



Collège de
Maisonneuve

Québec 



PROJET PILOTE

VIVRE- ENSEMBLE

RAPPORT D'ACTIVITÉS



Rédaction : Guy Gibeau, Isabelle Dufour et Gilles Roy

Collaboration : chercheurs de l'IRIPI, membres du comité de réflexion et porteurs de projets

Merci également à toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, au projet pilote *Vivre-ensemble*.

TABLE DES MATIÈRES

➔ MOT DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE 5

➔ AVANT-PROPOS 6

➔ STRUCTURE DU RAPPORT 8

PARTIE I • INTRODUCTION 9

CHAPITRE I

Le Collège, ses enjeux, ses lignes de discordes et les tensions observables au moment de la mise en œuvre du projet pilote 11

Le Collège de Maisonneuve, en morceaux choisis 11

Le vivre-ensemble, le climat organisationnel et ses enjeux 12

Les lignes de discordes 15

CHAPITRE II

Présentation, problématisation et méthodologie 17

Présentation du contexte 17

Les mandats successifs confiés au Collège 17

Préambule au rapport d'activités 22

PARTIE II • RAPPORT D'ACTIVITÉS 23

Tour d'horizon 25

CHAPITRE III

Les mesures ou les activités destinées aux étudiants 26

Les travailleurs de corridor 26

Le travail de corridor 28

Aperçu global des interventions 30

Informations tirées des entretiens de groupe avec des étudiants 31

Informations tirées d'entrevues individuelles avec les travailleurs de corridor 32

Évaluation de la mise en œuvre et des effets du travail de corridor 32

Une attestation d'études collégiales en travail de rue appliqué aux institutions et aux organismes 33

L'accompagnement psychosocial 33

Évaluation de la mesure et de ses effets 34

Forum étudiant *Tout le monde n'en parle pas* 34

Compte rendu des ateliers de délibération de la matinée 36

Enjeux prioritaires et recommandations 40

Constats généraux 44

Le webdocumentaire *Les voix de Maisonneuve* 45

CHAPITRE IV

Les activités touchant les membres du personnel 46

Tournée des départements 46

Forum pour le personnel *Tout le monde n'en parle pas* 49

Recommandations issues des ateliers 51

Entrevue avec des enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives 52

Résultats 53

Groupes de parole pour le personnel 56

Programme d'aide aux employés 56

CHAPITRE V

Les activités mises en œuvre par la communauté 57

L'appel de propositions et les activités proposées 57

Les activités tenues en simultanée 61

PARTIE III • CONCLUSION 65

CHAPITRE VI

Les enseignements du projet pilote 67

La gestion du projet 67

La mobilisation 68

Les retombées des activités 68

CHAPITRE VII

Les enseignements des dernières années 70

Le vivre-ensemble, une composante du climat organisationnel 70

CHAPITRE VIII

Recommandations 77

Recommandation 1 77

Recommandation 2 77

Recommandation 3 78

Recommandation 4 78

Recommandation 5 78

Recommandation 6 78

ANNEXES 79



MESSAGE DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE

Le rapport d'activités du projet pilote *Vivre-ensemble** dresse le bilan de l'ensemble des activités en appui à la diversité ethnoculturelle au Collège de Maisonneuve, un projet soutenu en 2016 par la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, madame Hélène David.

Le Collège accueille près de 6000 étudiants à l'enseignement dit régulier et environ un millier par année à la formation continue. Près de 1000 personnes, membres du personnel, partenaires et bénévoles, contribuent au quotidien à ses activités. Toute organisation de cette taille doit composer avec des divergences de vues et parfois des tensions, à plus forte raison dans les périodes où certains groupes sont l'objet de doléances de la part d'une partie de la population. À moins que l'on y veille, ces dissensions peuvent défaire les liens sociaux qui permettent à une organisation de poursuivre sa mission avec cohésion. Le projet pilote *Vivre-ensemble* a justement consisté en une mobilisation collective destinée à raccommoder certains de ces liens sociaux détissés à l'occasion d'une suite d'événements déplorables et fortement médiatisés.

