

CLAUDIA PRÉVOST

LA MÉDIATION CULTURELLE  
D'ATELIERS INTERCULTURELS :

DES IMMIGRANTS EN FRANCISATION  
ET DES CÉGÉPIENS QUÉBÉCOIS SE RENCONTRENT

## **L'ÉDIQ**

L'équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec est subventionnée par le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Cette équipe interdisciplinaire et intersectorielle regroupe des établissements universitaires, des institutions de gouvernance, des organismes et des services de première ligne. Elle s'intéresse aux questions d'insertion durable et de mobilité examinées à la lumière des notions de transition, de qualité de vie et de sentiment d'appartenance à la collectivité dans les localités en dehors des grands centres. Elle tient compte des ancrages historiques des dynamiques locales, des projets et des réalisations des nouveaux arrivants ainsi que des gouvernances et des médiations culturelles, sociales et politiques.

Responsable scientifique : Lucille Guilbert, Université Laval

Co-responsable partenaire : Richard Walling, Les Partenaires communautaires Jeffery Hale

**Site Internet : [www.ediq.ulaval.ca](http://www.ediq.ulaval.ca)**

## **ÉDIQSCOPE**

L'ÉDIQ édite la série scientifique « Édiqscope » destinée à la publication de travaux issus de mémoires de maîtrise, de thèses de doctorat, essais et autres travaux de recherche.

<http://www.ediq.ulaval.ca/publications/ediqscope/>

### **Direction**

Lucille Guilbert, directrice

Richard Walling, co-directeur

### **Comité scientifique**

Stéphanie Arsenault, PhD, service social, Université Laval

Nicole Gallant, PhD, INRS – Société et culture

Lucille Guilbert, PhD, ethnologie, département d'histoire, Université Laval

Aline Lechaume, PhD, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

Michel Racine, PhD, relations industrielles, Université Laval

Le comité scientifique s'adjoit d'autres membres ad hoc

### **Coordination et édition**

Colette Boucher, coordonnatrice

Claudia Prévost, doctorante, assistante à la coordination

### **Édiqscope, 2012, numéro 3**

Claudia Prévost, *La médiation culturelle d'ateliers interculturels : des immigrants en francisation et des cégépiens québécois se rencontrent*

## **ÉDIQ**

Université Laval

Pavillon Charles-de Koninck, local 5319

1030, av. des Sciences-Humaines, Québec

Québec, Canada G1V 0A6

Cette recherche est issue d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Lucille Guilbert dans le cadre du programme de maîtrise en ethnologie des francophones en Amérique du Nord au département d'histoire, Faculté des lettres, Université Laval. L'excellence de ce mémoire a valu à son auteure d'être inscrite au Tableau d'honneur de la Faculté des études supérieures 2009-2010.

Une première version de ce mémoire a été publiée en 2010 par le Centre Métropolis du Québec- Immigration et métropoles (CMQ- IM) sous le titre « De la médiation culturelle au rapprochement interculturel : L'expérience d'ateliers interculturels réunissant des immigrants en francisation et des Québécois au Cégep de Sainte-Foy », *Working paper* #41. Le manuscrit qui fait l'objet de la présente publication propose une version révisée.

2012 ÉDIQ

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2012

ISSN 1927-4475 (En ligne)

ISBN 978-2-924062-08-1 (En ligne)



## PRÉFACE

La francisation des immigrants allophones est une nécessité incontournable au Québec pour réussir une vie sociale et professionnelle et s'assurer une qualité de vie satisfaisante. Nous savons cependant que de nombreuses embûches traverseront la route vers cette aspiration, parmi lesquelles figurent les incompréhensions interculturelles et la méconnaissance mutuelle entre gens du pays et nouveaux arrivants.

Alors, cette période de francisation peut-elle être mise à profit pour développer des compétences interculturelles tant de la part de nouveaux arrivants que des jeunes Québécois ? Claudia Prévost relève ce défi en conduisant une recherche d'ethnologie collaborative et d'intervention appuyée sur des pratiques de médiation culturelle auxquelles participent des immigrants en francisation et de jeunes Québécois de niveau collégial. La question centrale de sa recherche est celle-ci : la participation à une série d'ateliers interculturels peut-elle favoriser le développement d'une attitude empreinte d'écoute, de respect et d'ouverture à l'égard de l'Autre, qu'il soit issu de l'immigration ou Québécois ?

La structuration de l'analyse en trois moments clés – *l'Avant*, *Pendant* et *l'Après* – sert efficacement la démonstration du processus de médiation et de ses effets sur les participants. *L'Avant* décline les motivations différenciées, bien que toutes orientées vers un désir d'ouverture à l'autre et de connaissance de l'autre, des jeunes Québécois à ces ateliers interculturels. On y voit apparaître certains freins comme la peur d'être inapproprié qui se révèle être beaucoup plus intense et réelle que la supposée « peur de l'Autre ». *Pendant* les activités initiées lors des ateliers interculturels, les participants ont expérimenté différents rapports à l'Autre, et l'analyse des propos qu'ils ont livrés dans les entretiens met en lumière en quoi et comment la dimension linguistique et le rapport à sa propre identité sont constamment mobilisés et questionnés au fil des interactions. Le travail de réflexivité qui s'étoffe dans *l'Après* fait état non seulement des nombreux apprentissages réalisés de part et d'autre, mais aussi du travail inattendu qui s'est opéré en soi-même, celui d'une nouvelle confiance en soi qui permet de s'ouvrir davantage à l'autre sans se sentir inadéquat, inapproprié, donc sans se sentir menacé dans son identité profonde, dans l'image qu'on a de soi-même et qu'on voudrait voir reconnue dans les yeux de l'Autre.

À la lumière de cet ouvrage, on est en droit de se demander si une grande part des compétences interculturelles ne réside pas justement dans l'apprentissage d'une nouvelle confiance en soi mise en branle dans la transition dérangeante, mais stimulante et créative de l'inconnu et de l'impromptu.

Si cette transformation a été possible chez ces nouveaux arrivants et ces jeunes Québécois, c'est qu'elle a « travaillé » l'auteure elle-même, par « le niveau de réflexivité dont elle fait preuve dans son travail, sa capacité d'objectivation d'elle-même en tant que chercheuse face à ses

interlocuteurs, mais aussi face à elle-même comme auteure du texte qui rend compte de la recherche », comme le disait Bogumil Koss Jewsiewicki, aussi évaluateur de ce mémoire.

Enfin, ces pratiques de médiation culturelle vécues ici avec des immigrants en francisation, donc au tout début de leur démarche d'intégration au Québec et à Québec, constituent un modèle qui peut être utilisé dans d'autres lieux et avec d'autres catégories d'immigrants qui sont à d'autres périodes et contextes de leur intégration dans la société Québécoise et avec des Québécois, jeunes ou moins jeunes, désireux de se comprendre et de comprendre davantage cet Autre en chemin d'intégrer le « Nous ».

Lucille Guilbert, Université Laval

## RÉSUMÉ

Notre étude vise à explorer les effets de la médiation culturelle d'ateliers interculturels, mis en œuvre au sein d'établissements d'enseignement accueillant des immigrants en francisation, sur le rapprochement interculturel. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec des immigrants en francisation et des étudiants québécois ayant participé à une série d'ateliers interculturels organisée au Cégep de Sainte-Foy au cours de l'année scolaire 2007-2008. L'analyse des propos recueillis se décline en trois temps- *l'Avant, Pendant, l'Après* - et s'articule autour de trois axes spécifiques : le rapport à la langue française, la question identitaire, ainsi que le rôle joué par l'objet culturel de relation et de médiation. Elle démontre comment l'espace de dialogue ouvert par la médiation culturelle a permis aux participants de développer une attitude d'écoute, de respect et d'ouverture à l'altérité qui est favorable au rapprochement interculturel.

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                                                                     |             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>PRÉFACE .....</b>                                                                                                                                                | <b>V</b>    |
| <b>RÉSUMÉ .....</b>                                                                                                                                                 | <b>VII</b>  |
| <b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>                                                                                                                                     | <b>VIII</b> |
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                                                                                            | <b>11</b>   |
| <b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....</b>                                                                                                                             | <b>15</b>   |
| <b>1.1. Mise en contexte historique : Bref regard sur l’immigration au Canada et au Québec .....</b>                                                                | <b>15</b>   |
| <b>1.2. L’immigration récente au Québec depuis la décennie 1960 .....</b>                                                                                           | <b>17</b>   |
| 1.2.1. Caractéristiques de l’immigration récente dans la Capitale-Nationale .....                                                                                   | 18          |
| <b>1.3. Contexte politique et législatif : Du conflit linguistique au transfert graduel des pouvoirs fédéraux vers le provincial en matière d’immigration .....</b> | <b>19</b>   |
| 1.3.1. Évolution de la politique québécoise d’immigration et d’intégration.....                                                                                     | 20          |
| 1.3.2. Politique de régionalisation de l’immigration.....                                                                                                           | 22          |
| 1.3.3. La francisation des immigrants au Québec.....                                                                                                                | 23          |
| 1.3.4. Offre actuelle du programme de francisation des immigrants .....                                                                                             | 24          |
| <b>1.4. Les relations interculturelles entre les nouveaux arrivants et la population locale</b>                                                                     | <b>27</b>   |
| 1.4.1. Sensibilisation de la population locale à l’apport de l’immigration .....                                                                                    | 27          |
| <b>1.5. Stratégies d’intervention et d’innovation : les pratiques de médiation culturelle.</b>                                                                      | <b>29</b>   |
| 1.5.1. Les pratiques de médiation culturelle en contexte interculturel .....                                                                                        | 29          |
| 1.5.2. Les pratiques de médiation culturelle au sein des institutions d’enseignement.....                                                                           | 31          |
| 1.5.3. La danse et la musique : des media culturels et artistiques de relation .....                                                                                | 33          |
| 1.5.4. Les pratiques de médiation culturelle avec des immigrants en francisation .                                                                                  | 34          |
| <b>1.6. Problématique de recherche spécifique .....</b>                                                                                                             | <b>35</b>   |
| 1.6.1 Questionnements et objectifs de recherche .....                                                                                                               | 38          |
| <b>CHAPITRE 2 - APPROCHE CONCEPTUELLE .....</b>                                                                                                                     | <b>39</b>   |
| <b>2.1. La médiation .....</b>                                                                                                                                      | <b>39</b>   |
| 2.1.1. Les structures de la médiation .....                                                                                                                         | 40          |
| 2.1.2. La médiation culturelle .....                                                                                                                                | 42          |
| <b>2.2. L’interculturel : une rencontre entre individus porteurs de cultures .....</b>                                                                              | <b>44</b>   |



|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3. L'identité : une dialectique entre le soi et l'autre, l'individu et le groupe .....     | 45        |
| 2.4. Compétence interculturelle et dynamique relationnelle de l'interculturalité .....       | 48        |
| 2.5. Cadre d'analyse conceptuelle.....                                                       | 50        |
| <b>CHAPITRE 3 - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>                                            | <b>53</b> |
| 3.1. L'approche qualitative .....                                                            | 53        |
| 3.1.1. L'ethnologie collaborative.....                                                       | 54        |
| 3.2. Présentation du terrain de recherche.....                                               | 55        |
| 3.2.1. L'expérience pré-terrain : essentielle à la préparation de l'ethnologue .....         | 55        |
| 3.2.2. Vers une élaboration plus précise de la série d'ateliers interculturels .....         | 56        |
| 3.2.3. Entre objectivité et subjectivité : quelle place pour la chercheuse ? .....           | 57        |
| 3.2.4. Mise en œuvre des ateliers interculturels .....                                       | 59        |
| 3.3. La collecte des données .....                                                           | 60        |
| 3.3.1. L'entretien semi-dirigé .....                                                         | 60        |
| 3.3.2. Le récit de vie .....                                                                 | 61        |
| 3.4. L'éthique de la recherche à l'Université Laval .....                                    | 64        |
| 3.4.1. Le recrutement des participants.....                                                  | 64        |
| 3.4.2. Contexte de réalisation des entretiens.....                                           | 65        |
| 3.5. L'analyse des données .....                                                             | 66        |
| 3.5.1. Transcription des entretiens et préanalyse des données.....                           | 66        |
| 3.5.2. L'analyse de contenu thématique : approche verticale et transversale .....            | 67        |
| 3.6. Avantages et limites de la méthodologie.....                                            | 68        |
| <b>CHAPITRE 4 .....</b>                                                                      | <b>69</b> |
| <b>L'AVANT - Les motivations à la rencontre interculturelle.....</b>                         | <b>69</b> |
| 4.1. Mise en contexte de la participation aux ateliers interculturels : <i>l'Avant</i> ..... | 69        |
| 4.1.1. Profil des participants immigrants rencontrés .....                                   | 70        |
| 4.1.2. Profil des participants d'origine québécoise.....                                     | 75        |
| 4.1.3. Conclusion .....                                                                      | 83        |
| <b>PENDANT - La médiation culturelle des ateliers interculturels.....</b>                    | <b>85</b> |
| 4.2. Présentation générale de la série d'ateliers interculturels .....                       | 85        |
| 4.2.1. La question linguistique et identitaire : deux éléments constamment mobilisés.....    | 86        |
| 4.2.2. Des kiosques à saveur interculturelle .....                                           | 88        |

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.3. Atelier Interculturel de l'Imaginaire : <i>Une francisation pour une insertion durable</i> ..... | 95         |
| 4.2.4. Une exploration musicale : Animation rythmée et musique du monde .....                           | 103        |
| <b>L'APRÈS - En route vers le rapprochement interculturel .....</b>                                     | <b>113</b> |
| <b>4.3. De nombreux apprentissages réalisés : une démarche d'ouverture à l'altérité...</b>              | <b>113</b> |
| 4.3.1. Plus humaniste, le nouveau regard que l'on porte sur autrui .....                                | 114        |
| 4.3.2. Un travail réflexif qui permet de faire place à l'autre .....                                    | 114        |
| 4.3.3. Atténuation de la crainte « d'être inapproprié » .....                                           | 115        |
| 4.3.4. Un désir d'ouverture à la société québécoise ravivé .....                                        | 116        |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                                                                  | <b>119</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>                                                                              | <b>123</b> |
| <b>ANNEXE 1 : Grille d'entretien destinée aux participants immigrants .....</b>                         | <b>131</b> |
| <b>ANNEXE 2 : Grille d'entretien destinée aux participants québécois .....</b>                          | <b>134</b> |
| <b>ANNEXE 3 : Annonce de recrutement pour les participants immigrants.....</b>                          | <b>136</b> |
| <b>ANNEXE 4 : Annonce de recrutement pour les participants québécois.....</b>                           | <b>137</b> |
| <b>ANNEXE 5 : Formulaire de consentement pour les immigrants.....</b>                                   | <b>138</b> |
| <b>ANNEXE 6 : Formulaire de consentement pour les participants québécois.....</b>                       | <b>140</b> |

## INTRODUCTION

Depuis que l'*Homo sapiens* a quitté la vallée africaine du Rift vers 60 000 av. J.-C. en direction de l'Eurasie, l'histoire de l'humanité a été marquée par la migration des hommes. Qu'ils aient été précipités par des changements climatiques, des pressions démographiques, des situations de conflits ou plutôt poussés par le désir de conquérir de nouveaux territoires, d'améliorer leurs conditions de vie ou tout simplement guidés par le goût de l'aventure, ces derniers se sont déplacés sur les différents continents en venant à occuper l'ensemble de la planète (Simon, 2008). La migration des hommes, c'est la vie qui suit naturellement son cours.

De nos jours, l'expansion des migrations au niveau planétaire donne lieu à l'émergence de nouveaux courants migratoires, conduisant à un accroissement des différentes expressions de la diversité ethnique, culturelle, religieuse et linguistique au sein des nombreux pays d'accueil. Le visage de l'immigration d'aujourd'hui ne correspond donc plus aux représentations de l'autre et de l'ailleurs qui s'étaient peu à peu inscrites dans les mentalités collectives au fil des siècles (Simon, 2008). Au sein des sociétés traditionnellement ouvertes à l'immigration, telles que le Canada et le Québec, cette nouvelle composition du tissu social suscite de profonds questionnements quant aux défis que pose la cohabitation sur un même territoire d'individus porteurs d'une diversité culturelle croissante.

Pour cette étude, nous nous sommes intéressée aux différentes actions qu'il est possible de mettre en œuvre afin de favoriser une plus grande cohésion sociale entre les nouveaux arrivants et les membres de la population locale. Ce sont les pratiques de médiation culturelle qui ont particulièrement retenu notre attention. De nos jours, celles-ci méritent un intérêt croissant du fait qu'elles permettent d'expérimenter des pistes de solutions visant à favoriser l'insertion durable de l'individu au sein de la société (Guilbert, 2004). Par leurs mécanismes spécifiques, les pratiques de médiation culturelle facilitent la création d'un espace d'écoute, de dialogue et de confiance mutuelle où les individus peuvent aller à la rencontre de l'autre par l'intermédiaire d'un imaginaire ludique commun. Lorsqu'elles regroupent des gens issus de différentes cultures, les pratiques de médiation culturelle favorisent l'interconnaissance et l'établissement de collaborations réciproques; leur rôle est de faire le pont entre les cultures.

Une collaboration que nous avons établie avec le secteur de la francisation des immigrants au Cégep de Sainte-Foy avant d'amorcer cette recherche a ouvert la voie à ce qui allait devenir l'objet de notre étude : une série d'ateliers interculturels réunissant des immigrants en francisation et des cégépiens québécois. Ayant participé de près à la réalisation de cette activité interculturelle, nous supposons qu'il pouvait s'agir là d'un espace privilégié de médiation culturelle. Il nous apparaissait donc pertinent de nous intéresser aux effets de médiation culturelle de cette série d'ateliers interculturels sur le rapprochement interculturel. Plus spécifiquement, nous voulions examiner de quelle façon la participation à une série d'ateliers interculturels pouvait favoriser le développement d'une attitude empreinte d'écoute, de

respect et d'ouverture à l'égard de l'autre, qu'il soit issu de l'immigration ou Québécois. C'est d'ailleurs la visée de la présente étude.

Cette recherche exploratoire s'articule autour de quatre chapitres qui permettront au lecteur de suivre l'évolution de notre réflexion et des interrogations qui nous ont guidée tout au long de notre démarche scientifique, des lectures préalables à la définition de la problématique de recherche jusqu'à l'interprétation des données recueillies sur le terrain.

Le premier chapitre de ce mémoire servira d'assise à notre réflexion en y exposant notre problématique de recherche. Nous dresserons tout d'abord un aperçu de la situation de l'immigration au Canada et au Québec en nous attardant plus singulièrement à la question de la francisation des immigrants et aux études menées sur les relations entre des nouveaux arrivants et la population locale, ceci afin de bien saisir le contexte dans lequel s'inscrit notre étude. Nous nous intéresserons également à diverses expériences de médiation culturelle réalisées dans des contextes variés et qui rejoignent sous différents aspects la forme de médiation culturelle qui est au cœur de notre étude. C'est à partir de ce regard d'ensemble sur les enjeux de l'immigration et les pratiques de médiation culturelle que nous exposerons notre problématique spécifique, nos questionnements et nos objectifs de recherche.

Les fondements théoriques sur lesquels reposent nos questions de recherche feront l'objet du deuxième chapitre. Nous y définirons les concepts centraux à cette étude et détaillerons le cadre d'analyse conceptuel sur lequel nous nous appuierons pour interpréter nos données. Nous discuterons successivement des notions de médiation, de médiation culturelle, ainsi que de l'interculturel. Nous poserons également notre compréhension de l'identité et définirons notre conception de la compétence interculturelle.

Nous présenterons la méthodologie privilégiée pour cette recherche dans le troisième chapitre de ce mémoire. Celle-ci est fondée sur une approche qualitative et la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès d'immigrants en francisation et de cégépiens québécois qui ont participé de façon assidue à la série d'ateliers interculturels. Leurs témoignages au sujet de cette expérience interculturelle se retrouveront au cœur de l'analyse. Dans ce chapitre, nous exposerons également les différentes étapes de la mise en œuvre de la série d'ateliers interculturels ainsi que la position que nous y avons occupée.

Enfin, le quatrième chapitre de ce mémoire propose une analyse qui se décomposera en trois temps en regard du déroulement de la série d'ateliers interculturels : *l'Avant*, *Pendant* et *l'Après*. Dans la première partie de l'analyse, nous tenterons d'identifier les raisons pour lesquelles les participants ont fait le choix de s'investir dans le ce projet, c'est-à-dire sur *l'Avant*. En ce qui concerne les immigrants, nous nous intéresserons tout d'abord à leur trajectoire migratoire, ainsi qu'à leur processus d'adaptation à la société québécoise. Est-ce que certaines difficultés rencontrées depuis leur arrivée au Québec peuvent les avoir motivés à participer aux ateliers? Quelle était la nature de leurs contacts avec la population québécoise,

particulièrement avec les étudiants fréquentant le Cégep de Sainte-Foy, avant leur participation aux ateliers interculturels? Du point de vue des Québécois, ces derniers se seraient-ils impliqués par simple curiosité? Est-ce que le fait d'avoir déjà vécu une expérience positive en contexte interculturel pourrait avoir incité certains d'entre eux à participer au projet? Quels sont les autres expériences ou facteurs qui pourraient avoir éveillé leur intérêt quant à l'interculturel? Quel type de contact entretenaient-ils avec les personnes issues de l'immigration avant leur participation au projet? C'est l'ensemble de ces questions qui fera l'objet de la première partie de notre analyse, et ce, afin d'être en mesure de mieux comprendre et de cerner l'évolution des comportements des participants au cours de leur engagement dans la série d'ateliers interculturels.

Dans un deuxième temps, notre analyse portera sur le *Pendant*, c'est-à-dire la participation aux ateliers interculturels. Nous examinerons de quelle façon l'espace de médiation culturelle ouvert par les ateliers interculturels a rendu possible la rencontre interculturelle. Pour ce faire, nous analyserons de façon détaillée trois ateliers interculturels qui se sont avérés particulièrement marquants : *Des kiosques à saveur interculturelle*, *l'Atelier Interculturel de l'Imaginaire* et *Animation rythmée et musique du monde*. Nous verrons comment la question du rapport à la langue et celle de la dynamique identitaire ont constamment influencé les contacts et le développement des relations entre les participants. Nous nous concentrerons également sur le rôle particulier joué par les différents objets culturels de relation et de médiation qui se sont trouvés au cœur des ateliers interculturels. Nous démontrerons de quelle façon ils ont facilité l'établissement d'un lien de confiance et de solidarité entre les participants en leur permettant de se rassembler autour d'un imaginaire et d'un langage commun.

En troisième partie de l'analyse, nous poserons notre regard sur la période de l'*Après*. Nous identifierons certains apprentissages réalisés par les participants au cours de leur participation au projet. Nous tenterons de discerner en ceux-ci des signes d'ouverture à l'altérité. Enfin, nous verrons comment ces apprentissages peuvent influencer le développement de relations futures avec les personnes issues de l'immigration ou avec les Québécois, selon le cas, révélant ainsi l'effet des ateliers interculturels sur le rapprochement interculturel.



## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

*« Depuis le début de sa lointaine histoire, l'homme migre à la recherche d'autres choses, d'autres lieux, cherchant à dépasser ses horizons culturels, à apprivoiser en quelque sorte l'espace inconnu, le non connu de l'espace mais non l'ignoré, car l'espace de l'ailleurs vit et s'active en permanence dans son imaginaire et le pousse sans cesse à dépasser ses limites, ses frontières, ses propres frontières. »  
(Simon, 2008 :3)*

À partir de la colonisation européenne qui s'amorça au 16<sup>e</sup> siècle, le Canada et le Québec furent marqués par diverses vagues d'immigration. Celles-ci alimentèrent la mosaïque ethnique et culturelle qui devint graduellement caractéristique de ces territoires et qui ne cesse de se perpétuer depuis. La première partie de ce chapitre portera sur le contexte historique de l'immigration au Canada et dressera un portrait plus détaillé du contexte actuel de l'immigration au Québec. Par la suite seront exposées des expériences de médiation culturelle réalisées dans différents contextes interculturels. La problématique spécifique, les questionnements, ainsi que les objectifs de cette recherche seront présentés au terme de ce chapitre.

### **1.1. Mise en contexte historique : Bref regard sur l'immigration au Canada et au Québec**

La diversité ethnique et culturelle canadienne prend racine au moment où les premiers colons britanniques et français débarquèrent en sol québécois et firent la rencontre des peuples autochtones, maintenant reconnus comme les premiers occupants du vaste territoire canadien (Mathieu et Lacoursière, 1991). Ces premiers contacts furent marqués par des transferts culturels réciproques dont les legs sont encore visibles aujourd'hui dans certains aspects du mode de vie et des mentalités des Canadiens et des Québécois (Mathieu, 2001; Mathieu et Lacoursière, 1991).

Entre 1600-1750, l'immigration en Nouvelle-France s'inscrivait principalement dans un contexte impérial où la venue de nouveaux colons avait pour but le développement économique et démographique du territoire (Piché, 2004). Quoique l'immigration s'effectua alors très lentement, on assistait déjà à une diversification de la composition du tissu social. Outre les Français et les Britanniques qui étaient largement majoritaires, on notait la présence de colons venant des pays d'Europe de l'Ouest, de la Chine et de l'Afrique (Burnet et Palmer, 1991). À partir de 1783, la fin de la Guerre d'indépendance des États-Unis amena un nouveau flot d'immigrants au Canada; entre 8000 et 9000 Loyalistes, dont certains d'origine indienne et juive, s'installèrent au Québec et dans les provinces maritimes canadiennes (Mathieu et Lacoursière, 1991 :105). Nombre d'entre eux étaient accompagnés d'esclaves noirs, conduisant

par le fait même à une augmentation considérable de la population d'origine africaine au Canada (Burnet et Palmer, 1991).

Dans la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, la crise agricole et la famine qui sévissait alors en Europe poussèrent plus d'un million de Britanniques, d'Écossais et d'Irlandais à s'exiler vers le Québec et dans les provinces canadiennes de l'Atlantique. Vers la fin de ce siècle, un nouveau courant migratoire regroupant des gens originaires de l'Europe de l'Est et du Sud, de la région antillaise et de l'Asie se développa vers le Canada (Simon, 1995). À partir de 1896, le Canada amorça l'adoption d'une série de mesures discriminatoires à l'égard de certains groupes d'immigrants jugés « indésirables », tels que les Arabes, les Juifs, les Asiatiques ainsi que les gens « de couleur » (Simon, 1995; Boyd et Vickers, 2000; Gaudet, 2005). Le gouvernement canadien privilégia une politique de préférences ethniques où les populations « jugées hautement assimilables », telles que les Français, les Britanniques et les Américains, étaient fortement privilégiées (Piché, 2003).

Malgré ces pratiques discrétionnaires, le flux migratoire en sol canadien atteignit son apogée en 1913 où plus de 400 000 immigrants firent leur entrée au Canada (Simon, 1995 :236; Boyd et Vickers, 2000). Tel qu'il en fut le cas à l'échelle internationale, la Première Guerre mondiale mit un frein à la croissance de l'immigration au Canada. Celle-ci reprit avec la fin du conflit. Toutefois, les mesures restrictives évoquées précédemment ainsi que l'impact de la crise économique qui suivit le krach boursier new-yorkais de 1929, conduisirent à une quasi-fermeture des frontières canadiennes et affectèrent le taux d'immigration qui passa de 1 203 000 immigrants entre 1921-1931 à 150 000 entre 1931-1941 (Simon, 1995 :237; Linteau *et al.*, 1986 : 532).

Au lendemain du Second conflit mondial, le Canada connut un important développement économique, ce qui motiva une forte reprise de l'immigration en son territoire et, par conséquent, au Québec. Entre les années 1946 et 1961, cette province reçut principalement des Italiens et des Britanniques, à raison d'un peu plus de 75 000 pour chaque groupe, ainsi que des Allemands, des Autrichiens, des Français et des Juifs.<sup>1</sup> Au milieu des années 1950, près de 20 000 Grecs, ainsi que de nombreux réfugiés hongrois s'installèrent au Québec (Linteau *et al.*, 1986 :533).

À partir de 1962, afin de répondre au besoin accru de main-d'œuvre, ainsi qu'à la pression internationale, le gouvernement canadien apporta d'importants changements dans sa politique migratoire avec la levée de restrictions imposées à certaines catégories d'immigrants (Gaudet, 2005). Les critères de sélection basés sur l'origine ethnique furent délaissés au profit de critères fondés sur les qualifications professionnelles (Piché, 2003). En 1967, le gouvernement canadien instaura une grille de sélection des immigrants basée sur un système de pointage évaluant ces

---

<sup>1</sup> Malgré la diversité de leurs origines, ces derniers étaient identifiés comme un groupe ethnique dans les recensements canadiens de cette époque (Linteau *et al.*, 1986 : 539).



derniers selon leur âge, leurs compétences professionnelles et leur niveau de scolarité (Linteau *et al.*, 1986; Boyd et Vickers, 2000). En 1976, l'adoption de la nouvelle Politique canadienne d'immigration marqua l'abolition définitive des critères discriminatoires en matière de sélection des immigrants (Simon, 1995). Cette politique reconnaissait clairement la contribution fondamentale de l'immigration au développement du pays, la volonté que cette immigration sélectionnée contribue au développement économique, scientifique et culturel de la nation, ainsi que l'intérêt du Canada envers les aspects humains et sociaux de l'immigration, tels que la réunification familiale et l'accueil des réfugiés (Simon, 1995). À ce jour, l'immigration au Canada est toujours régie par cette même politique, qui a toutefois subi des modifications et amendements depuis (Pâquet, 2005).

### **1.2. L'immigration récente au Québec depuis la décennie 1960**

À la suite de la tombée des restrictions à l'immigration imposées par le gouvernement canadien, le Québec ouvrit ses portes aux populations d'origines ethnique et culturelle de plus en plus diversifiées (Gaudet, 2005). Aux dires du démographe Victor Piché, le Québec des années 1960 connut « une véritable chirurgie démographique » (2003 :250). Dès 1962, s'ajoutèrent aux immigrants principalement européens, des gens originaires des États-Unis, des Antilles, d'Égypte et d'Amérique latine (Linteau *et al.*, 1986). À partir des années 1970, de nombreux réfugiés en provenance du Sud-est asiatique, du Liban, du Chili et de l'Amérique centrale s'établirent au Québec alors que les années 1980 furent marquées par la prédominance des Haïtiens sur la scène migratoire québécoise (Mathieu et Lacoursière, 1991; Linteau *et al.*, 1986). Cette mosaïque ethnique et culturelle se refléta également au point de vue de la trajectoire migratoire personnelle et familiale des nouveaux arrivants, ceux-ci se distinguant par leur milieu d'origine et leur âge, ainsi que par les raisons ayant motivé leur migration (Linteau *et al.*, 1986).

Au cours des années 1990, le Québec s'ouvrit aux nombreux immigrants originaires de l'Europe de l'Ouest, principalement des intellectuels russes et roumains, ainsi qu'aux populations de l'ex-Yougoslavie. Les violences qui sévissaient en Algérie conduisirent également beaucoup d'intellectuels algériens à immigrer au Québec durant cette période (Rachédi, 2008). Depuis le début des années 2000, de plus en plus d'immigrants originaires de l'Asie orientale (Chine) et méridionale (Inde, Pakistan, Sri Lanka), ainsi que des pays de l'Afrique du Nord (Algérie, Maroc) choisissent de s'installer au Québec, perpétuant ainsi le renouvellement du visage ethnique et culturel de la province (Gouvernement du Québec, 2007).

Encore aujourd'hui, la venue massive d'immigrants en territoire québécois répond principalement à des besoins d'ordre démographique, économique et linguistique. Le faible taux de natalité combiné au vieillissement de la population, le besoin de plus en plus pressant de main-d'œuvre qualifiée, ainsi que le maintien du poids démographique des francophones au sein du Canada et de la province sont les raisons évoquées par le gouvernement pour justifier

une hausse continue des niveaux annuels d'immigration au Québec (Gouvernement du Québec, 2007). En 1980, le Québec avait accueilli 22 591 immigrants, alors qu'il en a reçu 45 283 pour la seule année 2008 (Gouvernement du Québec, 2009). Enfin, lors du recensement canadien de 2006, la population immigrée au Québec représentait 11,5 % de la population totale, soit 851 600 individus (Paillé, 2008 :8).

Sélectionnés selon de rigoureux critères d'admission, les immigrants acceptés au Québec sont répartis en quatre catégories : l'immigration économique (les travailleurs qualifiés, les gens d'affaires et les aides familiales), le regroupement familial (les gens parrainés par un résident permanent ou un résident canadien), l'immigration humanitaire (les réfugiés et les demandeurs d'asile), ainsi que les autres immigrants (répondant surtout à des critères d'ordre humanitaire).

### **1.2.1. Caractéristiques de l'immigration récente dans la Capitale-Nationale**

En ce qui concerne la région de la Capitale-Nationale et de la constitution de sa population immigrante, celle-ci se démarque des autres régions du Québec à de nombreux égards. Selon les données recensées au sujet des immigrants admis au Québec de 1998 à 2007 et résidant dans la région administrative de la Capitale-Nationale en janvier 2009, l'immigration économique constituait la principale catégorie d'immigration et rassemblait 52,4 % des immigrants installés dans cette région (Gouvernement du Québec, 2009b :15). L'immigration humanitaire se situait au deuxième rang avec 25,8 % des admis, contrairement aux statistiques pour l'ensemble de la province où cette catégorie arrivait en troisième position avec 19 % des immigrants reçus (Gouvernement du Québec, 2009b :9). Cette spécificité de la Capitale-Nationale est à mettre en lien avec les politiques de régionalisation de l'immigration qui incitent les immigrants à s'y établir. Ces politiques seront détaillées ultérieurement dans ce même chapitre. Enfin, 21,4 % des immigrants installés dans cette région avaient été accueillis sous les critères du regroupement familial, alors que seulement 0,3 % des admis étaient regroupés dans la catégorie autres immigrants (Gouvernement du Québec, 2009b :15).

En janvier 2009, les immigrants âgés de 24 ans et moins constituaient 35 % de la population immigrante résidant dans la région de la Capitale-Nationale. À part presque égale, la catégorie des 25-34 ans regroupait 37,2 % de cette population. Tout comme pour l'ensemble du Québec, on retrouvait une proportion à peu près équivalente d'hommes (50,1 %) et de femmes (49,9 %). Les deux tiers (60 %) des immigrants installés dans la région de la Capitale-Nationale détenaient 14 ans ou plus de scolarité, ce qui équivaut au pourcentage que l'on retrouve pour l'ensemble de la province (59,8 %). La proportion d'immigrants résidant dans cette région ayant déclaré connaître le français à leur arrivée est légèrement supérieure à celle que l'on retrouve pour l'ensemble de la province, avec 61,8 % contre 54,5 %. Enfin, les immigrants recensés sont principalement originaires de l'Europe (25 %), de l'Afrique du Nord (18,5 %) et de l'Amérique du Sud (13,5 %) (Gouvernement du Québec, 2009b :10).

### **1.3. Contexte politique et législatif : Du conflit linguistique au transfert graduel des pouvoirs fédéraux vers le provincial en matière d'immigration**

La Constitution canadienne reconnaît que l'immigration est un domaine de compétences partagées entre les gouvernements des provinces et du fédéral, avec prééminence de ce dernier (Gouvernement du Québec, 2007). Au sein de la province québécoise, ce n'est qu'au cours des années marquées par la Révolution tranquille que le gouvernement prit conscience du rôle fondamental que pouvait jouer l'immigration au niveau de son développement économique, démographique et culturel. Vers la fin des années 1960, ce sont les débats politiques, précipités par l'éclatement de la crise linguistique de Saint-Léonard, qui conduisirent le gouvernement québécois à s'intéresser sérieusement aux enjeux liés à l'intégration des immigrants sur son territoire (Linteau *et al.*, 1986; Piché, 2004).

Ce conflit linguistique opposait la minorité italienne résidant à Saint-Léonard, ville située en banlieue de Montréal, à la population francophone et aux commissaires d'école. Ces derniers, en réaction au fait que la majorité des immigrants allophones faisaient le choix de s'intégrer à la communauté anglophone de la province, adoptèrent en juin 1968 une résolution obligeant les nouveaux immigrants à inscrire leurs enfants d'âge élémentaire dans une école francophone (Linteau *et al.*, 1986; Robert, 2000). Les immigrants d'origine italienne contestèrent fortement cette décision, ce qui mena à un conflit sans précédent dans le domaine et força le gouvernement à s'impliquer davantage en matière d'immigration (Linteau *et al.*, 1986).

Cette crise linguistique et politique a été un facteur important dans la création, en 1968, du premier ministère de l'Immigration au Québec. Dans les années suivantes, les pouvoirs politiques du gouvernement québécois dans ce domaine s'accrurent progressivement avec la signature d'ententes successives avec le fédéral. Dès 1971, l'entente Cloutier-Lang concéda au Québec un droit de parole sur le processus de sélection des immigrants. En 1975, l'entente Bienvenue-Andras reconnut au gouvernement québécois le droit de faire valoir, auprès du pouvoir fédéral, les besoins économiques, démographiques et socioculturels de la province lors de la sélection des candidats à destination de son territoire (Pâquet, 2005). En 1978, l'entente Couture-Cullen accorda au Québec le droit de sélectionner les immigrants qui s'y établiraient à l'aide de sa propre grille de sélection (Linteau *et al.*, 1986; Legault, 2000). En 1991, l'Accord Canada-Québec marqua une étape charnière du transfert des pouvoirs du gouvernement fédéral en faveur du Québec dans le domaine de l'immigration. Cet accord consacra au gouvernement provincial l'entière responsabilité de la sélection, depuis l'étranger, des candidats à l'immigration permanente sur son territoire. Il confirma également sa responsabilité des services d'accueil et d'intégration linguistique, économique et culturelle des immigrants, en plus de réaffirmer ses compétences à établir les volumes annuels d'immigration. À ce jour, le gouvernement canadien conserve la responsabilité de déterminer les catégories générales

d'immigration et les volumes d'admission des immigrants regroupés sous les catégories du parrainage familial et des demandeurs d'asile (Gouvernement du Québec, 2007).

Parallèlement à cette graduelle prise de pouvoirs, les gouvernements qui se sont succédé à la tête du Québec dans les années 1970 sont parvenus à la mise sur pied d'une véritable politique linguistique dont la visée demeure toujours de « faire du français la langue commune de la vie publique grâce à laquelle les Québécois de toutes origines pourront communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise » (Gouvernement du Québec, 1990 :16). Trois lois importantes ont marqué l'évolution de cette politique linguistique : l'adoption de la loi pour promouvoir la langue française (loi 63) en 1969; l'adoption de la loi sur la langue officielle (loi 22) en 1974; et finalement, l'adoption de la Charte de la langue française, mieux connue sous le nom de Loi 101, en 1977 (Linteau *et al*, 1986).

Le ministère de l'Immigration, après être devenu en 1981, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, changea d'appellation en 1994 pour se faire le ministère des Affaires internationales, des Communautés culturelles et de l'Immigration (MAICCI). En 1996, celui-ci adopta le nom du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (MRCI), pour être, depuis 2007, connu sous le nom du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC) (Legault, 2000).

### **1.3.1. Évolution de la politique québécoise d'immigration et d'intégration**

En matière d'intégration des immigrants, le Québec n'a pas adhéré à l'idéologie canadienne basée sur le multiculturalisme, développant plutôt sa propre politique d'immigration et d'intégration. Influencée par les questions du poids démographique et du statut particulier du Québec au sein de la Confédération canadienne, du développement économique, de la pérennité du français, de la régionalisation de l'immigration, ainsi que de l'accueil de réfugiés, la politique d'immigration et d'intégration s'est peu à peu posée comme un enjeu démographique, économique, linguistique et socioculturel majeur au Québec (Legault, 2000; Guilbert, 2004).

*C'est l'Énoncé de politique d'immigration et d'intégration : Au Québec pour bâtir ensemble*, paru en 1990 qui posa pour la première fois les principales orientations du gouvernement québécois en la matière. Dorénavant, selon l'Énoncé, l'immigration devra contribuer au redressement de la situation démographique du Québec, à sa prospérité économique, à la pérennité de son caractère français et à son ouverture sur le monde. Le Québec moderne y est défini comme une société pluraliste où le français est la langue commune de la vie publique, où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées, et ce, dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (Gouvernement du Québec, 1990). Depuis, le gouvernement québécois a précisé et régulièrement mis à jour les objectifs et principes élaborés dans son *Énoncé de politique*. À cet égard, on note le plan d'action 2004-2007, *Des valeurs partagées, des intérêts*

*communs*, ainsi que le plan d'action 2008-2013, *La diversité : une valeur ajoutée*. Ceux-ci s'inscrivent à la suite des actions passées du gouvernement dans le domaine et insistent sur le fait que la pleine contribution des Québécois des communautés culturelles est essentielle à l'essor économique, social et culturel de la province (Gouvernement du Québec, 2008c).

Il convient de s'attarder davantage sur ce dernier plan d'action, puisque certains des objectifs qui y sont identifiés rejoignent étroitement les phénomènes à l'étude dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, ce qui, par le fait même, témoigne de la pertinence et de l'actualité de notre questionnement de recherche.

Des trois principales orientations mises de l'avant par le plan d'action 2008-2013, la première, *Reconnaître et contrer les préjugés et la discrimination*, attire particulièrement notre attention. Articulée autour de deux choix stratégiques complémentaires : *Éduquer et sensibiliser*, ainsi que *Favoriser le rapprochement interculturel*, on y met l'accent sur l'importance de sensibiliser la population québécoise à la lutte contre les préjugés, le racisme et la discrimination. Ceci, en vue d'accroître l'ouverture à la diversité, de renforcer les liens de confiance et de solidarité entre tous les citoyens, ainsi que de favoriser le développement de relations interculturelles harmonieuses (Gouvernement du Québec, 2008c). Dans ce plan d'action, il est également indiqué que la lutte contre la discrimination et l'ouverture à la diversité passerait par « l'éducation, des contacts interculturels positifs, une meilleure information tirée de l'actualité ou de divers modes d'expression artistique comme le cinéma, la littérature ou la musique » (Gouvernement du Québec, 2008c :14). On y avance que la participation à des activités de rapprochement interculturel permet une meilleure connaissance et compréhension de l'autre, tout en favorisant chez l'individu une prise de conscience de ses propres valeurs, croyances et comportements, ce qui, par la suite, facilite le développement d'une attitude d'ouverture à la différence. Par ce plan d'action, le gouvernement insiste sur la nécessité d'encourager des échanges interculturels « sains et constructifs », ainsi que de réaliser des projets s'adressant à tous les Québécois et permettant de faire connaître la réalité des Québécois issus des communautés culturelles au sein de la population locale. Ces actions auront pour but de souligner leur contribution à la société québécoise, considérant que « la reconnaissance de l'apport des Québécois des communautés culturelles concourt à renforcer leur capacité d'agir et leur fierté » (Gouvernement du Québec, 2008c :22). Sur le terrain, le gouvernement vise à impliquer un nombre important de partenaires de divers milieux éducatifs et culturels et s'engage à appuyer les initiatives qui viseront à combattre les préjugés, à vaincre les obstacles à la compréhension et au dialogue interculturel. Ceci, dans le but de créer des liens qui « poseront les bases de projets communs », contribuant ainsi à l'intégration des immigrants à la société québécoise (Gouvernement du Québec, 2008c :22).

Il nous semble que nombre de points soulevés dans ce plan d'action ouvrent la voie à la réalisation d'activités à caractère culturel et artistique, réunissant des personnes issues de l'immigration et des membres de la population locale, au sein des différentes institutions d'enseignement. En effet, le gouvernement y reconnaît le caractère pédagogique des activités

artistiques en matière de sensibilisation et d'ouverture à la diversité, valorise la réalisation de projets rassemblant des citoyens issus des communautés culturelles et des Québécois natifs, en plus de solliciter la collaboration des milieux éducatifs quant à l'atteinte de ces objectifs en faveur du rapprochement interculturel.

### **1.3.2. Politique de régionalisation de l'immigration**

Parmi les axes majeurs de la politique québécoise d'immigration et d'intégration, la politique de régionalisation de l'immigration a contribué de façon importante à façonner le visage de l'immigration au Québec. Dans son *Énoncé de politique*, le gouvernement québécois s'engageait à faire de la régionalisation de l'immigration un de ses objectifs stratégiques. Ceci, dans le but de parvenir à un meilleur équilibre de la répartition spatiale de l'immigration entre la métropole montréalaise et les régions, afin de permettre à celles-ci de profiter des bénéfices démographiques et économiques de l'immigration (Simard, 1996; Manço, 2001). Cet engagement faisait écho aux actions mises en place par le gouvernement depuis le milieu des années 1980 à la suite du constat qu'une forte concentration d'immigrants s'établissait dans la région de Montréal, alors que certaines régions de la province québécoise étaient aux prises avec des problèmes d'exode de population et de baisse de la vitalité économique (Gouvernement du Québec, 1990; Simard, 1996; Manço, 2001).

Les premières actions politiques en matière de régionalisation de l'immigration conduisirent à la décentralisation des services offerts aux immigrants par la création de trois directions régionales à l'extérieur de Montréal, soit à Québec, à Sherbrooke et à Gatineau. Ceci avait pour objectif d'accroître l'éventail de services offerts afin de « supporter et faciliter l'établissement des immigrants en région » (Gouvernement du Québec, 1991 :17-18). Dans la décennie suivante, une série d'actions furent mises en place par le ministère de l'Immigration, dont la signature d'ententes avec certaines villes et régions, afin d'attirer et surtout de retenir un plus grand nombre d'immigrants en leur sein. En 2000-2001, une première entente était conclue avec la ville de Québec dans le but que la région de la Capitale-Nationale devienne le deuxième pôle d'attraction des immigrants de la province (Gouvernement du Québec, 2001). Cette entente a été régulièrement renouvelée depuis, toujours dans l'objectif de favoriser « la concertation autour de projets visant à favoriser l'attraction des personnes immigrantes, leur intégration culturelle, sociale et professionnelle, leur rétention [...], ainsi que le développement de relations interculturelles harmonieuses avec la population » (Gouvernement du Québec, 2008d :30).

