber.
- Loslier, S. et N. Pothier (2000). *Droits et libertés : un parcours de luttes et d'espoir – un document pour l'éducation aux droits*, Montréal, SIC et CDPDJ.
- Loslier, S. et N. Pothier (2002). *Droits et libertés... à visage découvert au Québec et au Canada*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Loslier, S. (2015). « Les relations d'altérité : de la classe au stage », dans *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel*. Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit et Université de Montréal, chapitre 4, p. 59-75.
- Loslier, S. (2022). *Contre le racisme : de l'inégalité à l'égalité*. Conférence, Université de Montréal.

Memmi, A. (1982, 1994) *Le racisme*. Paris, Folio Actuel, Gallimard.

Pierre, M. et P. Bosset (dir.). Racisme et discrimination systémique dans le Québec contemporain, *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 31, n° 2, Automne 2020.

Pierre, M. (2022). *Racisme systémique et structurel et impacts sur les droits des minorités dans différents domaines: sécurité publique, travail, santé*. Allocution, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ).

Potvin, M. et A. Pilote (2021). « Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations », dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fidès Éducation, 2^e édition, p. 105-127.

Service interculturel collégial (2013). *État de la situation de l'interculturel au collégial*, Montréal, Service interculturel collégial.

Thuram, L. (2020). *La pensée blanche*, Montréal, Mémoire d'encrier.

FICHE 1

Observer et comprendre les relations interculturelles au moyen d'une œuvre littéraire ou cinématographique, une vidéo ou un récit médiatique⁶⁵

Dans le cadre d'une pédagogie inclusive, cette fiche propose des activités d'apprentissage qui s'adressent à l'ensemble des étudiant-es. Elle leur permet, autour d'un même outil, de traiter de la diversité et des relations d'altérité sous différents angles. Il peut être ardu de rendre compte de l'interaction entre les différentes dimensions des phénomènes d'exclusion et de leurs conséquences. Si les sciences humaines et sociales offrent un cadre conceptuel pour les analyser, les œuvres littéraires et cinématographiques, les vidéos et les récits diffusés par les médias constituent des outils précieux pour les explorer. En replaçant un thème ou des personnages dans un contexte événementiel d'altérité, cela permet, le temps d'une lecture ou d'un visionnement, de se mettre dans la peau de l'Autre. En lisant un roman, une nouvelle, en regardant un film, on s'immerge dans un cadre historique et national particulier tout en observant la vie des personnages. Ainsi on pourra analyser le déroulement des relations et leurs dimensions affective, sociale, cognitive et historique, que l'on retrouve abondamment illustrés dans un récit.

Durée du travail proposé

L'activité proposée peut donner lieu à un travail de session, un mini-rapport, un exercice en classe, ou une présentation orale. La durée est variable selon l'objectif du travail.

Démarche

Les travaux peuvent être réalisés individuellement ou en équipe, en classe ou chez soi.

A Choisir un roman (un chapitre ou un extrait), une nouvelle, un film, une vidéo.

Il existe une littérature et un répertoire cinématographique traitant des rapports d'altérité que l'on peut utiliser pour les besoins de ce travail.

Attention, il ne suffit pas que l'auteur-trice soit de nationalité étrangère pour que l'œuvre ou le récit constitue un bon choix, **il faut que les relations interculturelles en soient le moteur.**

- B** Présenter une grille d'observation plus ou moins élaborée selon l'objectif du travail ainsi que les définitions des concepts étudiés (voir la grille proposée).
- C** Les étudiant-es devront identifier ou souligner les passages significatifs, par exemple en notant sur des fiches de lecture les extraits se rapportant au thème étudié.

A. Grille d'observation des relations interculturelles: qui? où? quand? pourquoi? comment?

Cette grille d'observation basée sur les questions **qui? où? quand? pourquoi? comment?** permet de cerner la dynamique des relations interculturelles décrites ainsi que les différentes dimensions des rapports – spatio-temporelle, cognitive, affective, sociale et identitaire – qui peuvent être explorées en partie ou entièrement. Le travail demandé peut être axé soit sur l'une des dimensions, soit sur une particulière par chaque membre de l'équipe.

Qui? – Description des personnages

Les personnages principaux et secondaires se présentent comme des individus qui se distinguent à la fois par leur expérience de vie, par le lien qu'ils entretiennent avec leur groupe d'appartenance ethnoculturel et par leurs stratégies personnelles dans le jeu des relations sociales.

Identifier les principales caractéristiques identitaires des personnages en tant qu'individus et en tant que membres d'un groupe ethnoculturel

- *Description des individus*: vêtements, orientation sexuelle, occupation professionnelle, situation familiale, opinions politiques et appartenance à des groupes (politiques, syndicaux, militants, etc.)

⁶⁵ Ces activités pédagogiques sont le résultat de nombreuses pratiques pédagogiques et d'une recherche PAREA qui s'intéressait à l'utilisation de la littérature ou de films comme support à l'enseignement des relations interculturelles. Cette recherche a donné lieu à divers ateliers et publications.

- ▶ *Description du groupe ethnoculturel (ce qui est commun à l'ensemble du groupe) :* comportement, activité économique, habitat, alimentation, opinion religieuse, politique, représentation dans les institutions (police, hôpital, syndicat, etc.)

Où ? – Description des lieux de rencontre

Les lieux de rencontre permettent de comprendre le va-et-vient entre les espaces occupés par les uns et les autres, par exemple :

- ▶ Les mêmes quartiers sont-ils accessibles à tous et à toutes ?
- ▶ Est-on invité dans la maison de l'Autre ? Si oui, à quel titre ? Comme domestique, ami-e ou autre ?

Quand ? Pourquoi ? – Description des occasions de rencontre

- ▶ Quelles sont les occasions de rencontre ?
- ▶ À quel moment va-t-on chez l'Autre ?
- ▶ Pour quelles raisons rencontre-t-on l'Autre ? Pour quelles raisons l'évite-t-on ?

Comment ? – Description des échanges

Communication verbale et non verbale : Tout langage verbal est accompagné d'un langage non verbal dont les codes et significations sont propres aux membres d'une communauté. Ainsi, dans les relations interculturelles, la communication peut être superficielle, inefficace ou même illusoire si les interlocuteurs-trices ne connaissent pas ou ne portent pas attention aux codes culturels de l'Autre. Par exemple, on pourra demander aux étudiant-es de relever les noms, les expressions, le vocabulaire utilisés pour qualifier et aborder l'Autre. Cela révélera la façon dont les groupes ethnoculturels se définissent et se situent les uns par rapport aux autres.

- ▶ Communication verbale (noms, expressions, thèmes de conversation ou sujets tabous) ;
- ▶ Communication non verbale (gestuelle, regard, toucher, etc.).

Comportements : L'action constitue la partie événementielle de la relation interculturelle. Selon la perception qu'on a de l'Autre, on adopte des comportements et des attitudes témoignant de la qualité de la relation. Cela peut aller de la tolérance

au rejet, de la violence à l'empathie, ou mener à l'adoption de lois, de règlements ou de décrets.

Discours : Chaque groupe ethnoculturel élabore un discours qui justifie et explique à la fois ses préjugés, ses relations avec les autres, sa conception du monde et ses comportements culturels.

Affectif : Quels sont les sentiments provoqués par la situation interculturelle ?

B. Propositions de travail à réaliser

Choisir une des quatre propositions de travail et utiliser la grille d'observation des relations interculturelles afin d'identifier des indices dans l'œuvre choisie.

Exploration d'un grand thème

- Explorer des concepts tels que l'acculturation, le métissage, les conditions de vie des groupes minorisés, les préjugés, la ségrégation ou le racisme et ses conséquences ;
- Traiter d'un thème universel tel que le pouvoir, la liberté, l'amitié, la haine, l'amour, le respect, le mépris, l'égalité ou l'inégalité dans un contexte interculturel.