De nombreux étudiants et membres du personnel du Collège, et parfois des experts de l'extérieur, ont joué un rôle inestimable dans le cadre de ce projet pilote. L'engagement et l'intelligence de ces personnes à servir le *vivre-ensemble* ont été stimulants et souvent touchants. Que ces acteurs soient remerciés sincèrement.



Malika Habel

* Par *vivre-ensemble*, nous entendons « un objectif de cohabitation respectueuse et harmonieuse de personnes ou de groupes présentant des différences culturelles significatives ».

AVANT-PROPOS

Ce rapport n'appartient pas à un genre textuel dont les normes sont bien fixées. Avant tout, il constitue le bilan d'un projet pilote en appui à la diversité ethnoculturelle au Collège de Maisonneuve, un projet soutenu en 2016 par la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, madame Hélène David. Néanmoins, et cela deviendra vite évident pour le lecteur¹, ce projet pilote est indissociable d'une série d'événements qui l'ont précédé et précipité. Aussi, une inter-pénétration de ces expériences est inévitable, tant dans les enseignements que le Collège en a tirés que dans les recommandations formulées en conclusion de ce rapport.

Pour un aperçu de ces événements, nous préférons renvoyer le lecteur à l'analyse et au compte rendu qu'en a faits le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence de Montréal². La source est indépendante du Collège, ce qui ajoutera à sa créance dans le contexte quelque peu agité dont il est question dans ces pages. En revanche, nous ne pouvons éviter de faire référence à certains événements et d'en proposer une interprétation particulière. Les constats et recommandations de ce rapport en découlent en bonne partie.

Une précaution importante doit néanmoins être prise avant d'entreprendre la lecture. Le projet pilote dont il est question comprend de nombreux volets, dont quelques-uns ont permis l'expression, en toute liberté, de malaises ressentis par différents groupes et individus au Collège. Or, que ces malaises aient été fondés sur des menaces réelles ou perçues, sérieuses ou anodines, tous ont été considérés comme légitimes et ont été consignés dans ce rapport. La tentation était grande de corriger des malentendus ou de nuancer quelques interprétations d'événements ou de la conduite de certains groupes. Dans ce cas cependant, le rapport aurait vite glissé vers un exercice défensif tout juste bon à justifier une sorte de statu quo organisationnel, peu utile au lecteur. Aussi, les correctifs ou les mises au point ont été limités aux quelques passages où des généralisations indues risquaient d'affecter la réputation de groupes en particulier. Par conséquent, il serait maladroit de commenter des propos isolés dans ce rapport, peu importe la fin servie par un tel réflexe.

La réalité que l'on tente de décrire à partir d'un concept comme celui de *vivre-ensemble* est complexe et constituée en bonne partie de perceptions. À Maisonneuve, la cohabitation de nombreux groupes d'appartenance, de cultures ou de sous-cultures différentes génère autant de lectures concurrentes de cette même réalité postulée. Ce que l'on conçoit comme le *vivre-ensemble* est traversé de part en part par des enjeux qui dépassent largement la diversité ethnoculturelle. Tenter de le saisir et d'agir sur lui implique donc la prise en compte de tous ces enjeux et des façons dont ils s'expriment dans l'organisation. C'est le choix éditorial qui fut fait. Le rapport expose donc des situations qu'un établissement scolaire n'a pas toujours la propension à mettre au grand jour. Le lecteur avisé ne s'y trompera pas, nous l'espérons, et n'utilisera pas cette transparence à l'encontre du Collège de Maisonneuve ou de sa communauté.