Malgré les efforts consentis de part et d'autre, la politique de régionalisation de l'immigration n'a pas connu le succès escompté au cours de la première décennie suivant sa mise en application, sa portée étant très limitée et inégale selon les différentes régions du Québec (Manço, 2001). Il semble que la volonté politique de régionaliser l'immigration ait rapidement été confrontée à deux éléments importants, soit la capacité limitée d'accueil des régions au

point de vue économique et social, ainsi que la libre circulation des personnes. En effet, les nouveaux immigrants y occupent souvent des emplois sous-qualifiés et font face à l'inexistence de services d'accueil et d'intégration adaptés à leurs besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 2001). De plus, au cours des années 1990, les immigrants accueillis sous la catégorie d'indépendants faisaient souvent le choix de s'installer dans la région montréalaise. Les réfugiés étaient alors orientés en régions au nom de la politique de régionalisation. C'est entre autres ce qui explique que la région de la Capitale-Nationale ait accueilli au cours de cette décennie une proportion plus élevée de réfugiés que celle que l'on retrouve dans la région métropolitaine de Montréal (Manço, 2001).

Depuis les années 2000, la politique de régionalisation de l'immigration semble donner de meilleurs résultats : davantage d'immigrants, particulièrement ceux sélectionnés dans la catégorie de l'immigration économique, s'établissent volontairement en région. Selon le rapport annuel 2008 du gouvernement : « Le nombre de personnes immigrantes nouvellement arrivées établies hors de la région métropolitaine de Montréal (RMM) est passé de 4 169 pour les personnes admises en 2000 à 5 968 pour celles admises en 2006, soit une augmentation de 43,2 % en six ans » (Gouvernement du Québec, 2008d:41). Pour cette même période, la présence de personnes immigrantes dans la région de la Capitale-Nationale est passée de 1 067 à 1 472, ce qui correspond à une hausse de 38 % (Gouvernement du Québec, 2008d:41). Selon le recensement canadien de 2006, cette région regroupait 3,1 % de la population immigrante au Québec, ce qui constituait une légère hausse par rapport au recensement de 2001 où ce taux se situait à 2,8 % (Gouvernement du Québec, 2009).

### **1.3.3. La francisation des immigrants au Québec**

Nous avons précédemment évoqué l'épisode de la crise linguistique de Saint-Léonard qui opposa la minorité italienne à la population francophone à la fin des années 1960. On se rappelle que celle-ci conduisit à la mise en place de la politique linguistique québécoise et à la création du premier ministère québécois de l'Immigration. À la suite de ces événements, la question de l'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants s'est taillé une place de choix sur la scène politique québécoise. En effet, dès 1969, le tout nouveau ministère de l'Immigration mettait sur pied les Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) dont le rôle principal était d'offrir des cours de langues (français et anglais), ainsi que des cours d'initiation à la vie québécoise et canadienne aux immigrants non francophones récemment installés au Québec. Il s'agissait là de la première forme institutionnalisée d'enseignement du français orchestrée par le gouvernement spécialement destinée aux immigrants nouvellement admis (Vermette *et al.*, 2000). Au fil des ans, selon les besoins changeants de la clientèle provenant d'horizons de plus en plus diversifiés, les COFI modifièrent leur offre de cours et de services pour devenir au début des années 1980 un centre multifonctionnel où, en plus des cours de langues et d'initiation à la vie québécoise et canadienne, étaient désormais offerts des services sociaux (Gouvernement du Québec, 1978).

En 1990, toujours dans l'objectif de consolider le caractère francophone de la société québécoise, le gouvernement faisait de la francisation des immigrants un axe majeur de son *Énoncé de politique*, où l'on stipule que « l'apprentissage du français et son adoption comme langue commune de la vie publique constituent des conditions nécessaires à l'intégration » (Gouvernement du Québec, 1990 :16). À cet effet, le gouvernement avance que la connaissance de la langue française, élément essentiel à la communication avec les autres Québécois, permet aux immigrants de sortir de l'isolement, d'accroître leur autonomie et d'accéder au marché du travail. En tant que symbole d'identification, l'apprentissage du français contribue également au développement du sentiment d'appartenance à la société québécoise en permettant à l'immigrant de se familiariser avec les valeurs et la culture québécoise (Gouvernement du Québec, 1990).

En 2000, le gouvernement québécois institua une réforme de plus grande envergure dans le but d'offrir des services d'intégration et de francisation selon une approche territoriale mieux adaptée à la réalité et aux besoins variés des nouveaux arrivants. Les COFI furent démantelés et remplacés par les Carrefours d'intégration qui devenaient avec les cégeps, les universités et les organismes communautaires, les nouveaux lieux de francisation des immigrants. De plus, l'offre de cours de français devint plus flexible et des activités de soutien à l'apprentissage du français supervisées par un moniteur de langue furent ajoutées (Valderrama Benitez, 2007).

En 2004-2005, à la suite d'importantes compressions budgétaires et du présumé constat que la participation au programme de francisation ne permettait pas à tous les étudiants de développer les compétences linguistiques nécessaires à une pleine participation à la société québécoise, le gouvernement institua de nouveaux changements. Les Carrefours d'intégration furent fermés, conduisant à un remaniement de l'offre de cours de français vers les commissions scolaires, cégeps, universités et organismes communautaires (Gouvernement du Québec, 2005). En 2008, le gouvernement québécois lançait son plan d'action, *Pour enrichir le Québec : Franciser plus, Intégrer mieux*. Celui-ci faisait écho à la hausse prévue des niveaux d'immigration au Québec pour la période 2008-2010 et visait principalement à faciliter et accélérer l'apprentissage du français chez les nouveaux immigrants (Gouvernement du Québec, 2008b).

#### **1.3.4. Offre actuelle du programme de francisation des immigrants**

Actuellement, les services de francisation proposés par le gouvernement québécois sont destinés aux immigrants vivant au Québec depuis cinq ans ou moins, qui ont plus de seize ans, qui détiennent un statut d'immigration conforme, soit de résident permanent, de demandeur d'asile ou de droit d'établissement, et dont la connaissance du français n'est pas suffisante pour qu'ils puissent être autonomes dans la vie quotidienne (Gouvernement du Québec, 2006). Offerts gratuitement, ces services de francisation visent à outiller l'étudiant de façon à ce qu'il puisse communiquer en français dans les interactions du quotidien. Les immigrants inscrits au



programme bénéficient d'une allocation financière déterminée selon leur catégorie d'immigration. En échange, ils doivent respecter certaines conditions: fréquenter assidument les cours, participer activement aux échanges et aux activités réalisées, ainsi que respecter les règles fondamentales qui régissent la vie en société au Québec, notamment le droit à l'égalité entre les hommes et les femmes, la liberté d'opinion et d'expression, ainsi que le respect à la vie privée (Gouvernement du Québec, 2008).

Le programme de francisation est offert selon une formule à temps plein ou à temps partiel. L'offre de francisation à temps plein se divise en trois ou quatre sessions de cours, chacune de onze semaines où l'étudiant reçoit vingt heures d'enseignement hebdomadaire. Ce dernier doit également assister à dix ou cinq heures d'activités de soutien à l'apprentissage du français, selon qu'il doit compléter trois ou quatre sessions de cours<sup>2</sup> (Gouvernement du Québec, 2006). L'approche pédagogique privilégiée par le MICC en francisation est l'approche communicative où la langue est d'abord et avant tout perçue comme un outil de communication et où l'on exige de l'étudiant une participation active à l'apprentissage de la langue française (Gouvernement du Québec, 2006b). Selon les tenants de cette approche, « l'apprentissage d'une langue seconde se fait plus efficacement en situation de communication, d'autant plus que ces situations sont significatives pour les apprenants » (Vermette *et al*, 2000 :4).

Pour l'année 2007-2008, sur les 20 918 immigrants qui ont participé au programme de francisation offert par le gouvernement québécois, 9 582 étaient inscrits à l'offre de cours à temps plein. Parmi ceux-ci, 66,9 % ont suivi leurs cours au sein des cégeps, 17,1 % les ont suivis en milieu universitaire, alors que 16 % ont fait leur francisation en milieu communautaire ou dans les commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 2008d :29). Depuis 2000, les cégeps et les universités constituent d'ailleurs les principaux lieux d'offre des services de francisation du MICC (Valderrama Benitez, 2007). Ils devraient ainsi être un espace privilégié de socialisation entre les immigrants et les membres de la population locale. À ce sujet, il est intéressant de s'interroger sur le rôle joué par les institutions d'enseignement dans le processus d'adaptation et d'intégration des immigrants à la société québécoise. Pour Barry Halliday (2006), celles-ci y jouent un rôle de premier plan, au même titre que les services de santé et les services sociaux, les organismes communautaires et les associations récréatives. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation, les institutions d'enseignement ont une mission fondamentale à accomplir, au niveau de la scolarisation, de la francisation et de la socialisation, afin que les citoyens issus de l'immigration contribuent pleinement à la construction de la société québécoise. « Cette mission est incontournable et se situe dans le prolongement des grands objectifs sociétaux d'accueil et d'intégration, de dialogue interculturel et de construction d'un espace civique commun » (Gouvernement du Québec, 1998 :103).

---

<sup>2</sup> Le nombre de sessions de cours que devra compléter l'immigrant en francisation, soit trois ou quatre, sera déterminé en fonction de son niveau de scolarisation dans son pays d'origine (Gouvernement du Québec, 2006).

En fait, pour nombre d'immigrants, la participation au programme de francisation constitue un premier élément important de stabilité dans leur adaptation à la société d'accueil en leur permettant de côtoyer et d'interagir quotidiennement avec des Québécois dans un cadre institutionnel québécois, ce qui représente également un premier pas dans leur intégration. Marie Archambault (1998), conseillère en formation scolaire, précise que si la majorité des immigrants adultes choisissent de participer au programme de francisation dans l'objectif premier d'apprendre le français, nombre d'entre eux y participent également pour se familiariser avec la culture québécoise et trouver un milieu de vie qui leur offrira le soutien et la confiance nécessaire pour leur permettre de progresser dans leur projet d'intégration à la société québécoise.

Si la mission de scolarisation, de francisation et de socialisation de l'école auprès des citoyens issus de l'immigration ne fait aucun doute, le Conseil Supérieur de l'Éducation est également très explicite à l'égard de sa mission auprès des jeunes Québécois quant à l'ouverture à l'interculturel :

« L'école a l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à connaître les défis pour mieux les surmonter. Grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre la diversité et l'unité, le particulier et l'universel, l'identité et l'altérité, à repousser les frontières du connu et s'ouvrir sur le monde ». (Gouvernement du Québec, 1998 :9)

Dans cette même logique, il nous apparaît donc pertinent de donner l'opportunité à des étudiants québécois de vivre des expériences leur permettant de se familiariser avec la diversité culturelle en participant à des projets où ils pourraient entrer en contact avec des citoyens issus de l'immigration. Ce faisant, la réalisation de projets réunissant des étudiants québécois et des immigrants en francisation répondrait également à la mission de l'école évoquée plus haut à l'égard des citoyens issus de l'immigration.

#### **1.3.4.1 Offre de francisation dans la ville de Québec**

Dans la ville de Québec, le programme de francisation est offert selon la formule à temps plein au sein de l'École de langues de l'Université Laval, ainsi qu'au sein du service de la formation continue du Cégep de Sainte-Foy. D'autres institutions d'enseignement et organismes communautaires, tels que le Centre d'éducation des adultes des Découvreurs (Point de service Phénix), le Centre R.I.R.E. 2000, le Mieux-Être des immigrants, Atout-Lire, ainsi que Lis-moi tout Limoilou, offrent en collaboration avec le MICC le programme de francisation sous sa formule à temps partiel, ainsi que des cours d'initiation à la langue française, de perfectionnement en français oral ou écrit et d'alphabétisation.

#### **1.4. Les relations interculturelles entre les nouveaux arrivants et la population locale**

À la suite de la mise en place des politiques gouvernementales de régionalisation de l'immigration, de nombreuses études à l'échelle locale ont été réalisées par des membres du Réseau international de recherche sur l'immigration en dehors des grands centres<sup>3</sup>, du Centre Métropolis du Québec<sup>4</sup>, ainsi que par des chercheurs indépendants intéressés par la question. Celles-ci révèlent que malgré le fait que l'obtention d'un emploi correspondant au champ de spécialisation et aux compétences des immigrants apparaisse comme un élément clé favorisant l'attraction, l'intégration et l'insertion durable en région, ceci n'est toutefois pas garant d'une intégration réussie (Vatz-Laaroussi et Corriveau, 1998; Vatz Laaroussi *et al.*, 1999; Vatz Laaroussi, 2004, 2005; Manço, 2001; Quimper, 2005, 2006). Souvent laissée en arrière-plan, l'intégration sociale, qui passe par le développement de réseaux de confiance et de sociabilité avec les membres de la communauté d'accueil, joue un rôle fondamental au niveau de l'intégration et de l'insertion durables des immigrants (Quimper, 2006; Gagnon *et al.*, 2006; Vatz Laaroussi *et al.*, 2007). Cependant, beaucoup d'immigrants se retrouvent dans une situation d'isolement social à leur arrivée. Celle-ci est souvent accentuée par la méconnaissance de la langue et même parfois par une attitude d'indifférence, voire de fermeture de la population locale à l'égard des nouveaux arrivants (Gagnon *et al.*, 2006). À cet effet, nombre d'études ont souligné le manque important de sensibilisation de la communauté locale par rapport à l'immigration, alors qu'il s'agit là d'un élément essentiel à une intégration réussie des immigrants au sein de la collectivité d'accueil (Vatz-Laaroussi et Corriveau, 1998; Manço, 2001; Drainville, 2006; Quimper, 2006, 2006 b).

##### **1.4.1. Sensibilisation de la population locale à l'apport de l'immigration**

Devant les nombreuses difficultés découlant du manque de sensibilisation de la population locale à l'égard de l'immigration, une étude récemment réalisée par le Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale (CSSSVC) intitulée *Les quartiers : lieux d'ancrage et d'intégration? Le point de vue de personnes immigrantes de Québec*, révèle des faits

---

<sup>3</sup> Le Réseau international de recherche sur l'immigration en dehors des grands centres a été fondé en 2004 sous le nom de l'Observatoire pan-canadien sur l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants. Tout d'abord axées sur la question de la régionalisation de l'immigration, les recherches de ses membres portent de plus en plus sur le rôle de l'intégration économique et sociale, ainsi que des réseaux sociaux au niveau de l'insertion durable et de la trajectoire de mobilité des immigrants. [En ligne], <http://pages.usherbrooke.ca/reseauimmigration/site/> (Page consultée le 15 novembre 2009).

<sup>4</sup> Le Centre Métropolis du Québec fait partie du réseau Métropolis international. Les travaux de ses membres sont complémentaires à ceux du Réseau pan-canadien. Ils traitent, entre autres, du rôle des collectivités d'accueil auprès des nouveaux arrivants et membres des minorités, aux impacts sociaux des relations interculturelles dans différents milieux de vie, ainsi qu'au rôle particulier de l'école comme pivot au développement du sentiment d'appartenance. [En ligne], [http://im.metropolis.net/frameset\\_f.html](http://im.metropolis.net/frameset_f.html) (Page consultée le 11 octobre 2009)

intéressants et propose de pertinentes pistes de solution (CSSSVC, 2007). Des immigrants participant à cette recherche ont témoigné avoir déjà perçu une certaine réticence, voire une attitude de fermeture dans certains cas, de la part des habitants de la ville de Québec à leur égard. Selon eux, la méconnaissance de la culture d'origine des nouveaux arrivants, ainsi que de l'apport de l'immigration au développement de la province expliquerait, en partie, ce comportement venant de la population locale. Bémol important apporté par certains participants, les jeunes Québécois feraient généralement preuve de plus d'ouverture que leurs aînés envers les immigrants. Fait intéressant, le plan d'action 2008-2013 émis par le MICC (Gouvernement du Québec, 2008c), dont il a été question précédemment, corrobore ces propos recueillis par le CSSSVC sur le terrain. Le gouvernement y reconnaît qu'il existe au sein de la population québécoise une méconnaissance quant aux mesures d'accueil et d'intégration destinées aux nouveaux arrivants, ainsi qu'à la richesse qu'ils représentent pour la communauté d'accueil. Afin de remédier à cette situation, le gouvernement recommande « d'accroître les efforts d'information et de valorisation relativement à l'apport de l'immigration à la société québécoise » (Gouvernement du Québec, 2008c :9).

Comme piste de solution, le rapport du CSSSVC avance qu'une plus grande implication des immigrants au sein de leur quartier contribuerait à contrer certains préjugés qui persistent à leur égard, et par le fait même, à faciliter leur intégration sociale. À ce sujet, certains immigrants rencontrés ont insisté sur le fait qu'il est de leur responsabilité de faire preuve d'initiative et de s'impliquer dans leur localité d'accueil. D'autres ont souligné la nécessité de mettre sur pied des activités réunissant des personnes immigrantes et des membres de la société d'accueil, afin qu'ils puissent se rencontrer et échanger. L'émergence de relations sociales par l'intermédiaire de telles activités contribuerait à faire tomber la barrière érigée par la peur et les préjugés qui existent de part et d'autre. Enfin, certains participants sont également d'avis que fréquenter des endroits où se côtoient des Québécois et des immigrants peut favoriser le développement de relations sociales et ainsi participer positivement à leur adaptation et à leur intégration (CSSSVC, 2007). Ces derniers propos trouvent écho dans les travaux de Lucille Guilbert qui soulignaient, il y a déjà quelques années, que : « c'est à travers les relations interpersonnelles, que ce soit en contexte institutionnel ou en contexte des interactions quotidiennes et informelles, que se négocient concrètement l'intégration et l'adaptation de chacun » (Guilbert, 1997 :33).

Les études ci-dessus mentionnées démontrent le besoin de favoriser les lieux de rencontre et de collaboration entre les membres de la population locale et les citoyens issus de l'immigration. De tels espaces de socialisation permettraient d'éviter que ces derniers ne se retrouvent dans une situation d'isolement, tout en leur permettant de se familiariser davantage avec la culture québécoise. De plus, la création d'espaces de rencontre entre les immigrants et les Québécois permettrait à ces derniers de prendre contact avec la population immigrante et d'appivoiser cette réalité, posant ainsi les bases d'une plus grande ouverture envers celle-ci.

Nous venons donc d'identifier des besoins précis sur le plan de la socialisation et de l'adaptation des immigrants, ainsi qu'au niveau de la sensibilisation de la population québécoise à la présence de ces derniers. Cependant, il nous semble que les stratégies à favoriser et les actions à mettre en place pour répondre à ces besoins demeurent à définir. Le rapport du CSSSCV avançait une piste de réflexion intéressante en évoquant la possibilité d'organiser des activités rassemblant des citoyens issus de l'immigration et des Québécois. D'ailleurs, qu'en est-il des activités pouvant favoriser les contacts interculturels? Quelles sont les expériences pertinentes ayant été réalisées dans le domaine? Quels endroits s'avèrent les plus propices à leur mise en œuvre?

### **1.5. Stratégies d'intervention et d'innovation : les pratiques de médiation culturelle**

Parmi les solutions explorées pour répondre à ces besoins en matière d'intégration des immigrants et de sensibilisation de la population locale à leur égard, diverses pratiques de médiation culturelle en contexte interculturel ont été expérimentées (Carré, 1998; Séguin, 2004; Talmon, 2004; Guilbert, 2004, 2004b, 2005, 2009; Lanthier, 2005; Therrien-Lapointe, 2008). La médiation culturelle se traduit généralement par les formes expressives de la culture, telles que la littérature, le conte, la musique ou le théâtre (Guilbert, 2004). Réalisées en contexte interculturel, les pratiques de médiation culturelle visent à établir la communication et à harmoniser les relations entre individus porteurs de cultures diverses; leur rôle est de faire un pont entre les cultures (Bochner, 1981). Nous reviendrons plus en détail sur le sens que nous reconnaissons à la notion de médiation et à sa dimension culturelle dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Pour l'instant, nous nous concentrerons sur les pratiques de médiation culturelle qui ont été réalisées dans le champ de l'intervention en contexte interculturel.

#### **1.5.1. Les pratiques de médiation culturelle en contexte interculturel**

De nos jours, la pertinence des pratiques de médiation culturelle en contexte interculturel repose sur le fait qu'elles favorisent la création d'espaces de dialogue, de confiance mutuelle et de collaborations réciproques entre les citoyens issus de l'immigration et la société d'accueil. Ces espaces permettent d'expérimenter différentes solutions menant à des actions concrètes et favorisant l'insertion du nouvel arrivant dans la société d'accueil (Guilbert, 2004). Les travaux de Lucille Guilbert, qui relatent l'expérimentation de diverses pratiques de médiation créatrice réalisées en contexte interculturel dans la région de Québec, nous intéressent particulièrement. Articulées sous la forme de médiations citoyennes interculturelles, de forums et d'ateliers de formation mutuelle, ainsi que d'Ateliers Interculturels de l'Imaginaire (AII), ces médiations ont été réalisées avec différents acteurs (immigrants et réfugiés, professionnels de l'intervention, chercheurs, étudiants internationaux). Elles ont permis d'aller au-delà de différentes situations ponctuelles de crise et d'ouvrir un espace de dialogue et de collaboration favorisant le rapprochement interculturel et le partage de connaissances entre les participants, contribuant ainsi à l'intégration des immigrants à leur nouveau milieu de vie (Guilbert, 2004b, 2009).

Parmi les stratégies de médiation énumérées précédemment, l'All semble un lieu particulièrement propice au développement de relations interculturelles basées sur l'écoute, le respect et la confiance. À la fois dispositif de médiation culturelle et interculturelle, d'espace de circulation et de transmission de la parole et des imaginaires, l'All constitue un lieu de manifestation des expressions et des représentations symboliques du monde (Guilbert, 2009). Celui-ci s'amorce avec un rituel d'ouverture où chacun des participants est invité à se présenter par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs petits objets disposés sur une table située au centre du cercle que forme le petit groupe de participants. Les objets placés sur la table ont été préalablement choisis en fonction de critères précis. Ceux-ci doivent présenter un caractère culturel à la fois spécifiquement local et universel, afin de se faire « objets culturels de relation et de médiation » entre les différentes cultures en présence. Au sujet de la notion d'*objet culturel de relation et de médiation*, celle-ci a été proposée par Odile Carré (1998) et désigne des « *pratiques culturelles* qui agissent comme facilitateurs de création de liens et d'échanges entre les participants d'un groupe » (Guilbert, 2009 :94). Le recours à ces objets culturels de relation et de médiation facilite la création d'un espace imaginaire, à la fois unique et commun au groupe, à partir de la symbolique que chacun des participants attribue aux objets disposés sur la table et qu'il révèle aux autres par la narration de récits imprégnés de sa culture d'origine et/ou par le partage d'expériences de vie. Le participant demeure libre de s'investir et de se dévoiler au groupe au gré de son aisance et de sa personnalité. Guilbert précise que l'All s'érige « sur des principes de réflexivité, de reconnaissance de l'autre, et de construction de statut égalitaire dans le petit groupe. [...] Il constitue un espace-temps transitionnel où chacun peut risquer une parole en toute sécurité » (2009 :100).

Ayant eu l'occasion de participer à deux séries d'All animées par Guilbert, nous avons pu observer à maintes reprises que le recours aux objets culturels de relation et de médiation favorisait à la fois l'écoute et l'échange. Tout se déroulait dans un climat de confiance et de respect mutuel duquel émergeait une saine curiosité par rapport à l'Autre, malgré d'importantes différences entre les participants au point de vue de l'âge, de l'expérience personnelle, de l'origine culturelle et de la langue maternelle. Guilbert (2009) avance que l'All, en raison de sa méthodologie souple, est facilement adaptable à de nombreux contextes d'intervention, d'accompagnement et de formation, en plus de contribuer au développement d'une ethnologie participative et collaborative. Il nous semble que la mise sur pied d'une activité inspirée de la formule mise de l'avant par l'All et faisant appel à la fonction facilitatrice jouée par l'objet culturel de relation et de médiation pourrait répondre au besoin de création de contacts et de rapprochements entre les immigrants et la population locale.

Précédemment, nous avons brièvement abordé les travaux de Carré (1998) lorsque nous avons fait mention de la notion d'*objet culturel de relation et de médiation*. Cette notion est explicitée et ses fonctions sont concrètement illustrées dans l'ouvrage intitulé : *Contes & récits de la vie quotidienne : Pratiques en groupe interculturel*. Carré y relate l'expérience d'un groupe de formation interculturel constitué des onze mères immigrantes « conteuses », d'origine

algérienne, tunisienne et laotienne, appartenant à une première génération d'immigrés en France. L'objectif de ce dispositif de formation était de favoriser les échanges entre les parents d'enfants immigrants et les différents lieux d'accueil (garderies, bibliothèques municipales, écoles) en utilisant le conte pour faciliter la création de liens entre la culture d'origine, la culture d'accueil et l'environnement social.

Le choix du conte en tant qu'objet culturel de relation et de médiation dans ce dispositif de formation interculturelle ne relevait pas du hasard. Celui-ci « était sous-tendu par un double objectif : réactiver le travail de mémoire [par rapport à la culture d'origine], faciliter un travail psychique d'élaboration susceptible de soutenir l'autonomie des participantes et de renforcer leur identité » (Carré, 1998 :6). En fait, l'expérimentation de ce groupe de formation reposait sur l'hypothèse qu'il est nécessaire d'avoir intégrée une image positive, à la fois de son identité et de sa culture, pour pouvoir entrer en relation avec l'autre et établir des liens empreints de confiance et de respect. La fonction médiatrice du conte se déployait en ce point précis où il donnait le droit à ces mères immigrantes de pénétrer à l'intérieur de lieux institutionnalisés, tels que les écoles, les garderies et les bibliothèques, pour y partager, sur un même pied d'égalité, certaines particularités de leur culture d'origine avec les membres de la population locale. Le conte se faisait donc le pont entre ces femmes et leur société d'accueil. Point intéressant à souligner, les femmes immigrantes qui ont participé à ce groupe de formation interculturelle possédaient des niveaux de connaissance du français très inégaux, certaines maîtrisaient parfaitement cette langue, alors que d'autres peinaient à s'exprimer lorsqu'elles ont intégré le groupe. Dans ce contexte particulier, où l'objet de relation et de médiation relevait de l'expression orale, le recours au conte, loin d'apparaître comme un obstacle à la participation et l'émancipation des femmes a plutôt « joué un rôle dans l'appropriation de la langue comme synonyme d'appropriation de l'identité » (Carré, 1998 :167).

Des retombées de ce dispositif de formation interculturelle, nous retenons qu'il a permis à ces femmes de se bâtir une meilleure estime d'elles-mêmes, prémices à l'établissement d'une relation d'égal à égal entre celles-ci et les membres de la population locale. Leur participation à ce groupe de formation leur a permis de développer des compétences professionnelles de « conteuses » basées sur leurs connaissances culturelles, compétences qu'elles ont par la suite partagées avec les membres de la société d'accueil en des lieux institutionnalisés qui leur semblaient difficilement accessibles jusqu'alors. Au sujet des espaces institutionnalisés, et en lien avec notre intérêt pour les immigrants en francisation fréquentant les cégeps, il nous semble opportun de s'intéresser aux expériences de médiation culturelle ayant été réalisées au sein de différentes institutions d'enseignement.

### **1.5.2. Les pratiques de médiation culturelle au sein des institutions d'enseignement**

À notre connaissance, peu d'expériences de médiation culturelle ont été réalisées au sein d'institutions d'enseignement, et encore moins ont fait l'objet d'écrits ou d'études sérieuses.

Parmi les rares travaux recensés, on note une étude longitudinale qui a été réalisée dans 18 écoles d'Oslo, en Norvège, auprès d'une population de près de 720 élèves âgés de 10 à 12 ans. L'objectif principal de ce projet de recherche était de combattre les préjugés croissants envers les immigrants et d'encourager la tolérance et la compréhension interculturelle par des *medias* artistiques, tels que la danse et la musique. Dans un article traitant de cette étude, des chercheurs, des enseignants, ainsi que différents intervenants œuvrant au sein des écoles impliquées dans le projet, témoignent avoir perçu une évidente relation de cause à effet entre la réalisation des activités à caractère artistique et l'amélioration des rapports sociaux entre les élèves issus de différentes cultures (Skylstad, 1995). Il appert que la réalisation d'activités à caractère artistique agirait favorablement sur le développement de relations interculturelles harmonieuses et respectueuses en contribuant à faire tomber les préjugés. Les retombées positives qui découlent de cette expérience semblent ouvrir la voie à la mise en œuvre de pratiques de médiation culturelle au sein des institutions d'enseignement accueillant une clientèle aux origines culturelles diverses. Cette étude a été réalisée avec des élèves de niveau primaire, mais qu'en est-il des expériences de médiation culturelle réalisées avec des étudiants d'âge secondaire et collégial?

Encore une fois, la littérature à cet effet n'est pas très abondante. L'article intitulé : *De la comédie musicale au rapprochement interculturel*, rédigé par Suzanne Talmon (2004) a toutefois attiré notre attention. L'auteure y relate l'expérience de la mise en scène d'une comédie musicale dans une école secondaire montréalaise à forte concentration multiethnique où les tensions interethniques se faisaient de plus en plus inquiétantes. Tel qu'il en fut le cas pour la recherche menée dans les écoles norvégiennes, la réalisation de ce projet à caractère culturel et artistique avait pour but d'apaiser les conflits et de répondre aux défis posés par la diversité ethnique et culturelle croissante de leur clientèle étudiante.

Inspirée de témoignages et d'histoires vécues par des élèves issus de l'immigration, métissant les cultures et les styles, cette comédie musicale résulta d'un travail collectif, présent tout au long du processus de création et de mise en scène, entre les participants issus de différentes origines. Nous tenons à relever ici l'importance reconnue au travail collectif au sein même du processus de médiation culturelle. Dans le cadre de ce projet, c'est précisément le fait de travailler conjointement à la réalisation d'un objectif partagé par tous les membres du groupe qui a permis l'émergence d'un climat de respect, de confiance et de solidarité entre ces derniers, ouvrant ainsi la voie au dialogue et au rapprochement interculturel (Talmon, 2004). Dans son analyse, où elle s'appuie sur les travaux du psychologue Muzafer Sherif (1961), l'auteure reconnaît que le fait de partager un même dessein a permis de mobiliser les participants, au-delà de leurs différends basés sur l'origine ethnique et culturelle en les impliquant dans la réalisation d'un projet dont la réussite était la responsabilité de tout et un chacun.

Angèle Séguin (2004) soulève un autre aspect digne d'intérêt dans un article intitulé : *Un théâtre rassembleur ou une goutte d'huile dans l'engrenage*. Elle illustre comment la



participation à un projet de création artistique dans lequel chacun se reconnaît, conjuguée à la fierté d'avoir personnellement contribué à un projet collectif, peut constituer une expérience propice au développement du sentiment d'appartenance au groupe et à la collectivité, sentiment qui demeure au-delà de la réalisation de l'activité artistique (Séguin, 2004). Ainsi, beaucoup plus qu'accessoire, le partage d'un objectif commun s'avèrerait un important vecteur de mobilisation et d'engagement, en plus de participer au développement d'une plus grande confiance en soi, en se faisant source de reconnaissance individuelle et sociale pour les individus qui se sont pleinement investis dans sa réalisation.

### **1.5.3. La danse et la musique : des media culturels et artistiques de relation**

En ce qui concerne l'expérimentation de pratiques de médiation culturelle au sein d'institutions d'enseignement collégial, nous retenons l'étude réalisée par Pierre Lanthier (2005). Dans le cadre de ses travaux de maîtrise, celui-ci a participé de près à la mise sur pied d'un atelier de musique au Cégep François-Xavier Garneau. L'objectif de cette activité était de mettre en forme une transmission performative du savoir, de la mémoire historique de la communauté noire, auprès des cégépiens québécois par l'intermédiaire de la musique et de la danse. La recherche menée par Lanthier démontre que la musique et la danse, en tant que modes d'expression, de sociabilité et d'identification, ont ouvert un espace de médiation culturelle permettant aux étudiants québécois d'entrer dans l'univers de l'autre, soit celui de la communauté noire. Cette expérience, qui constitue l'une des rares études menées auprès de la population collégiale, démontre que l'aspect performatif des pratiques de médiation culturelle représente une stratégie pouvant participer efficacement à la sensibilisation de la société d'accueil à la réalité de l'immigration en lui permettant d'entrer en contact avec elle sous un jour plus ludique.

Délaissant cette fois-ci le contexte des institutions d'enseignement, mais toujours en lien avec les différentes dynamiques qui influencent le développement des relations interculturelles, Isabelle Lapointe-Therrien (2008) s'est intéressée à la danse en tant que médium culturel de relation dans le cadre de ses études de deuxième cycle. Sa recherche démontre que la participation à des cours de danse, latine et africaine en l'occurrence, favorise l'ouverture et le rapprochement interculturel en contribuant au développement de l'intérêt des participants québécois envers le groupe culturel mis en valeur lors des sessions de danse.

Ces travaux de deuxième cycle universitaire exposent tous deux une forme de transmission performative du savoir où la danse et la musique se font les media culturels et artistiques qui éveillent l'intérêt des participants québécois à l'égard de l'autre. Ces media ouvrent ainsi la voie à l'interconnaissance, ce qui, par la suite, favorisera le rapprochement interculturel. La performativité apparaît donc comme un autre élément qu'il pourrait être pertinent de considérer dans la mise en œuvre d'activités ayant pour but de favoriser le rapprochement entre les nouveaux arrivants et les membres de la population locale. De même, la musique et la danse semblent répondre aux critères de la notion d'objet culturel de relation et de médiation,

car elles possèdent des caractéristiques universelles et spécifiquement locales, ce qui leur permet de rassembler aisément des gens issus d'origines diverses autour d'un imaginaire symbolique commun.

D'une part, les études ou articles dont nous avons fait mention relataient des pratiques de médiation culturelle réunissant des personnes immigrantes et des membres de la population locale (Carré, 1998; Guilbert, 2004, 2004 b, 2009). D'autre part, nous avons exposé des expériences de médiation culturelle réalisées au sein d'institutions d'enseignement et s'adressant à des groupes d'élèves de niveau primaire, secondaire et collégial, groupes caractérisés par une diversité ethnique et culturelle croissante. Cependant, qu'en est-il précisément des pratiques de médiation culturelle s'adressant aux immigrants en francisation mises en œuvre au sein des institutions d'enseignement collégial?

#### **1.5.4. Les pratiques de médiation culturelle avec des immigrants en francisation**

Malgré nos recherches, notre revue de littérature ne nous a pas permis de recenser des expériences de médiation culturelle réalisées en milieu collégial et s'adressant particulièrement à des immigrants en francisation. En revanche, certaines réalisations répondant en partie à ces critères et n'ayant pas encore fait l'objet d'écrits ont été mises à notre disposition.

C'est le cas de la pièce de théâtre *Charabia*, écrite et réalisée en 2005 par Jane Hospes, agente d'intégration en francisation au Cégep de Sherbrooke. Mettant en scène des immigrants en francisation, principalement des réfugiés allophones, cette pièce de théâtre présentait différentes étapes cruciales du parcours migratoire. Ce projet novateur de médiation théâtrale, dont le principal objectif était de sensibiliser la collectivité collégiale et sherbrookoise à la réalité de l'immigration, connut un énorme succès. Il reçut d'ailleurs un « Hommage aux actions interculturelles en Estrie », en octobre 2006, dans le cadre de la Semaine québécoise des rencontres interculturelles.

Une autre initiative de médiation théâtrale n'ayant pas fait l'objet d'écrits scientifiques et s'adressant particulièrement à des femmes immigrantes en processus d'apprentissage du français a mérité notre attention. Depuis août 2006, le Théâtre des petites lanternes, sous la direction d'Angèle Séguin, a mis sur pied le projet TERRE. Il s'agit d'une initiative originale où la démarche de création théâtrale est située au cœur d'un programme de francisation et d'insertion socioprofessionnelle s'adressant aux femmes immigrantes récemment installées dans la ville de Sherbrooke. Celles-ci se voient impliquées dans l'ensemble de la démarche de création et de mise en scène de l'œuvre théâtrale, le projet culminant avec la présentation de la pièce devant le public sherbrookoise. En plus d'avoir pour but d'améliorer la qualité de vie des femmes immigrantes, ce programme vise à favoriser leur adaptation et leur intégration en leur permettant de se familiariser avec les codes culturels et les valeurs essentielles présentes dans

la société québécoise.<sup>5</sup> Quoique le projet TERRE n'ait pas encore fait l'objet d'études sérieuses, la valeur sociale de cette initiative a été démontrée en mai 2009. En effet, le Théâtre des petites lanternes a reçu le prix québécois de la citoyenneté Jacques-Couture, soulignant ainsi les réalisations de cet organisme à but non lucratif pour la promotion du rapprochement interculturel.<sup>6</sup>

Par ailleurs, des études réalisées au Canada anglais ont démontré l'apport positif de l'engagement des jeunes marginalisés ainsi que des jeunes issus des communautés culturelles au sein de projets à caractère artistique et culturel (Fix et Sivad, 2007). Selon ces études, l'implication des jeunes au cœur de programmes fondés sur la culture leur permet de développer des aptitudes sociales telles que : « le travail de coopération, la négociation, la résolution de conflits, la tolérance envers les différences, la responsabilité individuelle, la persévérance, l'autogestion et l'intégrité » (Fix et Sivad, 2007 :171). Enfin, l'engagement des jeunes dans des activités à caractère culturel favoriserait davantage le rapprochement interculturel et l'établissement de liens entre les membres de diverses collectivités que les autres formes d'engagement civique (Stern et Seifert, 2002). Même s'il ne s'agit pas d'expériences de médiation culturelle proprement dites, il nous semble que les résultats découlant de ces études justifient une fois de plus notre intérêt pour la mise en œuvre d'activités à caractère culturel et artistique réunissant des immigrants et des jeunes Québécois.

### **1.6. Problématique de recherche spécifique**

La problématique de cette recherche porte sur les effets des pratiques de médiation culturelle mises en œuvre au sein des institutions d'enseignement accueillant des immigrants en francisation. Plus particulièrement, nous cherchons à savoir de quelle façon la participation à une série d'ateliers interculturels, réunissant des cégépiens québécois et des immigrants en francisation, peut favoriser le rapprochement interculturel.

Tel que nous l'avons vu, cette problématique originale trouve sa pertinence dans le contexte actuel de l'immigration au Québec et dans la région de la Capitale-Nationale. Il a été montré que les orientations mises de l'avant par le plan d'action gouvernemental, *La diversité : une valeur ajoutée*, favorisent la mise sur pied d'activités à caractère culturel et artistique s'adressant aux citoyens issus de l'immigration et aux membres de la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 2008c). À cet effet, le gouvernement sollicite l'implication des divers milieux éducatifs, dont les institutions d'enseignement. Le Conseil Supérieur de l'Éducation reconnaît d'ailleurs que celles-ci ont pour mission d'éveiller l'intérêt des étudiants

---

<sup>5</sup> Théâtre des petites lanternes, [En ligne], [http://www.petiteslanternes.org/niveau\\_theatre.html](http://www.petiteslanternes.org/niveau_theatre.html) (Page consultée le 5 octobre 2009).

<sup>6</sup> Gouvernement du Québec, Québec Interculturel, « Prix québécois de la citoyenneté », [En ligne], <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/prix-distinctions/prix-citoyennete/2009/index.html> (Page consultée le 5 octobre 2009).

québécois à l'égard de la diversité culturelle en leur permettant de développer des compétences interculturelles (Gouvernement du Québec, 1998). Il nous apparaît donc pertinent de donner l'opportunité à ces étudiants d'entrer en contact avec des nouveaux immigrants par la participation à des activités culturelles et artistiques leur permettant de se réunir. Les institutions d'enseignement collégial semblent particulièrement propices à la réalisation de ce type de pratiques de médiation culturelle, puisqu'elles constituent les principaux lieux d'offre des services de francisation destinés aux immigrants allophones récemment installés au Québec (Valderrama Benitez, 2007). Elles représentent ainsi un espace privilégié de socialisation entre ces derniers et les membres de la population locale.

À ces premiers arguments s'ajoutent ceux apportés par les différentes études scientifiques recensées portant sur l'immigration en dehors des grands centres. Les immigrants qui s'installent en régions rencontreraient de nombreuses difficultés au niveau de l'intégration. Ceux-ci se retrouvent souvent dans une situation d'isolement social, ce qui apparaît comme un frein à leur intégration, en plus d'avoir à affronter une certaine réticence de la population locale à leur égard (Quimper, 2006; Gagnon *et al.*, 2006; Vatz Laaroussi *et al.*, 2007). À cet effet, études et rapports reconnaissent ouvertement que de nombreux préjugés demeurent envers les immigrants et qu'il importe de mieux informer et de sensibiliser les Québécois à la réalité de l'immigration (CSSSVC, 2007; Gouvernement du Québec, 2008c).

Sur le terrain, il a été démontré que les pratiques de médiation culturelle s'avèrent des stratégies efficaces pour répondre aux besoins ci-haut mentionnés, du fait qu'elles permettent de créer des espaces de collaboration entre les citoyens issus de l'immigration et les membres de la société d'accueil. Parmi les quelques expériences répertoriées, nous retenons plus particulièrement la formule mise de l'avant par Guilbert avec l'All (Guilbert, 2004, 2004 b, 2005, 2009a, 2009 b), ainsi que le dispositif de formation interculturelle expérimenté par Carré (1998) pour leur mise en pratique de la notion d'*objet culturel de relation et de médiation*. Il nous semble intéressant d'explorer plus à fond cette notion en l'introduisant au cœur d'activités à caractère culturel et artistique réunissant des immigrants en francisation et des étudiants québécois. De plus, nous croyons que sa qualité de « facilitateur » de relations pourrait contribuer à la création de liens entre ces derniers.

Il a également été mis de l'avant que le partage d'un projet commun s'avérerait un vecteur favorisant l'engagement et l'émergence d'un sentiment d'appartenance, en plus de constituer une importante source de reconnaissance individuelle et sociale pour les participants impliqués dans la réalisation de ce projet commun (Talmon, 2004; Séguin, 2004). Nous estimons pertinent d'introduire cette idée de visée commune au cœur même des activités culturelles et artistiques, afin d'observer son influence par rapport à la construction de l'identité groupale ainsi qu'au niveau du rapprochement interculturel. À cet effet, l'approche ethnologique, qui préconise le travail de terrain et les relations de proximité avec les acteurs, s'avère tout à fait appropriée pour observer ces phénomènes.

Au sujet des pratiques de médiation culturelle mises en œuvre au sein des institutions d'enseignement, les quelques études inventoriées sur le sujet démontrent qu'elles contribuent à combattre les préjugés, en plus de favoriser la collaboration et l'ouverture aux échanges interculturels entre les élèves d'origines diverses (Skylstad, 1995; Talmon, 2004). Nous avons précédemment déterminé que les cégeps accueillant des immigrants en francisation s'avéraient un milieu propice à la mise en place d'activités à caractère culturel et artistique. Ce choix semble d'autant plus pertinent qu'à l'exception de l'étude menée par Pierre Lanthier (2005), on ne retrouve aucune donnée au sujet des pratiques de médiation culturelle réalisées avec des étudiants de niveau collégial. Il semble d'ailleurs que ces derniers, tout comme les immigrants adultes en francisation, constituent des populations particulièrement peu étudiées (Vermette *et al.*, 2000; Lapperrière et Beaulé, 2004). De même, peu d'études ont porté sur la question du développement des relations sociales entre les étudiants québécois et les immigrants en francisation au sein des établissements d'enseignement collégial au Québec (Beaulé, 1998). Enfin, à notre connaissance, aucune expérience de médiation culturelle visant explicitement à mettre en contact ces deux groupes d'acteurs n'a été réalisée à ce jour.

Certes, nous avons relevé les expériences de médiation théâtrale *Charabia* et TERRE qui ont été réalisées avec des immigrants en francisation. D'ailleurs, le succès qu'elles ont récolté témoigne de la pertinence de ce type de pratiques auprès de ces derniers. Toutefois, ces projets s'adressaient presque exclusivement à des immigrants en francisation, alors que nous nous intéressons aux pratiques de médiation culturelle intégrant à la fois des étudiants québécois et des immigrants. Enfin, comme ces réalisations n'ont pas fait l'objet d'une étude de terrain, il n'a pas été possible de recueillir le point de vue des acteurs quant aux apprentissages réalisés au cours de leur participation aux projets en question.

Au moment où nous avons amorcé notre réflexion, aucune initiative faisant appel à des pratiques de médiation culturelle n'avait cours dans les cégeps de la région de Québec. En tant qu'ethnologue, nous souhaitions avoir l'opportunité de porter un regard direct sur le phénomène, nous désirions aller à la rencontre des acteurs en réalisant un travail de terrain. Nous avons donc jugé opportun de profiter d'une collaboration déjà bien établie avec le responsable du programme de francisation au Cégep de Sainte-Foy pour expérimenter en ces lieux une nouvelle pratique de médiation culturelle pouvant réunir des immigrants en francisation et des étudiants québécois. Au sujet du caractère particulier que cette expérimentation pourrait revêtir, nos lectures semblaient démontrer la pertinence de mettre en œuvre des activités à caractère culturel et artistique intégrant à la fois l'objet culturel de relation et de médiation, ainsi que le partage d'un projet commun. Nous nous en sommes donc inspirée pour mettre sur pied une série d'ateliers interculturels s'adressant aux immigrants en francisation et aux cégépiens québécois. Afin d'intégrer le partage d'un projet commun à cette activité, nous avons convenu que cette série d'ateliers conduirait également à la réalisation d'un court-métrage ethnographique. Enfin, le Cégep de Sainte-Foy nous semblait un milieu des plus propices à cette expérimentation, puisque celle-ci s'insérerait au cœur de la politique

interculturelle de l'institution visant à favoriser les contacts entre les immigrants en francisation et l'ensemble de la collectivité collégiale.