Exploration d'un sujet

- Expliquer ce qui peut faciliter les relations interculturelles inclusives ou la lutte au racisme et donner des exemples.
- Expliquer ce qui peut entraver les relations interculturelles inclusives ou la lutte au racisme et donner des exemples.
- Résumer les idées sur les relations interculturelles émises par l'auteur-trice.
- Comment l'exploitation est-elle décrite par l'auteur-trice ?
- Est-il facile pour un-e immigrant-e de s'intégrer à la société d'accueil ? Développer sa réponse en donnant des exemples tirés de l'œuvre étudiée.
- Dans un contexte de colonisation ou postcolonial ou dans le contexte actuel de la mondialisation, dans quelles conditions socioéconomiques les personnages se retrouvent-ils ?
- Quels sont les groupes ethnoculturels en présence et comment sont-ils décrits ?

- Qui sont les principaux personnages et comment sont-ils décrits ? Que pouvez-vous en déduire ?
- Dans quelles situations une personne peut-elle éprouver un sentiment d'infériorité ou de supériorité ? Dans quelles situations un groupe ethnoculturel peut-il éprouver ces mêmes sentiments ?
- Expliquer le phénomène du racisme en donnant des exemples tirés de l'œuvre.
- Donner des exemples de communication verbale et non verbale, de discrimination ou de ségrégation. Que pouvez-vous en déduire ?
- Quelles sont les conditions socioéconomiques des personnages appartenant à tel groupe ethnoculturel dans un contexte de colonisation ou postcolonial ? Que pouvez-vous en déduire ?
- Comment les thèmes du racisme, de l'exploitation, de la discrimination, de l'ethnocentrisme et de la ségrégation se manifestent-ils dans le langage ou dans les comportements des différents personnages ?
- Comment se manifeste l'oppression du groupe minoritaire par le groupe majoritaire ?
- Comment des sentiments tels que l'amour, la haine, l'amitié, la peur, le respect ou le mépris se manifestent-ils entre les personnages issus de groupes ethnoculturels différents ?



MODULE 4

Aborder et appréhender un sujet potentiellement « délicat »



4.1 Un sujet délicat : de quoi parle-t-on ?

- 4.1.1 Les deux dimensions du sujet délicat
- 4.1.2 La diversité ethnoculturelle et les sujets délicats
- 4.1.3 S'intéresser au caractère délicat d'un sujet : une question d'équité et d'inclusion

4.2 Le sujet délicat : un moment d'apprentissage sur soi, sur les Autres et sur le monde

- 4.2.1 Le sujet délicat : un déclencheur ou un frein à l'enseignement
- 4.2.2 L'enseignant·e : pédagogue et médiateur·trice

4.3 Traiter un sujet délicat en adoptant une attitude de décentration

4.4 Clarifier le contenu de cours et la démarche pédagogique

- 4.4.1 Désigner sa classe comme un espace de dialogue
- 4.4.2 Présenter le plan de cours et expliquer la démarche pédagogique

4.5 Préparer une séance de cours où l'on traite d'un sujet délicat

- 4.5.1 Une démarche pédagogique en quatre étapes
- 4.5.2 Désamorcer un moment de tension en classe

4.6 Réflexion à propos de l'avertissement sur le contenu comme stratégie pédagogique

Conclusion

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

Fiche 1 • Identifier un sujet potentiellement délicat

Fiche 2 • Planifier son cours et ajuster sa pratique pédagogique

Fiche 3 • Des pistes pour désamorcer les tensions et favoriser l'inclusion

Fiche 4 • Outil de réflexion sur l'enseignement d'œuvres littéraires et autres textes

Parmi les enjeux pédagogiques actuels, celui du choix et du traitement d'un sujet pouvant être considéré comme « délicat » ou « controversé » suscite de nombreuses discussions⁶⁶. Des thèmes enseignés maladroitement, des propos jugés offensants, des lectures obligatoires véhiculant des idées racistes, des textes allant à l'encontre de certaines croyances ainsi que des présentations de vidéos aux images violentes ont engendré des malaises, de l'indignation, des tensions ravivant des profondes blessures chez les étudiant-es. Ces situations ont donné lieu à des questionnements et des débats sur la portée et les limites de la liberté de l'enseignement, sur le droit d'expression et sur le droit à la dignité⁶⁷. Entre, d'un côté, ceux et celles qui prônent une totale liberté de l'enseignement et, de l'autre, les tenants et tenantes d'une prise en compte du parcours personnel et scolaire et des sensibilités de chacun-e, les positions se sont polarisées.

C'est dans le cadre juridique défini par la Charte des droits et libertés de la personne et des droits de la jeunesse, par la *Loi des collèges* et par les programmes d'études approuvés que s'exerce la profession enseignante et qu'évolue l'apprentissage des étudiant-es. Les plans-cadres d'un programme ainsi que les objectifs d'apprentissage balisent les contenus de cours, le traitement des sujets ainsi que les exigences pédagogiques de chaque discipline. Par conséquent, le contenu d'un cours reflète les objectifs d'un programme, respecte les exigences d'un ordre professionnel et dicte les thèmes à l'étude. Cependant, l'enseignant-e bénéficie d'une marge de manœuvre quant au choix des exemples ou du matériel pédagogique utilisés.

Les divers profils étudiants⁶⁸ rendent compte d'expériences personnelles, de parcours scolaires, de valeurs, de comportements et de points de vue variés. Face à de nouvelles situations d'apprentissage et à la recherche d'outils pour s'adapter à cette réalité, les enseignant-es se sont interrogé-es :

- > Quels thèmes doit-on et peut-on enseigner au sein d'un programme d'études sans remettre en question sa légitimité ?
- > Comment parler de phénomènes psychologiques (violence, inceste), sociaux (pauvreté,

discrimination) et géopolitiques (génocide, négationnisme) tout en tenant compte de leur résonance chez les étudiant-es ?

- > Comment aborder des pratiques culturelles controversées (excision, mariage arrangé, avortement) ?
- > Comment parler de la diversité sociale ou ethno-culturelle sans alimenter les stéréotypes et les préjugés véhiculés dans les livres scolaires, les médias ou la société ?
- > Comment présenter des événements géopolitiques tels le coup d'État de Pinochet, au Chili, la guerre en ex-Yougoslavie ou le génocide rwandais en présence d'étudiant-es issu-es de ces pays et ayant pu appartenir aux différents camps en présence ?
- > Comment débattre d'enjeux sociaux clivants comme la laïcité, le mariage homosexuel ou le racisme systémique ?

Un sujet sera considéré plus ou moins délicat selon la résonance ou la charge émotive qu'il déclenche chez une personne. Poser un regard sur cet enjeu pédagogique permet notamment de réfléchir à la portée et aux limites de la profession enseignante, et de la distinguer d'autres disciplines actives au cégep, qu'il s'agisse de la psychologie ou du travail social.

Ce quatrième module aborde une problématique présente en milieu collégial, mais encore peu définie théoriquement. C'est pourquoi il prend la forme d'un outil de réflexion au sein d'une démarche inclusive qui invite à reconnaître le potentiel délicat et controversé d'un sujet étudié et de son incidence sur la situation d'apprentissage des étudiant-es. Il suggère des balises dans le cadre de la profession enseignante pour appréhender les réactions individuelles et mieux gérer un groupe-classe.

Tout d'abord, il pose un regard sur les caractéristiques du sujet dit « délicat » qui permet de cerner sa nature et ses deux dimensions. Ensuite, il examine l'importance pour les enseignant-es de se pencher sur cet enjeu pédagogique. Enfin, il propose, dans le cadre d'une démarche inclusive, des pistes de réflexion et d'action pour répondre aux questions soulevées par cet enjeu.

⁶⁶ Morin, S. (2021); Roy, A. (2021).

⁶⁷ Pour comprendre les tenants et aboutissants des droits et libertés mis en cause, on lira Azdouz, R. (2021).

⁶⁸ Voir le module 1 du présent guide.

4.1 | Un sujet délicat : de quoi parle-t-on ?