Mentionnons, par ailleurs, que le projet pilote s'étalait sur une année, au bout de laquelle le présent bilan était attendu par le ministère. Cette échéance ne permettait pas de mettre en place des dispositifs robustes pour évaluer les retombées des mesures implantées dans le cadre du projet. Aussi, ce rapport n'a-t-il aucune prétention scientifique. Tout au plus y verra-t-on quelques ressemblances avec l'ethnographie, ce qui implique pour le lecteur d'accorder sa confiance aux auteurs et à leur prétention à l'objectivité.

Soulignons aussi que le rapport présente un caractère hétérogène. Ce dénouement était inévitable. La variété des mesures mises en place dans le projet pilote ne permettait guère de s'en tenir à une trame de fond unique. Les initiatives sur lesquelles repose le projet pilote comprennent, par exemple, des séances d'échanges, des communications savantes, des formations, des occasions de rencontres avec ou sans structuration antérieure, des expositions, des séances de réflexion et des activités plus spontanées, dont des initiatives étudiantes. Les résultats de ces actions sont de nature variée et résistent sans surprise à un traitement uniforme. Aussi, le lecteur l'aura compris, ce rapport fait-il alterner l'analyse et la description.

Enfin, il nous apparaît important d'insister sur le fait que de nombreux étudiants et membres du personnel du Collège et, à l'occasion, des experts de l'extérieur ont joué un rôle inestimable dans le cadre de ce projet pilote. L'intelligence et l'engagement de ces personnes à servir le *vivre-ensemble*, auxquels le ton de ce rapport ne rend malheureusement pas justice, ont été aussi remarquables que touchants. Que ces acteurs soient remerciés sincèrement !

➔ 1 L'usage du masculin a été privilégié dans ce texte par souci de concision et ne traduit aucune forme de discrimination.

➔ 2 Voir Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV) (2016). *Rapport d'analyse : enjeux et perspectives de la radicalisation menant à la violence en milieu scolaire au Québec*, en particulier les pages 32 à 50. Le rapport est disponible sur le site du Centre : <https://info-radical.org/fr/>.



STRUCTURE DU RAPPORT

Ce rapport comporte trois parties. La première comprend plusieurs remarques introductives regroupées en deux chapitres. Un regard en surplomb est d'abord proposé sur ce qu'il importe de bien situer, soit la réalité propre au Collège de Maisonneuve, un milieu déjà porteur d'une histoire ainsi que d'une mission d'instruction et d'engagement citoyen, responsable aussi de la qualité générale de son environnement, en particulier de son climat organisationnel. À ce titre, le premier chapitre comprend aussi un bref exposé des principaux enjeux et lignes de discordance qui perturbaient le milieu au moment de la mise en œuvre des actions. Les notions introduites dans ce résumé serviront par la suite à décrire et interpréter les actions et les résultats du projet pilote.

Le deuxième chapitre fournit quelques éléments de contexte pour mieux comprendre la genèse du projet pilote. Le projet lui-même est ensuite introduit à travers le mandat confié au Collège, les prémisses sur lesquelles les mesures mises en place ont été basées, ces mesures elles-mêmes et les objectifs poursuivis. Y sont brièvement évoqués également les choix effectués pour rendre compte des résultats à court terme du projet pilote.

La deuxième partie correspond au rapport d'activités proprement dit. Elle comprend trois chapitres (les chapitres III, IV et V), chacun incluant une description et un court bilan d'actions réalisées dans le cadre du projet pilote. Le chapitre III regroupe les actions destinées principalement aux étudiants; le chapitre IV, celles qui visaient plus spécifiquement le personnel du Collège. Enfin, le chapitre V passe en revue les initiatives des membres de la communauté, toutes catégories confondues. Lorsque c'est possible, les raisons pour lesquelles chacune de ces actions a été déployée sont aussi indiquées.