### **1.6.1 Questionnements et objectifs de recherche**

Aborder la question des relations interculturelles sous l'angle des pratiques de médiation culturelle mises en œuvre au sein des institutions d'enseignement collégial accueillant des immigrants participant au programme de francisation ouvre la voie à plusieurs questionnements. Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous souhaitons comprendre de quelle façon la participation à une série d'ateliers interculturels à caractère culturel et artistique, réunissant des cégépiens québécois et des immigrants en francisation, peut favoriser le rapprochement interculturel. En d'autres mots, nous cherchons à savoir comment la participation à un tel projet de médiation culturelle peut donner l'occasion aux participants de développer une attitude empreinte d'écoute, de respect et d'ouverture à l'égard de l'autre.

Nos questions de recherche s'articulent autour de trois aspects principaux : la dimension linguistique, la question identitaire, ainsi que le rôle de l'objet culturel de relation et de médiation. Les participants ne partageant pas tous une langue maternelle commune, quel sera leur rapport à la langue française dans le contexte des ateliers interculturels? De quelle façon celui-ci influencera leur attitude envers l'ensemble des participants ainsi que leur perception d'eux-mêmes envers le groupe? Nous souhaitons également observer le rôle particulier joué par les différents objets culturels de relation et de médiation auxquels nous aurons eu recours lors des ateliers interculturels. De quelle façon vont-ils influencer le développement des relations entre les participants? Quel sera leur effet sur la dynamique identitaire des participants? Enfin, en quoi le fait de partager un projet commun peut-il contribuer au rapprochement interculturel?

À ces aspects spécifiques se greffent d'autres interrogations : Qu'est-ce qui peut bien pousser des cégépiens québécois et des immigrants en francisation à s'impliquer dans une série d'ateliers interculturels? Quelles étaient les attentes des participants quant à leur engagement dans ce projet? Quels apprentissages ont-ils réalisés? En quoi ceux-ci vont-ils influencer leur rapport à l'autre? Ce ne sont encore là que quelques-uns des questionnements qui allaient nous suivre sur le terrain et guider la collecte des données.

## **CHAPITRE 2 - APPROCHE CONCEPTUELLE**

Afin de mieux cerner les processus à l'œuvre au cœur des pratiques de médiation culturelle et de comprendre de quelle façon la participation à des ateliers interculturels peut contribuer au rapprochement interculturel, il importe de définir les concepts sur lesquels se fonde notre étude. Dans ce chapitre, nous aborderons successivement les notions de « médiation », de « médiation culturelle » et de « médiation interculturelle ». Par la suite, nous poserons notre conception de « l'interculturel », ainsi que de la notion « d'identité ». Nous concluons en définissant ce que l'on entend par « compétence interculturelle ».

### **2.1. La médiation**

Qu'est-ce que la médiation? Certes, nous avons vu son application pratique auprès de divers groupes de la population dans le premier chapitre de ce mémoire. Cependant, rien n'a encore été précisé au point de vue théorique au sujet de cette notion qui est au centre de notre questionnement de recherche. Que se passe-t-il au cœur des pratiques de médiation? Quels sont les mécanismes qui rendent possible la création d'un espace d'ouverture et de communication entre les acteurs impliqués dans ce processus, notamment des cégépiens québécois et des immigrants en francisation?

De nombreux intellectuels européens ont fait de la notion de médiation, que ce soit sous son aspect politique, institutionnel ou culturel le thème central de volumineux ouvrages (Six, 1990, 1995; Caune, 1995, 1996, 1997, 1999; Guillaume-Hofnung, 1995; Lamizet, 1998, 1999; Briant et Palau, 1999). Nous avons puisé chez différents auteurs les caractéristiques qui, selon nous, correspondent le mieux au type de médiation que nous avons mis en œuvre. Nous justifions cette position théorique singulière par le caractère novateur de la série d'ateliers interculturels ayant été réalisée.

Jean-François Six fut l'un des premiers à proposer une définition de la médiation au point de vue conceptuel. Tout d'abord, il insiste sur l'importance de dissocier les termes médiation et négociation. Selon lui, la médiation n'est pas une forme de négociation. Il s'agit d'un tout autre processus et celui-ci en est entièrement indépendant. Ce théologien français explique que la négociation répond à une logique binaire où se rencontrent deux ou plusieurs parties, alors que la médiation correspond à un système ternaire où l'on retrouve deux ou plusieurs acteurs rassemblés autour d'un « tiers » médiateur. Il ajoute que la négociation a essentiellement pour but de trouver une solution à des désaccords existants, tandis que la médiation peut et devrait - dans l'idéal- prendre place avant l'apparition des différends. C'est d'ailleurs ce qu'il exprime ici: « Or, la médiation, au lieu de s'exercer en aval, après un conflit qui a éclaté, peut tout autant, doit tout autant, se réaliser en amont, avant même qu'un conflit n'ait apparû » (Six, 1990 :161). Enfin, Six ajoute qu'il serait réducteur de ne penser la médiation qu'en termes de « résolution

des conflits », puisque ceci supposerait que toute médiation impliquerait l'existence d'un désaccord ou d'une situation conflictuelle préalable (1990 :151).

Si la médiation peut s'avérer utile afin de prévenir les conflits, déceler ces derniers avant même qu'ils ne surgissent n'est pas chose simple. En effet, l'individu qui se place en position d'anticipation des conflits doit non seulement détenir une compréhension claire et profonde de la situation qui se déroule devant lui, mais doit également faire preuve d'une « imagination créatrice », Six emprunte ici l'expression de Georges Stuffer (Six, 1990 :162). Par « imagination créatrice », il désigne cette capacité singulière qui permet de discerner l'émergence de liens là où il n'y en a pas, entre des entités qui ne se connaissent pas. Six parle alors d'une « médiation créatrice » : « celle qui a pour but de susciter entre des personnes ou des groupes des liens qui n'existaient pas entre eux auparavant, liens qui seront bénéfiques aux uns et aux autres » (1990 :165). Michèle Guillaume-Hofnung, disciple de Six, utilise plutôt le terme « médiation de différences » pour référer à cette médiation créatrice. Selon elle, la médiation de différences se fait génératrice du tissu social parce qu'elle favorise le développement de relations là où il n'y avait que néant et indifférence auparavant (Guillaume-Hofnung, 2007 :69).

De l'apport de Six, nous retenons pour l'élaboration de notre définition l'importance accordée au fait que la médiation doit prendre place avant que n'émergent les conflits, ce qui correspond d'ailleurs au type de médiation qui a été mise en œuvre pour cette étude. Les cégépiens québécois et les immigrants en francisation ayant participé aux ateliers interculturels n'étaient partagés par aucun différend, ni même s'étaient-ils retrouvés au cœur d'une situation conflictuelle antérieurement. Il faut dire que ceci trouve facilement explication puisqu'ils ne se connaissaient pas, certains étudiants québécois ignoraient même la présence d'immigrants en francisation au sein du cégep. C'est en ce sens que l'expérience de médiation dont il est question dans ce mémoire répond également à la définition de la « médiation créatrice », telle qu'explicitée par Six. En effet, la réalisation des ateliers interculturels a permis aux étudiants québécois et aux immigrants de faire connaissance et de nouer des relations. Par le fait même, cette médiation s'est faite « génératrice de tissu social » ce qui rejoint la pensée de Guillaume-Hofnung à cet effet.

### **2.1.1. Les structures de la médiation**

Selon Six, tout processus de médiation repose sur quatre structures fondamentales qui doivent être réunies pour que celle-ci ait lieu. Il s'agit de la présence d'un tiers, du non-pouvoir, de la catalyse et de la communication.

Tel que mentionné précédemment, ce qui distingue la médiation de la négociation est la présence d'un « tiers ». C'est ainsi que Six énonce: « La première condition pour qu'il y ait médiation, c'est le « tiers » (Six, 1990 :165). Ce « tiers » n'a pas à être un individu pour que sa présence soit efficiente. Il peut être incarné par une institution ou par un médium culturel, tel



qu'il en est le cas dans la présente étude. Ce qui importe, c'est que celui-ci soit neutre, c'est-à-dire qu'il n'est d'aucune façon davantage en faveur de l'un ou l'autre des acteurs ou groupes d'acteurs en présence. C'est ce « tiers » neutre qui permettra de sortir de la logique duelle, caractéristique à la négociation, pour entrer dans une logique ternaire ou « trielle », pour reprendre le terme utilisé par Guillaume-Hofnung (Six, 1990; Guillaume-Hofnung, 2007 :72). Selon Six (1990), la mise en place de cette relation triangulaire, qui représente en elle-même un signe d'ouverture, constitue un premier pas vers la création de liens et d'une entité nouvelle.

Étroitement liée au caractère neutre du « tiers », la deuxième condition à la médiation réfère à son non-pouvoir (Six, 1990; Guillaume-Hofnung, 2000). Si le rôle du « tiers » est de susciter la rencontre et de mettre en place les conditions qui favoriseront le rapprochement, c'est aux acteurs qu'il revient de chercher la solution et de poser les actions qui leur permettront de mettre en œuvre ce rapprochement (Six, 1990; Guillaume-Hofnung, 2007).

Troisième condition, la médiation doit correspondre à une action par catalyse. Six emprunte ce terme au monde de la chimie pour expliquer comment le « tiers » neutre, par sa seule présence, amorce une transformation qui se solde par l'émergence de relations entre les acteurs de la médiation, soit les cégépiens québécois et les immigrants en francisation en ce qui nous concerne. Il décrit ainsi le rôle de catalyseur du « tiers » médiateur :

« [P]ar une présence qui n'a pas de pouvoir initial et qui n'a pas les choses en main, une réaction se produit; cette présence, seule, ne sert à rien; mais si elle est absente, il ne se passe rien; elle est servante inutile et indispensable; en fin de parcours, elle se retire sans avoir été altérée par la réaction qu'elle a provoquée » (Six, 1995 :198).

Malgré son caractère neutre, la présence du « tiers » s'avère nécessaire pour que se produise une réaction, pour que se concrétise la médiation. C'est précisément ce rôle de catalyseur qui peut être joué par les divers objets culturels de relation et de médiation auxquels nous avons eu recours dans les différents ateliers interculturels.

Dernière condition posée par Six, la médiation doit ouvrir vers une communication. En fait, toute amorce de médiation serait en elle-même communication. D'ailleurs, le succès d'une médiation ne peut être considéré qu'en termes de liens créés ou rétablis entre les acteurs impliqués dans le processus. L'essentiel, c'est qu'elle ait réussi à les sensibiliser à faire preuve de l'écoute et de l'ouverture nécessaire pour que se produise un échange réel. Six explique :

« Même quand elle [la médiation] n'aboutit pas, elle doit provoquer en chacun ce choc qui lui fait penser qu'il ne détient peut-être pas toute la vérité, que l'autre en possède, lui aussi, une part. [...] [D]ans une véritable communication, même partielle, même interrompue, chacun s'en retourne atteint, avec une hésitation et une interrogation par rapport à soi-même » (Six, 1990 :186).

À cet effet, les propos de Guillaume-Hofnung complètent de nouveau ceux de Six, alors qu'elle compare le processus de la médiation à celui de la maïeutique où « [l]e médiateur doit amener les interlocuteurs à découvrir la part de vérité, comme la part d'erreur, ainsi que les éléments de solution qu'ils portent en eux sans toujours le savoir ou sans pouvoir le dire » (2007 :86).

Cette dernière condition reflète parfaitement l'objectif que nous souhaitons atteindre par la mise en œuvre des ateliers interculturels : susciter une prise de conscience de part et d'autre chez les acteurs impliqués dans le processus de médiation. Ceci, afin qu'ils s'interrogent quant à leur attitude par rapport à l'autre, que celui-ci soit d'origine québécoise ou étrangère.

Les conditions énoncées par Six nous aident à cerner les mécanismes qui rendent possible le processus de médiation, ce qui nous permettra de mieux comprendre de quelle façon la participation aux ateliers interculturels peut contribuer au rapprochement interculturel. Toutefois, ni la réflexion de Six, ni l'apport de Guillaume-Hofnung ne nous renseignent sur le caractère culturel que peuvent également revêtir les pratiques de médiation et les spécificités qui en découlent. Pour ces auteurs, le processus de médiation passe généralement par un individu ou une institution, mais que se passe-t-il lorsque le médiateur n'est pas être de chair, mais plutôt symbole ou objet culturel? Les contributions de Bernard Lamizet, de Jean Caune et de Lucille Guilbert sont particulièrement pertinentes à cet effet.

### **2.1.2. La médiation culturelle**

Au sujet de la médiation culturelle, nous avons brièvement évoqué dans la première partie de ce mémoire que celle-ci se traduit généralement par les formes expressives de la culture, telles que le théâtre, le musée, la littérature, la peinture, la musique ou le conte (Guilbert, 2004). On parle donc de médiation culturelle lorsque le « tiers » neutre se présente sous la forme d'un symbole, d'un objet ou d'un événement artistique ou culturel, ce que certains auteurs dénomment les « expressions symboliques de la culture » (Lamizet, 1999; Caune, 2006; Guilbert, 2009). Celles-ci jouent d'ailleurs un rôle fondamental dans le rapport que l'individu entretient avec son environnement physique et symbolique; elles lui permettent de se l'approprier et de le comprendre. Selon Lamizet : « les expressions symboliques de la culture construisent la vie de relation des sociétés humaines, opèrent des médiations entre l'individu et le groupe, entre soi et le monde, fondent les identités et les appartenances, leur donnent sens, les donnent à voir dans le spectacle toujours changeant de l'espace public » (1999 :10). En d'autres mots, les expressions symboliques de la culture se font médiation, puisqu'elles traduisent dans un langage accessible à l'individu la dialectique qui est au fondement même de son identité, qui s'articule entre le soi et l'autre, entre l'individuel et le collectif, en la personnifiant dans des symboles, des formes et des usages connus.

Dans ses écrits, Caune (1996, 1999, 2006) utilise plus fréquemment le terme symbole lorsqu'il renvoie aux expressions symboliques de la culture. Polymorphe, le sens donné à un symbole

peut varier d'une culture à une autre, d'un groupe d'individus à un autre. Relevant du domaine de l'imaginaire, le symbole n'appartient pas au monde sensible, il n'existe pas en tant qu'objet tangible. Le symbole est donc un élément de l'imaginaire culturel qui « s'interprète, crée un rapport, assure une transmission »; il permet de faire le lien avec le monde réel. De là, son importance dans le processus de médiation culturelle : « le symbole ouvre sur autre chose que lui-même par la médiation qu'il réalise » (Caune, 2006 :85). C'est en ce sens que Caune avance que la médiation culturelle est un acte de communication qui correspond d'abord et avant tout à un processus de transmission et de production du sens, sens qui n'est jamais établi, ni donné de façon immuable (Caune, 1996, 1999).

Selon Guilbert (2009), les expressions symboliques de la culture possèdent des caractéristiques symboliques à la fois universelles et spécifiquement locales. Dans le groupe interculturel, leur mise en scène interpelle tout autant l'imaginaire individuel que collectif, ce qui permet à tous les acteurs réunis autour du processus de médiation culturelle de facilement s'identifier aux symboles présentés et ainsi créer un imaginaire commun au groupe. Dans le cadre des ateliers interculturels à l'étude, les expressions symboliques de la culture ont pris forme sous des aspects très variés par l'intermédiaire des différents objets culturels de relation et de médiation qui ont été explorés, notamment la musique.

Ainsi, la médiation culturelle se distingue d'autres types de médiation principalement du fait que le « tiers » médiateur est incarné par des symboles, ou plutôt, par des expressions symboliques de la culture. C'est d'ailleurs grâce à la médiation qu'elles exercent que l'individu parvient à faire le lien entre le monde réel et la représentation symbolique du monde. En tant qu'acte de communication, la médiation culturelle permet donc de créer des espaces imaginaires communs favorisant l'ouverture à l'altérité où les individus sont libres d'explorer les similitudes et différences entre leurs représentations symboliques du monde, ce qui s'avère particulièrement pertinent en contexte interculturel.

Avant d'aborder la notion de l'interculturel, il convient de s'arrêter brièvement sur celle de médiation interculturelle. Nous nous intéressons aux effets des pratiques de médiation culturelle, mais notre projet d'ateliers interculturels correspond également à une médiation interculturelle.

Mise en œuvre en contexte interculturel, la médiation a pour but d'établir ou de rétablir la communication entre les individus de différentes origines culturelles. Pour Stephen Bochner (1981; 1982), il s'agit là d'une médiation interculturelle. Selon ce dernier, la transformation des acteurs participant à la médiation constitue l'essence même de ce processus, l'objectif étant que cette transformation favorise l'ouverture et rende possible le dialogue entre ces personnes d'origines différentes, et ce, afin qu'ils parviennent à une connaissance réciproque. Pour Bochner, le rôle du médiateur interculturel est: « to act as links between different cultural systems, bridging the gap by introducing, translating, representing and reconciling the cultures to each other » (Bochner, 1982 :29).

## **2.2. L'interculturel : une rencontre entre individus porteurs de cultures**

Terme en vogue dans nos sociétés contemporaines, l'interculturel semble faire partie de nos vies du simple fait que nous soyons portés à côtoyer quotidiennement des personnes aux origines culturelles diverses. Que ce soit dans la rue, au travail, à l'école, dans les transports en commun ou lors de manifestations publiques, nous croisons ces individus aux mœurs et aux codes culturels différents. Si nous les saluons parfois, peut-être plus rarement avons-nous réellement l'occasion d'engager une conversation avec eux. En tel cas, peut-on vraiment qualifier ces contacts d'interculturels? L'interculturel n'impliquerait-il pas plutôt qu'il y ait une interrelation, un certain échange entre les porteurs de cultures en présence?

Selon Claude Clanet (1990), l'interculturel va bien au-delà de la simple coexistence des cultures sur un même territoire. En effet, il ne suffit pas que des individus aux origines culturelles diverses se retrouvent en un même endroit, au même moment pour que l'on puisse caractériser cette rencontre d'interculturelle. Pour y parvenir, ces individus doivent tout d'abord entrer en contact, communiquer, interagir et établir des liens. C'est dans cette logique que Clanet avance que l'interculturel résulte d'un processus dynamique entre les cultures, processus marqué par la réciprocité des échanges et la complexité des relations entre celles-ci. Selon ce dernier, si les relations entre cultures sont faites « d'interpénétérations, d'interférences, d'interactions », elles sont également source « d'interrogations, d'interruptions, d'interprétations... » pour les individus impliqués au cœur de ces rapports (Clanet, 1990 :21). C'est donc dire que la rencontre interculturelle, en tant que processus dynamique, peut conduire à des ruptures, des restructurations, voire des transformations, chez l'une et l'autre des cultures mises en relation par les individus en présence (Clanet, 1990 :23). Enfin, la définition de l'interculturel proposée par Clanet résume bien sa réflexion : « En tant que processus, nous définissons donc « l'interculturel » comme un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (1990 :22).

De la pensée de Clanet, nous retenons donc que c'est à partir des interactions entre les cultures que jaillit l'interculturel. De plus, il nous apparaît particulièrement intéressant qu'il aborde cette notion en tant que processus, processus duquel peuvent découler des « changements » et des « transformations ». Dans le cadre de cette recherche, ce sont précisément ces « changements » et ces « transformations » résultant des interactions entre les immigrants en francisation et les étudiants québécois que nous souhaitons observer par la mise en œuvre des ateliers interculturels.

D'autres auteurs, dont Jean-René Ladmiral et Edmond Marc Lipianski, ont également contribué à enrichir la réflexion à propos de l'interculturel. À l'instar de Clanet, ceux-ci sont d'avis que l'interculturel, par son étymologie même, réfère aux « inter-relations », « rapports » et « échanges » entre les différentes cultures (Ladmiral et Lipianski, 1989 :10). Selon ces derniers, il

ne s'agit donc pas de concevoir l'interculturel au sens de comparaisons entre les cultures, mais bien de l'aborder « en tant qu'interaction où ces objets [cultures] se constituent tout autant qu'ils communiquent » (Ladmiral et Lipianski, 1989 :10). C'est-à-dire que par leurs constantes interrelations avec les autres cultures, les individus ou les groupes culturels en présence prennent conscience de ce qui les distingue, définissant par le fait même leur propre identité, tout comme ils partagent et s'approprient certains traits et caractères spécifiques à ces autres cultures. Ainsi, l'idée que l'interculturel constitue en lui-même un processus menant à des transformations est également présente au cœur de leur réflexion.

Là où Ladmiral et Lipianski se distinguent de Clanet, et c'est essentiellement ce que nous retenons, c'est lorsqu'ils soulignent que l'interculturel, plus précisément la « communication interculturelle » ne résulte pas des interactions entre cultures, mais plus précisément des interactions entre individus porteurs de cultures. À ce sujet, ils écrivent :

« Ce qui entre en contact, ce ne sont pas des cultures ou des identités nationales : la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures. [...] Ainsi par communication interculturelle, il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes appartenant à des cultures différentes. C'est le fait relationnel qui nous intéresse ici, même s'il entraîne avec lui tout un arrière-plan de représentations, de valeurs, de codes, des styles de vie, de mode de penser propres à chaque culture » (Ladmiral et Lipianski, 1989 :11).

Lors de la rencontre interculturelle, ce ne sont donc pas deux ou plusieurs cultures qui entrent en interaction, mais bien des individus porteurs de cultures, ceux-ci se faisant alors médiateurs des rapports entre cultures. C'est cette conception de l'interculturel et des rapports interculturels, en tant que processus relationnels entre individus porteurs de cultures pouvant mener à des changements et des transformations, que nous adoptons aux fins de cette recherche.

Aborder l'interculturel en tant que processus résultant des interactions entre individus porteurs de cultures suppose que nous reconnaissons que chaque être peut s'approprier une ou plusieurs cultures à sa façon, dans sa propre subjectivité, selon son âge, son sexe, ses groupes de références et d'appartenance, ainsi que selon sa trajectoire personnelle et migratoire (Lipianski, 1989; Cohen-Émerique, 2000). C'est de cette façon que l'individu acquiert et modèle son identité culturelle. Structure évolutive aux multiples facettes, l'identité de chacun se voit d'ailleurs particulièrement dynamisée lors de la rencontre interculturelle.

### **2.3. L'identité : une dialectique entre le soi et l'autre, l'individu et le groupe**

Phénomène complexe, multidimensionnel et dynamique, l'identité évolue tout au long de l'existence de l'individu dans une certaine continuité, au gré de ses expériences de vie, ainsi que

de l'influence et des pressions subies par ses différents groupes d'appartenances et de références (Lipianski, 1998). Les pratiques de médiation culturelle, comme les ateliers interculturels mis en œuvre dans cette étude, interpellent différentes dimensions de la sphère identitaire, dont l'identité personnelle, culturelle et groupale.

L'identité est à la fois innée et acquise. En effet, s'il y a une base immuable de la personnalité qui est présente dès la naissance, l'identité est également acquise en ce sens qu'elle résulte des choix de l'individu. Ces choix, conscients et inconscients, l'individu les fait dans l'objectif de préserver un certain sentiment de continuité, d'unicité; c'est-à-dire de devenir et de demeurer lui-même dans l'espace et dans le temps (Lipianski, 1992 ; 1998b). Cette quête de continuité est marquée de ruptures et de crises qui peuvent être incarnées par le passage de l'adolescence à l'âge adulte ou par l'expérience migratoire.

Paradoxale dans son essence même, l'identité est ce qui fait de nous un être à la fois unique et semblable aux autres (Lipianski, 1998). L'identité se constitue essentiellement à travers l'interaction, la négociation, la confrontation avec autrui; elle résulte d'une constante dialectique entre le soi et l'autre. À ce sujet, Lipianski écrit : « [...] l'identité se construit dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux » (1998 :22). Ces « autres » avec lesquels l'individu entre en confrontation sont constitués par ce que Lipianski définit comme les différents groupes d'appartenance et de référence. Par groupes d'appartenance, il désigne « les « nous » auxquels [l'individu] participe », soit la famille et les amis. Quant au groupe de référence, il « est celui qui fournit à l'individu ses valeurs, ses normes et ses modèles d'attitude, d'opinion et de comportement » (Lipianski, 1998b :149). Il peut s'agir du groupe d'appartenance ou de tout autre groupe auquel s'identifie l'individu sans toutefois en faire effectivement partie (Lipianski, 1989; 1998b).

L'individu, en interaction avec d'autres individus, devient donc acteur et prend position, en conformité ou en non-conformité, par rapport aux valeurs, normes et idéaux sociaux véhiculés par ses différents groupes d'appartenance et de référence. L'unicité, la singularité de son identité personnelle découle de la synthèse qu'il en fera. C'est dans cette logique que Lucille Guilbert énonce, en s'appuyant sur les travaux d'Hermann Bausigner (1978), que « l'identité est la réponse créative de l'individu aux attentes sociales » (1991 :73). Cette identité personnelle s'intègre dans une sphère identitaire plus large, soit celle de l'identité culturelle.

Selon Clanet (1990), l'individu acquiert une identité culturelle dans la mesure où, en interaction avec les membres de ses différents groupes d'appartenance et de référence, il s'approprie les différentes formes imaginaires et symboliques structurant le milieu dans lequel ils évoluent conjointement. C'est ainsi que l'individu intègre des façons de percevoir, de penser et d'agir communes aux membres des groupes auxquels il s'identifie et partage avec eux une identité culturelle. À l'image de la structure identitaire, la dimension culturelle de l'identité n'est pas statique. En tant que processus dynamique en relatif devenir, elle est constamment soumise aux

tensions qui résultent de ce mouvement continu d'identification aux groupes culturels d'appartenance et de référence et d'exclusion par rapport aux groupes voisins. Ainsi, lorsque des individus porteurs de cultures différentes sont amenés à se rencontrer sur une base régulière, comme dans le cadre des ateliers interculturels mis en œuvre pour cette étude, leur identité culturelle respective se trouve particulièrement stimulée, voire troublée (Clanet, 1990).

Or, lors de ces ateliers interculturels, il ne s'agit pas seulement de l'interaction entre individus porteurs de cultures, mais également de la rencontre, de la confrontation entre l'individu et le groupe interculturel, formé par des immigrants en francisation et des étudiants québécois, en l'occurrence. Les travaux de Lipianski (1992) sur l'expérience groupale démontrent que la situation d'interaction entre l'individu et le groupe s'avère d'un grand intérêt pour l'étude des phénomènes identitaires. Selon ce professeur de psychologie, la situation groupale a la particularité d'éveiller la conscience de soi du fait que l'individu se sent et se sait observé; « cette simple condition suffit à déclencher un mécanisme d'auto-centration et d'auto-observation à travers lequel le sujet devient plus conscient de ce qui se passe en lui, de ce qu'il ressent et de la manière dont il se perçoit » (Lipianski, 1992 :54). Cette conscience du regard de l'autre posé sur soi provoque plusieurs questionnements où l'individu s'interroge non seulement sur lui-même, mais également au sujet de l'image qu'il projette aux yeux d'autrui.

Paradoxalement, même si la confrontation avec le groupe peut être déstabilisante pour l'individu, il est fort probable que celui-ci cherchera à entrer en communication avec les membres de ce groupe, à faire leur connaissance et à établir des relations avec eux, afin qu'ils forment réellement un « groupe ». À cet effet, Lipianski écrit : « Aussi fort que le besoin de se préserver du groupe est donc le besoin de s'y intégrer, de construire une entité supérieure aux individualités en présence, de former un « nous » fusionnel. [...] Il suffit que les individus soient réunis pour qu'ils cherchent à construire une identité collective conçue sur le mode de l'identité personnelle » (1992 :87). Selon Alex Mucchielli, le sentiment d'identité d'un groupe émerge lorsque ses membres ont conscience d'être désormais unis par des événements, des actes ou des sentiments qu'ils ont partagés dans un passé commun. Mucchielli l'exprime ainsi dans ses propres mots : « Dans la dynamique de groupe le sentiment d'identité collective s'appuie sur le souvenir des émotions collectives partagées » (1986 :53). Enfin, Lipianski ajoute que le groupe, à qui l'on reconnaît une identité distincte, répond à des besoins fondamentaux qui participent à la dynamique identitaire, tels que : « besoin de relations, besoin d'appartenance et de visibilité sociale, besoin de dépendance et de conformité » (Lipianski, 1992 :60).

Face au groupe interculturel, en plus d'être confronté aux identités personnelles de chacun, le sujet doit également faire face aux différents codes culturels dont ils sont porteurs et qui lui sont, le plus souvent, inconnus. Dans une telle situation, selon Ladmiral et Lipianski, la dimension culturelle de l'identité occupe alors une fonction ambivalente qui oscille entre un sentiment d'ouverture et de fermeture. D'une part, cette ouverture résulte de la capacité de l'individu « de situer l'autre, de s'en faire une certaine image, d'anticiper ses comportements et ses attitudes », c'est-à-dire de le reconnaître comme semblable (Ladmiral et Lipianski,

1989 :152). D'autre part, ce sentiment de fermeture est dû à l'insécurité qui découle de la confrontation avec autrui, porteur d'une identité culturelle inconnue et prônant des normes, des codes, des valeurs et des idéaux sociaux distincts, donc au fait de le reconnaître comme étant différent (Ladmiral et Lipianski, 1989). Pour surmonter cet état d'ambivalence, les individus ou groupes d'individus impliqués au cœur de la rencontre interculturelle devront développer ce que Margalit Cohen-Émerique dénomme la « compétence interculturelle ». Celle-ci leur permettra d'atteindre l'état d'ouverture nécessaire pour aller au-delà des différents obstacles à la mise en place d'une communication interculturelle, préalable au rapprochement interculturel.

## **2.4. Compétence interculturelle et dynamique relationnelle de l'interculturalité**

Selon Cohen-Émerique (2000), la compétence interculturelle est ce qui rend possible la communication, la compréhension et la tolérance envers ces autres, porteurs de cultures diverses. Cette attitude, approche ou compétence interculturelle, l'auteure utilise concurremment ces trois termes, n'est pas acquise d'emblée. En soi, elle est un processus d'apprentissage qui se décompose en trois démarches spécifiques : la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre et la médiation/négociation. Ces étapes ne sont pas forcément successives, ni exclusives; elles peuvent se produire simultanément ou s'entrecroiser, le tout dépendant de la personnalité et du vécu de chacun, ainsi que du contexte de rencontre (Cohen-Émerique, 2000 :175). Nous nous concentrerons sur les deux premières démarches et n'aborderons pas celle de la médiation/négociation, puisque nous avons déjà pris position à ce sujet précédemment dans ce chapitre. Enfin, quoique Cohen-Émerique ait développé sa réflexion au sujet de la compétence interculturelle dans le cadre de ses travaux sur les relations et la communication entre les professionnels de l'action sociale et les migrants, il est intéressant de la transposer au contexte de notre étude portant sur les pratiques de médiation culturelle.

Pour Cohen-Émerique, la compétence interculturelle s'acquiert de façon progressive. Elle découle d'un processus d'apprentissage qui exige un important travail réflexif de la part de l'individu. Cohen-Émerique insiste particulièrement sur le fait qu'il s'agit d'un exercice réflexif, car si l'objectif est de parvenir à une meilleure connaissance de l'autre, celle-ci passe d'abord et avant tout par une meilleure connaissance de soi, particulièrement de sa propre culture. Elle explique :

« En effet, ce processus, cet apprentissage implique non seulement une découverte de l'autre dans sa différence, mais aussi une découverte de soi, une réflexion sur soi, une conscience de soi en tant qu'être de culture et de sous-cultures avec ses codes, ses valeurs, ses modèles de comportement, ses aspirations relatives à ses différentes appartenances. [...] S'ouvrir à la diversité culturelle implique donc toujours la connaissance de sa propre culture et surtout la découverte des modes selon lesquels elle a été intériorisée, aménagée en fonction de sa trajectoire propre » (Cohen-Émerique, 2000 :163).



Ce travail réflexif, cette découverte de soi, débute par un effort de décentration. C'est-à-dire que l'individu est invité à prendre du recul par rapport à lui-même en tentant d'identifier ses cadres de références, afin de parvenir à une conscience de lui-même en tant qu'individu enraciné dans une culture et des sous-cultures qu'il s'est appropriées dans toute l'unicité de son être (Cohen-Émerique, 2000). Ce premier exercice de décentration permet d'accéder à ce que Martine Abdallah-Pretceille dénomme une certaine « neutralité culturelle », par rapport à son propre système de valeurs et de normes (1985, cité dans Legault, 2000 :175). Cet état est caractérisé par une meilleure connaissance de soi où l'individu, conscient de son identité culturelle et de ses « lunettes culturelles », comprend de quelle façon celles-ci influencent le regard qu'il pose sur l'autre. Par « lunettes culturelles », Cohen-Émerique désigne cette grille de lecture unique à chaque individu, élaborée inconsciemment à partir de ce qui lui est familier et de ses valeurs propres, et qui oriente le jugement qu'il pose sur autrui. C'est à partir de cet état de « neutralité culturelle » que le sujet, en relativisant ses propres valeurs, pourra accepter l'autre comme être culturellement différent. Enfin, c'est ce premier exercice réflexif qui le préparera à pénétrer dans le cadre de référence de l'autre, deuxième étape essentielle au développement de la compétence interculturelle (Cohen-Émerique, 1997).

Cette deuxième démarche, la découverte du cadre de référence de l'autre, demande au sujet de faire preuve d'une attitude basée sur le respect, l'écoute et l'ouverture. L'objectif est de parvenir à une connaissance « de l'intérieur » du système de valeurs et du mode de vie d'autrui. Il s'agit de tenter de saisir le monde tel qu'il le comprend.

« Car comprendre, c'est d'abord sortir de soi, s'excentrer pour se placer du point de vue de l'autre; c'est une attitude d'ouverture, une mobilisation des ressources cognitives (observation, désir d'apprendre) et affectives (communication non-verbale, libre émergence de certains sentiments) pour découvrir ce qui donne valeur à l'autre, ce qui fonde ses rôles, ses statuts, ses croyances et aspirations, le tout interprété et intégré toujours de façon unique par l'individu. [...] Sans cette connaissance du dedans, il n'y aura pas de véritable compréhension, car l'altérité est toujours insaisissable, malgré une grande proximité » (Cohen-Émerique, 2000 :177).

Il nous apparaît possible de faire des rapprochements entre la pensée de Cohen-Émerique au sujet de la compétence culturelle et celle de Guilbert en ce qui a trait à la dynamique relationnelle de l'interculturalité. Ces efforts et ces démarches, explicités sous des termes différents, renvoient tous aux conditions qui doivent être essentiellement réunies pour une communication interculturelle réussie. Guilbert présente ainsi la dynamique relationnelle de l'interculturalité :

« L'interculturalité est plus que la coexistence des cultures. C'est un processus de communication entre personnes de cultures différentes au cours duquel les deux individus ou groupes en présence, conscients de leur altérité, découvrent des

équivalences dans leur comportement et leur manière de voir le monde. Ils construisent progressivement un rapport de réciprocité par le jeu des échanges, des comparaisons et des équivalences puisées dans les systèmes culturels en présence » (1991 :82).

Cette dynamique relationnelle particulière correspond à un processus de communication qui s'articule autour de trois pôles spécifiques : l'identité, l'altérité et la réciprocité (Guilbert, 1990 :16). Guilbert nous explique que c'est par l'interaction avec l'autre, que l'individu prend conscience de ses particularités, personnelles et culturelles, qu'il saisit pleinement son identité. Par le fait même, il découvre ce qui les distingue, il perçoit leurs différences, c'est-à-dire qu'il prend conscience de leur altérité. Guilbert dénomme ce processus « distanciation ». Pour y parvenir, les individus impliqués dans cette dynamique doivent toutefois faire preuve d'ouverture et d'une volonté réelle d'apprendre à connaître l'autre. Enfin, l'espace ouvert par l'interaction et la communication correspond au pôle de la réciprocité où les individus porteurs de cultures explorent les lieux de convergence entre les différents systèmes de significations en présence (Guilbert, 1991).

Nous croyons que la médiation culturelle mise en œuvre par les ateliers interculturels permettra aux participants d'expérimenter ces processus d'apprentissage présentés par Cohen-Émerique et Guilbert, processus qui nous apparaissent d'ailleurs complémentaires. C'est l'expérimentation même de ces processus, constitués par la décentration, la distanciation et la découverte du cadre de référence de l'autre, qui représente ce que nous désignons par la « compétence interculturelle ».

Si Cohen-Émerique parle de « la compétence interculturelle », de son côté, Michèle Vatz-Laaroussi traite plutôt de « compétences interculturelles ». Il importe de marquer la distinction entre celles-ci, car elles ne réfèrent pas aux mêmes éléments. Vatz-Laaroussi (1998) a d'ailleurs développé une intéressante réflexion au sujet des compétences interculturelles. Celle-ci critique l'usage de plus en plus fréquent qui en est fait par les chercheurs de différentes disciplines et évoque certains risques qui en découlent. Entre autres, elle souligne que ce concept ne peut pas être universel, car les domaines de définition et de référence auxquels il est associé sont trop diversifiés. À cet effet, elle identifie trois différents courants qui proposent chacun une compréhension différente de la notion de compétence interculturelle, soit le courant universaliste, le courant particulariste et le courant interculturel. Nous nous identifions davantage au courant universaliste, selon lequel les compétences interculturelles désignent « les stratégies et les tactiques mises en œuvre par les acteurs interculturels » et réfèrent à des savoirs sociologiques (Vatz-Laaroussi, 1998 :32). Selon ce courant, ce sont les acteurs sociaux qui sont porteurs des compétences interculturelles et non des experts psychologiques ou culturels, comme c'est le cas pour les deux autres courants.

## **2.5. Cadre d'analyse conceptuelle**

Nous précisons ici le cadre d'analyse conceptuelle sur lequel nous nous sommes appuyée pour l'interprétation de nos données. La série d'ateliers interculturels a été conçue pour se faire le lieu d'une médiation culturelle en groupe interculturel. Les activités qui s'y sont déroulées et les supports pour les réaliser ont été retenus dans la perspective d'objets culturels de relation et de médiation afin de favoriser le rapprochement interculturel entre des immigrants en francisation et des cégépiens québécois. La dynamique relationnelle qui s'est développée au cours des ateliers interculturels, influencée par le rapport à la langue et l'objet culturel de relation et de médiation, a mobilisé des questionnements identitaires et un exercice de réflexivité sur sa propre culture. Ce travail sur soi a conduit à des changements et des transformations chez l'ensemble des participants. De nouveaux rapports à soi et à l'autre se sont exprimés par l'intermédiaire de nouvelles stratégies que nous pouvons nommer une compétence interculturelle, conduisant ainsi au rapprochement interculturel.



## CHAPITRE 3 - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Au terme du premier chapitre, nous avons posé notre questionnement de recherche qui concerne les effets des pratiques de médiation culturelle au sein des institutions d'enseignement collégial accueillant des immigrants en francisation. Plus particulièrement, nous cherchons à savoir en quoi la participation à une série d'ateliers interculturels réunissant des cégépiens québécois et des immigrants en francisation peut favoriser le rapprochement interculturel. Les aspects spécifiques que nous souhaitons observer sont le rapport à la langue française, la question identitaire ainsi que le rôle joué par l'objet culturel de relation et de médiation lors des ateliers interculturels. Ils concernent donc essentiellement le vécu des participants dans le contexte précis de leur participation aux ateliers interculturels. Pour atteindre ce savoir à caractère humain, pour parvenir à une compréhension « du dedans » (Laplantine, 1996) de cette expérience, telle que vécue et ressentie par les participants, nous avons essentiellement fait appel à une méthodologie qualitative.

### 3.1. L'approche qualitative

L'approche qualitative s'inscrit dans un courant épistémologique plus vaste qu'est celui de l'approche compréhensive, où le principe de l'intercompréhension humaine, c'est-à-dire « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme », est mis de l'avant (Paillé et Mucchielli, 2005 : 13). C'est ainsi que la recherche qualitative vise une compréhension profonde des comportements humains et des phénomènes sociaux dans l'objectif de faire ressortir le sens que les individus et les collectivités attribuent à leurs pensées, leurs paroles et leurs gestes ainsi qu'à la réalité sociale à laquelle ils participent (Deslauriers, 1991). Pour ce faire, la recherche qualitative tend principalement à produire des données d'ordre descriptif, « telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes », et ce, par divers procédés comme les sources orales, l'observation *in situ*, les enregistrements vidéos, la tenue d'un journal de bord, etc. (Taylor et Bogdan, dans Deslauriers, 1991 : 6). La recherche qualitative favorise l'étude de cas ou d'échantillons de petite envergure; elle est donc plutôt intensive qu'extensive et elle fait surtout appel à une démarche d'analyse souple et inductive (Deslauriers, 1991). Enfin, malgré les nombreuses critiques qu'elle a affrontées, entre autres parce qu'elle s'appuie généralement sur des données difficilement quantifiables, l'approche qualitative est aujourd'hui de plus en plus reconnue et acceptée dans le monde de la recherche des sciences humaines et sociales (Poupart *et al.*, 1997).

Une des particularités de la recherche qualitative mise de l'avant par de nombreux auteurs (Deslauriers, 1991; Paillé et Mucchielli, 2005; Guilbert, 2007) repose sur le fait qu'elle s'intéresse davantage aux processus en cours qu'aux résultats qui en découlent, c'est d'ailleurs pourquoi nous retenons cette approche. En effet, par ses procédés d'enquête fondés sur

l'observation et l'écoute, l'approche qualitative facilite la mise en œuvre de processus relationnels. C'est précisément à l'articulation et à l'évolution de ces processus, dans l'espace et dans le temps, qu'il importe de s'attarder si l'on veut parvenir à une compréhension de l'intérieur du phénomène étudié. Il ne suffit pas de comprendre le sens que le sujet attribue à ses interactions dans le moment présent, mais bien de faire le lien entre son passé et l'influence qu'il exerce sur ses comportements présents et futurs. Les propos de Guilbert sont très explicites à ce sujet :

« L'approche qualitative vise à comprendre comment les gens construisent et interprètent la situation sociale dans laquelle ils sont engagés, comment cette compréhension et cette interprétation sont construites à partir des expériences passées et des savoirs acquis, et, comment cette compréhension et cette interprétation influencent leurs attitudes et leurs comportements dans les interactions présentes et futures » (2007 : 17).

C'est par sa présence sur le terrain, dans le « milieu habituel » des individus, pour reprendre l'expression de Deslauriers (1991), que l'ethnologue parviendra à une telle compréhension « du dedans », dans l'espace et dans le temps des processus relationnels à l'étude.

### **3.1.1. L'ethnologie collaborative**

Le seul fait de sa présence sur le terrain ne saurait garantir à l'ethnologue un accès privilégié à l'ensemble des informations nécessaires à sa compréhension des diverses facettes du phénomène étudié. L'intégration de l'ethnologue au milieu, ainsi que les relations qu'il développera avec les acteurs du terrain auront un impact considérable sur la qualité, la validité, l'authenticité et la profondeur du matériel recueilli. C'est pourquoi sa démarche ethnographique gagne à s'inscrire dans une approche collaborative. Pour l'anthropologue Eric Luke Lassiter (2005), l'ethnographie serait collaborative par définition, puisqu'elle implique une relation entre l'ethnologue et l'interlocuteur, relation qu'il situe d'ailleurs au cœur de la démarche méthodologique. Idéalement, selon Lassiter, cette collaboration serait présente à toutes les étapes de réalisation de la recherche, puisqu'elle est son essence même. Il résume ainsi sa pensée :

« We might sum up collaborative ethnography as an approach to ethnography that *deliberately* and *explicitly* emphasizes collaboration at every point in the ethnographic process, without veiling it- from project conceptualization, to fieldwork, and, especially, through the writing process » (Lassiter, 2005:16).

Pour cette étude, considérant certaines limites dues au temps et à la disponibilité des participants, il nous a été impossible de développer une collaboration ethnologue-interlocuteur à toutes les étapes de notre démarche méthodologique. Toutefois, il nous a été possible d'orchestrer de riches collaborations avec les divers acteurs de terrain à différentes étapes de

notre recherche. Avant d'aller plus loin à ce sujet, il convient tout d'abord de présenter notre terrain de recherche, le Cégep de Sainte-Foy.

### **3.2. Présentation du terrain de recherche**

Le Cégep de Sainte-Foy accueille annuellement près de 6 300 étudiants dans le secteur de la formation générale et environ 1 500 dans le secteur de la formation continue. Le programme de francisation du gouvernement québécois destiné aux immigrants est offert au sein de cette institution d'enseignement collégial depuis septembre 1999 dans le département de la formation continue. Au cours de l'année scolaire 2007-2008, 346 immigrants étaient inscrits à l'offre de francisation à temps plein et 55 à temps partiel, pour un total de 401 étudiants en francisation. Les immigrants, âgés de 17 à 65 ans, parlent plus d'une vingtaine de langues différentes et sont originaires de partout dans le monde, 28 pays étaient représentés en 2007-2008.<sup>7</sup>

#### **3.2.1. L'expérience pré-terrain : essentielle à la préparation de l'ethnologue**

Le choix du Cégep de Sainte-Foy comme terrain de recherche ne résulte pas du hasard. Depuis l'automne 2006, nous y avons développé une collaboration avec le responsable du secteur de la francisation. Ce dernier, animé par le désir de faire rayonner le talent et le potentiel des immigrants en francisation dans l'ensemble de la collectivité collégiale, nous fit savoir que la direction du Cégep s'était récemment donné le mandat d'appuyer les initiatives pouvant favoriser les contacts entre les immigrants en francisation et les étudiants du secteur de la formation générale. Lui ayant déjà fait part de notre intérêt pour le domaine des relations interculturelles, il nous confia l'organisation d'un court numéro à caractère culturel et artistique mettant en scène des immigrants en francisation, numéro qui allait être présenté lors d'un spectacle de variétés destiné à l'ensemble de la collectivité collégiale. Cette expérience, fondée sur une implication bénévole et volontaire, constitua notre pré-terrain de recherche. Elle nous a permis de nous familiariser avec le milieu de la francisation et les particularités de ses acteurs, en plus de nous amener à poser les jalons du projet d'ateliers interculturels qui constitua l'espace de la mise en œuvre de notre objet de recherche.