« Délicat », « malaisant », « controversé », « traumatisant », « problématique »..., plusieurs adjectifs sont employés pour décrire des sujets souvent dits ou qualifiés « sensibles ». Nous utilisons ici le qualificatif « délicat » pour les désigner. Spécifions qu'un sujet n'est pas « sensible » en soi mais par son caractère, peut requérir des précautions particulières en raison des réactions qu'il peut susciter.

Tout sujet abordé dans un cours peut devenir délicat en raison de sa résonance pour l'individu qui l'accueille et l'interprète selon son expérience de vie personnelle, son parcours social et ses valeurs. De plus, un sujet peut être reconnu comme étant délicat en fonction du contexte social, économique ou politique d'une région, de l'établissement collégial, du programme ou de la discipline enseignée. Son caractère relatif et non absolu le rend ainsi difficile à cerner ou à prévoir en situation d'apprentissage.

4.1.1 | Les deux dimensions du sujet délicat

- *Il comporte une résonance affective significative pour l'individu, issue de ses expériences de vie personnelles ou liée à ses identités, ses valeurs et sa vision du monde*⁶⁹. Un sujet peut comporter une charge émotive particulière, positive ou négative, suscitant des réactions subjectives allant du malaise passager à l'indignation, voire à la détresse. Un thème enseigné ou discuté peut déstabiliser, provoquer un moment d'angoisse ou un stress intense, réveiller des blessures ou encore être perçu comme une microagression.

Face à des sujets abordés en classe ou à des situations vécues en stage, des étudiant-es se sentent plus fébriles ou plus vulnérables⁷⁰. Pour ceux et celles qui ont été victimes de préjugés, de discrimination, de profilage ou qui ont vécu des événements tels un viol ou un conflit armé, certains sujets ravivent un stress accompagné d'une grande souffrance liée à des circonstances particulières. D'ordre psychologique, le trauma est de nature subjective et, par conséquent, individuelle et peut affecter le cheminement scolaire de l'étudiant-e touché-e⁷¹.

- *Il a fait ou fait encore l'objet de débats, de polémiques ou de controverses, donc il suscite des opinions, des points de vue ou des prises de décision qui sont liés aux identités et valeurs et qui polarisent, par exemple l'avortement, la légalisation de la prostitution ou du cannabis, la place de la religion dans l'espace public, les conflits géopolitiques ou la présence ou non du racisme systémique*⁷².

4.1.2 | La diversité ethnoculturelle et les sujets délicats

Dans un contexte de diversité ethnoculturelle qui met en présence des univers et des regards différents, un sujet devient délicat et a une résonance particulière soit parce qu'il se trouve au cœur d'un conflit de valeurs touchant à l'identité culturelle des individus, soit parce qu'il est lié à l'existence de rapports cognitifs (stéréotypes, préjugés) ou de rapports sociaux, historiques ou politiques conflictuels (colonisation, génocide, ségrégation, discrimination, racisme).

Des sujets peuvent être potentiellement délicats s'ils sont liés :

- > À l'expérience de vie personnelle, par exemple : *intimidation, rejet, agression sexuelle, violence familiale, trouble de santé mentale ou alimentaire, automutilation, suicide, avortement et fausse couche* ;
- > Aux identités et aux groupes d'appartenance sociaux, religieux, linguistiques ou ethniques, par exemple : *stéréotype, préjugé, discrimination, ségrégation, profilage, inégalité, homophobie, racisme* ;
- > À un événement politique ou national, par exemple : *migration, guerre, génocide, conflit ethnique*.

⁶⁹ Hirsch, S. (2021)

⁷⁰ Loslier, S. (2015).

⁷¹ Association canadienne pour la santé mentale <https://acsmmontreal.qc.ca/news/trauma-et-evenement-traumatique/>

⁷² Hirsch, S., G. Audet et M. Turcotte (2015).



La rencontre des identités culturelles : un moment de déstabilisation

L'individu acquiert son identité culturelle en se socialisant et en s'épanouissant au sein d'un groupe ethnoculturel particulier. Ce dernier lui transmet une façon spécifique de concevoir le monde, de se comporter et de ressentir. Il lui fournit des points de repère pour interpréter des réalités, comme la mort, l'autorité ou la maladie, et pour adopter le comportement adéquat dans toutes sortes de situations, que ce soit dans ses relations familiales ou sociales. Le rapport au travail, à la santé, à la spiritualité, au temps et à l'espace de l'individu devient ainsi tributaire de son apprentissage culturel. Son groupe d'appartenance contribue donc à l'élaboration de ses valeurs et de ses croyances sous l'angle de son identité collective. Celle-ci, modulée par son identité personnelle et sociale, et bien que profondément enracinée en lui, évolue dans le temps et se modifie sous la pression d'un événement tel que l'immigration.

Ainsi toute personne qui a appris des interprétations différentes, quelques fois inimaginables, des réalités sociales vit, consciemment ou non, des moments de malaise et de déstabilisation. En classe, les sujets qui touchent à l'identité, tels que l'orientation sexuelle, les relations amoureuses et familiales ou la spiritualité, ou qui remettent en question les références culturelles peuvent l'indisposer et la choquer. Selon le nombre d'années qu'ils et elles ont vécu dans une société, selon leur degré de familiarité avec des réalités culturellement définies, historiquement débattues, socialement acceptées et selon les rapports sociaux existants, les étudiant-es issu-es de l'immigration, peu importe leur origine ethnoculturelle, ressentent avec plus ou moins d'intensité diverses émotions autour du sujet enseigné. Par exemple, les étudiant-es immigrant-es de première génération récente peuvent, par manque de références historiques, sociales ou culturelles, être déstabilisé-es ou choqué-es par des prises de position au sein de la société⁷³.

L'homosexualité, une réalité culturelle inimaginable, voire condamnable

« Je me retiens beaucoup face à l'homosexualité. Beaucoup, beaucoup. Parce que chaque fois qu'on parle d'homosexualité, je voulais répondre, mais je me rendais compte que je risquais de m'attirer des ennuis. J'ai préféré me taire. »

« Regardant d'où je viens, ça me met un peu mal à l'aise parce que c'est pas dans nos cultures. »

« Je voulais pas nécessairement travailler avec du monde qui pratiquaient [l'homosexualité] parce que je ne comprends pas trop toute la mentalité qui vient avec. Donc, je ne veux pas donner mon opinion. »
Loslier (2015)

⁷³ Loslier, S. (2015); voir module 1 du présent guide

Exemple de situation d'apprentissage stressante⁷⁴

Une étudiante noire assiste à son cours de biologie durant lequel on aborde les neurones du cerveau. L'enseignant affirme que, d'après certaines études scientifiques, le quotient intellectuel (QI) varie selon les races : les Asiatiques auraient un QI plus élevé que les Noir-es, qui auraient pour leur part un QI plus faible que les personnes blanches. Il ne mentionne ni les biais de ces études ni les critiques virulentes qui ont remis en cause leur méthodologie et leurs résultats, ne parle pas des inégalités sociales qui expliquent les disparités entre divers groupes lors de tests. La situation génère un stress chez cette étudiante.

Imprévisibilité. Elle a été surprise, déstabilisée, voire tétanisée par le traitement inadéquat du sujet.

Nouveauté. Alors qu'elle estimait son enseignant et appréciait ses cours, elle réalise qu'il a des préjugés racistes, que son cours n'est pas basé sur des faits rigoureux. Cette nouveauté la chamboule et modifie sa perception de l'enseignant.

Faible sentiment de contrôle. Elle n'ose pas affronter l'enseignant devant toute la classe, car elle craint d'être stigmatisée ou évaluée sévèrement par les autres élèves.

Atteinte à l'ego. Cet énoncé sur le QI variant selon les races crée chez elle un sentiment d'insécurité. Elle se sent humiliée, rabaissée. Elle sort du cours attristée et choquée, mais ne souhaite ni faire de vagues ni porter plainte.