La troisième partie, la conclusion, tient en trois chapitres. Le premier propose une synthèse des actions menées, les enseignements qui peuvent en être tirés, ainsi qu'une liste des mesures qu'il conviendrait de répéter, mais aussi des erreurs qu'il faudrait éviter de reproduire. Le second chapitre comprend des considérations plus générales sur la capacité d'une organisation comme un cégep de prévenir, circonscrire et éliminer les déchirures du *vivre-ensemble*. Le troisième regroupe des recommandations associées aux leçons apprises. On peut seulement espérer que ces quelques leçons puissent être utiles, en temps difficiles, à un établissement scolaire qui cherche, à même sa logique d'organisation autonome, apprenante, responsable et citoyenne, à réaliser du mieux qu'il peut le mandat public qui lui a été confié.

Bien sûr, les différentes parties de ce rapport recevront une attention inégale selon les publics de lecteurs : certains s'intéresseront à la conduite des actions menées, d'autres aux apprentissages qu'elles ont favorisés, d'autres enfin à l'analyse globale, préliminaire, mais compréhensive, qui conclut ce rapport. Rappelons simplement que ces enseignements ne naissent pas dans l'abstrait, mais dans l'existence bien tangible d'un milieu qui cherche à tendre vers son équilibre.



PARTIE I

Introduction

CHAPITRE I

Le Collège, ses enjeux, ses lignes de discordes et les tensions observables au moment de la mise en œuvre du projet pilote

CHAPITRE II

Présentation, problématisation et méthodologie



PARTIE I

Introduction

CHAPITRE I

Le Collège, ses enjeux, ses lignes de discordes et les tensions observables au moment de la mise en œuvre du projet pilote

Situons d'abord la scène où s'est déployé l'essentiel de ce projet pilote et de ses antécédents : le Collège de Maisonneuve, sa morphologie, sa population, les enjeux qui l'animent et les tensions qui peuvent l'affecter. En plus de faciliter la lecture de ce qui suit, cette courte présentation permet d'évoquer d'entrée de jeu une question que ne manquera pas de se poser une partie du lectorat : les départs en Syrie d'une douzaine d'étudiants inscrits à Maisonneuve en 2015 résultent-ils d'une quelconque négligence, au mieux d'une spécificité de l'établissement, ou auraient-ils pu se produire n'importe où ailleurs, en supposant que le Collège n'ait été que malchanceux ?

Avouons-le tout de suite, ce rapport ne tranchera pas la question. Non seulement la seconde option serait incongrue, considérant la main qui tient la plume, mais la nature complexe des phénomènes qui ont conduit au projet pilote demeure toujours un objet de débats à l'échelle même de l'Occident, y compris chez les experts de la question. On remarquera d'ailleurs que les enjeux et les tensions dont on tentera de rendre compte ici sont les mêmes que ceux qui affectent la société québécoise en général et qui font les manchettes avec une certaine régularité. De ce constat, on pourrait inférer qu'un établissement de 7000 étudiants et de près d'un millier d'employés ne saurait échapper à la norme. Cependant, ce rapport, s'il veut être utile, ne peut dissimuler les zones de fragilité propres à l'établissement. Comme toute crise, les événements rattachés au terrorisme d'inspiration salafiste ont mis à jour certains enjeux incontournables pour le Collège, de même que certaines lignes de discordes qui le parcourent. Le lecteur jugera s'il s'agit d'enjeux et de tensions qui ne surviennent que de façon exceptionnelle.

Le Collège de Maisonneuve, en morceaux choisis

Une courte présentation du Collège de Maisonneuve, orientée en fonction des événements sous-jacents au présent rapport, apparaît nécessaire à cette étape-ci.