Pendant ce pré-terrain, nous avons été marquée par l'intérêt qu'ont démontré les immigrants en francisation envers le projet de création artistique. Ils furent plus d'une vingtaine à contribuer à sa réalisation, ce qui confirmait la pertinence de leur donner l'opportunité de participer à ce type d'activités relevant des pratiques de médiation culturelle. Le sérieux dont les participants ont fait preuve lors des répétitions, la fébrilité qui les animaient dans les moments précédant leur entrée sur scène ainsi que la fierté qui se dégageait de leurs regards,

---

<sup>7</sup> Ces chiffres ont été obtenus auprès du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : conversation téléphonique tenue avec Alain Morrisseau le 17 novembre 2009.

de leurs sourires et de leurs propos à la suite de la présentation du numéro devant le public, tous ces signes indiquaient que les arts et la culture s'avéraient d'intéressants médias par lesquels ces immigrants pouvaient trouver l'assurance et la détermination nécessaires pour amorcer un premier contact avec la communauté collégiale, essentiellement constituée de Québécois.

Lors de la tenue du spectacle de variétés, la prestation des immigrants en francisation reçut un écho favorable auprès de l'auditoire, essentiellement constitué par le corps professoral et professionnel du collège. Ceux-ci étaient impressionnés de voir autant de talents, insoupçonnés jusqu'alors, réunis sur une même scène. Ils témoignèrent que le savoir-faire des immigrants en francisation gagnait à être connu par l'ensemble de la communauté étudiante, voire au-delà. Ces commentaires laissaient entrevoir l'existence d'une certaine méconnaissance à l'égard de la population immigrante fréquentant le Cégep, tant de la part des professeurs, des professionnels que des étudiants. Ils laissaient également présager une certaine ouverture de la part de la collectivité collégiale quant à d'éventuelles collaborations pour la réalisation d'activités culturelles et artistiques s'adressant aux immigrants en francisation et aux étudiants québécois.

Au terme de cette activité au Cégep de Sainte-Foy, nous avons été à même de voir l'engouement des étudiants en francisation à s'engager dans des activités à caractère culturel et artistique. Nous avons également pu constater l'ouverture du corps professoral et professionnel par rapport à la tenue de ce genre d'initiatives à caractère culturel et artistique. Cependant, un groupe d'acteurs n'avait pu être sondé directement, soit les cégépiens québécois. Nous n'avions donc aucune idée de leur intérêt à participer à de telles activités. Il ne s'agissait-là que d'un inconnu parmi tous ceux qu'est appelé à confronter tout ethnologue qui amorce l'exploration de son terrain de recherche.

### **3.2.2. Vers une élaboration plus précise de la série d'ateliers interculturels**

Tel que nous l'avons mentionné dans l'énonciation de notre problématique spécifique, nous nous sommes inspirée de nos lectures portant sur les pratiques de médiation culturelle (Carré, 1998; Guilbert, 2004, 2007, 2009) pour mettre sur pied une série de rencontres interculturelles. Développées sous la forme d'ateliers à caractère artistique et culturel, ces rencontres ont réuni des immigrants en francisation et des cégépiens québécois. En tant que pratique de médiation culturelle, ces rencontres ont été développées autour de thèmes rassembleurs, possédant à la fois des caractéristiques universelles et des spécificités locales. Ceci, dans le but précis que chacun des participants puisse facilement s'identifier aux thèmes abordés et apprendre à se connaître l'un l'autre en favorisant un premier partage des ressemblances pour ensuite mettre de l'avant leurs différences. Cette formule de rencontre, peu contraignante au niveau de l'engagement, a permis aux immigrants en francisation ne pouvant garantir une présence assidue de s'impliquer de façon ponctuelle dans la série d'ateliers interculturels.



Au moment où nous avons développé les ateliers interculturels, nous craignions que cette formule, qui avait l'avantage d'être plus souple, ne portât en elle-même les germes de son échec en laissant l'impression aux participants que leur présence aux rencontres n'était pas essentielle à la réussite du projet. C'est donc dans le but de stimuler leur engagement qu'a été proposée l'idée de réaliser un court-métrage en parallèle aux ateliers. Nous avons laissé le choix du thème et de la forme du court-métrage aux participants, la seule consigne étant que celui-ci soit représentatif de l'expérience interculturelle qu'ils ont vécue. La réalisation du court-métrage touchait également d'autres objectifs : permettre aux participants de s'investir dans un projet où la contribution de tous serait nécessaire; offrir un espace de création et d'expression, à la fois individuel et collectif. Au fil des ateliers, des images ont été tournées par les participants de façon informelle et spontanée. Par la suite, l'écriture du scénario, la sélection des images pour le montage, ainsi que la narration du court-métrage ont été entièrement laissées aux participants.

### **3.2.3. Entre objectivité et subjectivité : quelle place pour la chercheure ?**

Nous avons agi à titre de personne-ressource dans l'organisation de la série d'ateliers interculturels. Notre engagement au Cégep de Sainte-Foy s'inscrivait dans un cadre bénévole et était motivé par le désir de mieux connaître le milieu de la francisation et de côtoyer régulièrement des immigrants récents dans une étape importante de leur processus d'adaptation à la société québécoise. Cet engagement s'inscrivait également à la suite d'autres expériences de bénévolat réalisées au sein du Service d'Aide à l'Adaptation aux Immigrants et Immigrantes (SAAI), ainsi qu'au Mieux Être des Immigrants (MEI), deux organismes communautaires de la ville de Québec qui offrent des services d'aide à l'accueil et à l'intégration des nouveaux arrivants.

Cette participation aux activités comme personne-ressource nous a conduite à assumer plusieurs rôles, à la fois distincts et complémentaires, allant de la conception des ateliers interculturels, en passant par la participation et à l'animation de certains d'entre eux jusqu'à la production du court-métrage ethnographique. À la fois productrice de l'objet d'étude ainsi qu'ethnologue qui l'observe et qui l'interprète, le défi a été pour nous de ne pas fondre ces réalités l'une dans l'autre, mais bien de rassembler un plus grand nombre d'éléments d'analyse afin de parvenir à une meilleure compréhension du sens et de la portée du phénomène étudié. Une telle proximité du chercheur avec son objet de recherche introduit évidemment toute la question de la subjectivité de celui-ci, c'est-à-dire de l'influence de sa présence sur le terrain au niveau de la construction de l'objet d'étude, au sujet des relations développées avec les participants, et surtout, en ce qui concerne la collecte et l'analyse des données. À cet effet, nous tenons à citer l'expérience vécue par Pierre Lanthier (2005) lors de ses études de deuxième cycle, alors qu'il était engagé dans la conception d'un atelier de musique au Cégep François-Xavier Garneau, atelier qui constituait son terrain de recherche. Il a développé une intéressante réflexion portant sur la subjectivité en recherche et l'objectivité du chercheur à

partir des contributions de Bogumil Jewsiewicki (2001), Georg Simmel et Alvaro P. Pires (1997). En 1908, Simmel écrivait que l'objectivité chez le chercheur ne peut être définie comme l'absence de participation, en quel cas celui-ci se retrouverait totalement étranger au phénomène étudié (Pires, 1997). À cela, l'historien Jewsiewicki (2001) ajoute qu'un trop grand éloignement entre le chercheur et son objet d'étude ne lui permettrait pas d'en saisir toute la complexité, et par le fait même, de l'appréhender dans l'entière de son essence. Ainsi, la position de Jewsiewicki au sujet de l'objectivité dans la recherche scientifique rejoint celle de Simmel, pour qui « l'objectivité chez le scientifique se présente comme une combinaison de proximité et de distance, de regard de l'intérieur et de l'extérieur, aussi bien que de regard d'en bas » (Lanthier, 2005 : 43). Par « regard d'en bas », Simmel désigne les acteurs de terrain, ceux qui n'appartiennent pas au monde intellectuel et dont le point de vue n'est habituellement pas scientifiquement reconnu et valorisé. Pour cette étude, c'est précisément avec ce « regard d'en bas », celui des immigrants en francisation et des étudiants québécois, que nous souhaitons non seulement observer, mais également vivre et ressentir le processus de médiation culturelle mis en œuvre par les ateliers interculturels.

Intégrée et considérée dans le cadre méthodologique, la participation du chercheur à la construction de l'objet d'étude apparaît tout simplement comme un élément de plus à prendre en compte lors de l'analyse des données. À ce sujet, R. Frank est d'ailleurs d'avis que l'existence d'interactions entre le sujet d'étude et le chercheur permet à ce dernier de porter un regard plus objectif sur sa propre subjectivité (Lanthier, 2005 : 44). C'est ce que Pierre Bourdieu dénomme « l'objectivation participante », « c'est-à-dire l'objectivation du rapport subjectif du chercheur à son objet. Cette démarche consiste à ne pas être naïf dans sa recherche et à conserver une démarche réflexive qui prend en compte les structures cognitives du chercheur, son rapport subjectif à l'objet d'étude et le processus d'objectivation de la réalité » (cité dans Guilbert, 2007 : 18). C'est cette position réflexive que nous nous sommes efforcée de conserver tout au long de notre démarche de recherche.

Selon Jewsiewicki (2001), cette proximité du chercheur par rapport à son objet d'étude permet la rencontre directe entre deux univers de sens qui ont souvent été séparés, même mis en opposition : l'univers des savoirs scientifiques et celui des savoirs pratiques. Pour Lipianski (1998c), une plus grande collaboration entre le monde de la recherche et celui de la pratique est une condition essentielle au développement d'une véritable connaissance et d'une compréhension profonde des phénomènes humains. Malgré les reproches que chercheurs et praticiens s'adressent mutuellement quant à leurs préoccupations et à leurs démarches méthodologiques respectives, « le dialogue entre les deux semble nécessaire, car on peut penser qu'il n'y a de connaissance significative dans le domaine des sciences humaines qu'en tant qu'elle permet une meilleure compréhension de la pratique et une orientation de l'action » (Lipianski, 1998c : 101). Notre démarche méthodologique s'inscrit dans cette voie du dialogue entre le monde du savoir pratique et scientifique. Le chercheur qui participe de près à la réalisation de son objet d'étude se retrouve donc dans une position de médiateur entre deux univers de sens à la fois différents et complémentaires, celui des savoirs pratiques et celui des

savoirs théoriques. Telle une interprète, nous nous sommes faite la praticienne par laquelle la compréhension de l'objet d'étude est devenue possible pour la théoricienne en nous.

### **3.2.4. Mise en œuvre des ateliers interculturels**

C'est au début de l'année scolaire 2007-2008, plus précisément en septembre 2007, que fut mis en branle le projet d'ateliers interculturels. Ce projet n'aurait pu être possible sans la mise en œuvre d'incalculables collaborations avec les différents acteurs œuvrant au Cégep de Sainte-Foy. C'est ainsi que nous avons pu compter sur la collaboration établie avec le responsable de la francisation pour entrer en contact avec les enseignantes au programme de francisation. Par l'entremise du courrier électronique, nous leur avons fait parvenir une brève description du projet d'ateliers interculturels. Il est à noter que nous avons déjà eu la chance d'établir un premier contact avec la plupart d'entre elles à l'automne 2006, au moment de notre implication pour la réalisation du numéro artistique avec les immigrants en francisation, pré-terrain dont il a été question plus tôt. Il ne fait aucun doute que les retombées positives de cette première expérience avaient ouvert la voie à cette seconde collaboration. Les enseignantes accueillirent positivement l'annonce de la mise en œuvre de ce nouveau projet à caractère interculturel. Elles acceptèrent de nous accueillir dans chacune de leur classe afin que nous puissions faire connaître les ateliers interculturels auprès de leurs étudiants immigrants. C'est également par l'entremise du responsable de la francisation que nous nous sommes fait connaître auprès de personnes ressources œuvrant dans le secteur de la formation générale du cégep, ceci afin de faire la promotion du projet d'ateliers interculturels au sein de la population étudiante. Puisque nous ignorions l'accueil que réserveraient les étudiants québécois à un tel projet, nous avons cru pertinent de multiplier les moyens afin de le faire connaître auprès du plus grand éventail d'étudiants possible.

Les employés de l'association étudiante nous conseillèrent de communiquer avec les membres du comité interculturel du cégep, *El Vagabundo*, afin qu'ils nous aident à entrer en contact avec des étudiants intéressés à s'impliquer dans ce type de projet à saveur interculturelle. Ils nous autorisèrent également à installer des affiches annonçant la tenue du projet à divers endroits dans le cégep, endroits qu'ils nous avaient désignés comme étant stratégiques. Un professeur du département des sciences humaines, particulièrement sensibilisé aux enjeux de l'immigration, a personnellement accepté de nous recevoir à son bureau où nous lui avons fait part de notre projet d'ateliers interculturels. C'est avec enthousiasme et générosité qu'il a accepté que nous allions rencontrer trois de ses groupes d'étudiants. Il faut également souligner l'apport du « bouche à oreille », ainsi que de la « méthode boule de neige », en tant que médias par lesquels l'annonce du projet s'est poursuivie auprès des étudiants, tant dans le secteur de la formation générale que dans le secteur de la francisation. Enfin, c'est par l'intermédiaire de ces diverses stratégies que nous sommes parvenue à former un groupe rassemblant une quinzaine de personnes âgées de 17 à 67 ans, originaires du Brésil, de la Colombie, du Pérou, de la Chine, de l'Iran, et bien sûr, du Québec.

Parallèlement à cet effort de promotion du projet d'ateliers interculturels au sein du Cégep de Sainte-Foy, prenait forme une seconde collaboration, et non pas de moindre importance, avec des étudiants en théâtre de premier et de deuxième cycle à l'Université Laval. Consciente que nous ne possédions pas les connaissances, ni les compétences nécessaires à assurer la conception et l'animation de l'ensemble des ateliers interculturels conducteurs du projet, surtout ceux à caractère plus artistique, il nous apparaissait essentiel de pouvoir compter sur des collaborateurs ayant de l'expérience dans le domaine. C'est encore une fois la méthode du « bouche à oreille » qui fit son œuvre et qui nous permit de faire la connaissance de deux étudiants en théâtre. Ceux-ci affirmaient avoir beaucoup à apprendre, tant au point de vue personnel que professionnel, de leur implication dans ce projet novateur.

C'est ainsi que, du mois d'octobre 2007 au mois d'avril 2008, plus d'une vingtaine d'ateliers interculturels réunissant des immigrants en francisation et des étudiants québécois eurent lieu au Cégep de Sainte-Foy. Développés sous des formes différentes et explorant des thèmes divers, ces ateliers étaient tenus deux fois par semaine après les heures de cours des immigrants en francisation. Nous avons assisté à toutes ces rencontres, principalement en la qualité de participante, et occasionnellement, en tant qu'animatrice à l'hiver 2008.

Notre participation à la conception des ateliers interculturels et à l'animation de quelques-unes des rencontres s'inscrivait dans une collaboration bénévole avant le processus de recherche proprement dit. Par la suite, dans le cadre de la recherche, nous avons effectué des entretiens auprès des immigrants et des étudiants du cégep qui avaient participé à ces ateliers. Notre analyse se fonde ainsi sur les propos recueillis auprès des participants lors d'entretiens qui ont été réalisés une fois la série d'ateliers interculturels terminée. Par ailleurs, nous puisons dans notre expérience de participante à l'organisation et à l'animation de ces ateliers, pour en présenter une description la plus adéquate possible.

### **3.3. La collecte des données**

Pour recueillir les données qui allaient nourrir notre analyse, nous avons choisi de recourir aux sources orales. Ceci, afin d'accéder à ces particularités de l'expérience humaine qui ne peuvent être observées, tels que les sentiments, les idées, les intentions (Deslauriers, 1991). Pour atteindre cette véritable connaissance « du dedans », pour saisir le pouls de cette expérience telle qu'elle a été vécue et ressentie par les participants, nous avons fait appel à l'entretien semi-dirigé. À plusieurs reprises, celui-ci s'est articulé sous la forme d'un récit de vie

#### **3.3.1. L'entretien semi-dirigé**

Méthode de recherche bien connue en ethnologie, l'entretien semi-dirigé offre un encadrement à l'intérieur duquel la personne interrogée a la liberté de décrire sa compréhension des événements dans ses propres termes (Deslauriers, 1991). Nous avons privilégié cette formule

par rapport à l'entretien dirigé, où c'est habituellement le chercheur qui initie et dirige l'entrevue, et à l'entretien libre, où l'interlocuteur aborde le thème proposé à sa guise. Reconnu pour sa grande flexibilité, l'entretien semi-dirigé offre une assez grande liberté d'expression à l'interlocuteur, tout en permettant au chercheur d'orienter les propos de ce dernier en fonction de certains thèmes ou sous-thèmes plus précis (Roberge, 1995).

Lors de la réalisation d'un entretien semi-dirigé, l'ethnologue s'appuie généralement sur un guide d'entrevue, un aide-mémoire où sont identifiés les thèmes généraux et sous-thèmes reliés au sujet de recherche qu'il désire aborder. Loin d'avoir l'obligation de suivre ce guide d'entretien à la lettre, l'ethnologue doit l'utiliser avec souplesse en s'adaptant au récit que lui livre son vis-à-vis. Celui-ci lui servira plutôt de point de repère au cours de l'entrevue, en plus de lui permettre d'obtenir des informations du même ordre auprès des différents interlocuteurs rencontrés.

### **3.3.2. Le récit de vie**

Le récit de vie peut être défini comme le récit qu'un individu construit au sujet de sa propre vie alors qu'il se raconte à autrui. Cette forme de récit possède la particularité de donner accès au vécu singulier, au « je ». Toutefois, comme le précise Desmarais (1986), cette expérience individuelle s'inscrit également dans des phénomènes sociaux plus vastes. Le récit de vie, « c'est le discours d'un acteur social, c'est-à-dire d'un individu qui se constitue comme sujet pensant et agissant d'une part, mais aussi celui d'un individu qui appartient à un groupe social précis, à un moment donné de son histoire » (Desmarais, 1986 : 11). Il s'agit donc d'un « je » qui se raconte, mais dont l'histoire s'inscrit dans un « nous » collectif qu'on ne peut ignorer au moment d'interpréter le contenu du récit. En ce qui nous concerne, les participants rencontrés sont des « je » qui se racontent séparément, mais qui, à un moment précis de leur vie, soit celui de leur participation aux ateliers interculturels, ont formé un « nous ». D'ailleurs, les récits livrés par les participants pour cette étude ne recouvrent pas toute leur vie, mais bien la période correspondant à leur participation aux ateliers.

Le récit de vie est souvent relaté à la demande d'un chercheur, dans un contexte donné, où la relation qui se développe entre celui-ci et l'interlocuteur aura une influence certaine sur la forme, le contenu et le ton du récit, et par le fait même, sur la qualité et la pertinence des propos recueillis (Desmarais, 1986). Pour Deslauriers, « plus que les questions elles-mêmes, c'est le climat de l'entrevue qui décidera de la qualité des réponses » (1991 : 35). Il est donc du devoir du chercheur de gagner la confiance de son interlocuteur en établissant une relation affective basée sur le respect et l'écoute inconditionnelle.

Enfin, lors de sa rencontre avec l'interlocuteur, l'ethnologue devra également être attentif aux différents éléments de la communication non-verbale qui accompagneront l'élaboration du récit de vie. Celui-ci doit apprendre à décoder le langage de la gestuelle, à lire au plus profond

des regards et à interpréter les moments de silence, qui constituent autant de sources d'informations que le discours de l'interlocuteur.

### **3.3.2.1. La grille d'entretien**

Pour les besoins de notre recherche, nous avons élaboré deux grilles d'entretiens. Une première destinée aux immigrants en francisation;<sup>8</sup> et une seconde, modelée sur la première, destinée aux étudiants d'origine québécoise ainsi qu'aux animateurs des ateliers interculturels<sup>9</sup>. Nous jugions que certains thèmes s'adressant aux participants issus de l'immigration étaient sans intérêt pour les participants d'origine québécoise et vice-versa. Nous avons donc apporté quelques modifications à la première grille d'entretien afin de l'adapter de plus près au vécu des participants québécois.

Compte tenu du fait que nous avons participé de près à la mise sur pied du projet d'ateliers interculturels auquel ont pris part les participants, que nous avons participé à tous les ateliers et que nous en avons animé quelques-uns, il nous était relativement aisé de cibler les thèmes majeurs en lien avec le questionnement de recherche. Comme c'est souvent le cas dans une démarche de recherche inductive, nous avons apporté des modifications à nos guides d'entretien au fil des entrevues, afin que ceux-ci collent davantage à l'expérience vécue par les participants.

### **3.3.2.2. Grille d'entretien destinée aux participants immigrants**

Afin d'élaborer la grille d'entretien destinée aux participants immigrants, nous nous sommes inspirée de notre expérience sur le terrain, de grilles d'entretiens réalisées pour des travaux universitaires antérieurs abordant la question des relations interculturelles, de nos abondantes lectures au sujet des pratiques de médiation culturelle, ainsi que de discussions informelles tenues avec des immigrants participant au programme de francisation. Il nous apparaissait d'abord pertinent de s'intéresser au parcours migratoire de l'individu ainsi qu'aux premiers temps ayant suivi son installation dans la ville de Québec. En effet, ces expériences peuvent avoir une incidence sur le processus d'adaptation de l'immigrant à la société d'accueil et, par le fait même, sur les relations qu'il établit avec les Québécois, aspect que nous souhaitons aborder pendant l'entrevue. Il nous importait aussi d'en savoir plus sur la vie sociale et associative que les participants avaient au sein de leur pays d'origine, afin de déterminer si ces habitudes pouvaient être en lien avec leur désir de participer au projet d'ateliers interculturels.

Au départ, nous avons pensé qu'il pourrait être pertinent d'interroger les participants quant à leur conception de l'intégration, ainsi qu'à leur sentiment d'intégration à la société québécoise.

---

<sup>8</sup> Voir annexe 1

<sup>9</sup> Voir annexe 2

Très rapidement, il nous est apparu que les participants avaient de la difficulté à répondre à ce type de questions. Les hésitations étaient nombreuses et les réponses floues, comme s'il était encore trop tôt pour eux, dans leur cheminement personnel et migratoire, pour avoir réellement pris le temps d'y réfléchir. Par le fait même, nous avons pris conscience que ces questionnements au sujet de l'intégration, quoique très intéressants en soi, n'étaient pas aussi pertinents à notre questionnement de recherche que nous le croyions au départ. Sans mettre ce thème totalement de côté pour les entretiens subséquents, nous l'approfondissions davantage lorsqu'il était tout d'abord évoqué par les participants.

La deuxième partie de la grille d'entretien concernait principalement la participation des immigrants aux ateliers interculturels, soit les raisons les ayant poussés à s'engager, le déroulement global de leur participation, les relations qu'ils ont pu développer avec les autres participants et l'impact de la langue sur celles-ci. De plus, les différents apprentissages réalisés, ainsi que leur appréciation personnelle de l'expérience étaient notés. Un élément auquel nous n'avions pas songé au départ, mais dont la pertinence s'est révélée d'elle-même dès les premiers entretiens, concerne l'apport particulier de la réalisation du court-métrage à l'ensemble du projet. Souvent, les participants abordaient eux-mêmes ce sujet sans que nous ayons soulevé ce point, ce qui nous indiquait qu'il s'agissait d'une intéressante piste à exploiter. C'est ainsi que des questions en lien avec l'apport particulier du partage d'un objectif commun furent introduites dans nos entrevues.

Enfin, avant même de commencer la réalisation des entretiens avec les immigrants, nous savions que nous aurions à faire des efforts afin d'adapter notre phraséologie au niveau de connaissance du français de chacun des répondants. Nous avons donc porté une attention particulière afin de choisir adéquatement les mots utilisés et à nous assurer que ceux-ci soient bien compris de la part de notre interlocuteur. Ces précautions particulières avaient pour but que les participants puissent répondre en toute confiance à chacune des questions et éviter qu'ils se sentent intimidés par le recours à des termes leur étant inconnus, et qui, somme toute, n'auraient rien évoqué en eux.

### **3.3.2.3. Grille d'entretien destinée aux participants québécois**

La grille d'entretien destinée aux participants québécois a été élaborée selon le modèle conçu pour les participants immigrants. Les principales modifications apportées l'ont été au niveau de la première partie de la grille d'entretien. Ainsi, les interrogations en lien avec l'expérience migratoire ont été remplacées par des questions au sujet des expériences antérieures des répondants en contexte interculturel et des relations qu'ils entretenaient avec les personnes issues de l'immigration. Ils étaient également amenés à parler de leurs différentes implications dans le milieu parascolaire. Nous voulions savoir en quoi ces expériences pouvaient avoir eu une influence sur leur désir de participer au projet. Au départ, nous nous intéressions également à leur conception de l'intégration des immigrants, à quel moment un immigrant

peut-il, selon eux, se « sentir intégré ». Encore une fois, nous avons rapidement pris conscience qu'il s'agissait là d'une question qui embrassait un domaine trop vaste. De plus, celle-ci créait un malaise chez certains participants qui semblaient tenter à tout prix de répondre à cette grande question à laquelle nombre d'entre eux n'avaient pas encore réfléchi. Sans écarter ce thème, nous avons tenté de l'aborder d'une autre façon en interrogeant les participants quant au rôle qu'ils croyaient avoir à jouer en matière d'intégration des immigrants.

La deuxième partie de la grille d'entretien rejoignait presque intégralement celle destinée aux participants immigrants, à l'exception près que nous les interrogeons au sujet des apprentissages qu'ils avaient réalisés à propos de l'immigration, alors que nous nous intéressons aux apprentissages réalisés au sujet de la culture et de la société québécoise dans le cas des participants immigrants. Dans ce cas-ci, comme la langue ne constituait pas un obstacle à la communication, les participants donnèrent des réponses beaucoup plus complètes et précises. Par le fait même, il nous était plus aisé d'approfondir certains points pertinents qu'ils évoquaient au cours de l'entrevue.

### **3.4. L'éthique de la recherche à l'Université Laval**

Préalablement au recrutement des participants pour la réalisation des entretiens, nous avons soumis notre projet de recherche détaillé au Comité d'Éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CERUL). À l'hiver 2008, nous avons donc fait parvenir au CERUL tous les documents liés au recrutement des participants et à la collecte des données, tels que la déclaration de l'étudiant, la demande d'approbation du sujet de recherche, les affiches destinées au recrutement, les formulaires de consentement, ainsi que les grilles d'entretien. Nous avons reçu notre numéro d'approbation (2008-058) en avril 2008.

Avant de commencer chaque entretien, nous prenions le temps de présenter le formulaire de consentement au participant et de lui accorder le temps nécessaire pour le lire attentivement afin qu'il puisse donner son consentement libre et éclairé pour sa participation à l'entretien. La lecture du formulaire de consentement permettait au participant de prendre connaissance du but du projet de recherche, du déroulement de sa participation, ainsi que des avantages et des inconvénients potentiels liés à sa participation. Il y était également précisé que le participant demeurerait libre de se retirer de la recherche à tout moment et que le traitement des données serait effectué de façon à ce que l'identité des participants demeure confidentielle.

#### **3.4.1. Le recrutement des participants**

Le recrutement des participants pour la réalisation des entretiens a eu lieu en avril 2008. Nous avons affiché des annonces d'invitation à participer à la recherche, une à l'intention des immigrants en francisation et une autre à l'intention des étudiants québécois ayant participé



aux ateliers interculturels,<sup>10</sup> au sein du Cégep de Sainte-Foy, ce pour quoi nous avons pu compter sur l'appui du responsable du secteur de la francisation et des membres de l'association étudiante du Cégep. Les interlocuteurs recherchés devaient avoir assisté à un minimum de quatre ateliers interculturels ayant eu lieu au Cégep de Sainte-Foy au cours de l'année scolaire 2007-2008.

### **3.4.2. Contexte de réalisation des entretiens**

Du mois d'avril jusqu'à septembre 2008, nous avons rencontré un total de douze participants, soit cinq étudiants d'origine québécoise, cinq immigrants en francisation, ainsi que les deux animateurs des ateliers<sup>11</sup>. La plupart des participants ont été rencontrés à une seule reprise, à l'exception d'un étudiant d'origine québécoise et d'une immigrante en francisation. Des contraintes liées à l'incompatibilité des horaires dans le premier cas, et liées au niveau de maîtrise de la langue française dans le second cas ont justifié que nous rencontrions chacun de ces participants à trois reprises. Il nous est d'ailleurs apparu très intéressant de réaliser ces entrevues en trois temps. En plus de contribuer à accroître la confiance et l'aisance des participants face à la formule des entretiens, cette façon de faire leur donnait également l'occasion de poursuivre leur réflexion au sujet de leur participation aux ateliers interculturels entre les entrevues, ce qui a pu les avoir conduit à donner des réponses plus profondes et complètes. Enfin, à la demande d'un participant, une entrevue a été réalisée en espagnol, situation qui ne nous a causé aucun problème puisque nous maîtrisons bien cette langue.

La durée des entrevues varie entre quarante minutes et deux heures trente minutes, totalisant ainsi un peu plus de vingt-cinq heures d'enregistrement. Nous avons laissé le soin aux participants de déterminer l'endroit où se tiendrait l'entrevue. C'est ainsi que cinq participants ont été rencontrés à leur domicile, trois participants ont préféré nous rencontrer dans un parc, deux entretiens ont eu lieu à la bibliothèque du Cégep de Sainte-Foy et deux autres à la bibliothèque de l'Université Laval. Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique pour ensuite faire l'objet d'une transcription intégrale, tel que nous le détaillerons plus loin.

Dans l'ensemble, les entretiens se sont très bien déroulés. Il convient ici de faire un retour sur notre engagement dans les différentes étapes de la réalisation des ateliers interculturels. Celle-ci nous a permis de développer avec l'ensemble des participants une relation de proximité basée sur la confiance et le respect. Nous nous sommes donc interrogée sur les effets potentiels d'une telle proximité dans la relation entre l'ethnologue et l'interlocuteur lors de la réalisation des entretiens. Un des premiers avantages semble découler du fait que la relation de

---

<sup>10</sup> Voir annexe 3 et 4.

<sup>11</sup> En ce qui concerne les entretiens réalisés avec les animateurs des ateliers interculturels, certaines contraintes dues au temps ne nous ont pas permis de les considérer au moment de l'analyse des données.

confiance étant déjà établie entre les deux vis-à-vis, il est fort probable que ceux-ci se sentent très à l'aise de se retrouver ainsi face à face dès les premiers instants de l'entretien. Le climat de confiance ainsi assuré, il devient ainsi plus aisé pour le chercheur d'approfondir certains thèmes plus sensibles qu'il n'aurait peut-être pas osé aborder avec un parfait inconnu. Toutefois, cette relation de confiance peut s'avérer à double tranchant. Il peut être également possible que le participant évite d'exprimer certaines opinions, impressions ou émotions ressenties par crainte de décevoir ou de déplaire au chercheur. Consciente de cette éventualité, nous nous sommes assurée de faire comprendre à chacun des participants qu'il ne pouvait pas y avoir de mauvaise réponse. Nous leur avons expliqué qu'il nous était préférable qu'ils soient le plus honnêtes possible, afin que leurs réponses soient le réel miroir de leur expérience et qu'elles reflètent les apprentissages réalisés. Même si cela ne faisait pas partie des objectifs de l'entretien, nous avons invité les participants à formuler des critiques au sujet de la structure même du projet, afin de leur démontrer notre ouverture d'esprit et notre désir de recueillir l'authentique témoignage de leur expérience. À cet effet, les critiques dont nous ont fait part les participants quant à certaines lacunes qui gagneraient à être améliorées dans l'éventualité de la tenue d'un projet similaire démontrent que leurs propos étaient empreints d'une grande transparence, et ce, malgré la relation de proximité qui nous unissait.

### **3.5. L'analyse des données**

L'analyse des données correspond à cette étape où le chercheur, conscient des limites de sa méthodologie et de son sujet de recherche, tente de faire des liens entre les informations recensées (Mayer *et al.*, 2000). En ce qui nous concerne, une première étape d'analyse consistait en la transcription intégrale des entretiens enregistrés. Consignés sous la forme d'un dialogue, ceux-ci ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu thématique, à la fois verticale et transversale, méthode d'analyse que nous proposons de détailler dans la présente section de ce chapitre.

#### **3.5.1. Transcription des entretiens et préanalyse des données**

La transcription des entretiens est une étape nécessaire à toute démarche de recherche faisant appel aux sources orales. Pour cette étude, nous avons préféré procéder à une transcription intégrale des entretiens, plutôt que de nous contenter de produire un guide d'écoute. Ce dernier, qui présente le déroulement chronologique de l'entretien sous forme d'un résumé ponctué de citations, s'avère très utile dans certains cas. Toutefois, nous craignons que cette façon de faire nous prive d'informations que nous aurions pu juger moins intéressantes à une première écoute, mais dont toute la pertinence et la richesse pourraient graduellement prendre forme au cours de l'analyse. Déjà privés de leur contexte d'énonciation, il nous semblait nécessaire de conserver l'essence des propos, afin de nous permettre de mener une analyse plus approfondie. De même, la transcription des entretiens a été réalisée avec le souci de rendre, de façon aussi authentique que possible, le discours oral des personnes rencontrées.

Cette façon de procéder a également permis, au moment de l'analyse, de ressentir à nouveau le ton et l'émotion des propos livrés par les participants. Les extraits d'entretien sont donc cités en respectant les choix grammaticaux et syntaxiques des locuteurs.

À la suite des entrevues, nous avons tenté d'effectuer le plus rapidement possible la transcription des entretiens, afin de pouvoir ajouter aux propos des participants tout le langage non-verbal qui lui était associé et que nous avions fraîchement en mémoire. Subséquemment, nous avons procédé à ce que Mayer (2000) dénomme la préanalyse. À ce premier stade d'analyse, il s'agit de se familiariser avec le matériel recueilli, soit les transcriptions et les notes colligées pendant les entrevues, s'en laisser pénétrer, tenter d'en comprendre la logique et la signification, et ce, tout en laissant le sens émerger de lui-même. Pour Mayer, il s'agit de laisser parler les données : « À propos de cette étape, on parle parfois de lecture flottante : le chercheur lit et relit ses notes sans chercher nécessairement à trouver un sens précis, mais en laissant apparaître le sens sans le forcer, tel qu'il peut se manifester, [...]. C'est ainsi que, peu à peu, le matériel se met à « parler » (Mayer *et al.*, 2000 : 147). C'est dans cet état d'esprit que nous avons lu et relu les transcriptions des entrevues ainsi que nos notes de terrain, laissant émerger d'elle-même la signification des thèmes les plus récurrents.

### **3.5.2. L'analyse de contenu thématique : approche verticale et transversale**

Notre recherche s'inscrivant dans une démarche qualitative, il allait de soi que notre méthode d'analyse suive cette même voie. Nous avons privilégié pour nos récits de vie une analyse de contenu thématique que nous avons menée dans une perspective verticale et transversale, deux niveaux d'analyse complémentaires.

L'analyse thématique vise à identifier les grands thèmes et sous-thèmes présents dans les témoignages des participants qui sont à la fois représentatifs de leur discours et liés avec le questionnement de recherche. Pour Paillé et Mucchielli : « L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (2005 : 124). Pour notre part, nous avons identifié les thèmes et sous-thèmes pertinents que nous avons par la suite regroupés dans une grille d'analyse inspirée de nos grilles d'entretien et de notre questionnement de recherche. Tel que le précisent Blanchet et Gotman : « À la différence du guide d'entretien qui est un outil d'exploration (visant la production de données), la grille d'analyse est un outil explicatif visant la production de résultats. Elle n'est donc nullement le décalque, mais une version plus logifiée » (1992 : 99).

Parallèlement à l'identification des grands thèmes et sous-thèmes présents dans l'ensemble des entretiens, nous avons procédé à une analyse verticale des données, qui selon Bardin, « consiste en une procédure de *déchiffrement structurel* centré sur chaque entretien » (1991 :

96). Il s'agit ici d'analyser un à un les entretiens, afin d'en comprendre la logique propre et d'atteindre une compréhension de l'intérieur du récit de l'individu en parvenant à mettre en relation les divers éléments qui le constituent (Bardin, 1991). Ce premier niveau d'analyse a été suivi par une analyse transversale, aussi appelée horizontale, qui consiste en la mise en commun des entretiens. Bardin est d'avis que ce second type d'analyse est essentiel lorsque vient le temps de faire la synthèse des analyses : « [il] permet la relativisation, la distanciation; [il] met à jour les constances, les ressemblances, les régularités » (1991 : 95-96). Ce sont ces deux niveaux d'analyse complémentaires, jumelés à notre cadre d'analyse conceptuelle, qui nous ont guidée pour l'interprétation des données.

### **3.6. Avantages et limites de la méthodologie**

Comme toute méthode de recherche, l'approche qualitative présente des avantages et des inconvénients, que ce soit au moment de la collecte ou de l'analyse des données. Comme évoqué précédemment, les récits de « tranche » de vie recueillis lors des entretiens ne peuvent être considérés comme des sources d'informations purement objectives. Ceux-ci sont le miroir de l'expérience telle que l'a vécue chacun des participants, dans sa propre subjectivité. Empreints de l'histoire et de la personnalité des interlocuteurs, il est nécessaire de considérer cette subjectivité lors de l'analyse des récits. De plus, comme le récit oral repose sur un travail de mémoire, l'interlocuteur peut omettre, volontairement ou involontairement, certains événements qu'il aurait jugé trop personnels ou non pertinents, sélectionnant ainsi les éléments qu'il donne à connaître au chercheur. Enfin, il nous est impossible de passer sous silence l'influence de notre présence sur les propos dévoilés par les participants. Il ne fait aucun doute que le matériel recueilli au sujet de leur expérience interculturelle et des apprentissages réalisés n'aurait pas été le même si les participants s'étaient confiés à quelqu'un qui aurait été totalement extérieur au projet. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant qu'il ne s'agit pas de données fiables, celles-ci représentent l'une des facettes de la réalité étudiée.

## CHAPITRE 4

### **L'AVANT - Les motivations à la rencontre interculturelle**

*« No tuve en ningún momento dudas porque es como si alguien viene y me dice: “¡Oyé! ¿Quieres esta torta de chocolate?” No voy a dudar y voy a decir: “¡Si!”. Entonces, es igual: “¿Quieres participar del proyecto, compartir tus ideas con otras culturas?” ¡Claro que sí! ¡Encantado! No dude en ningún momento de participar ».*

*« [Je n'ai jamais hésité, parce que c'est comme si quelqu'un s'approche et dit : “Hé! Est-ce que tu veux du gâteau au chocolat?” Je n'hésiterai pas et je vais répondre : “Oui!” Alors, c'est la même chose : “Est-ce que tu veux participer au projet, partager tes idées avec d'autres cultures?” Certainement! Avec plaisir! Je n'ai aucunement hésité à participer] ».*  
*(Manuel)*

*L'Avant, Pendant et l'Après*, c'est un regard en trois temps que nous posons sur la participation des immigrants en francisation et des étudiants québécois au projet d'ateliers interculturels. *L'Avant*, pour identifier les motivations qui les ont poussés à s'engager dans le projet et pour démontrer en quoi elles témoignent de leur intérêt et de leur besoin d'aller à la rencontre de l'autre, qu'il soit immigrant ou Québécois. *Pendant*, pour examiner comment la médiation culturelle, par des ateliers interculturels, a permis d'actualiser cette rencontre. Enfin, *l'Après*, pour déceler les différents apprentissages réalisés et de quelle façon ceux-ci peuvent contribuer au rapprochement interculturel.

#### **4.1. Mise en contexte de la participation aux ateliers interculturels : l'Avant**

Dans la première partie de ce chapitre, nous identifierons les différentes motivations qui ont poussé les participants immigrants et québécois à s'engager dans le projet d'ateliers interculturels. Nous tenterons également de déceler en celles-ci des signes de leur désir et de leur besoin de faire la connaissance de l'autre. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le profil des répondants immigrants et poursuivrons en exposant les divers facteurs qui les ont incités à s'impliquer dans cette activité. Par la suite, nous esquisserons le profil des jeunes Québécois et détaillerons les raisons pour lesquelles ils ont participé au projet. Enfin, nous conclurons en établissant quelques parallèles entre les motivations évoquées par les immigrants en francisation et celles mises de l'avant par les étudiants québécois.

#### 4.1.1. Profil des participants immigrants rencontrés

De la dizaine d'immigrants en francisation qui ont participé à la série d'ateliers interculturels, nous en avons interrogé cinq. Ils présentent un profil assez hétérogène, tant au point de vue de l'origine culturelle, du statut d'immigration, de la situation familiale, de l'âge ainsi qu'au niveau de leur connaissance du français. C'est d'ailleurs pourquoi nous convenons de les présenter un à un.

Péruvien d'origine et âgé de 27 ans, Manuel est le seul participant immigrant de sexe masculin que nous avons interrogé. Il est arrivé au Québec en novembre 2006 en tant que visiteur, à la suite de l'obtention d'une bourse d'études visant à financer un stage dans le secteur de l'extraction minière dans la région de l'Abitibi. Il ne parlait aucunement français à son arrivée, mais sa connaissance de cette langue était assez bonne lors de sa participation au projet d'ateliers interculturels, surtout au niveau de la compréhension orale. À ce moment, il amorçait les processus administratifs pour faire sa demande de résidence permanente.

Perla, jeune colombienne de 25 ans, vit au Québec depuis juin 2007 avec le statut de réfugié. À son arrivée, elle a pu bénéficier du soutien de son oncle qui était déjà installé dans la ville de Québec et qui lui a offert de l'héberger. En contrepartie, elle s'est engagée à l'aider pour assurer l'entretien de la maison et pour prendre soin de ses enfants. Elle a commencé le programme de francisation au Cégep de Sainte-Foy en août 2007. Au moment de sa participation aux ateliers interculturels, elle détenait une connaissance du français qui lui permettait de s'exprimer avec une certaine facilité et de comprendre l'ensemble des propos qui lui étaient adressés.

Âgée de 39 ans et d'origine péruvienne, Olivia est mariée et est mère de deux enfants d'âge scolaire. La famille est arrivée au Québec en mai 2007 avec le statut de résident permanent. Leur projet d'immigration résulte d'un choix longuement réfléchi dont la principale visée est d'assurer un avenir meilleur aux enfants : « C'est surtout pour eux, pour leur offrir un futur, un mieux futur ». Tout comme Perla, elle a participé au programme de francisation du Cégep de Sainte-Foy à partir d'août 2007. Celles-ci étaient d'ailleurs collègues de classe. Des cinq immigrants interrogés, Olivia est celle qui démontrait le plus d'aisance avec la langue française, que ce soit au niveau de l'expression ou de la compréhension orale.

Maral, âgée de 32 ans, est originaire de l'Iran. Elle est mariée et est mère de deux enfants d'âge scolaire et préscolaire. Elle est arrivée au Québec en 2003, avec un visa d'études, pour accompagner son mari qui avait obtenu une bourse d'études doctorales. Au départ, la migration devait être temporaire. Toutefois, l'éventualité de s'établir définitivement au Canada s'est peu à peu immiscée dans l'esprit du couple. Lors de l'entretien, Maral détenait le statut de résidente permanente depuis six mois, ce qui correspond également au moment où elle a pu entreprendre la francisation au Cégep de Sainte-Foy. À cette époque, elle avait une connaissance du français de niveau intermédiaire. Elle parvenait à comprendre l'ensemble des

propos qui lui étaient adressés, mais il lui était encore difficile d'exprimer sa pensée avec nuances et précisions.

La dernière répondante immigrante que nous avons rencontrée est d'origine chinoise. Âgée de 41 ans, Shu Qiao est mariée et est mère de deux enfants, également d'âge scolaire et préscolaire. Elle est arrivée en Ontario en 2003, mais réside dans la ville de Québec depuis 2004. À l'instar de Maral, c'est le projet d'études postdoctorales de son conjoint qui a motivé sa venue au Canada. Elle détenait le statut de visiteur à son arrivée au pays, mais la résidence permanente lui a été accordée en 2005. Shu Qiao a complété sa participation au programme de francisation en février 2008. À ce moment, sa connaissance du français correspondait à un niveau intermédiaire.

Cinq répondants, cinq profils différents et cinq réalités distinctes desquelles émergent diverses motivations à participer aux ateliers interculturels. Que celles-ci visent à combler un besoin au niveau de l'appartenance ou celui de se réaliser personnellement, ces motivations sous-tendent un même désir, celui de créer un lien avec la société d'accueil en allant à la rencontre des Québécois. Ce sont ces différentes motivations que nous étayerons maintenant.

#### **4.1.1.1. Besoin d'appartenance et de réalisation personnelle au sein de la société d'accueil**

Pour certains participants rencontrés, notamment Manuel et Perla, le besoin de développer un lien d'appartenance avec la société québécoise ainsi que la nécessité de s'y réaliser personnellement sont des facteurs qui les ont conduits à s'engager dans la série d'ateliers interculturels.

Chez Manuel, il semble tout d'abord que ce besoin au niveau de l'appartenance soit également à mettre en lien avec l'implication sociale qu'il maintenait au Pérou. Il nous racontait qu'il apprécie la vie en communauté et soulignait qu'il a toujours été important pour lui d'appartenir à un groupe où lui est donnée l'opportunité d'aider les autres :

« Me gusta mucho la vida así, en comunidad. Pertenecer a un grupo, ayudar... hacer muchas actividades juntos... Y más que nada, ayudar a otras personas en grupo. Primero estuve en la primera comunión, después en la confirmación como catequista. Después, estuve en un grupo de jóvenes como animador y después me llamaron para ser presidente de una comunidad de jóvenes ».

« [J'aime beaucoup la vie comme ça, en communauté. Appartenir à un groupe, aider... faire beaucoup d'activités ensemble. Plus que tout, venir en aide à d'autres personnes en groupe. Premièrement, j'ai été catéchète pour la première communion et après pour la confirmation. Après, j'ai fait partie d'un groupe de

jeunes comme animateur et après ils m'ont demandé d'être président d'une communauté de jeunes] ».