En milieu collégial, des enseignant-es ont identifié des réalités culturelles potentiellement très déstabilisantes, soit parce qu'elles s'opposent aux croyances des étudiant-es (lien affectif), soit parce qu'elles font l'objet de controverses (débat social et politique). Par exemple, depuis plusieurs années, la religion, peu importe la ferveur, la croyance et la pratique, polarise les opinions et rend mal à l'aise des étudiant-es. Certain-es réagissent en se tenant sur la défensive, alors que d'autres hésitent à en parler ouvertement. Plusieurs, ne sachant pas comment gérer l'émotion ressentie, ont tendance à s'autocensurer de peur d'être jugé-es, humilié-es ou exclu-es⁷⁵.

Des rapports cognitifs et sociaux tendus

En contexte d'altérité, le caractère délicat d'un sujet peut être relié à des tensions générées par la qualité des rapports cognitifs et sociaux au sein d'une société.

Des situations d'apprentissage où l'on présente des sujets sans les mettre en contexte, sans les maîtriser parfaitement ou en les traitant de manière subjective deviennent éprouvantes pour des étudiant-es. Il en est de même pour une activité pédagogique telle que la visite d'un quartier multiethnique pour illustrer des stéréotypes et des problèmes de marginalisation de certains groupes, comme l'explique une étudiante : « Ça m'avait mise mal à l'aise parce qu'on vit là. Tout le cours, c'étaient juste des Blancs [les étudiant-es]... On est là dans le quartier et un groupe d'élèves de cégep vient regarder les blocs, puis comment le quartier est fait⁷⁶. » Par ailleurs, une situation peut aussi devenir stressante lorsque, d'une part, elle revêt un caractère imprévisible et nouveau pour l'étudiant-e et que, d'autre part, ce dernier ou cette dernière a le sentiment d'avoir peu de contrôle sur l'événement et que son ego est touché⁷⁷.

⁷⁴ Inspiré d'un cas rapporté par une enseignante.

⁷⁵ Loslier, S. (2015).

⁷⁶ *Idem*

⁷⁷ Centre d'études sur le stress humain (2019).

4.1.3 | S'intéresser au caractère délicat d'un sujet: une question d'équité et d'inclusion

Face à la question de savoir s'il faut ou non tenir compte du vécu ou des émotions, les positions des enseignant-es ainsi que les stratégies pédagogiques qu'ils ou elles adoptent en conséquence oscillent entre toujours, parfois ou jamais. Ceux et celles qui accordent peu d'importance au vécu des étudiant-es privilégient une pédagogie basée sur le principe de l'universalisme, au risque de provoquer des tensions en classe. D'autres préfèrent s'attarder aux particularités et opinions de chacun-e, quitte à s'autocensurer ou à éviter certains sujets, même ceux qui sont obligatoires dans le programme.

L'un des mandats du cégep consiste à développer la pensée critique chez les étudiant-es en les sensibilisant aux divers points de vue pouvant coexister sur un thème étudié. En tant que professionnel-le, le ou la pédagogue doit mettre entre parenthèses ses propres croyances et jugements afin d'établir avec les étudiant-es un dialogue, condition essentielle pour les accompagner dans leur cheminement scolaire ainsi que dans la formation de leur identité, de leurs jugements et de leurs opinions.

En tant que jeunes adultes, les étudiant-es se posent des questions sur eux et elles-mêmes et sur leur environnement; certain-es se rebellent, d'autres se renferment, mais tous et toutes ont entrepris en entrant au cégep une démarche d'apprentissage. L'enseignant-e a la responsabilité de faire progresser et d'évaluer l'ensemble des étudiant-es dans un contexte d'équité et de respect qui permet de s'exprimer en toute confiance sans craindre les regards désobligeants. Divers facteurs influencent l'aisance des étudiant-es en classe,

notamment leur identité socioculturelle, leur parcours personnel, social et scolaire ainsi que leur rapport à la différence⁷⁸. L'étudiant-e, jeune adulte en formation identitaire, peut être intimidé-e par le jugement de ses camarades et celui de l'enseignant-e qui est une figure d'autorité, ou peut juger offensants certains propos. Les mots, le ton utilisé, les gestes associés ont une portée plus étendue qu'on l'imagine. Ils rendent compte d'une réalité sociale et historique, et peuvent refléter des stéréotypes et des préjugés qui affectent plus ou moins sévèrement l'individu.

Attitudes aidantes chez l'enseignant-e

- > Enthousiasme et passion pour sa matière;
- > Préoccupation pour le bien-être des étudiant-es;
- > Disponibilité et facilité d'approche;
- > Modèle ou guide pour ses étudiant-es;
- > Ouverture à l'altérité;
- > Intérêt pour leur parcours de vie, connaissance de leur nom, salutations à l'extérieur de la classe;
- > Attitude chaleureuse et bienveillante.

L'enseignant-e, en reconnaissant le potentiel stressant des thèmes abordés et leur résonance émotive, témoigne d'une attitude d'ouverture et de bienveillance. Instaurer un climat de classe propice pour accueillir et gérer les réactions, quelles qu'elles soient, favorise l'inclusion et le développement d'une relation de confiance, deux leviers d'apprentissage incontournables qui agissent sur la motivation, ainsi que sur la persévérance et la réussite scolaires⁷⁹.

⁷⁸ Voir le module 1 du présent guide.

⁷⁹ Kozanitis, A. et K. Latte (2017).

4.2 | Le sujet délicat : un moment d'apprentissage sur soi, sur les Autres et sur le monde

La démarche inclusive invite les enseignant·es à appréhender les sujets potentiellement délicats et les réactions qu'ils peuvent susciter comme des moments d'apprentissage. Elle propose un cadre pour aborder – et non éviter – les sujets potentiellement délicats afin de permettre l'expression de divers points de vue et une gestion harmonieuse de la classe. Il n'est parfois pas possible, ou même souhaitable, d'éviter certains sujets. Par exemple, il est impensable de négliger pour des raisons religieuses l'enseignement de la théorie de l'évolution. À des étudiant·es réticent·es, il faut expliquer pourquoi on l'enseigne et leur préciser qu'on ne leur demande pas de renoncer à leurs croyances, mais plutôt qu'on les invite à comprendre un phénomène scientifique.

Les étudiant·es évoluent durant leur parcours scolaire, assimilant au passage des éléments d'apprentissage qui façonnent leur jugement et leur future posture professionnelle. Ce qui les gêne au début d'un cours, d'une session ou d'un programme devient plus familier et plus nuancé avec le temps. Ce dernier contribue à amoindrir le décalage culturel inévitable pour les étudiant·es arrivé·es récemment au Québec⁸⁰.

4.2.1 | Le sujet délicat : un déclencheur ou un frein à l'enseignement

Bien que délicat, un sujet peut servir de déclencheur à un moment d'apprentissage particulier. Selon la façon dont il est traité par l'enseignant·e et la manière dont est gérée la classe, des étudiant·es auront des réactions de malaise, alors que plusieurs autres, au contraire, se sentiront ouvert·es à la discussion. Si certains thèmes semblent plus difficiles à enseigner, il faut savoir que le silence et l'omission, interprétés comme une non-reconnaissance ou une négation d'un phénomène, peuvent aussi créer un profond malaise, voire de l'insécurité chez les étudiant·es. En parler revient à reconnaître l'importance et les incidences d'un sujet sur leur vie. En effet, des étudiant·es qui gardent généralement le silence en classe s'exprimeront avec confiance, par exemple pour appuyer les propos de l'enseignant·e, pour parler de leur parcours

migratoire ou de leur séjour en camp de réfugié·es. D'autres demeureront silencieux, mais en percevant une ouverture chez l'enseignant·e, s'inviteront plus tard à son bureau pour discuter, pour se confier ou même pour aller chercher de l'aide, par exemple en cas de conflit familial grave ou de traumatisme⁸¹. Des étudiant·es, peu importe leur origine ethnoculturelle, témoignent de leur intérêt pour les sujets délicats, notamment parce qu'ils ou elles y voient une occasion de s'exprimer, de sensibiliser leurs camarades à une thématique qu'ils ou elles vivent, bref, d'avoir une place. Dans un contexte de diversité, les étudiant·es issu·es de l'immigration aiment qu'un·e enseignant·e aborde les phénomènes d'immigration, d'intégration, de relations interculturelles ou de racisme parce qu'ils et elles s'y reconnaissent. Certain·es l'expriment ouvertement et acceptent de partager leur expérience personnelle, alors que d'autres demeurent plus réservé·es. Sans les bousculer, l'enseignant·e doit saisir ces manifestations comme des moments d'apprentissage constructifs. Cela implique qu'il ou elle maîtrise bien le sujet et possède les habiletés pour encadrer les échanges, contrôler les tensions et éviter les dérapages.