Fondé en 1929 par les pères de Sainte-Croix, le Collège de Maisonneuve devient un cégep en 1967, à l'occasion de la première vague d'implantation de ces nouveaux établissements. Sa principale mission d'éduquer et d'offrir une formation de qualité était présente il y a cinquante ans et, à l'évidence, continue d'inspirer les membres de sa communauté. Le rappel est d'ailleurs plutôt constant. Les activités du Collège de Maisonneuve se déroulent dans trois campus, tous situés dans l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. La majorité des programmes qui conduisent au diplôme d'études collégiales (DEC) sont offerts au campus du 3800, rue Sherbrooke Est, lieu des événements à l'origine du projet pilote. Par ailleurs, trois programmes de DEC ainsi que certaines attestations d'études collégiales (AEC) sont offerts au campus du 6220, rue Sherbrooke Est, qui abrite aussi trois centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), dont l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), partie prenante du projet pilote. Enfin, le campus situé au 2030, boulevard Pie-IX regroupe les activités de la formation continue et des services aux entreprises.

Le Collège accueille annuellement près de 6000 étudiants à l'enseignement dit régulier et environ un millier par année à la formation continue. À l'enseignement régulier, ses étudiants proviennent d'abord de l'île de Montréal, surtout de sa partie est. Ensemble, les commissions scolaires de Montréal et de la Pointe-de-l'Île administrent les écoles de provenance de près du tiers des candidats du Collège. La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, plus à l'ouest, ne forme pas tout à fait 3 % de cette demande. La Rive-Sud et la Rive-Nord, représentées par les commissions scolaires des Patriotes, Marie-Victorin, des Grandes-Seigneuries et des Affluents regroupent environ 10 % des candidatures. Les collèges privés sont assez bien représentés (soit entre 15 et 20 %). Bon an mal an, environ le quart des nouvelles demandes arrive d'autres collèges et 5 % des universités. Enfin, la demande en provenance de l'extérieur du Québec ou du Canada fluctue passablement d'année en année, mais une valeur de 5 % constitue une assez bonne approximation.

Au secteur préuniversitaire, soit le plus peuplé au Collège avec environ 56 % des inscrits, les immigrants de première génération (c'est-à-dire nés à l'étranger) représentent près de 30 % des étudiants, ce qui est un peu supérieur à la moyenne des collèges publics de la région de Montréal. Au secteur technique, cette proportion est de l'ordre de 20 %, légèrement inférieure, cette fois, à la moyenne montréalaise. Lorsqu'on additionne à ceux-ci les étudiants nés au Québec, mais dont au moins l'un des deux parents est né à l'étranger, on obtient des pourcentages qui avoisinent les 50 % au secteur préuniversitaire et les 35 % au secteur technique. Quand on considère la langue maternelle, on constate qu'à l'instar de la plupart des collèges francophones de l'île de Montréal, le français est en recul constant depuis des années. À Maisonneuve, il oscille maintenant autour de 65 % au préuniversitaire et autour de 70 % au secteur technique. Au secteur préuniversitaire, l'arabe est la deuxième langue maternelle en importance. En 2017, elle correspondait à environ 14 % des nouveaux admis, suivie de l'espagnol, de l'anglais et du mandarin, chacune sous la barre des 4 %. Au secteur technique, l'anglais (7 %), l'espagnol (5 %), le créole haïtien (5 %), l'arabe (4 %) et le mandarin (2 %) sont les langues plus représentées outre le français. Lorsque l'on feuillette les rapports annuels des deux commissions scolaires voisines du Collège, on constate des tendances analogues. Enfin, le dernier recensement de la population³ montre aussi qu'après le français et l'anglais, l'arabe est la langue maternelle la plus usuelle, soit celle de 103 000 personnes environ dans l'agglomération de Montréal, où elle est aussi la langue parlée à la maison par un peu plus de 50 000 personnes.