Sans qu'il l'exprime de façon explicite, on perçoit chez Manuel un important besoin d'appartenance, de ressentir qu'il « fait partie de », et surtout, de savoir que sa présence est utile pour autrui. Ces besoins, il les comblait au Pérou en s'investissant personnellement au sein de sa communauté, une habitude qu'il a tôt fait de rétablir auprès de la communauté latino-américaine peu de temps après son installation au Québec.

En effet, peu après son arrivée à Québec, Manuel a formé un groupe de musique andine composé d'hommes originaires d'Amérique latine. Pendant un certain temps, il a également assuré l'animation musicale à l'Église Notre-Dame-de-Foy, où la cérémonie religieuse est célébrée en espagnol. Au moment de l'entretien, il cherchait à réunir des Péruviens afin de former une équipe de soccer pour éventuellement fonder une association de Péruviens à Québec :

« Y ahorita, estoy yo reagrupando la gente y más adelante... Primero es para la gente, reunir a la gente, hacer algo bonito, como una familia. Y después vamos a formar una asociación, como una comunidad de peruanos aquí en Québec ».

« [Et maintenant, je suis en train de regrouper les gens et plus tard... Premièrement, c'est pour les gens, réunir les gens, faire quelque chose de beau, comme une famille. Par la suite, nous allons former une association, comme une communauté de Péruviens, ici, à Québec] ».

Il est intéressant de souligner que ces engagements au niveau social sont, soit du même type que ceux qu'il maintenait au Pérou (engagement au sein de la communauté religieuse), soit en lien avec sa culture d'origine (le groupe de musique andine et le désir de former une association de Péruviens). Ainsi, il semble que sa participation au projet d'ateliers interculturels s'inscrive dans la continuité de ses habitudes d'association au Pérou, mais qu'elle marque également un changement avec celles-ci. En effet, son engagement se réalise cette fois-ci au cœur d'une activité qui s'adresse aussi à des Québécois, ce que l'on peut interpréter comme un désir de nouer une appartenance avec la société québécoise.

Ce désir de s'engager, de se sentir utile est également présent chez Perla, mais celui-ci s'exprime différemment. De plus, il semble répondre à un autre besoin, celui de se réaliser personnellement et professionnellement au sein de la localité d'accueil.

Lors de l'entretien, Perla nous a clairement exprimé qu'elle ressentait le sentiment d'un énorme vide dans sa vie au point de vue personnel et professionnel. Au Québec depuis à peu près un an, toujours sans projet d'étude concret, sans emploi qui correspond à ses intérêts professionnels et insatisfaite de son niveau de connaissance du français. Ses propos expriment une certaine frustration et une lassitude de rester seule chez elle :



« Je ne peux pas encore travailler dans mon domaine, dans les choses que je sais faire. Le travail que je peux faire... et à cause de ça, je me sens pas bien. Parce que, je ne peux pas non plus étudier, parce que les équivalences... la langue... Je sais pas, ça prend du temps... Et j'ai hâte d'étudier tout de suite, de travailler, de me sentir utile.... de me sentir... Oui, c'est ça... parce que rester à la maison, laisser passer les jours, les heures... [...] Mais, il faut que je trouve quelque chose, parce que sinon... je vais mourir... »<sup>12</sup>

Le commentaire de Perla témoigne d'un pressant besoin de se « sentir utile » et de donner un sens à sa présence au Québec. Plus révélateur encore, il semble que la participation à ce projet représentait pour Perla une occasion concrète de prendre sa place en tant qu'immigrante au sein de sa société d'adoption. À savoir pourquoi elle s'est investie dans les ateliers interculturels, elle répond : « Parce que j'étais intéressée de... participer, de m'intégrer, d'exprimer... mon point de vue comme immigrante, participer ». Il ne serait donc pas erroné de prétendre que Perla percevait son engagement dans les ateliers comme une stratégie d'intégration à la société québécoise.

Ce besoin de partager une appartenance avec la société québécoise ainsi que celui d'y être reconnu personnellement et professionnellement ne pourront être totalement satisfaits qu'au moment où ces immigrants auront réellement l'occasion de développer des relations avec les Québécois, ce qui constitue d'ailleurs la principale motivation à leur participation aux ateliers interculturels.

#### **4.1.1.2. Désir d'aller à la rencontre des Québécois**

L'occasion de faire la rencontre de Québécois est sans conteste la principale raison qui a poussé l'ensemble des participants immigrants à s'investir dans le projet d'ateliers interculturels. D'ailleurs, les témoignages recueillis révèlent qu'il est difficile d'établir un premier contact avec les Québécois, et ce, pour diverses raisons.

De nature très sociable, Manuel a remarqué qu'il existe une certaine distance sociale, parfois difficile à franchir, qui le sépare des Québécois lorsqu'il s'agit de fraterniser :

« Por ejemplo... en mi caso, para ser amigos, yo soy muy abierto. Yo veo alguien y no sé... me gustaría ser su amigo. Pero, a veces hay como... una distancia ¿no? Para mi no hay distancia, pero... pienso que para muchas personas aquí, si ».

« [Par exemple, en ce qui me concerne, pour être amis, je suis très ouvert. Je vois quelqu'un et je ne sais pas... J'aimerais être son ami. Mais, parfois, il y a comme...

---

<sup>12</sup> Nous soulignons à nouveau que les extraits d'entretien sont cités dans le souci de respecter l'authenticité des propos des personnes rencontrées. Nous invitons le lecteur à se référer à la page 67 du précédent chapitre pour une explication détaillée du mode de transcription privilégié.

une distance, n'est-ce pas ? Pour moi, il n'y a pas de distance, mais... je pense que pour beaucoup de personnes ici, oui] ».

Cette distance sociale, que l'on peut interpréter comme une certaine réserve des Québécois, n'est pas caractéristique des modes de socialisation des Latino-Américains.

C'est d'ailleurs ce qu'affirme Perla lorsqu'elle raconte qu'elle a toujours eu de la facilité à développer des relations sociales, voire même des amitiés avec ses voisins en Colombie. Elle a été très surprise de constater que cette solidarité entre les membres d'un même voisinage était loin de faire la norme au Québec, situation qu'elle trouve plutôt difficile : « Mais ça, tu vois le voisin, mais il ne te parle pas. C'est... c'est dur... Des fois, descendre les escaliers, le trouver et c'est rien ».

Olivia a fait une observation semblable à l'égard de l'attitude des Québécois. Elle est surprise qu'on ne réponde pas à son sourire lorsqu'elle l'adresse à un inconnu qu'elle croise dans la rue : « Tu peux te croiser avec une personne et tu la regardes dans les yeux et tu la souris un peu et la personne va faire comme ça [*faire semblant de t'ignorer*], mais ce n'est pas parce que je suis immigrante ou quelque chose comme ça. C'est seulement parce que... ils sont comme ça! » Elle sait très bien que ce comportement n'est pas imputable au fait qu'elle soit immigrante, mais qu'il s'agit plutôt de la façon d'être des Québécois. Selon elle, il serait peut-être plus facile pour les nouveaux arrivants d'aller à la rencontre des Québécois si ceux-ci faisaient preuve d'un peu plus d'ouverture, ne serait-ce qu'en esquissant un sourire.

Pour Shu Qiao, cette « distance » à franchir découlerait de la « peur » que certains Québécois entretiennent toujours à l'égard des immigrants : « Mais, c'est parce que je pense, c'est Québécois encore c'est autre pays personnes, c'est un peu de peur. C'est plus loin, pas de connaître pourquoi tu fais comme ça, pourquoi ? ». Cette peur, selon elle, retiendrait les Québécois d'aller à la rencontre des immigrants pour faire leur connaissance, les empêchant du même coup de s'en défaire.

Shu Qiao ajoute qu'elle aimerait faire la rencontre de Québécois afin de se familiariser davantage avec leur culture et leur mode de pensée. Elle est d'avis qu'il est du devoir de l'immigrant de découvrir la culture, les valeurs et les normes de sa société d'adoption. En ce qui la concerne, ces connaissances acquises, elle se sentirait plus outillée pour guider ses enfants qui grandissent dans cet univers québécois qui lui est toujours méconnu. Lors de l'entretien, elle a évoqué certaines craintes à ce sujet :

« J'aime beaucoup parce que changer pays, doit de connaître c'est Québécois de la vie, comment pensent, comment la vie. C'est pourquoi avec nous différent? Problème, c'est pourquoi? Pour moi, si je connais beaucoup, après pour enfants c'est mieux. Je connais mon fils comment pense... Maintenant, je pas de très clair, mais après mon fils c'est plus grand... Il pense différent moi, souvent je pense

c'est problème. Mais, c'est... maintenant je dois apprendre, j'aime beaucoup de connaître québécois, mais c'est pas facile... ».

En somme, tous les participants rencontrés s'entendent sur le fait qu'il n'est pas toujours facile d'entrer en relation avec les Québécois. Ils reconnaissent l'existence d'une certaine « distance », voire d'une certaine peur, qui les sépare de ces derniers. Cependant, de l'ensemble des propos recueillis à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les Québécois, au-delà des différents obstacles évoqués, c'est surtout leur désir d'avoir plus de contact avec ces derniers qui se dégage particulièrement. D'ailleurs, avant leur participation au projet, peu d'entre eux étaient parvenus à développer de réelles relations d'amitié avec des Québécois, et aucun n'entretenait de contacts avec les cégépiens québécois.

À cet égard, il convient ici de préciser que les cours du secteur de la formation continue, auquel sont rattachés les immigrants en francisation, sont offerts dans un pavillon attenant à celui du secteur de la formation générale, qui regroupe l'ensemble des étudiants québécois. Ceci signifie que malgré le fait qu'ils étudient au sein du même établissement, les immigrants en francisation et les étudiants québécois ne se côtoient pas nécessairement au quotidien. D'ailleurs, Perla déplore le fait que les classes de francisation soient situées dans un pavillon adjacent aux principaux pavillons du Cégep de Sainte-Foy : « Parce que ça ne te permet pas beaucoup de... parler vraiment, parce que tu sors et avec seulement... toute la francisation ». Elle ajoute qu'elle traversait rarement dans les principaux pavillons. Seulement s'y rendait-elle pour faire des achats à la coopérative étudiante, pour aller au gymnase ou à la bibliothèque. D'ailleurs, aucun des immigrants interrogés ne fréquentait régulièrement ces pavillons où circule l'ensemble des collégiens. C'est ce qui explique que tous les répondants, à l'exception de Manuel qui n'a pas participé au programme de francisation, ont affirmé qu'ils entretenaient peu ou pas de contacts au quotidien avec les étudiants québécois lors de leur passage en francisation.

#### **4.1.2. Profil des participants d'origine québécoise**

Les cinq étudiants d'origine québécoise que nous avons interrogés présentent un profil plus homogène que leurs collègues immigrants. Afin d'éviter les redondances, nous tracerons leur portrait de façon générale au lieu de les présenter un à un comme nous l'avons fait précédemment. Ainsi, nous avons rencontré quatre filles, Marianne, Joanie, Gabrielle et Aude, ainsi qu'un garçon, Émile, âgés de 17 à 29 ans. Ils ont tous grandi dans la ville de Québec ou ses environs. Lors de leur participation aux ateliers interculturels, ils étudiaient au secteur de la formation générale du Cégep de Sainte-Foy, à l'exception d'Émile qui avait choisi de suspendre ses études. Marianne, Joanie et Gabrielle étudiaient en sciences humaines, alors qu'Aude en était à sa deuxième année d'études en technique de travail social, programme auquel était également inscrit Émile avant d'interrompre ses études.

Pour les participants québécois, de jeunes étudiants tournés vers l'avenir, la participation aux ateliers interculturels répondait à des motivations autres que celles évoquées par leurs collègues immigrants. Celles-ci s'inscrivent davantage dans un esprit de découverte visant à les outiller pour leurs projets, que ceux-ci soient d'ordre personnel, professionnel ou éducationnel. De même, si une partie de ces motivations trouve son origine dans certaines expériences interculturelles qu'ils ont déjà connues, d'autres répondent plutôt au désir explicite de faire la rencontre d'immigrants.

#### **4.1.2.1. Motivations découlant des expériences antérieures liées à l'interculturel**

Les propos recueillis auprès des participants québécois nous dévoilent qu'il est possible de faire un rapprochement entre certaines de leurs expériences antérieures reliées à l'interculturel et leur désir de participer aux ateliers interculturels. Parmi celles-ci, on compte les voyages à l'étranger, le programme d'études, l'influence du foyer familial, ainsi que la participation à des activités parascolaires.

Pour l'ensemble des participantes, leurs différentes expériences de voyage se manifestent comme une initiation à la rencontre interculturelle. Celles-ci leur ont permis de prendre conscience des richesses inhérentes à ce type de rencontre et ont fait naître en elles le désir de vivre d'autres expériences du genre.

À l'été 2007, Joanie a fait un voyage dans l'Ouest canadien duquel elle garde un excellent souvenir. En parlant de son périple : « Ah! Ça, c'était malade! C'est vrai dans le fond que ça m'a permis de découvrir des cultures de plein de place! [...] Ce qui était cool, c'est que j'ai rencontré du monde, oui, du Canada comme Toronto, Vancouver, nanana... Mais, j'ai rencontré une Chinoise, une Japonaise, j'ai rencontré des Australiens, j'ai rencontré...aille! C'était vraiment cool là! » Lorsqu'elle en parle, Joanie semble encore sous le charme de toutes ces rencontres inattendues. Elle poursuit sur un ton toujours plus emballé : « Ça m'a vraiment donné la pique! [...] J'ai jamais vraiment voyagé, mais je veux vraiment, vraiment, vraiment voyager, là! »

Au cours du même été, Marianne a participé à un séjour d'immersion linguistique à Toronto. Pour la première fois, elle a eu l'occasion de côtoyer des jeunes de son âge issus des quatre coins du globe. C'est avec le sourire qu'elle se remémore : « J'ai rencontré une Russe, un Portugais, une Turque, du monde qui venait de l'Espagne, de l'Italie, partout dans le monde! C'était... c'était quelque chose! » Elle garde un merveilleux souvenir de cette première expérience qu'elle qualifie elle-même « d'interculturelle ». Tel qu'il en est le cas pour Joanie, il fait aucun doute que cette expérience de voyage ait positivement contribué à stimuler l'intérêt de Marianne pour les cultures étrangères et les gens qui en sont porteurs.

Quant à Gabrielle et Aude, elles ont toutes deux voyagé à l'international en tant que touristes, la première dans un cadre scolaire, l'autre pour son loisir personnel. Gabrielle a séjourné au Pérou

pendant un mois et demi à l'été 2006. Elle a eu l'occasion de partager de près le quotidien des Péruviens et de se familiariser avec la langue espagnole. De son côté, Aude a voyagé au Viêt Nam et en Égypte en compagnie d'un ami. Cette dernière se dit particulièrement attirée par « les cultures assez étrangères d'ici ». Quoiqu'elles se soient faites moins expressives au sujet de leurs expériences que l'ont été Marianne et Joanie, Gabrielle et Aude ont témoigné avoir fait de nombreux apprentissages lors de ces voyages.

En fait, seul Émile n'avait encore jamais quitté le territoire québécois. Toutefois, celui-ci soulignait qu'il sentait le besoin de voyager se faire de plus en plus pressant. Il rêvait de se rendre dans un endroit où il serait vraiment dépaycé : « Mais, c'est ça le problème, c'est que je ne suis jamais sorti de la province. Mais là, ça me... titille... Ouais, puis là, présentement je sens une envie d'aller ailleurs. Pour l'instant, peut-être que ça serait cool un voyage ? Pas aller aux États-Unis... Un voyage...*real*. *A real trip* ».

Ainsi, tous les répondants québécois partagent un intérêt commun pour les voyages et la découverte de l'inconnu. Quoique ces derniers n'aient pas fait ouvertement de liens entre ces expériences de voyage, ou désir de voyager, et leur participation à la série d'ateliers interculturels, il nous semble plausible d'y établir un rapport. De même, l'enthousiasme qui se dégage de leurs propos lorsqu'ils parlent de voyages laisse entrevoir une grande curiosité envers l'autre et l'exotisme dont ce dernier est porteur.

Parmi les autres éléments ayant contribué à éveiller l'intérêt des participants québécois pour les cultures étrangères, on note le programme d'études, l'influence du foyer familial ainsi que la participation à des activités parascolaires.

En ce qui concerne le rôle que peut jouer le programme d'études pour solliciter la curiosité des étudiants à l'égard des différents peuples du monde, l'expérience de Joanie est assez éloquent. Celle-ci raconte que ses cours d'anthropologie ont eu sur elle l'effet d'une révélation :

« Comme je te dis, c'est vraiment mes cours d'anthropologie qui m'ont ouvert l'esprit [...]. C'est à ma deuxième session, j'ai eu mon cours d'anthropologie "Sur la piste des Dieux". Tu parles des religions, mais ça aborde d'autres cultures. Mon prof, il nous donnait des exemples de rites religieux des tribus de... je sais pas quoi! C'est complètement intense, là! C'est vraiment là que j'ai comme... eu un... processus... puis que...*Oh my god* ! Il y a d'autres mondes, là ! »

Pour cette jeune étudiante, c'était comme si un tout nouvel univers venait soudainement de s'offrir à elle. Il est clair dans ses propos que c'est à ce moment que s'est produit un réel déclic quant à son intérêt pour les autres cultures. Lors de l'entretien, elle semblait toujours fascinée par cette découverte. Il est aisé de faire un rapprochement entre cette « révélation », la curiosité de Joanie envers les gens venus d'ailleurs et son intérêt pour les ateliers interculturels.

De son côté, Marianne nous a souligné qu'elle avait déjà été sensibilisée à l'importance de s'ouvrir aux autres cultures au sein du foyer familial. Sa famille avait récemment accueilli un étudiant d'origine allemande pour un court séjour dans le cadre d'un programme d'échange scolaire. Marianne s'est également toujours engagée dans le cadre d'activités parascolaires auprès d'organismes à vocation humanitaire, tels qu'Unicef et Amnistie Internationale. Gabrielle a aussi l'habitude d'être très engagée socialement. Au moment de leur participation au projet, celles-ci étaient membres du comité interculturel du Cégep *El Vagabundo*. Gabrielle raconte qu'elle aime s'engager socialement parce que « ça te donne de l'estime. C'est vraiment valorisant ». Il semble qu'elle soit pleinement consciente de la satisfaction personnelle, et surtout de la reconnaissance, que l'on peut retirer d'un engagement dans un projet à caractère humain. Enfin, sans que Marianne et Gabrielle aient explicitement fait de liens entre ces différentes expériences et leur intérêt pour le projet, il nous apparaît pertinent de les mettre en rapport.

En somme, quoique les participants n'aient pas clairement établi de relations entre ces différentes expériences de vie et leur engagement dans le projet, il est plausible d'y voir un rapprochement. Alors que les différents motifs que nous venons de soulever sont davantage à mettre en lien avec des expériences passées, certaines motivations sont plutôt axées vers le futur et répondent ouvertement à un désir d'aller à la découverte de l'inconnu : l'immigrant.

#### **4.1.2.2. Motivations axées vers la découverte de l'inconnu : l'immigrant**

La présence des immigrants en francisation est sans conteste la principale raison pour laquelle les étudiants québécois ont décidé de participer à la série d'ateliers interculturels. Alors que certains étaient simplement curieux d'en savoir davantage au sujet de l'immigration ou désiraient développer des relations avec des gens porteurs d'une autre culture, d'autres y voyaient l'occasion de s'outiller pour être davantage préparés à entamer des études universitaires ou à affronter le marché du travail.

Marianne voyait en ce projet la possibilité d'échanger avec des gens venus d'ailleurs, type d'échange qui l'intéresse énormément compte tenu du fait qu'elle aimerait grandement voyager dans un avenir rapproché. Elle fait elle-même le lien entre l'expérience positive qu'à constitué son séjour à Toronto à l'été 2007, son goût pour les voyages, son désir d'en savoir davantage sur les autres cultures et son intérêt à participer au projet :

« Voyager, c'est un de mes grands buts dans la vie. Puis, comme j'avais déjà commencé avec Toronto, puis comme j'avais rencontré beaucoup de monde d'autres pays, j'avais tellement trouvé ça enrichissant que là je me suis dit que ce serait une autre occasion de connaître d'autres personnes et de connaître leur coin de pays. Je trouve ça vraiment intéressant, ça m'intéresse beaucoup ».

Du côté de Gabrielle, qui cherchait également à favoriser les contacts interculturels et à faire carrière dans le domaine, ce projet d'ateliers interculturels apparaissait comme une occasion inespérée : « Mon dieu! C'est ma chance! Je vais rencontrer des gens d'un autre milieu, d'une autre culture ! [...] Des relations comme ça [*avec les personnes issues de l'immigration*], c'est que ça que je recherche. Travailler, là-dedans c'est ce que je veux faire! »

Pour Aude, qui étudie en travail social, les immigrants représentent une « clientèle potentielle », appellation, précise-t-elle, qu'elle n'affectionne pas particulièrement. Elle avait déjà songé à faire un stage au sein d'un organisme d'alphabetisation et de francisation des immigrants, sans jamais en avoir eu réellement l'occasion. « J'avais envie de faire quelque chose avec des immigrants, d'essayer ça, t'sé. [...] Faique ton projet c'était comme : "Hein!" [*rires*]. Ça *fitait* comme parfaitement dans mes intérêts ». Ainsi, la possibilité de se familiariser avec cette tranche de la population avec qui elle peut être appelée à travailler plus tard apparaît comme un facteur l'ayant incitée à participer au projet.

Joanie, qui songeait à entreprendre des études universitaires en anthropologie, percevait sa participation aux ateliers « comme un défi », « une nouvelle expérience ». Elle voyait là la possibilité de prendre de l'expérience terrain auprès d'une population qui l'intéressait de plus en plus : « C'était vraiment pour participer à un projet avec les immigrants, des personnes d'autres cultures. C'est vraiment ça qui m'a attirée au projet ». Elle fait également un lien entre son désir de participer aux ateliers et le souvenir positif d'un dîner interculturel réunissant des immigrants en francisation et des étudiants québécois qu'elle avait récemment organisé dans le cadre d'un cours d'anthropologie : « Puis je pense que c'est le fait... c'est justement le fait que je me suis tellement sentie bien après avoir réalisé mon projet, je me suis dit : "Aye! Ça va être cool!" Je le savais que je me sentais bien là-dedans. Puis, là ben je voulais participer à un autre projet, puis là... c'est arrivé ». Au sujet de l'émotion qui l'animait envers ce nouveau projet, elle ajoute sur un ton passionné : « J'avais, j'avais comme la flamme, là t'sé. Je voulais, là ». Difficile de nier qu'elle y portait un grand intérêt.

Lorsque lui a été donnée l'occasion de participer à la série d'ateliers interculturels, Émile était à la recherche d'un projet qui allait animer ses passions. Il semblait traverser une période de sa vie marquée par le changement, les remises en question et démontrait une certaine ouverture face aux surprises que nous réserve l'école de la vie. Il se rappelle avoir choisi de s'engager dans cette activité à caractère interculturel parce que celle-ci représentait une belle occasion d'apprentissages et de partage dont les préalables à la participation étaient simples : « Tu amènes ton sourire, puis quelques affaires le fun ». C'est essentiellement sa curiosité qui l'a incité à s'impliquer : « J'étais vraiment curieux là, principalement ».

Pour ces jeunes cégépiens en quête de nouvelles expériences, la participation au projet s'inscrivait comme un voyage en sol québécois en répondant à leur désir de faire la connaissance des gens venus de nouveaux horizons. En effet, la présence des immigrants en francisation apparaît comme le principal facteur ayant éveillé l'intérêt des étudiants québécois à

l'égard de la série d'ateliers interculturels. Il est donc pertinent de s'intéresser, de façon générale, aux relations que ces derniers entretenaient avec la population issue de l'immigration et plus particulièrement avec les immigrants en francisation. De même, ceci nous permettra de voir s'il est possible de distinguer une différence entre « l'avant » participation aux ateliers interculturels et « l'après » en ce qui concerne l'attitude et les relations que les étudiants québécois maintenaient à l'égard de la population immigrante.

#### **4.1.2.3. Attitude envers les immigrants : curiosité et peur « d'être inapproprié »**

Tous les étudiants québécois rencontrés faisaient preuve d'une grande curiosité envers les personnes issues de l'immigration. Chacun à leur façon, ils nous ont témoigné de leur désir d'aller personnellement à leur rencontre. Toutefois, cette envie était freinée par une crainte qui était partagée par l'ensemble des participants, celle « d'être inapproprié ».

Lorsque nous les avons interrogés à savoir quel type de relations ils entretenaient avec les immigrants, Marianne, Émile et Aude nous ont affirmé qu'ils n'avaient pas de contact quotidien avec eux. En y réfléchissant un peu, ils nous ont dit qu'ils en croisaient lorsqu'ils se promenaient en ville et lorsqu'ils utilisaient le réseau de transport en commun. Toutefois, ils n'avaient jamais encore développé de relation significative avec des immigrants ou leurs descendants récents. Quant à Gabrielle et Joanie, celles-ci avaient fait la connaissance de quelques personnes issues de l'immigration, mais leur réseau social à cet égard demeurait somme toute assez limité.

À l'image de ses collègues québécois, Joanie se dit très curieuse à l'égard de l'immigration. Elle se questionne beaucoup au sujet des différences culturelles et de ce que cela implique au niveau des relations interpersonnelles. Elle aimerait réellement avoir plus d'amis immigrants : « Si je réussissais à me faire des amis [*immigrants*], moi... je capoterais! ». Toutefois, elle est d'avis qu'il est difficile de créer un premier contact avec eux. D'elle-même, elle n'oserait jamais aborder un immigrant qu'elle croiserait dans la rue, parce qu'« [i]l faut qu'il y ait un lieu de réunion pour se connaître ». Joanie évoque ici le besoin qu'il y ait un prétexte préalable à la rencontre, que soit créé un espace pouvant la favoriser.

Déjà avant sa participation au projet, Marianne raconte qu'elle ne restait jamais indifférente lorsqu'elle croisait des personnes issues de l'immigration :

« Ben, je trouve que ça attire le regard, premièrement. Quand je vois... Admettons que je suis dans l'autobus et je vois une personne d'une autre nationalité qui entre, je suis plus portée à la regarder et à l'analyser un peu. Mais en même temps, je ne veux pas avoir l'air : "T'sé je te regarde et je te dévisage". C'est pas méchant, c'est juste que je trouve ça intéressant de pouvoir, de voir... c'est qui cette personne-là, d'où elles viennent, quelle langue elle parle, des choses comme ça ».



Il nous semble que Marianne fait preuve d'une saine curiosité à l'égard des immigrants, puisqu'elle demeure consciente que celle-ci peut causer des malaises chez l'individu qui se sent ou se sait observé. Ces contacts, même s'ils ne sont pas constitués d'échanges de paroles, suscitent en elle des questionnements, autant sur la vie de ces personnes dans leur pays d'origine, que sur celle qu'ils mènent depuis leur arrivée au Québec. Malgré cette curiosité débordante, Marianne n'a jamais osé aborder un immigrant qu'elle s'était arrêtée à observer dans l'autobus ou dans un autre lieu public. À l'instar de Joanie, elle évoque le fait que c'est souvent le contexte, le lieu de la rencontre qui ne permet pas le rapprochement. Elle ajoute qu'elle ne se sentirait pas à l'aise d'approcher, sans raison apparente, un pur étranger : « Je suis trop gênée. Je devrais peut-être, je ne sais pas [...] Ça fait bizarre, c'est pas dans ma culture ». On sent tout de même une légère hésitation dans ses propos, signe qu'elle serait ouverte à cette rencontre.

Lors de l'entretien, Émile a manifesté le même malaise, la même gêne à aborder spontanément une personne au faciès étranger :

« Ben... des fois je suis un peu timide, mais j'essaie au moins d'avoir un contact ou dire juste salut, puis sourire. C'est déjà un...une petite affaire, là! Il y en a qui ont l'air vraiment trippant là! [...] Mais, des fois il peut avoir...un malaise, mais... Je pense que j'aimerais ça... J'aurais le goût de leur dire bonjour. Il y en a un, souvent les matins je le vois, puis il me faisait penser genre... à un genre de Bob Dylan, il a des lunettes, puis il a une guitare. Ah! J'avais le goût de lui dire un mot! Puis, je le vois souvent, puis il marche un peu hautain, il est vraiment drôle! Mais, je pense que je vais lui dire bonjour une fois. C'est difficile des fois, on dirait que c'est difficile dire bonjour. C'est vraiment niais. Ça me fâche! Parce que des fois je fais... Voyons! C'est pas dur : "Ah ! Bonjour!" Hé! Ça m'a pris du *guts* là! Mais, en général, oui, je pense que j'aurais le goût. Mais, il me manque parfois du *guts*, comme beaucoup de gens ».

Malgré le fait qu'il croise cette personne presque tous les matins, Émile n'a jamais osé la saluer, sans trop savoir pourquoi. Il a avancé l'idée qu'il manquait peut-être de « *guts* ». En fait, ce n'est pas tant qu'il manque d'audace ou d'initiative, mais plutôt qu'il ressent ce que nous dénommons la crainte « d'être inapproprié ». C'est d'ailleurs cette même crainte qui a été évoquée par Marianne et Joanie. Ce n'est pas qu'ils aient peur d'aller à la rencontre de l'immigrant, mais bien qu'ils n'osent pas faire les premiers pas, de crainte de poser des gestes ou de dire des paroles qui ne conviennent pas. Ils redoutent de ne pas être compétents dans cette rencontre, de ne pas être à la hauteur et, par le fait même, de donner une mauvaise image d'eux-mêmes. Il est probable que cette peur « d'être inapproprié » découle de la méconnaissance des codes culturels et normes qui régissent les interactions sociales au sein des autres cultures, particulièrement celle qui est représentée par cet inconnu qu'ils observent en silence.

#### 4.1.2.4. La francisation au Cégep Sainte-Foy : Qu'est-ce que c'est ?

Fait surprenant qui nous est apparu à la suite des entretiens, tous les participants québécois que nous avons rencontrés ignoraient que le Cégep de Sainte-Foy accueillait des immigrants en francisation. Certes, certains d'entre eux avaient déjà remarqué la présence d'immigrants au sein de l'établissement, mais la plupart méconnaissaient la raison pour laquelle ils s'y trouvaient.

Lorsque nous avons demandé à Aude si elle savait, avant de participer aux ateliers interculturels, que des immigrants en francisation fréquentaient le Cégep de Sainte-Foy, elle en semblait plutôt incertaine. Ses propos dévoilent une certaine confusion à cet égard :

« A - Ouais... Ben, je te dirais que non. Mais, ce qui est bizarre c'est qu'on a fait une fois une activité avec eux [*rires*], mais on dirait que j'avais pas *catché* que...

C- Tu n'avais pas réalisé qu'ils étudiaient dans le cégep ?

A- Ouais, mais c'était pas clair dans ma tête c'était quoi cette affaire-là. Non, j'avais pas compris qu'ils étaient dans le Cégep de Sainte-Foy. Faut que non, je serais portée à te répondre non, je ne le savais pas. [...]. T'sé, je savais que c'était des... je savais pas. J'avais pas compris qu'ils étaient dans le pavillon juste à côté ».

L'activité dont fait mention Aude est un atelier d'échange linguistique avec des immigrants en francisation qui avait été réalisé dans le cadre d'un de ses cours spécifiques en technique de travail social. À ce moment, l'enseignant leur avait brièvement parlé des immigrants en francisation, mais sans donner beaucoup de détails à ce sujet.

De son côté, Marianne avait déjà eu l'occasion de croiser des immigrants alors qu'elle était rapidement de passage dans le pavillon de la formation continue, sans toutefois savoir qu'ils étudiaient en francisation. Elle avait été intriguée par leur présence : « Ben voyons, c'est qui ça ? Comment ça se fait qu'ils sont là ? Je comprenais pas, je n'ai comme pas *catché* que c'était peut-être des cours de français, que c'était la francisation qui se donnait là. Faut que, non. Je ne comprenais vraiment pas c'était quoi ». À ce moment, Marianne ne s'était pas arrêtée à chercher la raison de leur présence :

« En fait, je ne le savais même pas que ça existait. [...] Dans l'aile P, je pensais que c'était juste des techniques. J'avais jamais entendu parler de la francisation. C'est quand toi tu es arrivée avec la semaine interculturelle, ben là j'ai commencé à me questionner : "C'est quoi la francisation?" Mais, non ! Je ne savais même pas ! Puis, je le sais qu'il y a beaucoup de gens qui pensent comme je pensais là. Ils ne savent pas c'est quoi l'aile P ».

Marianne n'est pas la seule à évoquer le fait que nombre de jeunes cégépiens ignorent la présence d'immigrants en francisation au cégep. Émile se rappelle qu'une de ses amies se soit retrouvée là par erreur et qu'elle avait été surprise de ce qu'elle y avait vu : « À un moment donné, mon amie est arrivée par hasard là, elle a dit : « Eille! Il y avait plein de monde qui parlait

plein de langues. Je ne comprenais vraiment rien, faique je suis repartie. Je savais que je n'étais pas à la bonne place ! » À cette époque, Émile ne savait pas non plus pourquoi ces gens se trouvaient là.

Du fait que la majorité des participants québécois ignoraient la présence des immigrants en francisation « dans le pavillon juste à côté », « dans l'aile P » ou « de l'autre côté », pour reprendre les termes que ces derniers ont utilisés pour désigner le pavillon de la formation continue, il n'est pas surprenant qu'ils nous aient tous répondu que les relations qu'ils entretenaient avec eux étaient inexistantes.

Selon certains répondants québécois, la localisation actuelle des immigrants en francisation dans le pavillon de la formation continue pourrait expliquer en partie cette situation. Gabrielle, Aude et Joanie sont d'avis qu'elle ne facilite en rien l'établissement de relations entre ces derniers et l'ensemble de la population étudiante. Joanie croit d'ailleurs que si les immigrants en francisation fréquentaient le même pavillon que les étudiants québécois ces derniers pourraient facilement développer des amitiés : « Mais, juste de ne pas les mettre à l'écart dans le cégep. Ça aurait été peut-être mieux. [...]T'sé, il y a quand même plein de monde dans le cégep, je trouve, qui sont quand même intéressés aux autres, puis je pense que ça aurait été bien ». Gabrielle intervient dans le même sens et croit que cela aiderait à ce que ces derniers soient moins isolés : « Je trouve tellement qu'ils sont isolés. Qui connaît l'aile P ? » Elle insiste sur ce point : « On est tellement séparés, là. Ils restent quand même dans leur monde. Ils apprennent notre langue, mais est-ce que notre langue c'est tout notre social ? » Cette dernière interrogation nous apparaît particulièrement pertinente.

#### **4.1.3. Conclusion**

Ce premier regard d'ensemble nous démontre que les motifs ayant incité les participants à s'impliquer dans les ateliers interculturels diffèrent, selon qu'ils sont immigrants ou Québécois. Malgré ces différences apparentes, il est possible de faire un parallèle entre les motivations évoquées par ces deux groupes d'acteurs. Ainsi, il ne fait aucun doute qu'ils éprouvent un désir réciproque d'aller à la rencontre de l'autre. Pour les participants immigrants, ceci répond au besoin de créer des liens avec la société québécoise afin de s'outiller davantage pour favoriser leur intégration. Du côté des étudiants québécois, la participation aux ateliers interculturels cherche plutôt à satisfaire une curiosité envers les personnes venues d'ailleurs et à la culture dont ils sont porteurs, ainsi qu'à les préparer pour leur avenir professionnel et éducationnel. Toutefois, il semble que cette ambition partagée de faire plus ample connaissance ne parvienne pas à se concrétiser à cause de certaines difficultés éprouvées de part et d'autre. Les immigrants en francisation témoignent percevoir une certaine réticence dans l'attitude des Québécois à leur égard, alors que les propos des étudiants québécois révèlent qu'ils n'osent pas aller à la rencontre des immigrants par crainte « d'être inapproprié ». Dans la deuxième partie de l'analyse, nous verrons de quelle façon la médiation culturelle, mise en œuvre lors des ateliers

interculturels par les différents objets culturels de relations et de médiation, a contribué à dénouer ces différents obstacles à la rencontre interculturelle en favorisant l'ouverture des participants, répondant ainsi à ce besoin d'aller à la rencontre de l'autre.

## **PENDANT - La médiation culturelle des ateliers interculturels**

*« L'impression que j'avais après chaque atelier, c'est comme si ça me faisait une pause. J'allais là, puis je sortais complètement du contexte de l'école puis du Cégep. C'était vraiment : traverser le tunnel, c'était aller dans un autre monde. C'était vraiment ça! C'est drôle! »  
(Marianne)*

Afin de bien mettre en scène la deuxième partie de l'analyse, nous proposons tout d'abord une présentation générale du déroulement de la série d'ateliers interculturels et délimiterons plus précisément le rôle accordé à l'objet culturel de relation et de médiation dans sa mise en œuvre. Par la suite, nous présenterons les deux principaux éléments qui ont constamment influencé l'attitude des participants dans leur interaction avec l'autre dans cette rencontre interculturelle, soit le rapport à la langue et la question identitaire. Après quoi, viendra une description ethnographique détaillée de trois ateliers qui témoignent particulièrement des effets de la médiation culturelle mise en œuvre par les principaux objets culturels de relation et de médiation. Chaque description ethnographique sera suivie d'une analyse où l'on verra comment la mise en scène de ces objets a permis d'actualiser la rencontre avec l'autre, c'est d'ailleurs ce qui constituera le cœur de l'analyse.

### **4.2. Présentation générale de la série d'ateliers interculturels**

La série d'ateliers interculturels à laquelle ont été conviés les immigrants en francisation et les cégépiens québécois rencontrés se voulait un lieu de rapprochement interculturel où ces derniers auraient l'occasion d'aller à la rencontre de l'autre par l'intermédiaire d'un imaginaire ludique commun. Pour créer cet espace imaginaire collectif, nous avons fait appel à l'objet culturel de relation et de médiation, puisque celui-ci a la particularité de parvenir à faire le pont entre les différents porteurs de cultures. À cet effet, nous nous appuyons ici sur les propos de Carré : « Les rencontres interculturelles supposent en effet que des espaces intermédiaires et médiateurs se créent afin de mettre en présence des sujets appartenant à des cultures différentes et de réduire les écarts qui existent entre des systèmes de représentation différents. La présence et l'utilisation d'un objet culturel de relations dans ces groupes est un élément facilitateur qui sert de support aux échanges » (1998 : 186). Ainsi, au sein d'un groupe interculturel, comme celui formé par les participants immigrants et québécois, l'objet culturel de relation a pour fonction : « d'être tout à la fois un objet culturel propre à chaque sujet, un objet transculturel commun partageable entre tous les membres du groupe, un objet transitionnel suscitant un espace de jeu, facilitant l'élaboration de liens et la construction de l'identité » (Carré, 1998 : 22). Dans le contexte de la réalisation des ateliers interculturels, cet objet culturel de relation et de médiation s'est principalement illustré par de petits objets, la

parole, la musique ainsi que par des exercices théâtraux d'expression corporelle. En fait, c'est grâce à ces objets culturels de relation que la médiation culturelle a été possible, ils constituent les moyens par lesquels la médiation a pris forme.

Lors de la série d'ateliers interculturels des thèmes au caractère aussi universels et rassembleurs que le sport, la cuisine, la langue, la musique, la danse et le théâtre ont été abordés. Par des intermédiaires différents, chacune de ces rencontres a permis aux étudiants québécois et aux immigrants en francisation de faire un pas de plus dans sa rencontre avec l'altérité. Entre autres activités, les étudiants québécois ont eu la possibilité d'accompagner des immigrants en francisation lors d'une initiation aux sports d'hiver qui eut lieu au Domaine de Maizerets, un espace récréatif de la ville de Québec. Aussi simple que cela puisse paraître, le partage de fous rires lors des glissades et des chutes sur la patinoire a permis d'amorcer une ouverture vers l'autre basée sur le respect et la confiance. Pour un atelier développé sous le thème de la gastronomie, les participants québécois avaient cuisiné des desserts typiques afin de les faire connaître à leurs collègues immigrants. Le partage des plats et les différentes saveurs à l'honneur ont permis d'amorcer un échange sur les particularités culinaires des différents pays d'origine des participants.

Parallèlement à la participation aux ateliers, les participants avaient été invités à réaliser un court-métrage ethnographique représentatif de leur expérience interculturelle. À chaque atelier, un caméscope était à la disposition des participants. Ils étaient entièrement libres de l'utiliser pour capter les images qu'ils désiraient, lorsqu'ils le jugeaient opportun. L'idée du court-métrage apparaît donc en filigrane dans la réalisation du projet d'ateliers. Sans avoir conditionné les actions des participants, c'est un regard réflexif sur eux-mêmes qui a été présent du début jusqu'à la fin des activités.

#### **4.2.1. La question linguistique et identitaire : deux éléments constamment mobilisés**

La question linguistique et identitaire est présente au cœur de chaque atelier interculturel, elle transcende l'ensemble du discours et des actions des participants à l'égard de leur engagement dans ce projet et des apprentissages qu'ils ont réalisés. C'est ce qui ressort de l'analyse de la mise en scène des différents objets culturels de relation et de médiation, soit l'objet, la parole, la musique et la gestuelle corporelle, dans les trois ateliers interculturels qui seront spécifiquement à l'étude dans les sections subséquentes.

Le rapport à la langue et l'identité apparaissent donc comme les deux principaux éléments qui ont influencé le rapport à l'autre dans l'actualisation de cette rencontre interculturelle. D'une part, le rapport à la langue française a été perçu d'une façon paradoxale. Si la langue est parfois apparue comme un écran à la communication et à la rencontre avec l'autre, elle a également été pour certains une fenêtre ouverte sur de nombreux apprentissages, voire le principal élément qui a permis de créer des liens entre les membres du groupe. Nous empruntons ici le

terme « écran » qui a été proposé par Cohen-Émerique (2000) dans ses travaux portant sur l'intervention auprès des migrants. Nous préférons ce terme à celui d'obstacle, en regard au rapport à la langue dans le contexte de réalisation des ateliers interculturels. En effet, contrairement à l'obstacle, qui réfère davantage à une cloison ou à une barrière qui nous empêche de voir ou d'avancer, l'écran apparaît plutôt comme un élément qui brouille quelque peu la vue, sans toutefois l'obstruer complètement. De même, l'écran peut également être perçu comme un miroir déformant qui reflète une perception quelque peu biaisée de la réalité.

D'autre part, c'est la dynamique identitaire qui a été particulièrement stimulée chez les immigrants en francisation et les étudiants québécois qui ont participé à la série d'ateliers interculturels. L'identité, en tant que processus qui se constitue et s'actualise essentiellement dans l'interaction avec autrui, a donc été interpellée dans ses différentes dimensions (personnelle, nationale, culturelle, professionnelle, et de genre), selon les diverses formes qu'a prises l'interaction avec l'autre (échange verbal ou non verbal), ainsi que par la variété des contextes dans lesquels celle-ci s'est inscrite (relation interpersonnelle, situation groupale). Quoique la question identitaire ait été présente au cœur de chaque rencontre, celle-ci n'est pas articulée de façon très explicite dans les propos des participants. Ceci n'est pas étranger au fait que les dynamismes de mobilisation identitaire sont des processus qui relèvent bien souvent de l'inconscient. Toutefois, tel que le souligne Lipianski (1992), la situation groupale a la particularité de favoriser l'éveil de la conscience de soi du fait que le sujet se sait et se sent observé. C'est spécifiquement cette conscience du regard d'autrui qui est venue stimuler la fibre identitaire des participants, c'est ce que révèlent implicitement leurs témoignages.

De la vingtaine d'ateliers interculturels qui ont été réalisés, nous avons choisi d'en présenter trois qui reflètent l'ambiance générale qui a caractérisé l'ensemble du déroulement du projet. Ce choix résulte d'ailleurs de motivations bien précises. Tout d'abord, ces trois ateliers témoignent singulièrement des effets de la médiation culturelle mise en œuvre par les principaux objets culturels de relation et de médiation, qu'ont été les objets symboliques, la parole, la musique, ainsi que la gestuelle corporelle. De même, ils ont pris place dans des contextes forts différents, ce qui a eu une influence sur la dynamique dans laquelle s'est inscrit le rapport à l'autre. Enfin, leur réalisation respective a été marquée par un certain intervalle, ce qui permet également de témoigner de l'évolution de la démarche personnelle des participants à l'égard de la rencontre interculturelle.

Ainsi, le premier atelier à l'étude, *Des kiosques à saveur interculturelle*, témoigne davantage de la médiation des objets et met principalement de l'avant la question identitaire. Le second atelier analysé, l'Atelier Interculturel de l'Imaginaire, illustre, d'une part, comment la médiation des objets a influencé la prise de parole devant le groupe et, d'autre part, comment la médiation de la parole a permis de concrétiser l'expérience interculturelle. Enfin, l'atelier *Animation rythmée et musique du monde* illustre de quelle façon la médiation du langage corporel a permis d'unir les participants sur un même pied d'égalité et comment la médiation de la musique a servi d'intermédiaire à la présentation de soi.

#### 4.2.2. Des kiosques à saveur interculturelle

L'activité *Des kiosques à saveur interculturelle* a été organisée dans le cadre de la semaine interculturelle du cégep en collaboration avec le comité *El Vagabundo*. Les participants immigrants ont été invités à mettre sur pied des kiosques à l'image de leur pays d'origine. Ils ont animé ces kiosques devant la collectivité collégiale lors d'une journée spécialement dédiée à cette activité. Celle-ci s'est tenue dans un espace attenant à l'entrée principale du cégep, c'est-à-dire dans un des plus importants pavillons du secteur de la formation générale. La collaboration des étudiants québécois a été sollicitée pour aider les participants immigrants à préparer les kiosques, ainsi que pour tourner des images qui seraient destinées à la réalisation du court-métrage ethnographique.

Lors de cette journée, le Pérou, la Colombie, la Chine et l'Iran ont été les quatre pays représentés par des kiosques. Les participants immigrants présents, soit Olivia, Shu Qiao, Perla et Maral, ont préparé avec beaucoup de soin ces kiosques qu'ils voulaient à la fois à l'image de leur pays d'origine, mais également à leur image personnelle.