4.2.2 | Les rôles de l'enseignant·e : pédagogue et médiateur·trice

En tant que pédagogue, l'enseignant·e se préoccupe à la fois de la manière dont il ou elle transmet les connaissances et de leur réception et de leur assimilation par les étudiant·es. Si une situation dépasse ses compétences ou son rôle de pédagogue, il ou elle devient alors un·e médiateur·trice entre l'étudiant·e et les services offerts par le cégep. L'enseignant·e doit accompagner l'étudiant·e qui vit une difficulté d'apprentissage, par exemple en français, et le ou la diriger vers le Centre d'aide en français. De la même façon, si l'étudiant·e vit des malaises culturels, un conflit familial, voire un traumatisme, l'enseignant·e doit l'orienter vers les ressources appropriées en psychologie ou en travail social. Certaines situations demandent de faire appel aux organismes communautaires qui ont les compétences nécessaires pour gérer des cas peu communs.

⁸⁰ Loslier, S. (2023).

⁸¹ Rapporté par des enseignant·es lors d'enquêtes internes au collégial.

4.3 | Traiter un sujet délicat en adoptant une attitude de décentration

L'hétérogénéité de la population étudiante invite l'enseignant-e à développer une pédagogie qui tient compte de la diversité et à s'interroger sur la portée et les limites de celle-ci. Une approche inclusive permet de s'adapter aux exigences actuelles de la réalité collégiale, notamment en se souciant des caractéristiques, des besoins et des réactions de la population étudiante tout en enseignant des sujets délicats. Quatre attitudes professionnelles favorisent une telle démarche⁸².

- **Se positionner par rapport à sa vision de l'enseignement des sujets délicats**

Toute démarche pédagogique débute par un questionnement sur sa posture face au sujet délicat :

- Ai-je des réticences à me pencher sur cet enjeu pédagogique ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- Est-ce que je reconnais le potentiel stressant du thème abordé ?
- Est-ce que je veux tenir compte du vécu des étudiant-es ? Si oui, quelle est ma limite ?
- Est-ce que j'ai les connaissances nécessaires pour aborder ce sujet ?
- Suis-je prêt ou prête à adapter le contenu du cours pour ce qui concerne les exemples choisis ou les stratégies pédagogiques retenues ?
- Suis-je prêt ou prête à faire d'autres types d'ajustements à mon plan de cours ?
- Quelles sont les ressources pour entreprendre une démarche inclusive ou pour mieux me préparer à enseigner les sujets délicats ?

- **Se familiariser avec la diversité**

Dans un premier temps, il s'agit d'adopter une attitude d'ouverture à la diversité des profils étudiants et à leurs particularités. L'idée n'est pas de tout connaître, mais d'accepter l'existence de certains points de vue qui surgiront à différents moments.

- **Se décentrer et adopter une attitude impartiale dans le traitement des thèmes étudiés**

Les cours théoriques permettent la réflexion, la décentration et l'acquisition de connaissances sur

les sujets enseignés. Du même coup, ils peuvent les expliquer, les nuancer et les replacer dans leur contexte sociohistorique. L'attitude impartiale ou objective de l'enseignant-e démontre de la distance face à un sujet et atténue la dimension émotive souvent insoupçonnée, tant chez les étudiant-es que chez l'enseignant-e. Certains thèmes reflètent une réalité minée par des propos haineux, offensants ou injustes, ou une situation animée de débats houleux, enflammés ou clivants.

- **Mieux connaître les acquis scolaires des étudiant-es : savoir d'où ils ou elles partent pour mieux comprendre leur cheminement**

S'interroger sur les acquis d'un groupe d'étudiant-es aux parcours scolaires diversifiés constitue un point de départ incontournable pour les faire progresser. On a tendance à oublier que les étudiant-es, peu importe leur origine ethnoculturelle, n'ont pas toujours les acquis ou les outils intellectuels pour appréhender un thème. Ils ou elles le comprendront en effet en fonction de leur degré de familiarité avec l'histoire et la société, et selon leurs valeurs spécifiques. Chez des étudiant-es immigrant-es de première génération récente, des thèmes comme l'homosexualité, l'avortement, la place sociale de la religion peuvent susciter de l'incompréhension ou de la fermeture. L'enseignant-e doit replacer les phénomènes et les prises de position sociales dans leur contexte historique et expliquer les choix de société qui en découlent. Pour d'autres ayant vécu des événements politiques et des conflits ethniques violents, certains thèmes doivent absolument être abordés avec doigté, en les contextualisant et en s'appuyant sur une information maîtrisée. Quelques questions posées oralement ou dans un questionnaire au début de la session peuvent donner des indices du niveau de connaissances que possèdent les étudiant-es d'un sujet donné⁸³.

⁸² Cette démarche est inspirée de la pédagogie interculturelle, notamment des travaux de É. Gaudet.

⁸³ Utiliser la *Fiche d'identification socioscolaire* proposée dans le module 2 du présent guide.

4.4 | Clarifier le contenu de cours et la démarche pédagogique

Tout-e enseignant-e profite du premier cours pour clarifier et justifier le contenu du cours ainsi que la démarche pédagogique adoptée. C'est un moment propice pour entamer un dialogue avec les étudiant-es sur leurs attentes et pour répondre aux résistances ou aux divergences en matière de traitement des sujets ou de travaux à réaliser. De plus, afin de prévenir tout malentendu et de développer une gestion de classe harmonieuse, on peut en profiter pour fixer les règles de fonctionnement et préciser celles qui se rapportent aux échanges.

Créer un espace de dialogue : des éléments à considérer⁸⁴

- > Les échanges doivent s'effectuer dans le calme et le respect des autres. Chacun-e est responsable d'utiliser un ton respectueux et cordial dans ses propos. Aucun sarcasme, aucune tentative d'intimidation ne sont tolérés. Il vaut mieux privilégier les échanges au « je » pour éviter des commentaires qui pourraient être perçus comme des attaques;
- > Chacun-e doit accepter que ses opinions ou ses propos puissent être remis en question, même si cela peut s'avérer très difficile;
- > Les conflits et les tensions deviennent des moments d'apprentissage si on les appréhende comme tels;
- > Chacun-e est responsable de ses intentions et des répercussions possibles de ses paroles; il est donc important de réfléchir à ce qu'on va dire et de mettre de côté l'émotion associée;
- > Aucune attaque personnelle n'est tolérée; les échanges doivent s'en tenir aux idées et ne pas s'en prendre aux personnes.

4.4.1 | Désigner sa classe comme un espace de dialogue

Dès le premier cours, l'enseignant-e peut établir que la classe doit être inclusive et ouverte à tous et à toutes, sans discrimination. Pour ce faire, il ou elle a besoin de la collaboration du groupe pour assurer un climat de classe harmonieux. En effet, si l'enseignant-e ne peut

garantir que la classe, tout comme le cégep, ne puisse être un espace totalement « sécuritaire », c'est-à-dire un lieu convivial où tous et toutes peuvent s'exprimer avec respect et où certains thèmes sont évités ou censurés, il ou elle peut expliquer qu'une classe reflète la vie en société où les sujets délicats sont inévitables et qu'on ne peut les faire disparaître par magie ou les ignorer complètement. En situation d'apprentissage, la présence de sujets délicats tout comme l'expression maladroite des idées ou de propos offensants peuvent surgir sans avertissement préalable.

Cependant, on peut très bien définir la classe comme un espace de dialogue qui permet d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage, un lieu d'échanges respectueux où l'on accueille la divergence des points de vue. On considère qu'il est important d'y aborder tous les sujets, malgré l'inconfort ou les malaises qu'ils peuvent susciter⁸⁵.