L'établissement de la population arabophone sur l'île de Montréal ne présente pas nécessairement de fortes concentrations. Les bassins habituels de recrutement du Collège de Maisonneuve ne se distinguent donc pas à cet égard du reste de l'île ou de ses rives. Le quartier que l'on a coutume d'appeler le Petit Maghreb, localisé autour de la rue Jean-Talon, entre les boulevards Saint-Michel et Pie-IX, n'est pas très éloigné du campus principal du Collège. Mais il est peu probable que cette proximité ait une quelconque influence en matière de recrutement. Il conviendrait sans doute mieux d'interroger les motivations des populations maghrébines quant à leur cheminement scolaire pour mieux comprendre la présence de ces étudiants au Collège. La résonance qu'ont dans ces familles certains programmes préuniversitaires de sciences constitue une hypothèse mieux assurée, mais qui demanderait tout de même à être validée.

Cette diversité des personnes et des groupes au Collège est considérable et présente de nombreuses lignes de démarcation. Le secteur préuniversitaire, par exemple, regroupe surtout des étudiants directement issus de la formation secondaire. Dans certains programmes, les étudiants nourrissent un rapport aux études qui requiert beaucoup de leur attention et qui rend quelque peu accessoire la découverte de l'autre, de sa culture ou de ses convictions. D'autres étudiants, au contraire, présentent

une disposition et un intérêt manifestes envers la diversité ethnoculturelle. Par ailleurs, l'âge et l'expérience scolaire ou même professionnelle des étudiants vont varier d'un programme d'études à l'autre. Les étudiants sont généralement plus âgés au secteur technique, et particulièrement dans les programmes de la formation continue. Certaines concentrations ethnoculturelles sont aussi observables dans quelques programmes d'études. On retrouve, par exemple, plusieurs étudiants arabophones en Sciences de la nature ou en Techniques administratives, et plusieurs Haïtiennes en Techniques de soins infirmiers. D'autres programmes, à l'inverse, sont caractérisés par une forte présence d'étudiants d'ascendance québécoise ancienne : les Techniques policières ou le programme Arts, lettres et communication, par exemple.

Cette diversité de nature « culturelle » (au sens large) se manifeste également dans la composition du personnel, notamment le personnel enseignant. Par exemple, les nombreuses disciplines enseignées dans les cégeps sont porteuses de cultures spécifiques qui traduisent toutes un certain rapport au monde et au savoir en général, lequel est souvent bien distinct d'un groupe à l'autre, tout comme il peut l'être de la culture administrative en place⁴. Les enjeux qu'il est possible de rattacher au *vivre-ensemble*, on va le voir, ne sont pas interprétés de la même façon ou ressentis avec autant d'acuité selon ces différents groupes d'appartenance.

Le vivre-ensemble, le climat organisationnel et ses enjeux

À l'égard du *vivre-ensemble*, puisque c'est ce dont il est question dans ce projet pilote, en quoi l'expérience des trois ou quatre dernières années au Collège de Maisonneuve peut-elle apporter un éclairage utile ? Pour répondre à cette question, disons que cette expérience nous a conduits à examiner la place qu'occupe cet idéal de bonne entente à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de dimensions qui composent le climat organisationnel.

La définition du néologisme *vivre-ensemble* peut varier quelque peu d'une source à l'autre. Dans ce rapport, nous définirons le concept comme un objectif de cohabitation respectueuse et harmonieuse de personnes ou de groupes présentant des différences culturelles significatives. Certains demeurent sceptiques⁵ à l'égard d'une occurrence de plus d'un verbe substantivé qui correspond davantage à une volonté politique qu'à une description de la réalité. Cela dit, l'effort pour saisir l'état d'une situation particulière n'en est nullement entravé. La définition requiert toutefois quelques précisions. Le choix de l'adjectif « culturelles » plutôt qu'« ethnoculturelles » s'éclairera de lui-même dans ces pages. On verra, par exemple, que le *vivre-ensemble* est difficilement dissociable d'autres relations d'ordre culturel, mais

➔ 3 Ville de Montréal. *Profil sociodémographique : recensement 2016. Agglomération de Montréal : édition décembre 2017.* http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=689768149755&_dad=portal&_schema=PORTAL

➔ 4 Voir, entre autres, Becher, T. et Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, 2nd ed. The Society for Research into Higher Education & Open University Press ; Bergquist, W. H. et Pawlak, K. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy*. San Francisco : Jossey-Bass ; Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris, Minuit.