Ainsi, Olivia, qui était accompagnée de son conjoint et d'un collègue de classe péruvien, avait préparé de l'*ají de gallina*, une sorte de tartinaade faite d'un mélange de fromage, de piment et de poulet servie sur un craquelin. Graphiste de formation, elle avait réalisé un montage photographique mettant en valeurs les différents attraits historiques, géographiques, touristiques et culinaires du Pérou. Elle avait également apporté quelques objets d'artisanat, des photos et des vêtements typiques de son coin de pays.

Face au kiosque du Pérou se situait celui de la Colombie. Perla, qui était accompagnée de trois collègues colombiens, avait revêtu pour l'occasion une tenue de danse traditionnelle. Le kiosque présentait, entre autres, des bijoux et autres accessoires féminins faits à la main, des livres d'histoire et de géographie, ainsi qu'une vidéo faisant la promotion des aspects touristique du pays. Un des collègues de Perla, lui aussi vêtu des habits traditionnels, faisait jouer de la musique et invitait allègrement les étudiants québécois à faire quelques pas de danse et à en apprendre plus sur la Colombie : « Madame, Monsieur! Venez voir le plus beau pays au monde, la Colombie! Venez voir le beau visage de la Colombie! »

Juste à côté se trouvait le kiosque représentant la Chine où Shu Qiao portait un *qipao* blanc, robe typiquement chinoise. Celle-ci avait cuisiné un met à base de tofu et préparé du thé afin de les partager avec les étudiants québécois. Elle avait également eu l'idée de proposer aux gens qui s'intéresseraient à son kiosque d'écrire leur prénom en caractères chinois, ce qui connut un énorme succès. Tant les étudiants québécois que les immigrants en francisation firent la file pour avoir le privilège de connaître la signification de leur prénom dans cette langue millénaire.



Enfin, Maral, qui n'avait pu assister aux ateliers interculturels depuis quelque temps, avait été mise au courant de l'activité par l'intermédiaire de Shu Qiao la veille de la tenue de l'événement. Malgré qu'elle n'ait pas eu beaucoup de temps pour se préparer, elle avait tout de même apporté un exemplaire du Coran, des photos de l'Iran, quelques brindilles de safran, des sucreries et des petits sablés qu'elle avait elle-même préparés. Son kiosque a été animé au rythme de la musique libanaise pendant toute la journée.

#### **4.2.2.1. Chez les immigrants : l'identité mobilisée sous de multiples facettes**

Les propos recueillis auprès des immigrants en francisation rencontrés nous démontrent que l'activité *Des kiosques à saveur interculturelle* les a touchés de près en leur donnant l'occasion de mettre en valeur différentes facettes de leur identité aux yeux de la collectivité collégiale. Sous leurs témoignages explicitant la fierté et le plaisir qu'ils ont pris à partager leurs connaissances au sujet de leur pays d'origine auprès des étudiants québécois, se dévoile une tout autre satisfaction, celle d'avoir pu faire connaître une image positive de leur identité, que ce soit sous sa dimension professionnelle, nationale, culturelle ou de genre, au sein de leur société d'accueil.

Dès les premiers moments où il en a été question, cette activité a suscité l'engouement des participants immigrants. Par exemple, Olivia n'a aucunement hésité avant de se lancer dans la préparation du kiosque. Dès le départ, elle a eu une idée très claire de l'allure qu'elle voulait lui donner et de ce qu'elle allait y présenter. Elle raconte ce qui lui est spontanément venu à l'esprit lorsqu'elle a été mise au courant de la tenue de l'activité : « J'ai dit : « Oh! C'est mon pays. J'ai décidé, je suis graphiste, j'aime faire les choses belles, et... c'est ça! » Cette réflexion, quoique très brève, nous révèle comment cette activité lui est instinctivement apparue comme une occasion de mettre à profit ses intérêts personnels et compétences professionnelles afin de faire connaître son pays d'origine, le Pérou, au sein de sa société d'adoption. Chez Olivia, la simple idée de participer à cette activité interpellait donc en elle trois sphères identitaires distinctes : l'identité personnelle, professionnelle et nationale. Tout d'abord, cela la rejoignait au niveau de son identité personnelle parce qu'elle « aime faire les choses belles ». Elle y voyait également une occasion d'affirmer son identité professionnelle, en ce qu'elle pouvait faire appel à ses connaissances en graphisme pour assurer l'esthétisme visuel du kiosque. Enfin, cela touchait sa fibre identitaire nationale parce qu'elle avait la chance de faire connaître le Pérou, son pays natal.

En fait, pour Olivia, il ne s'agissait pas seulement de partager ses connaissances au sujet du Pérou, mais bien de valoriser l'image de son pays d'origine aux yeux de la collectivité collégiale. À ce sujet, son conjoint, qui était présent au moment de la réalisation de l'entretien et qui l'accompagnait lors de la tenue de cette activité, ajoute :

« La première chose qui nous vient à la tête avec cette sorte de projets, c'est faire connaître le Pérou. Il y a beaucoup de choses à faire, beaucoup des endroits. Donc, c'est ça l'information que nous voulons donner au public. [...] Parce que... Je sais que les nouvelles qui arrivent ici, ce sont les problèmes politiques ou la situation économique ou la situation de... danger que c'est là-bas. Mais il y a l'autre côté... et c'est ça, montrer la façon positive dont nous faisons les choses ».

Ces propos démontrent bien comment le désir de participer à une telle activité est sous-tendu par le besoin de valoriser l'identité nationale au sein de la société d'accueil en faisant ressortir les aspects positifs du mode de vie et de la culture du pays d'origine.

Cette ambition de redorer l'image du pays d'origine aux yeux de la population québécoise était également présente chez Perla. Lors de la tenue de l'activité, elle a été surprise de constater que les connaissances des étudiants québécois au sujet de la Colombie étaient assez limitées, d'autant plus que celles-ci étaient principalement reliées aux différents problèmes qui règnent en Colombie, telles que la guérilla, la drogue et la violence. Attristée par cette situation, on sent qu'il était important pour Perla de contribuer, quoique minimalement, à changer cette perception en partageant avec les cégépiens québécois une image positive de la Colombie : « C'est triste, mais on a essayé de montrer les choses qu'il y a en Colombie, les bonnes choses, les belles choses. [...] De montrer un peu, un peu, des bonnes choses de la Colombie ».

De même, on se rappelle qu'une des raisons qui avait motivé Perla à s'engager dans le projet d'ateliers interculturels était reliée à son besoin de plus en plus pressant de se « sentir utile » et de donner un sens à sa présence au Québec. Il est plausible d'avancer que l'occasion de partager avec les jeunes Québécois différentes facettes positives de la Colombie et ainsi de contribuer personnellement à valoriser l'identité nationale des Colombiens, peut apparaître comme une façon de répondre à ces besoins. D'ailleurs, au sujet de l'appréciation de sa participation à cette journée, elle commentait : « C'est bon de participer aussi, d'être utile... »

En ce qui concerne Maral, quoique sa présence à cette activité ait été également motivée par le désir de partager une image positive de l'Iran avec les jeunes Québécois, il semble que celle-ci en ait également profité pour valoriser son identité culturelle et de genre. Tout d'abord, il convient de souligner que le fait que Maral se soit déplacée pour participer à cette activité, alors qu'elle n'avait pu assister aux ateliers interculturels depuis quelque temps et qu'elle ait été mise au courant que la veille de l'événement nous semble assez révélateur de la signification que cette activité revêtait pour elle. Les propos que nous avons recueillis lors de l'entretien démontrent qu'il était important pour Maral de prendre le temps de partager ses connaissances sur la société et la culture iranienne avec les Québécois afin que ceux-ci aient une idée plus juste de la réalité iranienne actuelle, particulièrement en ce qui concerne le statut de la femme au sein de cette culture :

« Moi, je pense que je viens dans le kiosque. Je préparer beaucoup de choses de la femme Iran, quelque chose de Iran pour que les autres personnes connaient

comment de Iran fonctionne, c'est pas seulement de... Je pense que quelques personnes pensent, les femmes iraniens pas de travail, toujours elle est à la maison, elle a pas de parler avec des hommes. C'est pas comme ça. C'est les femmes iraniens, c'est comme femme québécois, seulement un peu...de religion est différente. Mais, tout le monde c'est la même chose... La femme iranien aussi elle travaille, elle sortie de la maison, elle aller danser, elle écoute de musique, c'est comme Québécois. Moi, c'est bon pour moi que je viens dans le projet pour faire comme ça, pour les...personnes qui connaient comment fonctionne Iran, comment Iran, c'est la même chose Québec, culture c'est la même chose, seulement la religion que c'est un peu différent. Pour moi, c'est important que les personnes québécois connaient la culture de Iran ».

Des propos de Maral, se dégage un fort désir de faire connaître la culture iranienne, telle qu'elle la comprend et la vit au quotidien, auprès des Québécois. Ici, ce n'est pas seulement la dimension nationale de l'identité qui est mise de l'avant, mais bien la dimension culturelle et de genre de l'identité. Il est assez évident que Maral tenait à s'adresser aux jeunes Québécois en tant que femme porteuse de la culture iranienne, autonome, libre et émancipée, afin que ceux-ci prennent conscience que la réalité de la femme iranienne n'est pas si éloignée de celle de la femme québécoise. On sent chez elle une certaine volonté de contribuer au rapprochement de ces deux sociétés qu'elle ne juge pas si différentes après tout.

De son côté, Shu Qiao était franchement surprise que son kiosque soulève autant l'intérêt des jeunes Québécois et des autres immigrants en francisation. Sans que son attrait pour cette activité ait été spécialement motivé par la possibilité d'y faire valoir son identité chinoise, elle admet avoir grandement aimé faire connaître certaines spécificités de son pays d'origine auprès de la collectivité collégiale : « Oui, j'aime, parce que c'est mon pays de culture, c'est ma langue, j'aime présenter. J'aime tout le monde comprendre... « Ah! Chinois c'est comme ça, c'est comme ça. C'est pourquoi comme ça ? » Ces particularités qu'elle a pris plaisir à partager, soit la culture et la langue chinoise, relèvent de la dimension culturelle de l'identité.

Plus particulièrement au sujet de la langue et de l'écriture chinoise, Shu Qiao se rappelle que les étudiants québécois lui ont posé beaucoup de questions à cet effet. D'ailleurs, elle se félicite d'avoir eu l'idée d'écrire le prénom des étudiants en caractère chinois sur un carton qui leur était remis par la suite, car cela leur a permis de garder un souvenir tangible de cette rencontre. Elle a aimé ce contact direct avec les étudiants québécois et croit que ce fut réciproque. Shu Qiao est d'avis que de telles rencontres de personne à personne ouvrent la porte à des connaissances auxquelles il est impossible d'avoir accès par l'intermédiaire de la littérature, aussi riche et intéressante soit-elle. Ces connaissances font appel aux autres sens que sont l'ouïe, la vue, le goût et le toucher. Ainsi, ceux qui se sont intéressés à son kiosque ont connu l'expérience de l'écouter parler dans sa langue maternelle, de la regarder écrire les caractères chinois, de goûter le plat à base de tofu qu'elle avait préparé, de partager le rituel du thé ou de toucher les différents tissus qu'elle avait apportés. Entre autres, Aude se rappelle de la saveur du plat à base de tofu préparé par Shu Qiao, tout comme Marianne se souvient d'avoir goûté

aux petites bouchées préparées par Olivia : « J'avais goûté à la nourriture... j'avais trouvé ça vraiment bon! » Selon Shu Qiao, l'avantage d'une activité comme celle des kiosques est de permettre aux étudiants québécois et immigrants de vivre une expérience faisant appel à des ressources sensibles avec des gens issus de différentes cultures.

Ces « ressources sensibles » sont donc les différents vêtements, les livres, les petites bouchées et les objets d'artisanat que les participants immigrants avaient apportés afin de les mettre à la disposition des passants pour attirer leur intérêt. Celles-ci se sont fait objet culturel de relation et de médiation parce qu'elles ont servi d'intermédiaire à la rencontre entre les acteurs immigrants et québécois.

Jusqu'à présent, nous n'avons pratiquement pas fait mention du point de vue des répondants québécois au sujet de leur participation à cette activité. Ceci, parce que leurs commentaires à propos de ce qu'ils retiennent de cette expérience s'inscrivent dans une voie distincte. En effet, chez les étudiants québécois présents, comme Joanie, Aude et Émile, ce n'est pas tant la question identitaire qui se dégage de leurs propos, mais plutôt une forme d'émerveillement à l'égard des richesses culturelles exposées par les immigrants, et paradoxalement, une certaine hésitation à faire les premiers pas pour aller à leur rencontre.

#### **4.2.2.2. Chez les Québécois : entre émerveillement et hésitation envers les immigrants**

Joanie est la participante québécoise qui s'exprime avec le plus d'émotions au sujet de cette activité. Elle semblait particulièrement satisfaite, voire surprise, que les kiosques attirent autant l'attention des étudiants québécois. D'ailleurs, ses propos laissent entrevoir que sa satisfaction n'est pas seulement attribuable au succès qu'a connu l'activité, mais davantage au fait que les immigrants en francisation ont eu l'occasion de partager des éléments de leur culture et de leur pays d'origine avec les étudiants du cégep :

« Ben, moi j'ai trouvé ça vraiment cool. Ils avaient vraiment des beaux kiosques. C'était beaucoup de monde qui se sont arrêtés. Je trouvais ça cool de voir le monde, moi je tripais! J'étais là : "Ha! Plein de monde qui vont voir!" Puis moi, je me mettais à la place de ceux qui avaient les kiosques, puis : "Ah! Ça doit être cool de partager sa culture, puis ses anciennes habitudes, puis tout ça!" Lors des kiosques, c'est là que...j'ai fait : "Ah! Eux, ils ont habité là!" Ils parlaient de chez eux. Ça... ça allumé une petite lumière. [...] Je suis sortie de ces deux heures-là, puis j'étais sur un *high* comme d'habitude! »

On perçoit également dans les paroles de Joanie une certaine empathie, soit cette capacité intellectuelle de comprendre la situation du point de vue de l'autre (Kiss, 2001), à l'égard de ce que vivaient les participants immigrants ce jour-là, ce qui témoigne du même coup de sa capacité d'ouverture à l'altérité. De plus, son commentaire appuie la pensée de Shu Qiao évoquée précédemment en ce qui concerne les avantages qui découlent de la présence des

objets culturels de relation et de médiation, ainsi que de la proximité dans les échanges interculturels. En effet, on peut voir que l'animation des kiosques faite par les participants immigrants a permis à Joanie de prendre conscience de quelque chose de particulier cette journée-là : « Ça... ça allumé une petite lumière », dit-elle. Sans qu'elle en dise davantage à ce sujet, on peut supposer que cela lui a permis de mieux comprendre certains aspects de la vie de ces immigrants dans leur pays d'origine. Enfin, il semble que cela ait contribué à concrétiser l'expérience de la rencontre interculturelle en lui permettant d'associer des visages, des sons, des odeurs, des goûts, ainsi que des objets à des connaissances acquises antérieurement dans un cadre théorique.

Malgré tout l'intérêt qu'elle portait aux différentes cultures mises en valeur, Joanie n'a pas posé beaucoup de questions aux immigrants qui tenaient les kiosques. Elle a préféré tendre l'oreille à ce qu'ils racontaient aux personnes avec qui ils conversaient déjà. Il est intéressant de souligner que les participants québécois qui étaient présents lors de cette activité ont à peine osé questionner leurs collègues immigrants. À cet effet, il faut préciser que ceux-ci participaient aux ateliers interculturels depuis peu à ce moment, ce qui peut expliquer qu'il y avait encore une certaine gêne qui freinait leurs interactions avec les participants immigrants. Il pourrait être possible d'y voir là cette crainte « d'être inapproprié » que nous avons évoquée dans la première partie de l'analyse pour expliquer le comportement des participants québécois à l'égard de la population immigrante en général.

Les propos d'Olivia laissent entrevoir qu'elle ait elle-même perçu cette peur « d'être inapproprié » chez certains étudiants québécois lors de cette journée. Celle-ci s'est traduite par une certaine hésitation à s'avancer près des kiosques et à lui poser des questions. Olivia aurait apprécié que les cégépiens québécois osent s'approcher davantage : « Parce que... ils sont passés avec peur : "C'est quoi ça? Ah...o.k. Non, je me va!" Mais, il y avait aussi des personnes qui sont venues, ils ont parlé avec nous, ils ont posé des questions. Mais, j'aurais aimé qu'ils sont plus de personnes... ».

Il est pertinent de faire un parallèle entre cette observation d'Olivia et le commentaire d'Aude par rapport à son rôle derrière la caméra cette journée-là. Celle-ci, qui devait capter des images pour le montage du court-métrage, dit avoir apprécié de pouvoir aborder les immigrants par l'intermédiaire de cet œil qui n'était pas le sein : « Mais non, j'ai aimé ça avoir c'te rôle-là. Je me sentais plus à l'aise de faire ça que... [...] Puis, t'sé, c'était une bonne façon d'entrer en contact avec les gens... mais, t'sé...tranquillement, là ». Dans le cas d'Aude, il semble que la caméra ait joué un rôle d'intermédiaire favorable à l'établissement d'un premier contact entre elle et les participants sur place. Sans chercher à se dissimuler derrière la caméra, son utilisation lui donnait un prétexte pour interroger les immigrants, pour en savoir davantage sur leur vie passée et leur culture, sans toutefois avoir l'air indiscrete ou paraître « inappropriée ».

Ainsi, quoiqu'on ne puisse douter de l'intérêt des étudiants québécois envers les kiosques préparés par les immigrants en francisation et les différents éléments culturels qui y étaient à

l'honneur, il semble que la présence des « ressources sensibles » n'ait pas suffi pour leur donner la confiance d'afficher ouvertement leur curiosité envers les immigrants et la culture dont ils sont porteurs.

#### **4.2.2.3. Conclusion**

Les participants immigrants ont profité de l'activité *Des kiosques à saveur interculturelle* pour faire valoir différentes facettes de leur identité, soit personnelle, culturelle, nationale et de genre, aux yeux de la collectivité collégiale. Leurs témoignages révèlent qu'ils y ont pris grand plaisir et qu'ils étaient très fiers d'avoir l'occasion de faire connaître des aspects positifs de leur pays et de leur culture d'origine au sein de leur société d'adoption. Par ailleurs, les propos recueillis auprès des étudiants québécois démontrent que leur participation à cette activité les a touchés d'une autre façon. En ce qui les concerne, c'est plutôt le fait d'avoir partagé une certaine proximité avec les participants immigrants qui les a marqués. Si cette relation de proximité a été facilitée dans certains cas par la présence de l'objet culturel de relation et de médiation, il ne fait aucun doute que les participants québécois entretenaient toujours une certaine crainte « d'être inapproprié » et se retenaient d'aller de l'avant dans leur contact avec les immigrants.

Ce premier rapprochement, quoiqu'il ait été bref, a permis d'établir un contact positif entre les immigrants en francisation et les jeunes Québécois. Pour les participants immigrants, il est possible que cette première rencontre couronnée de succès contribue à leur donner confiance en leur capacité à faire les premiers pas pour aller à la rencontre des Québécois. En effet, la mise en scène des kiosques à l'image de leur pays d'origine leur a permis de témoigner qu'ils représentent une source d'intérêt pour les Québécois et que ces derniers sont curieux d'en savoir davantage à leur égard. De même, il nous apparaît que l'intérêt que les participants immigrants ont porté à cette activité, le soin avec lequel ils ont préparé leurs kiosques ainsi que le plaisir qu'ils ont eu à partager leurs connaissances avec les jeunes Québécois sont tous des signes qui font preuve de leur intérêt à faire la connaissance de l'autre et de leur désir de s'intégrer à la société québécoise.

Dans la prochaine section, nous analyserons de quelle façon la participation à un Atelier Interculturel de l'Imaginaire (All) a mobilisé les mécanismes de défense identitaire chez les participants immigrants et québécois. Nous examinerons également le rôle joué par la médiation des objets et de la parole lors de cet atelier, ainsi que son effet sur l'attitude des participants envers le groupe interculturel. Enfin, nous verrons ce qui se dissimule sous la crainte de prendre la parole en français et celle « d'être inapproprié ».

#### 4.2.3. Atelier Interculturel de l'Imaginaire : *Une francisation pour une insertion durable*

Dans le cadre de la série d'ateliers interculturels, les participants immigrants et québécois ont été invités à participer à un AI animé par Lucille Guibert qui s'est déroulé au cégep de Sainte-Foy. Intitulé *Une francisation pour une insertion durable : Migrations, études, reconnaissance des savoirs d'expérience*, cet AI s'inscrivait dans la programmation des activités structurantes de l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec (ÉDIQ) et s'intégrait également au séminaire de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, *Ethnologie de l'interculturel- Migrations et Médiations*, donné à l'Université Laval.

Cet atelier avait pour objectifs spécifiques de : « Rencontrer et écouter des nouveaux arrivants non francophones sur les lieux mêmes de leur francisation; Rencontrer et écouter des responsables, des enseignants et tuteurs en francisation sur les lieux mêmes de leurs pratiques professionnelles; Partager des savoirs et des expériences concernant l'importance et la complexité de la francisation des nouveaux arrivants dans leur processus d'intégration à la société québécoise et d'insertion durable ou de mobilité dans la région de Québec ». <sup>13</sup> La présence des participants québécois à cet AI avait pour but de leur offrir un regard d'ensemble sur la réalité des immigrants en francisation en leur permettant d'avoir accès au point de vue des intervenants de différents niveaux dans ce domaine et principalement en leur donnant la chance d'écouter les témoignages d'immigrants récents à ce sujet.

Cette rencontre qui a duré environ deux heures a réuni près d'une vingtaine de personnes, soit des participants immigrants en francisation (Perla, Olivia, Shu Qiao) et cégépiens québécois (Aude, Émile, Marianne), des étudiants universitaires, ainsi que des enseignants et tuteurs en francisation. Mis à part les étudiants universitaires qui avaient l'habitude de participer aux AI, la majorité des personnes qui étaient rassemblées cette journée-là y assistaient pour une première fois. Les participants, qui ne s'étaient encore jamais rencontrés pour la plupart, ont été invités à s'asseoir en cercle autour de la table qui était placée au centre de la pièce. Sur celle-ci étaient disposés de nombreux petits objets symboliques, tels qu'une tasse de thé, une maison, un livre, un chat, un voilier et un masque.

L'AI s'est déroulé en quatre étapes, selon sa formule habituelle. Il s'est amorcé avec rituel d'ouverture où les participants ont été invités à se présenter par rapport aux thèmes de la migration, des études en général et de la francisation par la médiation des objets symboliques présents sur la table. S'en est suivie l'étape de la parole et de la performance où ont été lus le Dit de vie *Hysen, un homme Albanais du Kosovo réfugié au Québec* (Guilbert, 2001), ainsi qu'un extrait du roman *Nord perdu* de Nancy Huston (1999). Ces récits dévoilaient tous deux des réflexions au sujet de ce que peut représenter l'apprentissage d'une langue seconde en

---

<sup>13</sup> GUILBERT, Lucille. Document de préparation à l'Atelier Interculturel de l'Imaginaire, *Une francisation pour une insertion durable : Migrations, études, reconnaissance des savoirs d'expériences*, Cégep de Sainte-Foy, le mardi 4 mars 2008.

situation de migration pour des professionnels qui ont quitté leur pays d'origine. Par la suite, les participants ont été invités à faire part de leurs réactions et commentaires à propos des récits qui venaient tout juste d'être lus, ainsi qu'à partager les souvenirs et émotions que cela avait fait surgir en eux. Lors de cette étape, ce sont principalement les immigrants en francisation qui ont livré de touchants témoignages, parfois chargés d'émotions, au sujet des difficultés liées au fait de devoir s'exprimer dans une langue dont ils ne maîtrisent encore que les rudiments. Enfin, tous les participants ont eu l'opportunité de prendre la parole pour clore la rencontre en résumant en une phrase ou deux ce qu'ils avaient appris et retenaient de cet atelier.

#### **4.2.3.1. La prise de parole devant le groupe : l'angoisse de la présentation de soi**

Lors de leur participation à l'All, les personnes présentes ont été invitées, à plusieurs reprises, à prendre la parole devant le groupe. Malgré le caractère intimiste et convivial que revêt généralement ce type de rencontre, le moment de la prise de parole demeure, pour la plupart, un moment insécurisant, voire angoissant. À cet effet, les travaux de Lipianski (1992) sur l'expérience groupale ont démontré que le fait de prendre la parole pour se présenter au groupe composé majoritairement d'inconnus peut constituer une expérience menaçante au point de vue du sentiment d'individualité et d'identité chez celui qui ose ainsi se manifester. Selon Lipianski, la présentation de soi face au groupe présente un caractère paradoxal puisqu'elle est à la fois rassurante et anxiogène : « d'un côté, elle est rassurante car elle permet de distinguer et de situer les participants les uns par rapport aux autres, de les individualiser, même symboliquement (dans une forme minimale par le seul énoncé de leurs noms); mais d'un autre côté, elle a un caractère anxiogène car elle oblige chacun à s'exposer, à sortir de son retrait, à dévoiler et à livrer quelque chose de lui-même » (1992 : 75-76). Selon Guilbert (2009), une certaine ritualisation de la présentation de soi par la médiation des objets contribue à atténuer ce sentiment d'ambivalence en permettant à chacun de dévoiler certaines parties de lui-même, au gré de sa fantaisie, sans toutefois se compromettre entièrement. Dans un groupe interculturel, où les participants ne partagent pas une langue maternelle commune, le rôle de médiation des objets est d'autant plus important, puis qu'il permet d'imager certaines réflexions plus difficiles à exprimer dans la langue de la société d'accueil qu'on ne maîtrise pas encore. C'est, entre autres, ce que nous ont révélé les participants immigrants et québécois que nous avons rencontrés.

#### **4.2.3.2. Le rôle de médiation des objets : quand une image vaut mille mots**

Au cours de l'All auquel ont été conviés les jeunes Québécois et les immigrants en francisation, il semble que les différents objets symboliques qui étaient à la disposition des participants pour le rituel de présentation de soi aient joué de façon efficace leur fonction de médiation. En effet, les témoignages des répondants québécois et immigrants démontrent que le fait de s'être identifié à ces objets leur a donné la confiance nécessaire pour prendre la parole devant ce groupe composé majoritairement d'inconnus. De même, pour les immigrants en francisation, le recours



à ces objets symboliques leur a permis d'exprimer en images certaines émotions qu'il leur aurait été difficile de verbaliser en français, langue de leur société d'adoption.

Selon Olivia, l'utilisation des objets culturels de relation pour le rituel de la présentation de soi était particulièrement opportune. Celle-ci croit qu'il fût effectivement plus facile d'exprimer certaines émotions ou réflexions personnelles par l'intermédiaire de la symbolique des objets : « Psychologiquement, je pense que c'était bien fait. Parce que...il y a beaucoup de choses que tu peux choisir pour dire les choses que tu as ici [*à l'intérieur*] que peut-être tu ne veux pas sortir ou dire à quelqu'un sans l'aide des choses qui étaient là ». Par « les choses que tu as ici », Olivia réfère à tout le vécu, à ces expériences et émotions qui relèvent de la sphère plus intime et personnelle de l'individu et qu'on ne dévoile habituellement pas aux inconnus, mais que l'on se sent plus enclin à partager par l'intermédiaire des objets et de leur symbolique. Dans le rituel de présentation de soi, la présence des objets permet d'aller au-delà des présentations habituelles où le sujet se limite à décliner quelques éléments de son identité sociale (nom, âge, état civil, profession, etc.). L'individu, parfois à sa grande surprise, s'y manifeste souvent dans une dimension plus personnelle, ce qui du même coup, contribue à instaurer un climat de confiance et de respect entre les participants et favorise ainsi l'interconnaissance.

Olivia, qui se décrit comme une personne très sociable et qui n'éprouve habituellement aucune gêne à aborder des inconnus, raconte s'être sentie intimidée cette journée-là. Cette hispanophone explique que cela est principalement dû au fait qu'elle devait s'exprimer en français, sa langue d'adoption, devant un grand nombre de personnes qu'elle connaissait à peine :

« J'étais gênée ce jour-là. Beaucoup de personnes et je ne peux pas parler toute seule devant des personnes. Je peux parler avec toi, avec une autre personne, mais si tout parle dans le même temps, pour partager, je dis quelque chose, tu vas dire quelque chose, c'est bien. Mais, si je dois parler toute seule devant des gens, je commence à gêner. La voix commence à.... [*elle simule qu'elle bégaie*] ».

Ainsi, Olivia qui se dit très à l'aise de s'adresser à une ou deux personnes, surtout lorsqu'elle sait que son intervention se mêlera parmi celles de la foule, raconte qu'elle se sent beaucoup moins en confiance quant vient le temps de parler devant un groupe pour qui elle deviendra soudainement le centre d'attention. Selon Lipianski (1992), cette réaction de gêne qui peut parfois être présente dans les relations interpersonnelles prend souvent de l'ampleur lorsque l'individu se retrouve face au groupe. Celle-ci est causée « par la multiplicité des regards et la difficulté d'adresser la parole à plusieurs individus à la fois » (Lipianski, 1992 : 71-72). Pour Lipianski, il est effectivement souvent beaucoup plus facile et moins intimidant de prendre la parole devant une ou deux personnes que devant un groupe où l'interlocuteur se disperse parmi les nombreux regards qui sont rivés sur soi.

Malgré cette gêne, Olivia a été la première personne immigrante à se présenter à l'ensemble des gens rassemblés. Lipianski (1992) explique que la prise de parole face au groupe peut être interprétée comme une réaction de défense en réponse au sentiment de menace identitaire et à l'angoisse de la présentation, alors que le silence se fait de plus en plus lourd dans la salle. Il nomme ce mécanisme de défense « affirmation de soi ». « L'affirmation de soi peut être dans le contenu même des propos (comme dans le fait de se présenter), mais elle réside tout autant dans l'acte de rompre le silence et de prendre la parole le premier; cet acte amène celui qui l'assume à se détacher du groupe, à se rendre « visible » - à s'exposer- et par là même à prendre un risque [...] » (Lipianski, 1992 : 74). On peut donc supposer qu'en prenant la parole ce jour-là, Olivia a fait le choix et a pris le risque de s'affirmer en tant qu'immigrante et de s'exprimer en français, langue dont elle ne connaît pas encore toutes les subtilités. De plus, considérant sa réflexion au sujet du rôle facilitateur joué par les objets symbolique, il est plausible d'avancer que leur présence peut l'avoir incitée à aller de l'avant.

Lorsqu'elle s'est présentée au groupe, parmi les objets disposés sur la table, Olivia a choisi une paire de ciseaux, un petit voilier, ainsi qu'un palmier. Elle explique que la paire de ciseaux l'a interpellée parce que cela représentait la séparation qu'elle a dû faire avec son pays d'origine lorsqu'elle a pris la décision d'immigrer : « Les ciseaux, parce que j'ai coupé mon style de vie pour aller dans une autre société ». Elle a choisi le voilier, parce qu'elle a fait un long voyage pour parvenir à ce qu'elle est devenue aujourd'hui. Un voyage au point de vue géographique, mais également un voyage intérieur, au niveau psychologique. Enfin, elle s'est identifiée au palmier parce que celui-ci permet de faire le lien entre sa vie dans son pays d'origine et la nouvelle vie qu'elle est venue bâtir au Québec. Cet arbre, qui lui rappelle ceux que l'on retrouve au Pérou, représente sa vie qui a pris racine là-bas et symbolise également ce que « je peux semer ici avec mes enfants, avec ma famille ».

Très imagée, la présentation d'Olivia illustre également à quel point le caractère symbolique des objets peut à la fois servir de support à l'expression de la pensée, ainsi que support à la compréhension de celle-ci par les autres membres du groupe. Le fait de se présenter par la médiation des objets permet également de substituer certains mots par une image dont la signification est facilement reconnue par tous. C'est entre autres ce qui est exprimé par Émile :

« Je pense que le fait de se présenter avec des objets, c'est quand même...tout le monde le voit le même objet, le même son, la même forme ou toucher. Je pense que... c'est moins compliqué, surtout pour ceux qui ont pas tout le français fluide là. Ils peuvent dire... comme le bateau, ça me fait penser, je sais pas...à la liberté ou quand moi j'ai immigré, etc. T'sé, c'est vraiment des... c'est comme un peu des mots-clés, fait que ça débloquent beaucoup ou on pouvait y aller un peu plus profond... Mais, en fait, je pense que non. Je pense que les gens y allaient d'une manière un peu poétique, même si...c'est pas obligé d'être complexe, ça peut être ben simple puis c'est quand même ben l'fun là, ben simple puis beau ».

Dans sa réflexion, Émile réfère également à cette capacité propre aux objets culturels de relation et de médiation de rassembler les participants autour d'un espace imaginaire commun. Ceci, grâce à leur caractère symbolique qui revêt des aspects à la fois universels et spécifiquement locaux. Ainsi, grâce à la symbolique universelle qui est associée à l'objet, l'individu qui s'y est tout d'abord reconnu personnellement peut s'exprimer en images ce qui permet à l'ensemble des participants de saisir toute la signification que l'objet revêt aux yeux de celui qui l'a choisi. C'est ainsi que l'objet culturel de relation et de médiation parvient à déjouer l'écran que représentent parfois la langue et les différences culturelles, et ainsi favoriser la communication et le rapprochement entre les participants originaires de différentes cultures.

Chez certains participants, l'effet de médiation des objets symboliques n'a pas suffi à leur insuffler la confiance nécessaire à prendre la parole devant le groupe, l'écran créé par la méconnaissance de la langue française et la crainte « d'être inapproprié » demeurant encore plus important.

#### **4.2.3.3. La langue et la crainte « d'être inapproprié » : la peur du jugement d'autrui**

Lors de la réalisation de cet All, la langue française qui était pourtant au cœur des discussions et des réflexions, s'est avéré un frein à la prise de parole chez l'ensemble des participants immigrants. Si certains, comme Olivia, ont réussi à surmonter la menace identitaire et l'angoisse liée au moment de la présentation par l'affirmation de soi, d'autres, dont Shu Qiao, ont plutôt eu une attitude de repli silencieux devant le groupe.

À l'instar d'Olivia, Shu Qiao raconte qu'elle n'avait jamais hésité à poser des questions ou à prendre la parole lors des rencontres précédant l'All. Lorsqu'elle assistait aux ateliers interculturels, le fait qu'elle ne s'exprime pas parfaitement en français et qu'elle commette des erreurs ne l'avait pas préoccupée outre mesure. Elle se disait en confiance et se savait respectée par les autres participants québécois et immigrants. Toutefois, lors de l'All, face au groupe majoritairement composé d'inconnus, il semble que la langue soit soudainement apparue comme un obstacle assez important pour l'inciter à garder le silence.

Shu Qiao aurait aimé prendre la parole pour faire part de son expérience migratoire personnelle et partager les nombreuses difficultés qu'elle a rencontrées, mais elle raconte s'être empêchée de le faire, non sans tristesse, à cause de la langue :

« Pour moi, c'est langue c'est problème. Pour moi, je...très, très triste pour langue. J'aime beaucoup avec toi, avec ton professeur pour avec autres faire *research* de immigrants *problem*, c'est parler. Parce que pour moi c'est beaucoup, beaucoup de.... quelque chose sur le cœur... Parce que je pense beaucoup. Je suis immigrant, venue ici beaucoup de problèmes. Pour moi, c'est beaucoup de questions, beaucoup de pense. Mais, c'est pour langue, pas beaucoup de parler, parce que... j'ai... C'est.... différent avec toi. Peut-être je avec toi parle beaucoup,

c'est pas bon *no problem*, c'est ami, c'est plus près, c'est *no problem*. Avec beaucoup de monde, c'est... seulement je regarde et c'est parler un petit peu ».

Comme prétexte à son silence ce jour-là, Shu Qiao évoque la langue. Toutefois, il nous semble que celui-ci puisse également être la réaction à une crainte, fort probablement inconsciente, reliée à la menace identitaire qui pèse sur le sujet au moment de la prise de parole devant un groupe composé d'individus qu'il connaît à peine. En effet, si Shu Qiao affirme qu'elle n'a aucune hésitation à s'exprimer lorsqu'elle est en présence de gens en qui elle a confiance, alors pourquoi se retient-elle de le faire face à des inconnus ? À cette interrogation, Lipianski répondrait que cette attitude résulte de la peur du jugement d'autrui, de la peur du regard qu'il va poser sur soi : « Si l'on appréhende le regard d'autrui, c'est bien sûr parce que l'on redoute son jugement, que l'on a peur qu'il vous renvoie une image négative et dévalorisante de soi.[...] La peur du jugement d'autrui s'insinue donc là où chacun sent son identité fragile, mal assurée, pleine de failles » (Lipianski, 1992 : 69). Dans le cas de Shu Qiao, il est possible que son manque de confiance à s'exprimer en français lui donne l'impression d'être en position d'infériorité devant les autres personnes qui composent le groupe et par le fait même, qu'elles aient un jugement négatif à son égard. Cette crainte du jugement d'autrui peut l'avoir, inconsciemment, portée à demeurer plutôt silencieuse ce jour-là.

Cette tendance à demeurer silencieux, alors que l'All se veut un espace d'échange de paroles et des imaginaires, a également été le fait de certains participants québécois, notamment Marianne et Émile. Chez ces derniers, ce n'est évidemment pas la langue qui est avancée comme motif pour expliquer leur attitude. Alors que Marianne se rappelle qu'elle était trop intimidée pour prendre la parole, Émile n'arrive pas à se remémorer exactement pourquoi il avait préféré demeurer dans l'ombre lors de cette rencontre.

Lorsque nous l'avons interrogée au sujet de sa participation à l'All, Marianne nous a confié qu'elle s'était sentie intimidée par la présence, mais surtout par la profondeur des témoignages révélés par les immigrants en francisation qui assistaient à cette rencontre. Selon elle, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle n'a pas osé prendre la parole :

« C'est comme si j'étais... bloquée si on peut dire. [...] Ça m'intimidait un peu... Parce que... beaucoup d'entre eux avaient vécu des choses importantes, comme les réfugiés. T'sé, il y a des fois où j'ai été confrontée à... un contexte de réfugiés ou de violence dans d'autres pays, mais c'était par Amnistie Internationale et puis je voyais ça sur papier. Puis là, c'était vraiment eux autres qui faisaient un... T'sé, ils étaient devant moi, ils étaient physiques, puis... Je sentais que j'avais... que je devais les laisser parler là... »

Pour Marianne, l'All constituait une première occasion d'écouter de vive voix des récits de migrations racontés par des personnes réfugiées. Déjà très sensible à cette réalité, il ne fait aucun doute que le fait de partager une telle proximité avec celles-ci ait produit en elle une forte impression. Plus qu'intimidée, Marianne était émue de se retrouver parmi ces personnes qu'elle

connaissait à peine et qui lui donnaient accès à leur intimité dans la simplicité touchante du récit de leur expérience migratoire. Ainsi, impressionnée par la présence et la teneur des propos des immigrants présents, il est possible d'avancer que ce soit de nouveau la peur « d'être inappropriée » qui a conduit Marianne à garder le silence. Craignant que ses expériences personnelles ne fassent pas le poids devant les témoignages des réfugiés, redoutant leur jugement, elle a préféré se taire et les laisser parler.

Lors de l'entretien, nous avons senti qu'elle avait été très touchée par tout ce qui s'était dit pendant cet atelier, comme si le fait de rencontrer des personnes réfugiées en chair et en os avait ajouté une certaine consistance à leurs propos, comme si cette rencontre l'avait conduite à porter un regard plus humain sur l'immigration puisqu'elle était désormais capable d'associer des visages, des noms, des émotions aux récits migratoires.

De son côté, Émile se souvient très bien d'avoir consciemment fait le choix de ne pas prendre la parole lors de cet atelier, mais ne parvient pas à se rappeler exactement pourquoi :

« C'est vraiment le seul atelier que je n'ai pas pris la parole là. On dirait que je sentais... Je sais pas... c'était vraiment bizarre là. J'aurais voulu... habituellement je parlais tout le temps, mais cette fois-là j'ai fait : « O.k., je ne parlerai pas. J'ai pas l'impression que... » Je sais pas... C'était vraiment drôle ça, je m'en rappelle. Je ne sais pas. *[Il se pose la question à lui-même]* Pourquoi je n'ai pas parlé ? Je pense que j'étais un peu gêné. C'était trop calme... ou tout le monde avait de quoi de vraiment cool à dire là. [...] C'était peut-être parce que je connaissais *[pas beaucoup de monde]*... mais non même, ça pas rapport. Peut-être le climat ou... je sais pas. Je trouvais que les autres avaient ben des belles choses à dire là ».

On voit qu'Émile s'interroge quant aux raisons qui ont pu le pousser à rester silencieux cet après-midi-là. Il avance plusieurs possibilités, qu'il rejette sans vraiment prendre le temps de considérer, comme s'il savait que là ne résidait pas la véritable explication. Sans qu'il l'évoque de façon explicite, il apparaît qu'il a lui aussi été impressionné par les témoignages des personnes immigrantes et réfugiées qui participaient à l'All. Au-delà de la crainte « d'être inapproprié », il est possible d'avancer que Marianne et Émile aient été ébahis par la richesse de l'expérience humaine qui leur était dévoilée, de là leur choix de rester silencieux.

#### **4.2.3.4. La prise de parole devant le groupe : l'élément catalyseur**

Cette incursion au cœur de l'All, tel qu'il nous a été présenté par les participants immigrants et québécois, nous démontre que lors de cet atelier tout semble s'être joué autour de la prise de parole devant le groupe. En effet, le cas d'Olivia illustre comment le recours aux objets culturels de relation a facilité la prise de parole chez certains participants en les aidant à surmonter l'angoisse de la présentation de soi. D'ailleurs, les propos d'Émile nous ont montré que ces objets symboliques, par leur caractère à la fois universel et spécifiquement local, ont permis de

créer un pont entre les participants aux origines diverses en les réunissant autour d'un même imaginaire commun. De même, parce qu'ils permettent de s'exprimer par l'intermédiaire d'images et de métaphores, ces objets ont servi à la fois de véhicules à l'expression de la pensée, ainsi que de support à sa compréhension pour le reste du groupe.

Malgré la présence de ces objets, les propos de Shu Qiao démontrent également que la crainte de s'exprimer en français devant des inconnus et d'être incomprise par ces derniers demeure un écran important empêchant d'amorcer la rencontre avec l'autre. Du côté des participants québécois, on retrouve encore cette crainte « d'être inapproprié » qui s'est manifestée par un repli silencieux lors de la rencontre. L'analyse nous démontre que sous cette gêne de s'exprimer en français et derrière cette peur « d'être inapproprié » se dissimule d'abord et avant tout la crainte du jugement d'autrui. Il nous semble que c'est de cette crainte que surgit l'écran de la langue et de la peur « d'être inapproprié », limite que le sujet s'impose à lui-même parce qu'il redoute que les autres lui renvoient une image dévalorisante de lui-même.

À la médiation des objets s'est conjuguée la médiation de la parole. Celle-ci a pris forme dans les récits de migration, eux-mêmes initiés par le recours aux objets symboliques, relatés par certains immigrants et réfugiés présents ce jour-là. Il nous semble que la médiation de la parole ait contribué à concrétiser, humaniser et personnaliser la rencontre interculturelle, particulièrement pour les participants québécois. C'est, entre autres, ce qui se dégage des propos de Marianne qui semblait très impressionnée de partager une telle proximité avec ces gens au passé parfois lourd, mais riche en apprentissages.

Enfin, il est intéressant de comparer le contexte qui entourait la prise de parole pendant l'activité des kiosques interculturels et celui qui prévalait lors de l'All. Au sujet de la tenue des kiosques, les immigrants en francisation n'ont aucunement fait mention d'une certaine gêne ou crainte qu'ils auraient ressentis due au fait qu'ils devaient s'adresser aux étudiants québécois en français, et ce, même si ces derniers étaient de purs inconnus. En fait, ce sont plutôt les étudiants québécois qui se sont sentis intimidés ce jour-là.

Parmi les facteurs qui peuvent expliquer cette différence d'attitude à l'égard du rapport à l'autre, on note que la prise de parole reliée à l'animation des kiosques interculturels n'impliquait pas que les participants immigrants se fassent soudainement le principal centre d'attention. En effet, leurs propos se mêlaient rapidement au chahut de la foule de passants. De même, ce jour-là, les participants immigrants se savaient porteurs de savoirs, semblaient confiants en leurs compétences à le transmettre et étaient animés par un désir de partager leurs connaissances. Peut-être plus important encore, lors de la tenue des kiosques interculturels, il ne s'agissait pas de dévoiler son identité personnelle, mais plutôt de faire valoir son identité nationale, culturelle ou de genre. Ceci s'avère beaucoup moins angoissant et menaçant au point de vue personnel. Enfin, le contexte de l'All était beaucoup plus intime que celui qui régnait lors de la journée des kiosques interculturels, ce qui donnait au jugement du regard d'autrui une

importance qui ne lui avait pas été reconnue alors qu'il était dispersé dans la foule de passants qui s'attardaient aux kiosques.

Jusqu'à présent, nous nous sommes principalement attardée au rôle et aux effets de la médiation des objets et de la parole dans la rencontre interculturelle. Le troisième atelier que nous allons présenter a permis de mettre en œuvre une autre forme de médiation culturelle, celle rendue possible par le langage de la gestuelle corporelle et celui de la musique. Ainsi, nous analyserons de quelle façon des exercices théâtraux d'expression corporelle ont facilité l'établissement d'une relation de confiance et d'un sentiment d'unité entre les participants en les ramenant tous sur un même pied d'égalité. Nous verrons également comment un nouveau venu a choisi de se présenter au groupe par l'intermédiaire de la musique et de quelle façon celle-ci a facilité son intégration au groupe.