Pour que cet espace de dialogue soit constructif, l'enseignant-e doit tout d'abord établir un cadre et des règles de fonctionnement qui seront présentés en classe et inclus dans le plan de cours. Il ou elle doit s'assurer ensuite de réagir promptement à tout débordement en reprenant les propos inappropriés, en les reformulant de façon à dépersonnaliser le débat et en conservant les éléments pertinents. Il pourra être nécessaire de rappeler en cours de session les règles de fonctionnement des échanges et les conséquences qu'entraînerait leur non-respect.

4.4.2 | Présenter le plan de cours et expliquer la démarche pédagogique

En présentant le plan de cours, l'enseignant-e démontre la valeur pédagogique des sujets traités malgré l'inconfort qu'ils peuvent susciter. Il ou elle doit être en mesure d'expliquer les raisons de ce choix aux étudiant-es en répondant aux questions suivantes :

- Quelle est la valeur pédagogique de ce sujet ?
- Quel est son lien avec la compétence à acquérir dans ce cours ?

⁸⁴ Inspiré de American University Center for Teaching, Research, and Learning, (2018).

⁸⁵ Flensner et Von der Lippe, (2019).

- Des solutions de rechange ont-elles été envisagées et, dans l'affirmative, pourquoi n'ont-elles pas été retenues ?

De telles précisions de la part de l'enseignant-e démontrent qu'il ou elle tient compte de ses étudiant-es et encourage indubitablement un climat de classe sain, ce qui contribue à développer une relation de confiance avec le groupe. Par ailleurs, on sait que la perception de la valeur d'une activité pédagogique et

de sa pertinence engendre un plus grand engagement chez l'étudiant-e et favorise sa persévérance scolaire.

L'enseignant-e peut profiter de la présentation de son plan de cours pour demander aux étudiant-es d'indiquer, oralement ou par écrit, les sujets qui sont pour eux et elles potentiellement délicats, qui peuvent provoquer de l'inconfort. Il est aussi pertinent de rappeler aux étudiant-es les ressources qui sont offertes au cégep.

4.5 | Préparer une séance de cours où l'on traite d'un sujet délicat

Les discussions ou les débats deviennent un lieu de partage de connaissances basé sur la rigueur des arguments et sur l'écoute respectueuse des autres, et où chacun-e se conforme aux règles préalablement établies.

4.5.1 | Une démarche pédagogique en quatre étapes⁸⁶

- **Définir la démarche et les règles de la discussion ou de l'exercice**
 - ▶ Demander aux étudiant-es d'organiser leur pensée, par exemple en s'appuyant sur un ou deux textes, ou de faire des recherches au préalable afin d'étayer leurs arguments lors de leur intervention;
 - ▶ Préciser si on peut ou non faire référence à des anecdotes personnelles;
 - ▶ Demander aux étudiant-es d'éviter les sophismes;
 - ▶ Faire ressortir que les différentes positions exprimées à propos d'un sujet délicat reflètent celles de la société;
 - ▶ Faire appel, si on le veut et si on se sent à l'aise avec cet aspect, au ressenti des étudiant-es (peur, colère ou autre) pour amorcer la réflexion, mais aussi pour identifier la cause de leurs émotions.
- **Prendre une distance critique**
Il s'agit ici de prendre conscience de ses propres a priori et préjugés pour s'ouvrir à d'autres points de vue sur un sujet. Si l'on souhaite aborder toutes les

nuances du sujet discuté, il est préférable de faire preuve soi-même d'ouverture.

- **Revenir aux notions de base et contextualiser le thème**
Afin d'analyser un thème avec distance et rigueur, il est recommandé de le contextualiser en présentant les causes, les conséquences, les enjeux politiques, économiques et sociaux du phénomène, les personnes touchées et leurs divers points de vue, l'évolution historique du sujet, etc. Les étudiant-es pourront ainsi comprendre qu'il y a plusieurs facettes et perspectives à un objet analysé et qu'il faut en tenir compte avant d'émettre son opinion ou de se positionner. Il peut être enrichissant de consulter ses collègues d'autres disciplines pour se préparer à guider les étudiant-es dans cette analyse; on peut envisager de donner un cours ou une conférence de manière interdisciplinaire.
- **Faire place à la diversité des points de vue et aux émotions**
Tout au long de cette démarche, le respect des opinions, des visions et des émotions des étudiant-es – même si elles ne sont pas nommées – apparaît comme la clé de la réussite pour ouvrir les discussions et s'assurer que chacun-e se sent à l'aise de s'exprimer. Le rôle de l'enseignant-e est d'explorer les divers points de vue, puis de guider la réflexion et l'ouverture à d'autres opinions dans le respect, tout en tenant compte des émotions suscitées par le sujet.

⁸⁶ Proposition inspirée de Hirsch, S., G. Audet et M. Turcotte (2015).

4.5.2 | Désamorcer un moment de tension en classe

L'enseignement de sujets délicats peut donner lieu à des moments de tension, entraver un objectif d'apprentissage ou laisser voir un manque de contrôle sur la gestion de classe. Ces moments peuvent être vécus difficilement et l'enseignant-e peut vouloir les éviter à tout prix.

En tant que figure d'autorité, l'enseignant-e doit faire preuve de professionnalisme pour gérer les tensions provoquées par des commentaires désobligeants à son égard ou des propos offensants visant des étudiant-es.

Adopter une attitude professionnelle

- > Paraître calme et en contrôle de la situation en prenant des pauses et des respirations;
- > Cultiver la distance émotive;
- > Ne pas donner son opinion sur le sujet ou le thème;
- > Faire preuve d'impartialité face aux différents points de vue.

L'attitude de l'enseignant-e en classe comme en stage constitue la pierre angulaire sur laquelle repose la gestion de classe.

4.6 | Réflexion à propos de l'avertissement sur le contenu comme stratégie pédagogique

Dans le milieu de l'éducation, l'avertissement sur le contenu que l'on désigne aussi par la mise en garde ou le traumatisme⁸⁷ a été envisagé pour introduire un sujet qui peut irriter, indigner ou heurter des étudiant-es. La pertinence de son utilisation polarise les enseignant-es. Certain-es croient que son usage surprotège ou infantilise les étudiant-es, ne les prépare pas à affronter le monde réel et ne les aide pas à réduire leur anxiété et autres émotions négatives. D'autres, au contraire, croient qu'une utilisation appropriée favorise la prise en compte du parcours de vie de l'étudiant-e et démontre de la bienveillance de la part de l'enseignant-e. Pour eux et elles, l'avertissement sur le contenu permet à l'étudiant-e de se préparer psychologiquement à aborder un sujet potentiellement délicat et d'éviter la surprise.