#### **4.2.4. Une exploration musicale : Animation rythmée et musique du monde**

L'atelier musical intitulé *Animation rythmée et musique du monde* s'est déroulé vers la fin de la série d'ateliers interculturels. À ce moment, de nombreuses rencontres avaient déjà eu lieu et le groupe de participants québécois et immigrants était plus solidement constitué. Pour cet atelier, les participants avaient été invités à apporter leurs pièces de musique ou chansons préférées afin de les partager avec l'ensemble du groupe. Ceci, dans le but de lui permettre d'ouvrir ses horizons sur les différents rythmes et musiques du monde. De même, une demande particulière avait été formulée à ceux qui jouaient d'un instrument de musique afin qu'ils l'amènent, si possible, pour faire cadeau au groupe d'une prestation spéciale pendant l'atelier. Il nous était apparu opportun de consacrer un atelier à la musique, langage des plus universels, s'il en est un. En effet, la langue musicale présente cet avantage particulier d'être un langage non verbal qui n'exige pas de prédisposition intellectuelle ou de connaissances préalables particulières pour être partagé et compris par tous. Par son caractère à la fois local et universel, il s'agit d'une forme de langage facilement accessible qui peut toucher les gens au plus profond d'eux-mêmes tout en les rassemblant au-delà de leurs différences culturelles et langagières. Lors de cette rencontre, c'est donc la musique qui s'est principalement fait objet culturel de relation et de médiation. Nous avons l'intuition que la musique pourrait conduire les participants vers un certain état émotif favorisant l'écoute et l'ouverture à l'autre.

À l'animation musicale, l'animateur de cet atelier avait proposé d'intégrer des activités d'expression corporelle à caractère plus théâtral. Ce dernier jugeait que le langage du corps et de la musique pouvait facilement se jumeler, voire fusionner, la sensibilité de la musique ayant la capacité de venir toucher certaines sensibilités personnelles qu'il peut être plus facile à exprimer par des gestes et expressions que par la prise de parole. Ceci, surtout lorsque l'on se retrouve en contexte interculturel où les participants ne partagent pas une langue maternelle commune, ni un même niveau de compréhension de la langue de la société d'accueil.

Cette rencontre s'est amorcée tout en douceur. Les participants, rassemblés autour du lecteur de disque compact, ont discuté de façon informelle de leurs différents goûts musicaux. À tour de rôle, ils faisaient jouer leur pièce de musique ou leur chanson préférée et partageaient avec les autres participants les raisons qui les avaient poussés à choisir ce morceau plutôt qu'un autre. Certains y allaient d'anecdotes comiques, d'autres de réflexions un peu plus philosophiques au sujet de la migration et de leur pays d'origine. Par la suite, l'animateur de l'atelier a proposé aux participants de s'adonner à un premier exercice théâtral d'expression corporelle, qu'il dénomma : *l'exercice de la claque*.

Très simple en-soi, cet exercice exigeait tout de même une attention de tous les instants de la part des participants. Réunis en cercle, ceux-ci devaient s'échanger à tour de rôle *la claque* qu'ils adressaient à leur voisin de droite ou de gauche, selon leur spontanéité du moment. *La claque* correspondait en fait à un simple claquement des paumes des mains. Par exemple, un premier participant devait envoyer *la claque* à son voisin de droite en se tournant vers lui et en claquant des mains en sa direction. Celui-ci, qui s'était préalablement retourné vers ce voisin porteur de *la claque*, devait tout d'abord attraper *la claque* et la transmettre par la suite à son voisin de droite. À son tour, ce dernier attrapait *la claque* et l'adressait à son voisin de droite et ainsi de suite. Pour ajouter un certain défi à l'exercice, assez difficile malgré son caractère simplet, les participants devaient petit à petit accélérer le rythme avec lequel ils transmettaient *la claque* à leur voisin. De même, ils pouvaient à tout moment décider de retourner *la claque* à son expéditeur, modifiant du même coup l'orientation de l'échange. Par exemple, un participant qui venait de recevoir *la claque* de la part de son voisin de gauche pouvait, sans l'avertir, la lui remettre immédiatement. C'est ainsi que l'échange se poursuivait dans le sens opposé jusqu'à ce que quelqu'un décide à nouveau de renvoyer *la claque* à celui qui venait tout juste de la lui transmettre. Cet exercice fit l'unanimité chez les participants qui pouffèrent de rire à de nombreuses reprises devant leur difficulté à maintenir le rythme et à demeurer constamment alerte à l'arrivée soudaine de *la claque*.

À cet effet, l'animateur de l'atelier nous expliquait que l'exercice de *la claque* est fréquemment utilisé en théâtre dans le but d'aiguiser la capacité de concentration des participants tout en les incitant à s'ouvrir à l'autre. En effet, puisqu'il s'agit de s'échanger *la claque*, une action immatérielle, cela exige que les participants fassent preuve d'un degré de concentration accru, ainsi qu'un état d'entière réceptivité face à l'autre. La pertinence de cet exercice dans le contexte des ateliers interculturels se justifie par le fait qu'il permet de bâtir un échange sans faire appel à la langue, permettant ainsi à tous les participants de se retrouver d'égal à égal à l'égard de la communication. Enfin, l'animateur a ajouté que cet exercice pouvait également contribuer à établir un lien de confiance et de respect entre les membres du groupe, en ce sens que « si tu es assez fou pour me juger, bien tu as l'air aussi fou que moi alors... » Ainsi, ce genre d'exercice oblige rapidement les participants à se défaire de leur crainte « d'être inapproprié », afin qu'ils se permettent de se laisser aller totalement à la performance de l'exercice.



Par la suite, Manuel a offert au groupe une brève prestation musicale improvisée où il a chanté, en s'accompagnant simultanément à la guitare et à la flûte de pan, une célèbre chanson des Andes intitulée *El Cóndor Pasa*. Cette prestation fut particulièrement appréciée par les participants qui se sont dits touchés par cette participation surprise, aussi inattendue que riche en émotions. Pour clore l'atelier, l'animateur proposa un dernier exercice d'expression corporelle fondé sur l'échange continu de mouvements rythmés entre les participants.

#### **4.2.4.1. La médiation culturelle par les gestes et la musique**

De la tenue de cet atelier musical, nous retenons spécifiquement deux éléments qui relèvent de la médiation culturelle et qui témoignent singulièrement de ses effets. Tout d'abord, on ne peut passer sous le silence l'exercice de *la claque* qui s'est avéré un moment d'échange intense où les participants n'ont pas hésité à faire fi des conventions et de la crainte du jugement du regard d'autrui pour s'abandonner totalement à la réalisation de cet exercice original. De même, la prestation musicale de Manuel, dont c'était la première présence aux ateliers interculturels, démontre comment la musique s'est fait objet culturel de relation et de médiation, celle-ci étant utilisée en tant que stratégie pour entrer en relation avec le groupe.

#### **4.2.4.2. Exercice de *la claque* : La médiation de la gestuelle corporelle**

Lorsque nous avons rencontré les participants qui étaient présents lors de cet atelier consacré à l'exploration des rythmes et de la musique du monde, c'est avec le sourire qu'ils se sont remémoré les exercices d'expression corporelle de *la claque* ainsi que celui faisant appel à l'échange de mouvements rythmés. Si certains avouent qu'ils étaient un peu septiques au départ quant à la pertinence de réaliser de tels exercices, ils étaient tous prêts à affirmer qu'il s'était produit quelque chose de « spécial » entre les membres du groupe au moment même où ils les performaient, comme s'ils étaient soudainement unis par un lien particulier, un lien de confiance et de solidarité.

Nous avons demandé à Gabrielle si elle croyait que l'exécution de ces exercices avait contribué à unir les participants, ainsi qu'à leur donner davantage d'assurance les uns par rapport aux autres. Spontanément, elle a répondu :

« Ben, sûrement, là! Je veux dire, on était tellement... on avait tellement l'air ridicule [*Rires*]. En faisant des espèces de pas de danse et en faisant des [*elle mime le geste de la claque*]. Je ne peux pas croire que ça n'a pas aidé! C'était genre : « Mets ton ridicule de côté, puis affiche-toi! » [...] T'sé, fallait vraiment se mettre... on se mettait un peu à nu, là ».

Gabrielle touche un point important concernant les conditions nécessaires à la réussite de cet exercice lorsqu'elle dit : « on se mettait un peu à nu, là ».

Pour se laisser aller pleinement à la performance de cette activité, les participants n'avaient nul autre choix que de laisser de côté leur crainte d'avoir l'air ridicule en décidant de ne pas se laisser intimider par le regard d'autrui. Il est plausible d'avancer que les participants aient ainsi accepté « de se mettre à nu » parce qu'ils se sentaient, consciemment ou inconsciemment, tous égaux envers le défi qui leur était proposé. En effet, la réalisation de cet exercice n'exigeait ni talent ni connaissance particulière, ni même n'exigeait-elle aux participants de verbaliser en français quelques intentions que ce soit. L'essentiel de la communication était assuré par l'échange de *la claque*, ce que tous les participants étaient capables de faire. Ainsi, se découvrant dès le départ sur un même pied d'égalité, il peut leur avoir été plus aisé de faire abstraction du jugement d'autrui, « de se mettre à nu », pour ensuite se consacrer pleinement à la performance de l'exercice. D'ailleurs, il nous semble que cela puisse être une des raisons pour laquelle cette activité d'expression corporelle a été couronnée de succès, puisque tous les participants, sans aucune exception, ont fait confiance à leurs camarades et y ont consacré toute leur énergie.

Les commentaires de Joanie à l'égard des exercices d'expression corporelle vont dans le même sens que ceux de Gabrielle, quoiqu'il semble que celle-ci ait pris davantage conscience du fait que les participants se retrouvaient tous sur un même pied d'égalité quant à leur exécution. En parlant des exercices : « Ça c'est *hot* aussi. C'est sûr que c'est gênant, mais justement, ça permet de mettre tout le monde en même égalité, t'sé. Fait que, c'est cool. Ça, j'avais aimé ça! [...] T'es là pour te laisser aller, pas être pogné, puis toute là! C'est vraiment pour laisser voir au monde qui tu es... puis tout ça, là ». Tout comme Gabrielle qui racontait que la performance de ces exercices leur exigeait de « se mettre à nu », Joanie a ressenti qu'elle devait totalement laisser tomber son côté rationnel pour se laisser aller dans l'énergie libérée par l'échange de *la claque* et qui était, par le fait même, partagée par tous les membres du groupe.

Perla, qui a « adoré » l'activité de *la claque*, est également d'avis que ce genre d'exercice peut aider à établir un lien de confiance et de solidarité entre les membres d'un groupe. Elle se rappelle que, sans même s'en apercevoir, elle s'est investie dans la performance de cet exercice à un point tel qu'elle en était momentanément venue à oublier tout ce qui se passait autour d'elle. Presque hypnotisée, toute son attention était tournée vers *la claque* que se transmettaient à tour de rôle les participants. Elle se souvient que chacun d'eux était particulièrement attentif à ce qui se déroulait, personne ne voulait laisser tomber *la claque*, et ce, pour préserver son honneur personnel, mais surtout pour ne pas décevoir le groupe et conserver sa confiance.

À cet effet, précisons que la réussite de l'exercice de *la claque* relève d'une responsabilité partagée. Chacun des participants doit s'investir personnellement pour s'assurer que *la claque* est transmise de l'un à l'autre sans interruption; c'est ainsi dire que chacun porte en ses mains sa part de responsabilité quant à la réussite de l'exercice. Lorsque ton voisin t'envoie *la claque*, c'est aussi une partie de sa confiance, de la confiance du groupe, qu'il te transmet. En tant que membre du groupe, le participant se doit donc d'attraper *la claque* et de la transmettre à son

voisin à son tour. Laisser tomber la claque revenait en quelque sorte à laisser tomber le groupe, ce que ne voulaient pas les participants. C'est ainsi que ces derniers, se sentant chargés d'une responsabilité commune, ont tissé au fil des transferts de *la claque* la toile d'une plus grande solidarité.

La performance de ces exercices d'expression corporelle à caractère plus théâtral a permis de créer un univers de jeux commun et unique au groupe par la médiation du langage de la gestuelle corporelle. Réunis en cercle sur un même pied d'égalité, partageant soudainement un même langage, il ne fait aucun doute que les participants se soient sentis particulièrement unis et en confiance les uns par rapport aux autres lors de la réalisation de ces exercices, dans un contexte des plus favorables au rapprochement interculturel.

Quoiqu'elle ne concerne pas précisément la réalisation de ce même atelier, il nous apparaît juste d'intégrer ici la réflexion de Shu Qiao au sujet de la pertinence de s'adonner à des exercices faisant appel à l'expression corporelle, surtout dans un groupe interculturel où les participants ne partagent pas une même langue maternelle. Shu Qiao nous a confié qu'elle avait particulièrement apprécié les exercices qui faisaient appel à la créativité du corps et des sens. Elle comparait le langage du corps à un langage universel et rassembleur comme peut l'être celui de la danse ou la musique. Cette femme qui éprouve encore de la difficulté à se faire comprendre lorsqu'elle s'exprime en français est d'avis qu'il peut être parfois plus simple, et tout aussi satisfaisant, de partager des émotions et de se faire comprendre par l'intermédiaire du langage du corps. Shu Qiao nous expliquait que lorsqu'elle se laissait aller à la performance de ces exercices, elle n'avait plus à se préoccuper à savoir si les étudiants québécois allaient bien la comprendre, parce que la langue française ne pouvait plus agir comme un écran à cet égard. Tous les participants étaient rassemblés sur un même pied d'égalité, au-delà de leurs différences culturelles, d'âge ou au point de vue linguistique :

« Oui, oui, oui, pas de différence. Je pas de pense : « Oh! Je pas de parler français. Je pas de comprendre ». Non, c'est plus près. C'est même chose plus près, pas de penser : « Ah c'est Québécois, je pas de parler français, ils pas de comprendre ». Je pense pas comme ça. Je pense c'est ensemble, pour jouer, pour même chose faire.... même chose écouter musique, même chose jouer ».

Ainsi, ne craignant plus d'être incomprise par les autres participants, et par le fait même qu'ils lui renvoient une image négative d'elle-même, Shu Qiao se sentait beaucoup plus près d'eux. Enfin, elle croit que les jeux théâtraux et les exercices d'expression corporelle ont l'avantage d'unir plus rapidement les membres d'un groupe en leur donnant l'occasion de se connaître sous un jour plus intime que le permettent des exercices reposant uniquement sur la parole.

#### 4.2.4.3. La présentation de soi face au groupe : la médiation de la musique

Pendant cette rencontre, la musique s'est à son tour manifestée comme un langage universel qui a momentanément su rassembler tous les participants autour d'un même espace de partage et de découverte. En effet, dès le moment où Manuel a joué les premières notes, toute l'attention du groupe s'est instinctivement tournée vers ce nouveau venu qui faisait le choix de se présenter au groupe par la voie de la musique.

C'est au cours de cet atelier musical que le groupe a fait la connaissance de Manuel. Celui-ci avait été mis au courant de la tenue de la série d'ateliers interculturels par l'intermédiaire d'un ami qui avait contribué à l'animation du kiosque du Pérou lors de l'activité *Des kiosques à saveur interculturelle*. Ce dernier, connaissant le talent de musicien de Manuel et son intérêt pour tout ce qui touche le monde musical, lui avait fortement suggéré de se présenter à l'atelier qui se tenait ce jour-là.

Lors de l'entretien, Manuel nous a raconté que c'est un peu naïvement qu'il s'est présenté à cette rencontre. Il ne savait vraiment pas à quoi s'attendre. Lorsqu'il est entré dans le petit amphithéâtre, là où avait lieu l'atelier musical, il se souvient avoir tout de suite senti qu'une énergie spéciale régnait dans la pièce. À ce moment, les participants étaient assis sur la scène et écoutaient de la musique tout en discutant.

Ce jour-là, après lui avoir expliqué en quoi consistait plus précisément l'atelier, nous lui avons laissé la liberté de se joindre au groupe au moment qu'il jugerait opportun, lorsqu'il se sentirait prêt. Il s'est alors assis dans la salle pendant que les participants s'adonnaient progressivement à l'exercice de *la claque*. Il se remémore ses observations du moment et l'effet qu'elles avaient produit sur lui :

« Entonces, yo decidí... por primero sentarme y observar. Y observé primero a la gente, que es lo que hacían y... todo. Y pues vi que le gente...se entregaba, todos estaban como entregándose, jugando, haciendo las cositas así [*il mime le geste de la claque*]. Y no había como nada de... nadie estaba encerrado en su mundo, no. Todos estaban abiertos. Entonces...pues...me gusto mucho y...pues... ¡Voy a tocar! ».

« [Alors, j'ai décidé... premièrement de m'asseoir et d'observer. J'ai observé, premièrement, les gens, ce qu'ils faisaient et... tout. Et puis, j'ai vu que les gens s'abandonnaient, c'est comme s'ils s'abandonnaient tous, en jouant, en faisant les petites choses comme ça [*il mime le geste de la claque*]. Et il n'y avait rien de... personne n'était enfermé dans son monde, non. Tout le monde était ouvert. Alors...bien... ça m'a beaucoup plu et...puis... Je vais jouer!] »

Il ne fait aucun doute que l'énergie et la confiance qui se dégageaient du cercle formé par les participants qui performaient l'exercice de *la claque* aient eu un effet positif sur Manuel. Il

semble que celui-ci, qui assistait pour la première fois aux ateliers, ait tout de suite perçu et ressenti cet esprit de communion, de respect et de partage qui unissait fortement les participants à ce moment-là. Il a rapidement remarqué que ces derniers se laissaient totalement aller à l'exercice, ce qui semble l'avoir incité à s'ouvrir au groupe à son tour.

Discrètement, sans formuler une seule parole, Manuel a pris la guitare que l'animateur de l'atelier avait mise à la disposition des participants. Il a sorti sa flûte de pan, s'est installé légèrement à l'écart du groupe de participants qui expérimentait joyeusement à l'exercice de *la claque*, et il a commencé à faire vibrer les cordes de sa guitare au rythme d'une chanson typique du Pérou intitulée *El Cóndor Pasa*. Instantanément, le groupe délaissa le jeu auquel il s'adonnait et dirigea toute son attention vers cette performance musicale inattendue qui prenait vie sous ses yeux. Sans oser prendre la parole, et probablement en signe de respect envers le musicien qui se dévoilait au groupe et afin de ne pas interrompre l'échange qui prenait forme, l'animateur de l'atelier remit à certains participants des maracas et un tambour de basque. Ces derniers, peut-être en ce que l'on peut interpréter comme un signe de bienvenue, se sont progressivement mis à accompagner Manuel au rythme de ces instruments de percussion. La performance de Manuel s'est conclue par les chaleureux applaudissements des participants qui étaient littéralement enchantés par ce qui venait de se produire.

Lors de cet atelier, Manuel a donc choisi de se présenter au groupe par l'intermédiaire de la musique, ce qui n'a rien d'anodin. En effet, il s'agit d'un langage artistique qu'il possède très bien et en lequel il se reconnaît. Au moment de l'entretien, il nous a d'ailleurs confié qu'il se sent particulièrement confiant lorsqu'il joue de la musique, peu importe l'endroit où il se trouve. Ce jour-là, c'est par la voix de la musique qu'il est parvenu à surpasser l'angoisse de la présentation de soi devant le groupe, le sentiment de menace identitaire qui pèse sur l'individu lorsqu'il doit s'exposer au regard d'autrui et à son jugement. Encore plus significatif, Manuel a choisi de se présenter au groupe en exposant son identité culturelle et nationale. C'est ce que nous révèle le fait qu'il ait choisi d'interpréter une pièce péruvienne traditionnelle en langue espagnole. D'ailleurs, lorsqu'il a joué devant le groupe, il avoue qu'il était essentiellement préoccupé par le désir de jouer sans fausse note. Ceci, non seulement pour sa fierté personnelle, mais également pour l'honneur de son pays :

« El día que toqué en el salón, solo estaba diciendo: « Espero no fallar para no dar mal a la música andina ». Porque estaba un poco nervioso. Quería dar una buena imagen, como una presentación de la música andina, de mi cultura, es más eso. Siempre me gusta hacerlo bien... con ganas. Pues... que sientan un poco la energía andina... me gusta eso ».

« [La journée que j'ai joué dans la salle, je me disais seulement : « J'espère que je ne me tromperai pas pour ne pas faire mal paraître la musique andine ». Parce que j'étais un peu nerveux. Je voulais donner une bonne image, en tant que présentation de la musique andine, de ma culture, c'est surtout ça. J'aime

toujours ça bien le faire... avec envie. Puis... qu'ils sentent un peu l'énergie andine... j'aime ça.] »

À la suite de sa performance, Marianne l'a approché pour lui poser quelques questions à propos de lui, de sa musique et de son pays d'origine. Manuel était content qu'elle s'intéresse à lui. Il se rappelle qu'il a tenté de répondre à ses questions du mieux qu'il le pouvait, dans les limites que lui imposait sa connaissance du français. Déjà, il voyait là les prémices d'un partage et anticipait le moment où il aurait lui aussi l'occasion de la questionner au sujet de la culture québécoise.

Il est intéressant de faire un parallèle entre la façon dont Manuel s'est présenté au groupe ce jour-là et une expérience personnelle antérieure qui avait connu un déroulement similaire. Lorsque nous l'avons rencontré, Manuel nous a raconté que peu de temps après son arrivée à Rouyn-Noranda, une professeure d'espagnol du cégep où il faisait son stage l'avait invité à venir rencontrer son groupe d'étudiants. Comme il n'avait pas encore réellement eu la chance de rencontrer des jeunes Québécois à ce moment-là, il a vu là l'occasion de faire d'intéressantes connaissances. Il nous raconte ce qui l'avait incité à y aller et comment s'était déroulé ce premier contact avec les étudiants québécois :

« Voy a ir. Porque quiero tener amigos. No quiero estar todo el día encerrado. Agarré mi guitarra y fue. Pues... fue un boom [rires]! Porque, llegué al salón, empezaron a preguntar... como cosas distintas: « ¿Cómo es el clima en mi ciudad? ¿Cómo es la gente? » Como todo tipos de pregunta. Pues, yo contestaba y contestaba. Después, me hicieron cantar y les asusto mucho escuchar canciones en español en vivo. Y después ya todas las profesoras... a la semana tenía como dos o tres encuentros a los salones. Pues, hice mucha amistad, en cada uno de estos salones ».

« [Je vais y aller. Parce que je veux avoir des amis. Je ne veux pas rester enfermer toute la tournée. J'ai pris ma guitare et je suis allé. Puis... ça été un boom [rires]! Parce que, je suis arrivé dans la classe, ils ont commencé à me demander... différentes choses : « Comment est le climat dans ta ville ? Comment sont les gens ? » Toutes sortes de questions. Puis, moi je répondais, je répondais. Après, ils m'ont demandé de chanter et ils ont été très surpris d'entendre des chansons en espagnol en direct. Et après toutes les professeures... chaque semaine j'avais comme deux ou trois rencontres dans les classes. Puis, je me suis fait beaucoup d'amitiés, dans chacune des classes] ».

Entre cette première expérience qu'il a vécue peu de temps après son arrivée au Québec et celle qu'il a connue lors de l'atelier portant sur la musique, les similitudes sont frappantes. Il est fort probable que le souvenir positif de ce premier contact avec les étudiants québécois l'ait incité à utiliser la même stratégie lors de sa participation à l'atelier. À l'aise de s'exprimer par la voix la musique, confiant en ses compétences de musicien, le langage musical lui a permis de se présenter au groupe sans toutefois trop se compromettre personnellement. En effet, en choisissant d'interpréter une chanson andine en espagnol, c'est son identité nationale et

culturelle qu'il mettait d'abord de l'avant. Après coup, lorsque les gens commençaient à lui poser des questions, il avait l'occasion de se dévoiler personnellement de manière progressive.

Manuel nous confiait également qu'il avait remarqué que les jeunes Québécois avaient généralement une opinion favorable et faisaient preuve d'une grande curiosité à l'égard du Pérou et de ses différents attrait culturels. Il est fort probable qu'il ait également joué sur cette corde sensible pour éveiller la curiosité des étudiants québécois à son égard par l'intermédiaire de sa prestation musicale pendant l'atelier.

À cet effet, Joanie nous a raconté sur un ton des plus enjoués qu'elle avait été particulièrement émue par la performance de Manuel : « *Oh my God!* J'étais tellement touchée là! Ah, c'était fou là! Je ne sais pas si c'est la flûte de pan qui m'a fait cette nosta... Tu comprends? Mais, *Oh my God!* C'était tellement beau, là! Puis, je me disais... les gens sont.... vraiment talentueux, là! C'est dingue! En tout cas, moi ça m'impressionnait vraiment... » Il fait nul doute que Joanie ait été saisie par une forte émotion lorsqu'elle a vu et entendu Manuel se produire sous ses yeux, d'autant plus que cela était totalement inattendu. Encore une fois, il semble que le fait qu'elle ait partagé une certaine proximité avec Manuel a contribué à faire de cette rencontre un moment inoubliable.

#### **4.2.4.4. Conclusion**

Cet atelier consacré à la musique et aux rythmes du monde a été le théâtre de la mise en œuvre de deux formes de médiation culturelle dont le langage universel a permis un rapprochement entre les participants immigrants et québécois qui n'a pas eu d'égal au cours de la série d'ateliers interculturels. À tour de rôle, la médiation du langage du corps et celle du langage de la musique ont permis de réunir les participants autour d'un même univers de jeu et de partage, leur permettant ainsi de se dévoiler en toute authenticité dans un climat marqué par la confiance et le respect.

Nous avons vu comment l'exercice de *la claqué* a donné lieu à un riche moment d'échange entre les participants sans que ces derniers aient même à faire appel à la parole. Réunis sur un même pied d'égalité grâce au langage universel du corps, ce dernier dissipant du même coup l'écran créé par la langue française, les participants ont facilement pu s'ouvrir l'un à l'autre en laissant totalement de côté leur crainte « d'être inapproprié ». Ils se sont retrouvés dans un état d'abandon tel que certaines participantes ont témoigné avoir eu l'impression de se mettre à nue devant le regard d'autrui.

De même, il nous semble que le fait que Manuel a choisi de se présenter au moment où les participants étaient pleinement absorbés dans la performance de cet exercice d'expression corporelle est assez évocateur de ses effets de médiation. Manuel, qui a sans aucun doute ressenti l'esprit de communion qui unissait alors les participants, a décidé de s'ouvrir au groupe à son tour. De plus, il est possible d'avancer que l'exercice de *la claqué* ait conduit les

participants à atteindre un état d'écoute et d'ouverture qui a par la suite favorisé une plus grande réceptivité à l'égard de la présentation musicale de Manuel.

En ce qui concerne le langage de la musique, celui-ci s'est avéré le *medium* par lequel Manuel a choisi de se présenter au groupe. En fait, il semble que c'est grâce à cet intermédiaire que Manuel est parvenu à déjouer l'angoisse de la présentation de soi envers le groupe. De plus, ce n'est pas sans raison qu'il a choisi de s'introduire au groupe en mettant de l'avant son identité nationale et culturelle. Peut-être s'agissait-il d'une façon de se protéger personnellement, tout en tentant de prendre sa place en tant que Péruvien au sein du groupe interculturel.

Enfin, lors de cette rencontre, les participants immigrants et québécois ont partagé un état de rapprochement physique et émotionnel qu'il n'avait pas été possible d'atteindre par la voie de la médiation des objets et de la parole. Incontestablement, il s'agissait là d'une véritable rencontre interculturelle qui les a profondément marqués.



## **L'APRÈS - En route vers le rapprochement interculturel**

*« Je pense que ça peut juste être enrichissant de participer justement à des choses comme ça là. Puis surtout, de se rapprocher de l'immigrant. C'est des choses comme ça qui permettent, je disais tantôt, le contact, le premier contact avec l'immigrant, t'sé c'est difficile. [...] Puis c'est ça qui va leur permettre de... de plus s'intégrer, d'apprendre mieux la langue, puis tout ça! » (Joanie)*

*« C'est nous qui avons de la chance de participer dans ce projet-là, ce n'est pas toi. Parce qu'on peut connaître les personnes québécoises. On peut faire des amitiés avec vous... avec les Québécois. [...] On peut faire beaucoup de choses ensemble, on peut... perdre la peur, on peut partager. Surtout, on peut avoir des amis ».*  
(Olivia)

Par la mise en œuvre de la série d'ateliers interculturels à laquelle ont participé les immigrants en francisation et les cégépiens québécois rencontrés, nous souhaitions observer les effets de la médiation culturelle sur un rapprochement interculturel. L'analyse détaillée de trois ateliers interculturels a montré de quelles façons les différents objets culturels de relation et de médiation ont facilité la création d'un espace d'écoute et de partage basé sur la confiance et le respect mutuels. Cet espace de médiation a favorisé les échanges et les contacts de proximité entre les participants immigrants et québécois. Ces interactions, souvent influencées par l'écran que pouvait représenter la langue, ont eu des effets manifestes chez l'ensemble des acteurs. Ceux-ci se sont généralement traduits par une forte mobilisation de la dynamique identitaire chez les participants impliqués dans ces échanges qu'il est juste de qualifier d'interculturels. Selon Clanet (1990), ce processus relationnel qu'est la rencontre interculturelle peut conduire à des changements et à des transformations chez l'un et l'autre des sujets engagés dans l'interaction. Dans cette dernière section de l'analyse, nous examinerons quels sont les changements et transformations attribuables aux effets de la médiation culturelle des ateliers interculturels qui ont eu cours chez les immigrants en francisation et les cégépiens québécois lors de leur participation au projet. Nous tenterons de déceler en ceux-ci les signes qui témoignent d'une attitude d'ouverture à l'autre qui est favorable à un rapprochement interculturel.

### **4.3. De nombreux apprentissages réalisés : une démarche d'ouverture à l'altérité**

Les propos recueillis auprès de l'ensemble des participants nous démontrent que leur engagement au cœur de la série d'ateliers interculturels leur a permis de faire de nombreux apprentissages qui ont influencé positivement leur attitude envers l'autre. Nous présenterons

ceux qui témoignent du développement de compétences interculturelles et, par le fait même, qui s'avèrent les plus éloquents à l'égard du rapprochement interculturel.

#### **4.3.1. Plus humaniste, le nouveau regard que l'on porte sur autrui**

Du côté des participants québécois, il semble que le fait d'avoir partagé une certaine proximité avec les étudiants en francisation les a conduits à porter un regard plus humain sur l'immigration. La réflexion d'Aude reflète bien celle qui nous a été partagée par l'ensemble des participants québécois et démontre comment le fait de côtoyer de près des immigrants et d'apprendre à les connaître personnellement l'a aidé à aller au-delà de l'idée générale qu'elle se faisait à leur sujet :

« Dans le sens que... le fait de rencontrer des gens... plus... personnellement, t'sé ça... comment on pourrait dire ça ? Ça « dégénérise » un peu, dans le sens que quand on en rencontre pas vraiment, ça reste comme un peu abstrait. Bon les immigrants... on est conscient qu'ils ont certaines difficultés, mais... d'entrer en contact avec des gens comme ça. T'sé, de...veut, veut pas...développer des liens, puis de... j'allais dire de s'attacher.... Ça fait que justement, on est plus sensible à ça, puis on... on le sait que c'est des personnes, mais on dirait que c'est plus concret là. Justement, que c'est des gens puis qu'il ne faut pas tous les mettre... ils ont chacun leur histoire personnelle. [...] Ça a amélioré je te dirais... ça me fait plus prendre conscience, ça l'a humanisé, si on pourrait dire peut-être, ma perception ».

Les propos d'Aude nous démontrent que le fait d'être entrée en contact avec des personnes issues de l'immigration, d'avoir pu interagir dans une relation de proximité avec eux, d'avoir développé des liens et de s'être attachée à eux a contribué à la sensibiliser davantage à leur réalité et même d'« humaniser » le regard qu'elle porte sur les immigrants. À cet égard, Marianne nous racontait que sa participation aux ateliers l'avait amené à prendre conscience que derrière le statut « d'immigrant », se cache un individu au riche vécu. Elle ajoutait également qu'elle croit qu'elle a beaucoup à apprendre de toute l'« histoire », de l'« expertise » et du « bagage » dont ils sont porteurs, exprimant ainsi son désir d'approfondir ses relations avec les personnes issues de l'immigration. Chez ces deux étudiantes québécoises, il est aisé d'y voir là des signes d'un changement d'attitude en faveur de l'ouverture à l'altérité.

#### **4.3.2. Un travail réflexif qui permet de faire place à l'autre**

L'espace d'écoute et d'échange ouvert par la médiation culturelle a permis à certains participants d'amorcer un travail réflexif qui correspond à l'exercice de distanciation, processus au cœur de la dynamique relationnelle de l'interculturalité mise de l'avant par Guilbert (1991). En effet, les propos de Gabrielle laissent entrevoir comment les relations qu'elle a développées avec les immigrants en francisation l'ont conduite à réfléchir sur elle-même, ses valeurs et sa

propre culture. Elle raconte que le fait de côtoyer des gens porteurs d'une autre culture lui a fait découvrir une autre façon de voir les choses, par exemple en ce qui concerne le rapport au temps :

« Le temps, le temps, le temps! Mon Dieu que quand je suis avec ces gens-là, j'oublie le temps. [...] Puis, on n'accorde pas la même importance aux mêmes choses. Puis, je trouve qu'eux autres ont quand même des belles valeurs, puis ont des choses auxquelles on devrait plus accorder d'importance... genre les relations! T'sé, les relations interpersonnelles... [...] Des fois c'est bien de se laisser aller, parce que... on est tendu, on est stressé tout le temps à cause du temps, à cause de nos engagements. Puis, juste de laisser prise des fois c'est l'fun. Puis, c'est pour ça que c'est l'fun d'être avec ces gens-là ».

Il semble donc que la première étape de cette démarche réflexive ait permis à Gabrielle de prendre conscience de ses propres valeurs et de l'importance qu'elle leur accorde, celle-ci saisissant ainsi pleinement son identité personnelle. Par la suite, on voit qu'elle a été capable de mettre ses valeurs en perspective par rapport à celles véhiculées par les immigrants qu'elle côtoyait ce jour-là, ce qui peut être vu comme une rencontre avec l'altérité. De cette dialectique entre l'identité et l'altérité a émergé ce que Guilbert (1991) dénomme le pôle de la réciprocité, alors que Gabrielle a fait une place aux valeurs et aux façons de faire de l'autre dans sa propre vision du monde. Ce processus réflexif, qui constitue en lui-même une compétence interculturelle, a mis en oeuvre chez Gabrielle des transformations qui s'inscrivent sans aucun doute en faveur du rapprochement interculturel.

#### **4.3.3. Atténuation de la crainte « d'être inapproprié »**

Il appert que le processus de médiation culturelle mis en oeuvre par les ateliers interculturels a permis aux participants québécois de se défaire progressivement de ce que nous avons dénommé la crainte « d'être inapproprié ». Cette crainte, nous l'avons vu, s'avérait un des principaux écrans à la rencontre interculturelle chez l'ensemble des participants. À la suite de leur participation au projet, ces derniers se disaient désormais plus « à l'aise » de communiquer et d'interagir avec les immigrants.

Pour sa part, Gabrielle nous racontait qu'elle se sent désormais plus confiante à faire les premiers pas envers les immigrants. L'espace de médiation des ateliers interculturels lui a permis d'expérimenter un premier contact positif avec ces derniers où elle dit avoir témoigné de leur accessibilité et de leur désir réciproque de nouer des relations. Elle a fait un grand pas dans sa démarche d'ouverture à l'altérité lorsqu'elle a réalisé qu'elle était « aussi gênée qu'eux d'aller vers des gens qu'[elle] ne connaissai[t] pas ». Comme si, au-delà de ce qui les distinguait, il lui était soudainement apparu qu'eux aussi éprouvaient une certaine gêne à aller à la rencontre de l'autre. En prenant ainsi conscience qu'ils éprouvaient une même émotion envers une même situation, il est du même coup devenu possible pour Gabrielle de reconnaître les immigrants

comme ses semblables. Se voyant ainsi sur un même pied d'égalité, ressentant tous les deux cette crainte « d'être inapproprié », cette peur n'avait désormais plus lieu d'être. Enfin, il semble que Gabrielle avait besoin de vivre cette première expérience positive, « [m]ais maintenant que le contact est établi », elle se sent « plus appropriée » et désire aller de l'avant dans les contacts interculturels.

De même, Marianne témoigne que sa participation à la série d'ateliers interculturels lui a permis de développer les compétences nécessaires pour amorcer des interactions avec des immigrants: « Dans ma tête, je me vois peut-être plus apte à...parler avec eux... ». Ses propos nous permettent de constater que la crainte de commettre un impair, soit « d'être inappropriée », qui était présente lorsque venait le temps d'entrer en relation avec une personne originaire d'une autre culture, a maintenant laissé place à une attitude empreinte d'aisance et de confiance:

« Dans le sens où je vais être, je vais moins me sentir démunie. Parce que t'sé, je veux dire, veut, veut pas quand c'est la première fois que tu rencontres une personne d'une autre nationalité, tu sais pas quoi dire, tu sais pas comment agir : qu'est-ce qu'il faut que je dise ou qu'est-ce qu'il ne faut pas que je dise? Mais là, là je serais peut-être plus à l'aise pour leur parler, quel sujet aborder. [...] Tu peux commencer puis leur parler d'eux, ils aiment ça parler d'eux, ils aiment ça dire d'où ils viennent des choses comme ça. [...] Sans être compliqué, ça peut être intéressant, juste pour engager la conversation, là ».

Ainsi, la proximité des échanges et le climat de confiance et de respect qui régnait lors des rencontres ont permis aux participants québécois de connaître les immigrants sous un jour plus personnel, leur conférant du même coup un caractère plus humain. De même, la médiation culturelle a favorisé l'ouverture d'un espace d'écoute et de partage qui a permis aux participants d'amorcer un travail réflexif. Ce dernier a conduit au développement de compétences interculturelles, dont une plus grande confiance à faire les premiers pas envers les immigrants.

#### **4.3.4. Un désir d'ouverture à la société québécoise ravivé**

Chez les participants immigrants, les propos recueillis nous démontrent que les apprentissages réalisés au cours de leur participation aux ateliers interculturels ont, entre autres, ravivé leur désir de s'ouvrir aux Québécois; leur ont permis de se défaire de préjugés à leur égard, et surtout, leur ont démontré qu'ils étaient capables de trouver leur place au sein la société québécoise.

Manuel nous confiait sur un ton plein d'entrain que le fait d'avoir côtoyé de jeunes Québécois pendant la réalisation du projet avait ravivé son désir de s'ouvrir à la société québécoise et de se rapprocher de ses citoyens:

« Me ha dado más ganas de tener más amigos. [...] Como te dije, me ha dado más fuerza, más ganas de abrirme a todo el mundo, de estar abierto siempre a las personas que quieren conocerme o preguntarme algo, compartir. [...] Tengo que conocer más gente, tengo que conocer más aquí, tengo que aprovechar, vivir... ¡Vivir bien! Estar feliz siempre aquí. »

« Ça m'a donné encore plus envie d'avoir plus d'amis. [...] Comme je t'ai dit, ça m'a donné plus de forces, une plus grande envie de m'ouvrir à tout le monde, de toujours faire preuve d'ouverture envers les personnes qui veulent me connaître ou me demander quelque chose, partager. [...] Je dois faire la connaissance de plus de personnes, je dois connaître plus ici, je dois en profiter, vivre... Bien vivre ! Être toujours heureux ici ! »

Manuel ne pourrait être plus explicite dans ses propos. On y voit une grande détermination à adopter une attitude empreinte d'ouverture à l'égard des Québécois qui osent aller à sa rencontre. Celui-ci semble y voir là un agréable moyen d'en apprendre davantage au sujet de la culture québécoise et, par le fait même, de profiter pleinement de sa vie au Québec. D'ailleurs, il semble que ses propos témoignent d'une vision qui s'inscrit dans le long terme, reflet de son souhait d'une insertion durable au sein de la collectivité québécoise.

Dans le même ordre d'idées, Perla nous racontait que sa participation au projet lui avait fait prendre conscience qu'il serait erroné de tenir les Québécois comme seuls responsables de la distance sociale qui les sépare. Elle reconnaît ses torts et sait qu'elle doit faire des efforts en ce sens : « Parce que... je sais que ce n'est pas toujours... les autres le problème. Des fois c'est toi, des fois c'est [...] c'est soi-même qui se limite, qui fait ses murs devant les autres ». Il est intéressant de noter que Perla évoque d'elle-même l'image d'un mur qu'elle aurait dressé et qui l'empêche d'aller à la rencontre de l'autre. À ce sujet, Perla nous racontait qu'elle s'est longtemps laissé influencer par les propos d'autres Colombiens pour se faire une opinion au sujet des Québécois. C'est lors de sa participation aux ateliers interculturels qu'elle s'est aperçue que le portrait que lui avaient dépeint ses compatriotes colombiens ne reflétait pas la réalité :

« Quand on arrive, toujours il y a des personnes qui sont de ta même origine qui te dit : « Ça c'est bon, ça c'est pas bon ». Tu fais...je ne sais pas comment dire... un mur. Tu n'essayes pas de voir ces choses pour vrai. [...] Tu te limites à des choses et tu n'essaies pas de voir si ça fonctionne. Et pendant ce projet... ces ateliers, j'ai vu des choses qui sont pas vraies... que c'est pas tout le monde qui est comme ça. Un peu comme je dis qu'il y a de tout partout. On ne peut pas généraliser, c'est ça. »

L'espace de médiation des ateliers interculturels a permis à cette Colombienne de confronter l'image qu'elle avait des Québécois avec ce qu'ils sont réellement, la conduisant ainsi à poser un regard plus juste à leur égard. De plus, Perla semble avoir découvert au cœur du groupe interculturel un espace où elle a pu s'affirmer en tant qu'immigrante et témoigner qu'elle était capable de faire sa place au sein de la collectivité québécoise :

« On a la chance de s'exprimer, de connaître. De savoir comment réagit les Québécois... quand tu donnes une idée, comment ils prennent ça. Savoir que tu peux avoir un lieu dans un groupe québécois, dans un projet de Québécois. Parce que tu peux participer... même si tu ne parles pas très bien, si tu ne connais pas très bien la culture ou...la...coutume ».

Il ne s'agit là que quelques-uns des nombreux apprentissages réalisés par les participants immigrants qui témoignent de leur attitude favorable au rapprochement interculturel ainsi que d'un sincère désir de créer des liens avec la société québécoise. Enfin, ils nous ont tous affirmé que leur participation aux ateliers interculturels leur avait donné davantage confiance en leur capacité à aller de l'avant dans la rencontre avec les Québécois.

En guise de conclusion, il nous apparaît pertinent de souligner la réflexion de Gabrielle au sujet des nombreux apprentissages qu'elle a réalisés au cours de son engagement dans la série d'ateliers interculturels:

« Toutes mes expériences que je vis, je mets ça dans mon bagage puis j'en retire tout le temps quelque chose... c'est soit à court terme ou à long terme. T'sé, je vois pas nécessairement l'impact tout de suite, parce que c'est à court terme. On vient de finir... [...]. Les expériences, tout ce que j'ai dit... C'est pas tant la vidéo [*le court-métrage*] qui m'a marquée, que tout ce que j'ai appris, tout ce que j'ai entendu, tout ce que j'ai vécu qui va m'apporter dans mon bagage personnel, à ouvrir encore plus mes horizons. Dans ma tête, moi j'ai un horizon petit, petit, petit, petit qui est presque pas ouvert, puis à toutes les fois, je l'ouvre un peu plus. Mais à toutes les fois, j'ai l'impression qu'il est tout petit. Ça me permet d'ouvrir encore un peu plus ma vision, puis mon ouverture... »

Ces propos, empreints d'une grande lucidité, nous rappellent que la démarche d'ouverture à l'altérité est un processus d'apprentissage qui s'inscrit dans le long terme. Certes, il nous a été possible de discerner chez l'ensemble des participants des signes qui font preuve d'une attitude favorable au rapprochement interculturel. Toutefois, certains des apprentissages réalisés ne se révéleront qu'avec le temps, lorsque se présentera une situation qui exigera à l'un ou l'autre des participants de faire preuve de compétences interculturelles particulières. Enfin, tel que le souligne Gabrielle, ce n'est pas tant la réussite de la réalisation du court-métrage qui importe, mais bien tout ce qu'elle a pu apprendre tout au long de son engagement au cœur de cette expérience interculturelle.

## CONCLUSION

Par cette étude, nous cherchions à observer les effets de la médiation culturelle d'une série d'ateliers interculturels, à laquelle ont été conviés des immigrants en francisation et des cégépiens québécois, sur le rapprochement interculturel. Notre questionnement de recherche s'est articulé autour de trois axes spécifiques : le rapport à la langue française, la question identitaire, ainsi que le rôle joué par l'objet culturel de relation et de médiation. Pour y répondre, nous nous sommes appuyée sur une méthodologie de type qualitative. L'analyse a été étayée à partir d'entretiens semi-dirigés qui ont été réalisés auprès de cinq immigrants en francisation et cinq étudiants québécois qui ont participé de façon assidue à une série d'ateliers interculturels mise en œuvre au Cégep de Sainte-Foy au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Un premier regard sur les motivations qui ont poussé les immigrants en francisation et les étudiants québécois à s'engager dans la série d'ateliers interculturels nous a démontré que celles-ci répondaient à différents besoins pour ces deux groupes d'acteurs. Chez les participants immigrants, leur engagement au cœur de ce projet semblait répondre au besoin de créer un lien d'appartenance avec la société d'accueil ainsi qu'au besoin de s'y réaliser personnellement, pour ainsi donner un sens à leur présence au Québec. La participation aux ateliers interculturels peut donc être perçue comme une stratégie d'intégration à la société québécoise, signe d'ouverture à son égard et d'un souhait de se rapprocher de ses citoyens. En ce qui concerne les participants québécois, leur intérêt pour le projet d'ateliers interculturels semblait principalement animé par un désir de faire de nouvelles découvertes et une quête d'exotisme incarnée par la figure du migrant. Très rapidement, il nous est apparu que ce désir réciproque d'aller à la rencontre de l'autre était freiné par ce que nous avons dénommé la crainte « d'être inapproprié ». Présente de part et d'autre, cette crainte n'a pas été exprimée ouvertement par les participants. Elle s'est plutôt manifestée dans leurs gestes et paroles, ces derniers démontrant un certain malaise à faire les premiers pas dans la rencontre avec l'altérité.

L'analyse approfondie de trois ateliers interculturels nous a démontré comment l'espace de médiation créé par les différents objets culturels de relation et de médiation avait favorisé l'établissement de contacts entre les immigrants en francisation et les cégépiens québécois. S'étant illustré sous la forme d'objets symboliques, de la parole, de la musique ainsi que de la gestuelle corporelle, l'objet culturel de relation et de médiation a fait des ateliers interculturels un lieu de rapprochement interculturel en permettant aux participants de se rassembler autour d'une langue et d'un imaginaire commun. L'exercice de *la claque*, qui a été performé pendant l'atelier consacré à l'exploration de la musique et des rythmes du monde, est d'ailleurs le plus évocateur à cet égard. Les participants y ont partagé un esprit de communion et de solidarité qu'ils n'avaient jamais connu auparavant, et ce, sans même avoir échangé une seule parole.

Lors des ateliers interculturels, le rapport à la langue et la question identitaire sont les deux principaux éléments qui ont constamment influencé les interactions entre les participants immigrants et québécois. D'une part, la langue est apparue à certaines reprises comme un écran à la communication. Des participants immigrants nous ont confié qu'ils s'étaient parfois abstenus de prendre la parole de crainte d'être incompris par les participants québécois. En fait, l'analyse a démontré que c'est surtout le jugement du regard d'autrui qu'ils redoutaient, la peur que l'autre ne leur renvoie une image négative d'eux-mêmes. D'autre part, la participation aux ateliers interculturels est venue interpellier la fibre identitaire des participants sous plusieurs dimensions (personnelle, nationale, culturelle, professionnelle et de genre), selon les différentes formes d'interactions (échange verbal et non verbal) et la variété des contextes (relations interpersonnelles et situation groupale). Pour les participants immigrants, l'espace de médiation des ateliers interculturels est apparu comme un lieu d'affirmation et de mise en valeur de son identité au sein de la société d'accueil. En d'autres mots, il s'est fait espace d'expression de leur désir de s'intégrer et de contribuer au développement de la société québécoise. Que ce soit à l'égard de la question linguistique ou identitaire, l'objet culturel de relation et de médiation a permis de faciliter les échanges entre les participants en leur donnant la confiance nécessaire à aller de l'avant dans la rencontre avec l'autre.

Enfin, l'analyse a démontré que les processus relationnels mis en œuvre grâce à la médiation culturelle des ateliers interculturels ont permis d'amorcer un travail réflexif chez l'ensemble des participants, travail réflexif qui a conduit à des changements et à des transformations dans leur rapport à l'autre. Particulièrement, on se rappelle que les participants québécois ont témoigné que le fait d'avoir partagé une relation de proximité avec les immigrants en francisation les avait conduits à porter un regard plus humain sur l'immigration. De même, des participants immigrants ont confié que leur engagement dans ce projet avait ravivé leur désir de faire la connaissance de Québécois et leur avait donné confiance en leur capacité à prendre leur place au sein de la société québécoise. Il s'agit donc de changements qui se traduisent par une attitude d'ouverture à l'autre et qui sont favorables au rapprochement interculturel.

Quoique nous n'ayons pas développé ce point dans l'analyse, il nous semble que le processus de médiation culturelle qui a été mis en œuvre par les ateliers interculturels correspond à ce que Six (1990) dénomme la médiation créatrice. En effet, ce processus a permis la création de liens entre des entités, les immigrants en francisation et les cégépiens québécois, qui étaient totalement séparées avant leur engagement dans la série d'ateliers interculturels. Rappelons que les immigrants en francisation nous ont confié qu'ils n'entretenaient aucun contact avec les étudiants québécois, alors que ces derniers, pour la plupart, ignoraient la présence d'étudiants en francisation au Cégep de Sainte-Foy.

Au-delà de ces observations, les ateliers interculturels se sont avérés un lieu de rencontre et de rapprochement interculturel où les participants, immigrants et québécois, sont parvenus à créer un lien avec l'altérité. Lors des entretiens, l'ensemble des participants nous ont confié qu'ils n'avaient gardé aucun ou très peu de contact avec les gens qu'ils ont côtoyés au cours de leur



engagement dans la série d'ateliers interculturels. Il serait erroné d'y voir là un échec, bien au contraire. En s'investissant dans ce projet, ce ne sont pas uniquement des liens d'amitié que les participants venaient chercher, mais également un lien d'appartenance à la société québécoise, lien qui peut également être perçu en terme de lien d'identité. En effet, il est possible d'avancer que le simple fait d'avoir créé ce lien peut leur permettre de s'identifier davantage à la société québécoise, et ce, autant en ce qui concerne les immigrants que les jeunes Québécois. D'une part, les immigrants ont créé un lien avec la collectivité québécoise, premier lien qui peut leur donner confiance en leur capacité de s'intégrer à leur société d'accueil. D'autre part, les étudiants québécois ont créé un lien avec les citoyens issus de l'immigration, signe de leur désir de contribuer à leur intégration au sein de cette collectivité québécoise qu'ils veulent inclusive et forte de sa diversité culturelle.

De nombreux aspects dignes d'intérêt n'ont pu être abordés dans le cadre de cette étude. Entre autres, il aurait été pertinent d'approfondir davantage l'apport particulier du partage d'un projet commun, élément qui apparaît en filigrane de notre réflexion. Il aurait été intéressant de se pencher sur l'influence du partage d'une visée commune au niveau de la définition de l'identité du groupe interculturel, ainsi qu'au niveau du développement d'un sentiment d'appartenance à celui-ci. De même, l'analyse des propos recueillis auprès des animateurs des ateliers interculturels nous aurait permis de poser un autre regard sur le développement des relations entre les participants immigrants et québécois ainsi que sur le rôle joué par les différents objets culturels de relation et de médiation. Enfin, cette incursion au cœur des pratiques de médiation culturelle nous a permis de poser un regard privilégié sur un groupe d'acteurs qui a fait l'objet de peu d'études jusqu'à présent : les immigrants en francisation. Il serait intéressant, dans le cadre d'une recherche ultérieure, de se pencher sur la participation au programme de francisation en tant qu'espace-temps de transition dans le processus d'adaptation et d'intégration du migrant à la société d'accueil.



## BIBLIOGRAPHIE

ARCHAMBAULT, Marie (1998). « La dynamique interculturelle en francisation », pp.161-166, dans Collectif interculturel, *La revue de l'Institut de Recherche et de Formation Interculturelle de Québec*, Vol.5, N° 2.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993, 291 p.

BAUSINGER, Hermann (1978). « Identität », pp.204-263, dans Hermann Bausigner, Utz Jeggle, Gottfried Korff et Martin Scharfe, *Grundzüge der Volkskunde*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

BEAULÉ, Denis (1998). *L'origine ethnique et la couleur comme facteurs de différenciation entre les francophones québécois*, Mémoire de maîtrise (sociologie), Université du Québec à Montréal.

BLANCHET, Alain et Anne GOTMAN (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 125 p.

BOCHNER, Stephen (1982). *Cultures in contact: studies in cross-cultural interaction*, Oxford, New York, Pergamon Press, 232 p.

BOCHNER, Stephen (1981). *The mediating person: bridges between cultures*, Boston, Schenkman Publishing Company, 313 p.

BOYD, Monica et Michael VICKERS (2000). « 100 ans d'immigration au Canada », pp.2-13, dans *Tendances sociales canadiennes*, Statistiques Canada, Automne 2000, N° 58

BRIANT, Vincent de, et Yves PALAU (1999). *La médiation. Définition, pratiques et perspectives*, Paris, Nathan, 128 p.

BURNET, Jean R. et Howard PALMER (1991). *Histoire des peuples du Canada « Les Canadiens de demain » Une introduction à l'histoire des peuples du Canada*, Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, Coll. Histoire des peuples du Canada, 290 p.

CARRÉ, ODILE (1998). *Contes et récits de la vie quotidienne. Pratiques en groupe interculturel*, Paris, L'Harmattan, 200 p.

CAUNE, Jean (1999). *Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*, Presses universitaires de Grenoble, 294 p.

CAUNE, Jean (1997). *Esthétique de la communication*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. Que sais-je?, 127 p.

CAUNE, Jean (1996). *Acteur-Spectateur : une relation dans le blanc des mots*, France, Librairie Nizet, 222 p.

CAUNE, Jean (1995). *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 135 p.

CENTRE DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX DE LA VIEILLE-CAPITALE- CSSSV- (2007). « Les quartiers : lieux d'ancrage et d'intégration? Le point de vue de personnes immigrantes de Québec : rapport de groupes de discussion sur les facteurs associés au développement du sentiment d'appartenance des immigrantes à leur quartier dans trois arrondissements de Québec », Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 66 p.

CLANET, Claude (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 236 p.

COHEN-ÉMERIQUE, Margalit (2000). « L'approche interculturelle auprès des migrants », pp.161-184, dans Gisèle Legault (dir.), *L'Intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 364 p.

COHEN-ÉMERIQUE, Margalit (1997). « La négociation interculturelle, phase essentielle de l'intégration des migrants », pp.9-24, dans *Hommes et médiations Médiations en tout genre. Australie : le multiculturalisme en question*, N° 1208, juillet-août 1997.

DESLAURIERS, Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, 1991, 142 p.

DESMARAIS, Danielle (1986). « Introduction », pp.11-17, dans Danielle Desmarais et Paul Grell (dir.), *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 180 p.

DRAINVILLE, Isabelle (2006). « L'immigration à Trois- Pistoles : une expérience exceptionnelle? », Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke, 44 p.

FIX Elizabeth et Nadine SIVAK (2007). « Les arguments en faveur de l'engagement des jeunes au moyen de la culture se multiplient », pp.169-176, dans *Nos diverses cités, Ontario*, N° 4, Automne 2007.

GAGNON, Lucie *et al.* (2006). « L'immigration à Lac-Mégantic : Une glace difficile à briser! », Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke, 36 p.

GAUDET, Edithe (2005). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir*, Mont-Royal, Thomson Groupe Modulo, 246 p.

Gouvernement du Québec (2009). Institut de la statistique, *Migrations et population immigrante*, [En ligne], [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt\\_poplt\\_imigr/index.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/index.htm) (Page consultée le 15 mai 2009).

Gouvernement du Québec (2009b). Institut de la statistique, *Portraits régionaux 1998-2007, Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2009*, [En ligne], <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2009-Portraits-regionaux-1998-2007.pdf> (Page consultée le 27 juillet 2009).

Gouvernement du Québec (2008). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Conditions de réussite de l'apprentissage du français dans le cadre des cours du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec*, [En ligne], <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/conditions-reussite.pdf> (Page consultée le 15 avril 2008).

Gouvernement du Québec (2008b). *Pour enrichir le Québec Franciser plus Intégrer mieux. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*, [En ligne] <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs387144> (Page consulté le 22 avril 2009).

Gouvernement du Québec (2008c). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *La diversité une valeur ajoutée : Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013*, [En ligne] <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1567888> (Page consultée le 22 avril 2009).

Gouvernement du Québec (2008d). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Rapport annuel de gestion 2007-2008*, [En ligne] <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2007-2008.pdf> (Page consultée le 15 mai 2009).

Gouvernement du Québec (2007). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010*, [En ligne] <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/0810-planification-niveaux.pdf> (Page consultée le 14 mai 2009).

Gouvernement du Québec (2006). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Admission*, [En ligne], <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/admission.html> (Page consultée le 14 mai 2009).

Gouvernement du Québec (2006b). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Approche pédagogique*, [En ligne], <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue/apprendre-quebec/temps-partiel/approche.html> (Page consultée le 14 mai 2009).

Gouvernement du Québec (2005). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Rapport annuel de gestion 2004-2005*, [En ligne], <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2004-2005.pdf> (Page consultée le 15 mai 2009).

Gouvernement du Québec (2001). Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, *Rapport annuel 2000-2001*, [En ligne], <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2000-2001.pdf> (Page consultée le 21 mai 2009).

Gouvernement du Québec (1998). Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, [En ligne], [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int\\_scol/Bro\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf) (Page consultée le 20 mai 2009).

Gouvernement du Québec (1991), Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Rapport Annuel 1990-1991*, 135 p.

Gouvernement du Québec (1990). Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, [En ligne] <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf> (Page consultée le 15 mai 2009).

Gouvernement du Québec (1978), Ministère de l'Immigration du Québec. *Rapport Annuel 1977-1978*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 120 p.

GUILBERT, Lucille (2009). « Atelier interculturel de l'imaginaire », pp.92-109, dans *Parcours anthropologiques. Raison orale, raison numérique*, N° 7, 116 p.

GUILBERT, Lucille (2009b). « Médiation culturelle et résilience : la pratique du *dit de vie* en groupe interculturel », pp.108-119, dans *Frontières*, Vol. 22, N° 2.

GUILBERT, Lucille (2007). « Ethnologie collaborative : élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte d'immigration », *Recherche qualitative et recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir*, Collection hors série « Les actes », pp.14-35, N° 4, 2007. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie\\_v4/guilbert.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v4/guilbert.pdf) (Page consultée le 7 juin 2009).

GUILBERT, Lucille (2005). « La ville de Québec : Un laboratoire pour la mise en œuvre de médiations avec les réfugiés », pp.59-75, dans *Canadian Ethnic Studies*, Vol.37, No 3, 194 p.

GUILBERT, Lucille (2004). « Présentation », pp. XI-XXX, dans Lucille GUILBERT (dir.) *Médiations et francophonie interculturelle*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, Coll. Culture française d'Amérique, 224 p.

GUILBERT, Lucille (2004b). « Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec », pp.199-220, dans Lucille Guilbert (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle*, CEFAN, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 224 p.

GUILBERT, Lucille (1997). « Bénévoles et réfugiés : les méandres de l'institutionnel et du quotidien », pp.33-64, dans *Collectif Interculturel*, La revue de l'Institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec, Vol. 3, N° 2.

GUILBERT, Lucille (1991). « Folklore et ethnologie De l'identité ethnique à l'interculturalité », pp.63-91, *Les dynamismes de la recherche au Québec*, dans Jacques Mathieu (dir.), CEFAN, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 272 p.

- GUILBERT, Lucille (1990). « Identité ethnique et interculturalité. État de la recherche en ethnologie et en sociolinguistique », pp.1-31, dans Lucille Guilbert et Normand Labrie (dir.), *Rapports et mémoires de recherche du CÉLAT*, Université Laval, 102 p.
- GUILLAUME-HOFNUNG, Michèle (2007). *La médiation*, Paris, Presses Universitaires de France, 4<sup>e</sup> édition. -1<sup>ère</sup> Édition 1995, Coll. Que sais-je?, 127 p.
- HALLIDAY, Barry (2006). « La diversité alimentée par l'immigration au Canada : conséquences pour nos villes de moindre taille », pp.96-102, dans *Nos diverses cités*, N°2, Printemps 2006.
- JEWSIEWICKI, Bogumil (2001). « Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales, pp. 625-641, dans *Annales HSS*, mai-juin 2001, N° 3.
- KISS, Adam (2001). *L'empathie et la rencontre interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 216 p.
- LADMIRAL, Jean-René et Edmond Marc LIPIANSKI (1989). *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 318 p.
- LAMIZET, Bernard (1999). *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan, 447 p.
- LAMIZET, Bernard (1998). *La médiation politique*, Paris, L'Harmattan, 416 p.
- LANTHIER, Pierre (2005). *La mémoire historique de la communauté noire dans la société québécoise : l'expérience d'un atelier de musique organisée à Québec en 2004*, Mémoire de maîtrise (histoire), Québec, Université Laval, 121 p.
- LAPERRIÈRE Anne et Denis BEAULÉ (2004). « Franco-Québécois et Québécois des minorités ethniques : lignes de fracture et de suture », pp.55-81, dans Lucille GUILBERT (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, Coll. Culture française d'Amérique, 224 p.
- LAPLANTINE, François (1996). *La description ethnographique*, Paris, Nathan, 128 p.
- LAPOINTE THERRIEN, Isabelle (2008). *La danse : un medium de relations interculturelles entre les Québécois et les immigrants vivant à Québec*, Mémoire de maîtrise (anthropologie), Québec, Université Laval, 111 p.
- LASSITER, Eric Luke (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*, Chicago, University of Chicago Press, 189 p.
- LEGAULT, Gisèle (2000). « Québec, société multiethnique », pp.41-50 dans Gisèle Legault (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 364 p.
- LINTEAU, Paul-André, et al. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 739 p.

LIPIANSKI, Edmund-Marc (1998). « L'identité personnelle », pp.21-27, dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, France, Éditions Sciences humaines, 394 p.

LIPIANSKI, Edmund-Marc (1998b). « Comment se forme l'identité des groupes », pp.143-150, dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, France, Éditions Sciences humaines, 394 p.

LIPIANSKI, Edmund-Marc (1998c). « Représentations sociales et rencontres interculturelles », pp.101-109, dans Pascal Dibie et Christoph Wulf (dir.), *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos, 173 p.

LIPIANSKI, Edmund-Marc (1992). *Identité et communication*, Paris, Presses Universitaires de France, 262 p.

MANÇO, Altay (2001). « Processus de régionalisation de l'immigration au Québec », pp.51-90, dans *Migration, An European Journal of International Migration and Ethnic Relations*, 30/40/41.

MATHIEU, Jacques (2001). *La Nouvelle-France : Les Français en Amérique du Nord, XVI-XVIIIe siècle*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval, 271 p.

MATHIEU, Jacques et Jacques LACOURSIÈRE (1991). *Les mémoires québécoises*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 383 p.

MAYER, R. et Francine OUELLET. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Québec, Gaétan Morin Éditeur, 2000, 409 p.

MUCCHIELLI, Alex (1986). *L'Identité*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, 125 p.

PAILLÉ, Michel (2008). *Diagnostic de l'état de la francisation au Québec, 3.1-Portait démographique de la question linguistique en 2006*, [En ligne] <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs66319> (Page consultée le 15 mai 2009).

PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin, Coll. U, 212 p.

PÂQUET, Martin (2005). *Tracer les marges de la Cité. Étranger, Immigrant et État au Québec 1627-1981*, Montréal, Boréal, 313 p.

PICHÉ, Victor (2004). « Immigration et rapports ethniques au Canada et au Québec. Pour sortir de l'ornière triangulaire », pp.399-425, dans Guy Brunet, Michel Ortis et Alain Bideau (dir.), *Les minorités. Une démographie culturelle et politique, XVIII<sup>e</sup>- XX<sup>e</sup> Siècles*, Bruxelles, Peter Lang, 429 p.

PICHÉ, Victor (2003). « Un siècle d'immigration au Québec : de la peur à l'ouverture », pp.225-263, dans Victor Piché et Céline Le Bourdais (dir.), *La démographie québécoise. Enjeux du XX<sup>e</sup> siècle*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 320 p.



PIRES, Alvaro P. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », pp.3-54, dans Jean Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, 405 p.

POUPART, Jean *et al.* (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, 405 p.

QUIMPER, Éric (2006). « L'immigration à Rawdon : La diversité culturelle en transformation? », Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke, 44 p.

QUIMPER, Éric (2006b). « La régionalisation de l'immigration dans le Bas St-Laurent. Portrait préliminaire », Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke, 34 p.

QUIMPER, Éric (2005). « Les processus d'accueil et d'intégration dans les zones à faible densité d'immigrants : une étude comparative de six expériences au Québec dans une perspective de développement local », Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke, 34 p.

RACHÉDI, Lilyane (2008). « Le phénomène migratoire : politiques et diversité », pp.8-42, dans Gisèle Legault et Lilyane Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 305 p.

ROBERGE, Martine (1995). *Enquête orale : Trousse du chercheur*, Laboratoire d'ethnologie urbaine, CÉLAT, Québec, Université Laval, 85 p.

ROBERT, Jean-Claude (2000). « La langue, enjeu politique du Québec », pp.239-246, dans Michel Plourde, Hélène Duval et Pierre Georgeault (dir.), *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, Éditions Fides et Publications du Québec, 515 p.

SÉGUIN, Angèle (2004). « Un théâtre rassembleur ou une goutte d'huile dans l'engrenage », pp.101-117, dans Lucille GUILBERT (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, Coll. Culture française d'Amérique, 224 p.

SHERIF, Muzafer (1961). *Social judgment: assimilation and contrast effects in communication and attitude change*, New Haven, Yale University Press, 218 p.

SIMARD, Myriam (1996). « La politique québécoise de régionalisation de l'immigration : enjeux et paradoxes », pp.439-469, dans *Recherches sociographiques*, Vol. 37, N° 3.

SIMON, Gildas (2008). *La planète migratoire dans la mondialisation*, Paris, Armand Collin, Coll. U, 256 p.

SIMON, Gildas (1995). *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, 429 p.

- SIX, Jean- François (1995). *Dynamique de la médiation*, Paris, Desclée de Brouwer, 281 p.
- SIX, Jean-François (1990). *Le temps des médiateurs*, Paris, Éditions du Seuil, 137 p.
- SKYLLSTAD, Kjell (1995). « Une collectivité riche de sons : projet de sensibilisation interculturelle par le biais de la musique », pp.299-314, dans Fernand Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, IQRC, 543 p.
- STERN, M. et S. SEIFERT (2002). *Culture Builds Community: Summary Report*, Social Impact of Arts Project, University of Pennsylvania, [En ligne]  
<http://www.sp2.upenn.edu/SIAP/wholerep.pdf>  
 (Page consultée le 10 novembre 2009).
- TALMON, Suzanne (2004). « De la comédie musicale au rapprochement interculturel : l'exemple d'une école secondaire de Montréal », pp.119-138, dans Lucille GUILBERT (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, Coll. Culture française d'Amérique, 224 p.
- VALDERRAMA BENITEZ, Valeria (2007). Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de la langue française, *La francisation à temps partiel des immigrants à Montréal*, [En ligne]  
<http://bibnum2.banq.qc.ca/pgq/2007/3345221.pdf> (Page consultée le 14 mai 2008).
- VATZ LAAROUSSI, Michèle (2004). « L'histoire des familles immigrantes : un enjeu pour l'intervention sociale et la formation dans les régions du Québec », dans Nicole Chiasson et Fabienne Tanon (dir.), *Les cahiers de la recherche en éducation*, Vol.7, N° 3.
- VATZ LAAROUSSI, Michèle (1998). « Les compétences interculturelles : pour une approche critique », pp.29-35, dans *Collectif Interculturel, La revue de l'Institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec*, Vol.5, N° 2.
- VATZ LAAROUSSI, Michèle et al. (2007). « Les femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec : Insertion et mobilité », Rapport présenté à Condition Féminine Canada, Université de Sherbrooke, 189 p.
- VATZ LAAROUSSI, Michèle et al. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 231 p.
- VATZ LAAROUSSI, Michèle et Lucie CORRIVEAU (1998). « Immigrer en régions ou l'humanisme racisant », pp.119-132, dans *Collectif Interculturel, La revue de l'Institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec*, Vol.4, N° 2.
- VERMETTE, Monique, Mylène Jacquet et Marie McAndrew (2000). *Éducation à la citoyenneté et adultes nouveaux arrivants : l'expérience québécoise*, [En ligne],  
[http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/doc/educatcitoyen.pdf](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/educatcitoyen.pdf) (Page consultée le 15 mai 2009).

## **ANNEXE 1 : Grille d'entretien destinée aux participants immigrants**

### **1. Caractéristiques sociodémographiques**

- Nom, prénom
- Âge
- Enfants (s'il y a lieu)
- Origine (ville, pays)
- Formation (professionnelle, académique ou autres apprentissages)
- Date d'arrivée au Canada, au Québec
- Occupation principale au moment de la participation au projet

### **2. La phase pré-migratoire**

- Parlez-moi brièvement de votre vie dans votre pays d'origine (famille, amis, études, emploi)...
- Raisons qui ont motivé le départ du pays d'origine?
- Attentes/ peurs face à la vie au Québec?

### **3. L'expérience migratoire et premier temps d'installation**

- Comment et par qui vous avez été accueilli lors de votre arrivée au Québec (organismes, personnes, communauté d'origine, interprète)?
- Est-ce que des membres de votre famille, des amis ou connaissances étaient déjà présents au Québec?
- Quelles ont été les principales difficultés rencontrées?
- Parlez-moi de votre vie au quotidien dans la ville de Québec.

### **4. Habitudes d'association dans le pays d'origine**

- Dans votre pays d'origine, étiez-vous membre d'une association, d'un organisme ou d'un groupe de quelques sortes (groupe de musique, équipe sportive, association bénévole, etc.)?
- Était-ce important pour vous? Pourquoi?
- Dans votre pays d'origine, dans quel contexte aviez-vous l'occasion de faire de nouvelles connaissances?

### **5. Habitudes d'association au Québec**

- Depuis votre arrivée au Québec, avez-vous eu l'occasion de vous impliquer au sein d'une association, d'un organisme ou d'un groupe de quelque sorte?
- Si ce n'est pas le cas, seriez-vous intéressé(e) à vous impliquer au sein de tels groupes? Pourquoi?
- Croyez-vous qu'il soit difficile pour un immigrant d'intégrer un groupe ou une association dont la majorité des membres sont d'origine québécoise? Pourquoi?

## **6. Relations avec les membres de la société d'accueil**

- Depuis votre arrivée, avez-vous pu établir des relations sociales avec les membres de la société d'accueil?
- Si oui, en quel lieu, dans quel contexte?
- Comment décririez-vous vos relations avec les Québécois?
- Qu'est-ce qui pourrait favoriser vos relations avec les Québécois?

## **7. Motivations à participer aux ateliers interculturels**

- Dans quel contexte avez-vous entendu parler des ateliers interculturels?
- Depuis combien de temps étiez-vous au Québec au moment où vous avez participé à ces ateliers?
- Pour quelles raisons avez-vous participé aux ateliers interculturels?
- Avez-vous hésité avant de vous impliquer dans ce projet? Pourquoi?
- Est-ce que la présence de Québécois aux ateliers vous a incité à y participer?
- Était-ce votre première participation à des ateliers de ce genre?
- Avez-vous déjà eu l'idée de cesser de participer aux ateliers? Pourquoi?
- Si oui, qu'est-ce qui vous a incité à poursuivre votre participation?

## **8. Participation aux ateliers interculturels**

- Comment s'est déroulée votre participation aux ateliers, racontez...
- Quelle ambiance régnait lors des ateliers interculturels?
- Est-ce que certains exercices proposés vous ont aidé à vous mettre en confiance auprès des autres participants? Comment et pourquoi?
- Est-ce que vous vous êtes parfois senti(e) intimidé(e) par la présence des autres participants? Pourquoi?
- Pour vous, que représentait le fait que tous les participants ne partagent pas une même langue maternelle?
- Est-ce que la participation à ce projet vous a permis de faire de nouvelles connaissances, de nouveaux amis?
- Quel type de relations avez-vous développées avec les autres participants?

## **9. Apprentissages réalisés**

- Qu'est-ce que la participation à ces ateliers vous a permis d'apprendre sur les relations interculturelles?
- Est-ce que la participation à ce projet vous a permis de mieux connaître certaines facettes de la culture québécoise? Si oui, lesquelles?
- Votre participation à ce projet a-t-elle changé votre perception des Québécois? Si oui, en quoi?
- Croyez-vous que la participation à ce projet aura une influence sur vos relations futures avec les Québécois?
- Pour vous, quel fut le moment le plus marquant de cette expérience?
- Personnellement, que reprenez-vous de votre participation à ce projet?

#### **10. Apport particulier du partage d'un objectif commun**

- Selon vous, qu'est-ce que le fait de partager un objectif commun, celui de la réalisation du court-métrage, a apporté de particulier au projet?
- Selon vous, s'est-il développé une certaine forme d'appartenance au groupe au cours de la réalisation du projet?
- Si c'est le cas, qu'est-ce qui est à l'origine de ce sentiment d'appartenance?
- Comment vous sentiez-vous lors de la présentation du court-métrage dans les classes en francisation?
- Était-ce important pour vous d'être présent(e) à ce moment-là?

#### **11. Projection imaginaire**

- À la suite de cette expérience, aimeriez-vous participer à d'autres projets réunissant des immigrants et des Québécois? Pourquoi?
- Croyez-vous que le Cégep et les autres institutions d'enseignement accueillant des étudiants en francisation devraient favoriser la réalisation de ce type d'activité? Pourquoi?

## **ANNEXE 2 : Grille d'entretien destinée aux participants québécois**

### **1. Caractéristiques sociodémographiques**

- Nom, prénom
- Âge
- Originaire (ville)
- Programme d'études actuel

### **2. Expériences en contexte interculturel et implication dans le milieu**

- Avez-vous déjà vécu des expériences en contexte interculturel?
- Avez-vous déjà connu certains chocs, ressentis certains malaises reliés aux différences culturelles (contexte de voyage ou au quotidien)?
- Vous êtes-vous déjà retrouvé(e) dans un milieu inconnu où la langue, les valeurs et les codes culturels étaient différents?
- Si oui, quelle a été votre réaction?
- Êtes-vous impliqué(e) au sein de votre quartier, institution scolaire? (bénévolat, association étudiante, équipe sportive)

### **3. Relations avec les personnes issues de l'immigration**

- Avant de participer aux ateliers interculturels, entreteniez-vous des contacts/relations avec des personnes issues de l'immigration?
- Quelle est votre attitude face aux gens issus de l'immigration (à l'aise, intimidé(e), indifférent(e))? Pourquoi?
- Êtes-vous familier/familière avec les processus d'accueil et d'intégration des immigrants?
- Connaissiez-vous des organismes qui œuvrent auprès des immigrants dans la ville de Québec?
- Avant votre participation au projet, connaissiez-vous le programme de francisation offert au Cégep de Sainte-Foy?
- Quelles relations entreteniez-vous avec les étudiants en francisation?

### **4. Motivations à participer aux ateliers interculturels**

- Dans quel contexte avez-vous entendu parler des ateliers interculturels?
- Pour quelles raisons avez-vous participé aux ateliers interculturels?
- Avez-vous hésité avant de vous impliquer dans ce projet? Pourquoi?
- Est-ce que la présence d'étudiants en francisation aux ateliers vous a incité à y participer?
- Était-ce votre première participation à des ateliers de ce genre?
- Avez-vous déjà eu l'idée de cesser de participer au projet? Pourquoi?
- Si oui, qu'est-ce qui vous a incité à poursuivre votre participation?

## **5. Participation aux ateliers interculturels**

- Comment s'est déroulée votre participation aux ateliers, racontez...
- Quelle ambiance régnait lors des ateliers interculturels?
- Est-ce que certains exercices proposés vous ont aidé à vous mettre en confiance auprès des autres participants? Comment et pourquoi?
- Est-ce que vous vous êtes parfois senti intimidé(e) par la présence des autres participants? Pourquoi?
- Pour vous, que représentait le fait que tous les participants ne partagent pas une même langue maternelle?
- Est-ce que la participation à ce projet vous a permis de faire de nouvelles connaissances, de nouveaux amis?
- Quel type de relations avez-vous développées avec les autres participants?

## **6. Apprentissages réalisés**

- Qu'est-ce que la participation à ces ateliers vous a permis d'apprendre sur les relations interculturelles?
- Est-ce que la participation à ce projet vous a permis de mieux connaître la réalité vécue par les immigrants? Donnez des exemples...
- Votre participation à ce projet a-t-elle changé votre perception des immigrants? Si oui, en quoi?
- Croyez-vous que votre participation à ce projet aura une influence sur vos relations futures avec les immigrants?
- Pour vous, quel fut le moment le plus marquant de cette expérience?
- Personnellement, que reprenez-vous de votre participation à ce projet?

## **7. Apport particulier du partage d'un objectif commun**

- Selon vous, qu'est-ce que le fait de partager un objectif commun, celui de la réalisation du court-métrage, a apporté de particulier au projet?
- Selon vous, s'est-il développé une certaine forme d'appartenance au groupe au cours de la réalisation du projet?
- Si c'est le cas, qu'est-ce qui est à l'origine de ce sentiment d'appartenance?
- Comment vous sentiez-vous lors de la présentation du court-métrage dans les classes en francisation?
- Était-ce important pour vous d'être présent(e) à ce moment-là?

## **8. Projection imaginaire**

- À la suite de cette expérience, aimeriez-vous participer à d'autres projets réunissant des immigrants et des Québécois? Pourquoi?
- Croyez-vous que le Cégep et les autres institutions d'enseignement accueillant des étudiants en francisation devraient favoriser la réalisation de ce type d'activité? Pourquoi?

## **ANNEXE 3 : Annonce de recrutement pour les participants immigrants <sup>14</sup>**

### **INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE**

Vous êtes cordialement invité(e) à participer à une recherche portant sur l'apport de la médiation culturelle au rapprochement interculturel, au développement de l'appartenance et au processus d'insertion sociale des immigrants.

#### **Titre de la recherche**

La médiation culturelle et les nouveaux immigrants en francisation dans la région de Québec.

#### **Objectifs**

Cette recherche vise à identifier de quelle façon la participation à une activité culturelle, tels que des ateliers interculturels, contribue au rapprochement interculturel, au développement du sentiment d'appartenance et à l'insertion sociale des immigrants.

#### **Critères de sélection des participants**

Pourront participer à cette recherche, les immigrants ayant participé minimalement à quatre ateliers interculturels réalisés au Cégep de Sainte-Foy pendant l'année scolaire 2007-2008.

#### **Rôle des participants**

Nous sollicitons votre participation libre et éclairée pour un entretien en compagnie de la chercheuse. L'entretien, d'une durée approximative de deux heures, aura lieu à votre domicile ou à l'endroit de votre choix. Il portera sur votre expérience migratoire, vos expériences culturelles et d'association dans votre pays d'origine et au Québec, vos habitudes de socialisation dans votre pays d'origine et au Québec, ainsi que sur votre participation aux ateliers et les apprentissages que vous avez réalisés. Au besoin, un deuxième entretien pourrait être sollicité afin d'approfondir certains thèmes abordés lors du premier entretien.

#### **Vous êtes intéressé(e) à participer**

Vous communiquez directement avec la chercheuse, Claudia Prévost, par courriel ou par téléphone. Les organismes ou individus par lesquels vous avez obtenu cette invitation ne seront pas informés de votre décision d'accepter ou non de participer à cette recherche. Votre décision n'affectera en rien les services dont vous bénéficiez de la part de ces organismes. Si vous désirez vous retirer du projet avant l'entrevue, vous pourrez contacter Claudia Prévost.

#### **Nom de la chercheuse responsable**

Claudia Prévost

Étudiante à la maîtrise en ethnologie des francophones en Amérique du Nord, Université Laval

Courriel : \*\*\*

Téléphone : \*\*\*

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval  
(Numéro d'approbation 2008-058, le 4 avril 2008)

<sup>14</sup> Il est à noter que le titre de la recherche a changé depuis que nous avons reçu l'approbation du comité d'éthique. De plus, notre adresse électronique, ainsi que notre numéro de téléphone étaient inscrits sur la version remise au comité d'éthique et celle qui a été affichée.



## **ANNEXE 4 : Annonce de recrutement pour les participants québécois**

### **INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE**

Vous êtes cordialement invité(e) à participer à une recherche portant sur l'apport de la médiation culturelle au rapprochement interculturel, au développement de l'appartenance et au processus d'insertion sociale des immigrants.

#### **Titre de la recherche**

La médiation culturelle et les nouveaux immigrants en francisation dans la région de Québec.

#### **Objectifs**

Cette recherche vise à identifier de quelle façon la participation à une activité culturelle, tels que des ateliers interculturels, contribue au rapprochement interculturel, au développement du sentiment d'appartenance et à l'insertion sociale des immigrants.

#### **Critères de sélection des participants**

Pourront participer à cette recherche, les Québécois ayant assisté, à titre de participant ou d'animateur, minimalement à quatre ateliers interculturels réalisés au Cégep de Sainte-Foy pendant l'année scolaire 2007-2008.

#### **Rôle des participants**

Nous sollicitons votre participation libre et éclairée pour un entretien en compagnie de la chercheure. L'entretien, d'une durée approximative de deux heures, aura lieu à votre domicile ou à l'endroit de votre choix. Il portera sur vos expériences en contexte interculturel, vos relations avec les personnes issues de l'immigration, ainsi que sur votre participation aux ateliers interculturels et les apprentissages que vous avez réalisés. Au besoin, un deuxième entretien pourrait être sollicité afin d'approfondir certains thèmes abordés lors du premier entretien.

#### **Vous êtes intéressé(e) à participer**

Vous communiquez directement avec la chercheure, Claudia Prévost, par courriel ou par téléphone. Les organismes ou individus par lesquels vous avez obtenu cette invitation ne seront pas informés de votre décision d'accepter ou non de participer à cette recherche. Votre décision n'affectera en rien les services dont vous bénéficiez de la part de ces organismes. Si vous désirez vous retirer du projet avant l'entrevue, vous pourrez contacter Claudia Prévost.

#### **Nom de la chercheure responsable**

Claudia Prévost

Étudiante à la maîtrise en ethnologie des francophones en Amérique du Nord, Université Laval

Courriel : \*\*\* Téléphone : \*\*\*

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval  
(Numéro d'approbation 2008-058, le 4 avril 2008)

## **ANNEXE 5 : Formulaire de consentement pour les immigrants**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA RÉALISATION D'UN ENTRETIEN À L'INTENTION DES IMMIGRANTS AYANT PARTICIPÉ AUX ATELIERS INTERCULTURELS**

**Titre de la recherche :** La médiation culturelle et les nouveaux immigrants en francisation dans la région de Québec

#### **Présentation**

Ce projet de recherche réalisé par Claudia Prévost se déroule dans le cadre d'un projet de maîtrise sous la direction de Madame Lucille Guilbert, professeure au département d'histoire de la Faculté des lettres de l'Université Laval

#### **Introduction**

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **Nature de l'étude**

Cette recherche vise à comprendre quel peut être l'apport de la participation à des ateliers interculturels, quant au rapprochement interculturel, au développement du sentiment d'appartenance à la société d'accueil et à l'insertion sociale des immigrants.

#### **Déroulement de la participation**

Nous sollicitons votre participation libre et éclairée pour la réalisation d'un entretien d'une durée approximative de deux heures. L'entretien sera animé par la chercheuse, Claudia Prévost, au moment et à l'endroit de votre choix. L'entretien portera sur votre expérience migratoire, vos expériences culturelles et d'association dans votre pays d'origine et au Québec, vos habitudes de socialisation dans votre pays d'origine et au Québec, ainsi que sur votre participation aux ateliers interculturels et les apprentissages que vous avez réalisés. Au besoin, un deuxième entretien pourrait être sollicité afin d'approfondir certains thèmes abordés lors du premier entretien. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique.

#### **Avantages ou inconvénients possibles liés à la participation**

Vous aurez à consacrer environ deux heures de votre temps pour la réalisation de l'entretien. Si des difficultés émotives liées aux souvenirs des circonstances de la migration ou aux thèmes abordés surgissaient pendant ou après l'entretien, vous pourrez avoir accès à un soutien psycho-social auprès d'un organisme d'accueil et d'intégration des immigrants ou au CSSS de votre région.

#### **Participation volontaire et droit de retrait**

Soyez assuré que votre participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et que vous êtes libre de vous retirer de cette recherche sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions sans conséquence négative.

## Confidentialité et gestion des données

Les entretiens seront enregistrés et feront ensuite l'objet d'une analyse de contenu. Vous pouvez être assurés de la confidentialité des informations fournies ; les supports numériques sur lesquels seront enregistrés les entretiens ainsi que les retranscriptions des entretiens seront immédiatement codifiés et conservés, pour un maximum de trois ans, en lieu sûr, dans les archives de la chercheuse et seront détruits par la suite. Uniquement la directrice de recherche, Lucille Guilbert, et la chercheuse auront accès à ce matériel. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé aux entrevues n'apparaîtra dans aucun rapport ou article.

## Pour des renseignements supplémentaires

Pour toute information concernant la recherche et votre participation, vous pouvez contacter Claudia Prévost par téléphone au \*\*\* ou par courrier électronique à \*\*\*.

Sachez que votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et que nous vous remercions grandement d'y participer. Si vous souhaitez recevoir un court résumé des résultats de la recherche, vous êtes invités à préciser, ci-après, l'adresse postale ou courriel à laquelle vous le faire parvenir. Les résultats ne seront pas disponibles avant avril 2009. Si l'adresse indiquée ci-dessous changeait avant la diffusion des résultats, vous êtes responsables d'en tenir la chercheuse informée.

## Signatures

### Déclaration du participant

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ consens librement à participer à la recherche intitulée : « La médiation culturelle et les nouveaux immigrants en francisation dans la région de Québec ». J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Advenant le cas que j'aviserais du retrait de ma participation à la recherche, je demande que les documents audio ou écrits me concernant soient détruits : Oui \_\_\_ Non \_\_\_.

Signature du participant : \_\_\_\_\_.

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_.

### Déclaration de la chercheuse

Je soussigné (e) \_\_\_\_\_ ai expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_.

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_.

## Plainte ou critique

Toutes plaintes ou critiques concernant ce projet pourront être adressées, en toute confidentialité, au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval dont les coordonnées sont les suivantes :

Ombudsman de l'Université Laval, Pavillon Alphonse-Desjardins

Bureau 3320, Université Laval, Québec (Québec), G1K 7P4

Renseignements – Secrétariat : (418) 656-3846 Courriel : [ombuds@ombuds.ulaval.ca](mailto:ombuds@ombuds.ulaval.ca)

## **ANNEXE 6 : Formulaire de consentement pour les participants québécois**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA RÉALISATION D'UN ENTRETIEN À L'INTENTION DES QUÉBÉCOIS AYANT PARTICIPÉ AUX ATELIERS INTERCULTURELS**

**Titre de la recherche :** La médiation culturelle et les nouveaux immigrants en francisation dans la région de Québec

#### **Présentation**

Ce projet de recherche réalisé par Claudia Prévost se déroule dans le cadre d'un projet de maîtrise sous la direction de Madame Lucille Guilbert, professeure au département d'histoire de la Faculté des lettres de l'Université Laval

#### **Introduction**

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **Nature de l'étude**

Cette recherche vise à comprendre quel peut être l'apport de la participation à des activités à caractère culturel, telle que des ateliers interculturels, quant au rapprochement interculturel, au développement du sentiment d'appartenance à la société d'accueil et à l'insertion sociale des immigrants.

#### **Déroulement de la participation**

Nous sollicitons votre participation libre et éclairée pour la réalisation d'un entretien d'une durée approximative de deux heures. L'entretien sera animé par la chercheuse, Claudia Prévost, au moment et à l'endroit de votre choix. L'entretien portera sur vos expériences en contexte interculturel, vos relations avec les personnes issues de l'immigration, ainsi que sur votre participation aux ateliers interculturels et les apprentissages que vous avez réalisés. Au besoin, un deuxième entretien pourrait être sollicité afin d'approfondir certains thèmes abordés lors du premier entretien. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique.

#### **Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la participation**

Vous aurez à consacrer environ deux heures de votre temps pour la réalisation de l'entretien. Si des difficultés émotives liées aux thèmes abordés surgissaient pendant ou après l'entretien, vous pourrez avoir accès à un soutien psycho-social auprès du CSSS de votre région.

#### **Participation volontaire et droit de retrait**

Soyez assuré que votre participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et que vous êtes libre de vous retirer de cette recherche sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions sans conséquence négative.

## Confidentialité et gestion des données

Les entretiens seront enregistrés et feront ensuite l'objet d'une analyse de contenu. Vous pouvez être assurés de la confidentialité des informations fournies ; les supports numériques sur lesquels seront enregistrés les entretiens ainsi que les retranscriptions des entretiens seront immédiatement codifiés et conservés, pour un maximum de trois ans, en lieu sûr, dans les archives de la chercheuse et seront détruits par la suite. Uniquement la directrice de recherche, Lucille Guilbert, et la chercheuse auront accès à ce matériel. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé aux entrevues n'apparaîtra dans aucun rapport ou article.

## Pour des renseignements supplémentaires

Pour toute information concernant la recherche et votre participation, vous pouvez contacter Claudia Prévost par téléphone au \*\*\* ou par courrier électronique à \*\*\*.

Sachez que votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et que nous vous remercions grandement d'y participer. Si vous souhaitez recevoir un court résumé des résultats de la recherche, vous êtes invités à préciser, ci-après, l'adresse postale ou courriel à laquelle vous le faire parvenir. Les résultats ne seront pas disponibles avant avril 2009. Si l'adresse indiquée ci-dessous changeait avant la diffusion des résultats, vous êtes responsables d'en tenir la chercheuse informée.

## Signatures

### Déclaration du participant

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ consens librement à participer à la recherche intitulée : « La médiation culturelle et les nouveaux immigrants en francisation dans la région de Québec ». J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Advenant le cas que j'aviserais du retrait de ma participation à la recherche, je demande que les documents audio ou écrits me concernant soient détruits : Oui \_\_\_ Non \_\_\_.

Signature du participant : \_\_\_\_\_.

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_.

### Déclaration de la chercheuse

Je soussigné (e) \_\_\_\_\_ ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_.

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_.

## Plainte ou critique

Toutes plaintes ou critiques concernant ce projet pourront être adressées, en toute confidentialité, au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval dont les coordonnées sont les suivantes :

Ombudsman de l'Université Laval, Pavillon Alphonse-Desjardins

Bureau 3320, Université Laval, Québec (Québec), G1K 7P4

Renseignements – Secrétariat : (418) 656-3846

Courriel : [ombuds@ombuds.ulaval.ca](mailto:ombuds@ombuds.ulaval.ca)







Équipe de recherche en partenariat  
sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec  
Département d'histoire, Faculté des lettres  
Université Laval  
Pavillon Charles-de Koninck  
1030, av. des Sciences-Humaines, Québec  
Québec, Canada G1V 0A6  
[www.ediq.ulaval.ca](http://www.ediq.ulaval.ca)