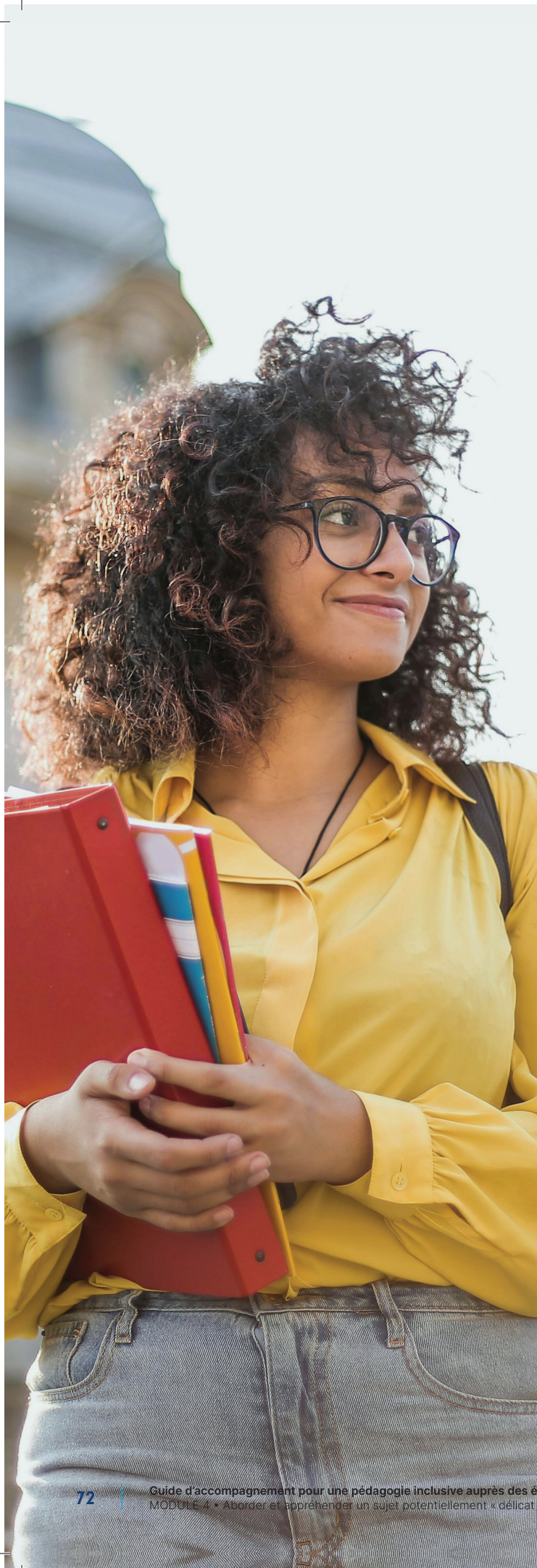
Si l'on opte pour son utilisation, on commence par expliquer le but d'un tel avertissement. Il vise à prévenir ceux et celles qui pourraient avoir besoin de se préparer psychologiquement, et non à censurer le contenu du cours. On peut le présenter oralement, l'intégrer dans le plan de cours ou dans le matériel pédagogique (recueil de textes, cahier, présentations,

exercices, etc.). Idéalement, l'avertissement sur le contenu doit être présenté le plus tôt possible, afin que l'étudiant-e ait le temps de se préparer à réagir au sujet. Le premier cours constitue un moment idéal pour donner un aperçu des sujets délicats qui seront abordés et indiquer comment ils seront traités. Tout en modulant les attentes des étudiant-es, l'enseignant-e démontre ainsi de l'ouverture à la diversité et une volonté d'inclusion.

Dans le cas où un contenu se révélerait délicat plus tard ou serait ajouté en cours de session, un avertissement peut toujours être envoyé par courriel. Si l'avertissement est oublié par mégarde, les étudiant-es doivent pouvoir à tout moment exprimer leur inconfort à l'enseignant-e. Un rappel supplémentaire peut être fait à la fin du cours précédent et au début du cours pour mitiger l'aspect imprévisible du contenu.

Que l'on utilise ou non cette stratégie pédagogique, l'enseignant-e doit faire preuve de doigté dans sa façon d'aborder un sujet délicat et développer d'autres stratégies pédagogiques.

⁸⁷ Voir : <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>



Conclusion

Aborder en classe un sujet délicat est en soi une entreprise... délicate, mais combien nécessaire en contexte collégial. C'est pourquoi ce module se veut à la fois un outil de réflexion et un ensemble de propositions pour traiter de cet enjeu pédagogique qui soulève la question de la portée et des limites de la liberté de l'enseignement, du rôle de l'enseignant-e et du traitement et de la légitimité des thèmes étudiés.

Tout sujet ou thème enseigné peut être délicat ou controversé selon les réactions affectives qu'il suscite chez l'individu et la manière dont il est traité. En contexte de diversité ethnoculturelle, en raison du décalage culturel ou des valeurs des individus, certains sujets ou thèmes peuvent être accueillis plus difficilement. L'approche inclusive constitue une avenue prometteuse pour mieux gérer cette situation. Elle permet d'éviter la censure en développant des stratégies pédagogiques qui visent l'équilibre entre le traitement d'un sujet et la réceptivité des étudiant-es. Elle repose sur une attitude bienveillante et favorise la création d'un environnement propice à l'expression des divers points de vue et à l'accueil et la gestion de l'ensemble des réactions.

Ressources – Pour en savoir plus, pour agir davantage

American University Center for Teaching, Research & Learning (2018). « Facilitating class discussions and navigating difficult conversations ».

Association canadienne pour la santé mentale <https://acsmmontreal.qc.ca/news/trauma-et-evenement-traumatique/>

Azdouz, R. (2021). « Liberté d'expression, droit à l'égalité et droit à la dignité : hiérarchie ou équilibre » dans IRIPII (2021). *Comment aborder les sujets sensibles en classe ?*, Montréal, Les cahiers de l'IRIPII, n° 4.

Boussole interculturelle (2020). « Les stratégies pédagogiques et d'interventions interculturelles », dans *Boîte à outils sur la gestion de la diversité ethnoculturelle au collégial*, Fiche d'information n° 4, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit.

Castonguay-Payant, J. et M. Geoffroy (2021). « Sujets sensibles et coconstruction des savoirs dans le contexte d'une recherche partenariale », CEFIR, Cégep Édouard-Montpetit, Longueuil

Centre d'études sur le stress humain (CEHS) (2019). « Recette du stress ».

Cloutier, A. et A. Niyubahwe (2021). *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire – Rapport de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*.

Gaudet, É. (). La pédagogie interculturelle

Éthier, M. A. et coll. (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences*, Montréal, éditions Fides.

Falaize, B. (2014). « L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? », *Tempo e Argumento*, vol. 6, n° 11, p. 193-223.

Flensner, K. K. et M. Von der Lippe (2019). « Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of "safe space" », *Intercultural Education*, vol. 30, n° 3, p. 275-288.

Fraser, M. et A. Kozanitis (2019). « Pour un climat de classe non discriminatoire. Vers des pratiques enseignantes inclusives des genres et de la diversité sexuelle au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 32, n° 4, p. 34-40.

Hirsch, S. (2021). *Comment aborder les sujets sensibles en classe ?* Les cahiers de l'IRIPII, vol. 4, p. 44-50.

Hirsch, S. (2016). « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? » *Revue de didactique des sciences des religions : recherche, didactique, enseignement*, 2, 78-87.

Hirsch, S., G. Audet et M. Turcotte (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves* [Guide]. réalisé en collaboration avec le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD) et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB).

Kozanitis, A. et K. Latte (2017). « Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature », *Journée de la recherche sur la motivation au collégial*, Acfas, Montréal.

Institut de recherche et d'éducation sur les mouvements sociaux (2021). *Pourquoi des « brave spaces » ?*

IRIPII (2021). *Comment aborder les sujets sensibles en classe ?* Montréal, Les cahiers de l'IRIPII n° 4.

Loslier, S. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel. Une étude exploratoire dans les programmes de Techniques de travail social, Soins infirmiers et Intégration à la profession infirmière du Québec*, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit et Université de Montréal.

Loslier, S. (2023). « La diversité ethnoculturelle en contexte de stage », dans Gosselin, R. et J. Lefebvre (dir.). *Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires*, chapitre 16, Presses de l'Université du Québec.

Morin, S. (2021). « Une pratique qui divise », *La presse*, 12 mars.

Maxwell, B., K. McDonough et D. I. Waddington (2020). « La liberté d'expression des enseignants en classe : quatre principes directeurs et leurs fondements juridiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 46, n° 3, p. 174.

Roy, A. (2021). « Le réel n'est pas sécuritaire », *Le Devoir*.

FICHE 1

Identifier un sujet potentiellement « délicat »⁸⁸

Sachant que tout sujet enseigné peut s'avérer délicat selon les parcours de vie et les valeurs des étudiant·es, l'enseignant·e doit ajuster son plan de cours et adopter une démarche pédagogique adéquate. Dans un premier temps, il faut identifier les sujets qui pourraient être délicats en s'appuyant par exemple sur ses expériences antérieures d'enseignement. On peut aussi organiser des séances avec des collègues d'un département ou d'un programme pour échanger sur les expériences vécues par chacun·e. Ces échanges permettent de déterminer rapidement non seulement les sujets et thématiques qui peuvent susciter de vives réactions en classe, mais aussi les stratégies à utiliser dans un tel contexte. Une deuxième étape consiste à se questionner et à se positionner sur le sujet.

- > *Quels sont les sujets et les enjeux qui vous dérangent comme citoyen·ne et enseignant·e ?*
- > *Quels sont vos moyens pour surmonter vos malaises, inconforts et préjugés sur le sujet ?*
- > *De quelle dimension – personnelle, sociale, culturelle, géopolitique –, le sujet relève-t-il ?*
- > *Quels sont les sujets et les enjeux qui, selon vous, peuvent créer des tensions ou, au contraire, déclencher des moments d'apprentissage ?*
- > *Est-ce que le sujet constitue un élément obligatoire ou secondaire du cours, du programme ?*
- > *À quel autre sujet ou thématique du cours ou du programme peut-on relier un sujet considéré comme délicat ?*
- > *Est-ce que le sujet abordé touche l'ensemble des étudiant·es ou quelques-un·es ?*
- > *Quelles réactions émotives le sujet peut-il susciter ?*
- > *Le sujet fait-il l'objet de débats et a-t-il évolué au cours des années, des décennies ou même des siècles ?*
- > *Quels sont les points de vue ou les arguments avancés ?*
- > *Quels sont les enjeux sociaux, politiques et économiques liés au débat ?*
- > *Le sujet a-t-il donné lieu à des stéréotypes, des préjugés ? Dans l'affirmative, comment puis-je les déconstruire ?*

⁸⁸ Ces activités pédagogiques sont le résultat de nombreuses pratiques pédagogiques et d'une recherche PAREA qui s'intéressait à l'utilisation de la littérature ou de films comme support à l'enseignement des relations interculturelles. Cette recherche a donné lieu à divers ateliers et publications.

FICHE 2

Planifier son cours et ajuster sa pratique pédagogique

A Se questionner sur ses stratégies pédagogiques

- ▶ *Ai-je tous les outils nécessaires pour aborder ce contenu ?* Traiter d'un thème controversé entraîne une responsabilité particulière. Il importe non seulement de connaître le sujet, mais aussi les différents points de vue et nuances qui y sont associés.
- ▶ *Puis-je déléguer à une personne experte la présentation de ce sujet ?* Une personne habituée à parler d'un enjeu polarisant sera en mesure de l'aborder avec aisance devant la classe. Vous pourrez ainsi en apprendre davantage sur le sujet et sur la façon de le traiter⁸⁹.
- ▶ *Mon matériel pédagogique traite-t-il adéquatement du sujet ?* Il se peut qu'une ressource datant de plusieurs années propage des stéréotypes à l'égard de groupes minoritaires ou déforme des événements et des phénomènes sociaux. Vous pouvez la remplacer ou, au contraire, l'utiliser comme déclencheur d'un moment d'apprentissage.
- ▶ *De quelle façon puis-je préparer mes groupes à aborder ce sujet ?* Il est possible d'utiliser des avertissements ciblés à différents moments de la session.
- ▶ *Quelles sont les ressources dont je dispose au cégep ?* Y a-t-il, par exemple, un-e conseiller-ère pédagogique en équité, diversité et inclusion ou une personne-ressource spécialisée en interculturel pour soutenir vos démarches ou vous conseiller ?

B Élaborer l'échéancier du cours

- ▶ Déterminer le bon moment pour aborder le sujet délicat. Il peut être avisé d'attendre qu'un climat de classe favorable aux apprentissages soit instauré et que les règles de fonctionnement du cours soient bien comprises.
- ▶ Présenter le matériel pédagogique en classe ou le rendre accessible à la bibliothèque ou à la maison afin de permettre aux étudiant-es de le consulter à leur rythme.
- ▶ Se questionner sur certains textes ou œuvres littéraires dont le contenu pourrait être jugé offensant aujourd'hui (voir fiche 4).

⁸⁹ Consulter la fiche 3, « Astuces pour organiser une conférence », dans le module 2 du présent guide.

FICHE 3

Des pistes pour désamorcer les tensions et favoriser l'inclusion

- Rappeler les règles de discussion dans un espace de dialogue :
 - Ce qui est acceptable et ce qui n'est pas toléré;
 - L'importance de prendre une pause et du recul dans une situation tendue;
 - L'importance d'emprunter une distance émotionnelle pour appréhender un sujet;
 - L'importance de prendre position après écoute, information et réflexion
- Recentrer la discussion autour d'une question de fond plus générale afin de se distancer d'éléments déclencheurs tel un commentaire maladroitement exprimé ou basé sur une fausse information.
- Si le malaise persiste et que la situation ne peut se régler immédiatement, y revenir plus tard après une meilleure préparation ou nommer simplement ce qui vient de se passer tout en expliquant que cela n'a pas sa place dans le cadre du cours et que le sujet est clos.
- Offrir au groupe de prendre une pause afin de désamorcer la tension.
- Faire un retour en énumérant les principaux points abordés.
- Énumérer les éléments à corriger si ce type de situation se représente.
- Effectuer un suivi après le cours avec les personnes qui semblent les plus affectées.
- Rappeler aux étudiant-es qu'il existe des ressources dans votre établissement.
- Au besoin, discuter ou ventiler avec des collègues afin de valider ses impressions, d'identifier les points forts et les points faibles d'une gestion de situation. S'il y a eu débordement ou des propos et des comportements inappropriés, faire un retour.

FICHE 4

Outil de réflexion sur l'enseignement d'œuvres littéraires et autres textes

- Identifier parmi les lectures obligatoires celles qui véhiculent des préjugés, des stéréotypes, des insultes discriminatoires, racistes ou autres.
- Noter les éléments et les pages problématiques afin de s'y référer en cas de besoin et pour en discuter avec ses collègues.
- Contextualiser socialement et historiquement l'œuvre et expliquer l'intérêt de l'étudier, ce qu'elle apporte comme information et réflexion. Rappeler, par exemple, l'évolution des normes sociales et, par conséquent, des attitudes envers l'Autre depuis l'époque où l'œuvre a été écrite.
- Utiliser une œuvre comme déclencheur et en faire un moment d'apprentissage, et ce, malgré les propos vexatoires ou haineux qu'on y trouve⁹⁰.
- Affirmer clairement que l'on n'endosse pas les propos de l'auteur·trice, et expliquer pourquoi l'œuvre sera quand même étudiée.
- Choisir, selon les objectifs du programme, entre remplacer l'œuvre, donner une autre œuvre à étudier ou avertir les étudiant·es.

Exemple de réflexion à partir de *L'Avalée des avalées* de Réjean Ducharme

Ce roman, un classique de la littérature québécoise et malgré toutes ses qualités, pourrait être moins bien accepté en classe aujourd'hui, alors qu'il ne faisait pas réagir auparavant. Des étudiant·es pourraient être indigné·es de la façon dont tous les personnages qui ne sont pas Blancs y sont représentés. En effet, les personnes noires y sont désignées par le mot en « N », en plus d'y être dépeintes comme « hideuses ». À cela s'ajoutent des stéréotypes sur les juifs et des termes dégradants associés aux Asiatiques.

- > Faire une mise en contexte en exposant le contexte historique et social de l'œuvre
- > Présenter des concepts ou organiser une discussion comme portes d'entrée pour aborder non seulement l'œuvre, mais aussi les phénomènes qui y sont traités, comme le racisme.
- > Préciser que vous n'endosse pas ces propos et que vous reconnaissez leur caractère offensant.

Cependant, il se peut que vos explications soient jugées insuffisantes par des personnes qui ont vécu des traumatismes ou vivent chaque jour des situations en lien avec le racisme. Il faut se rappeler que la meilleure contextualisation n'efface pas l'effet que pourrait avoir cette lecture sur un·e étudiant·e racisé·e.

⁹⁰ Voir Fiche Observer et comprendre les relations interculturelles au moyen d'une œuvre littéraire ou cinématographique, une vidéo ou un récit médiatique dans Module 3 du présent guide



**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

iripi.ca