➔ 5 Comme l'Académie française : <http://www.academie-francaise.fr/le-vivre-ensemble>.

nullement ethnique. Ajoutons aussi que l'idée de coexistence au cœur de la définition ne doit pas laisser présumer d'une quelconque durée dans le temps ni même de compromis qui seraient nécessaires pour ce faire. En fait, toute description du *vivre-ensemble* ne peut être basée que sur un état des relations dans un temps donné. Les interactions entre les éléments — ici, les groupes — font toujours évoluer le système, peu importe le sens de ce changement, pour le meilleur ou pour le pire. D'ailleurs, une intervention ciblée pour favoriser le *vivre-ensemble* peut très bien améliorer un aspect du climat organisationnel et en détériorer un autre au même moment.

L'expérience des dernières années au Collège de Maisonneuve, en particulier celle qui a découlé des départs étudiants pour la Syrie au début 2015, a été parfois qualifiée de crise du *vivre-ensemble*. L'expression n'est pas si malheureuse, puisque la racine indo-européenne du mot crise renvoie à l'acte de passer au tamis ou au crible, de trier et de distinguer. Or, c'est ce à quoi nous conviaient chaque fois ces événements malheureux, les tensions qu'ils ont exacerbées et l'agitation médiatique qu'ils ont provoquée. Au fil de ces événements, l'examen de chaque perturbation du milieu de même que le choix des interventions pour rétablir l'équilibre donnaient à voir des enjeux supplémentaires, sous-jacents ou attachés à celui du *vivre-ensemble*.

En fait, le *vivre-ensemble* n'est qu'une dimension du climat organisationnel et peut seulement être compris ou évalué une fois replacé dans ce cadre plus général. Dans les lignes qui suivent, un modèle est proposé à cette fin. Précisons toutefois que, dans le feu de l'action, les différents enjeux dont ce modèle est composé ont pu être reconnus, mais que le modèle lui-même n'a pas servi de référence dans la gestion des événements de 2015 ou de 2016.

La littérature est loin d'être consensuelle sur les dimensions qui composent le climat organisationnel. Dans le monde de l'éducation, il arrive que l'influence de certaines dimensions sur la réussite scolaire soit mesurée, mais les justifications théoriques ou empiriques pour inclure ou non une dimension particulière dans le concept global de climat scolaire font souvent défaut⁶. On considère cependant que ces dimensions sont multiples et qu'elles se chevauchent ou interagissent entre elles. Il arrive aussi que l'on distingue le climat organisationnel, dont la réalité demeurerait intangible et fondée plutôt sur des perceptions de la culture organisationnelle, basée quant à elle sur les convictions profondes (croyances, valeurs, etc.) des membres⁷. Le climat organisationnel, dans la mesure où l'on souhaiterait en rendre compte, se déploierait quelque part au confluent des perceptions qu'ont les membres de la réalité de l'organisation et de leurs convictions personnelles. Cette double nature du climat organisationnel sera prise en compte dans ce rapport.

Il convient d'insister : le choix des dimensions entrant ci-dessous dans la composition du climat organisationnel, même s'il s'écarte peu de ce que la littérature retient habituellement, découle d'un retour réflexif sur l'expérience propre à la communauté de Maisonneuve et non d'une recherche en bonne et due forme. Pour en simplifier la présentation, nous traduirons ces dimensions sous la forme d'enjeux organisationnels auxquels il est possible de rattacher chaque perturbation du milieu, chaque réaction individuelle ou collective à la perturbation, ainsi que chaque intervention officielle pour rétablir l'équilibre ou, à tout le moins, atteindre une forme de retour à la normale. Ces enjeux, au nombre de six, peuvent être à leur tour transposés sous la forme des questions suivantes :

- ➔ La sécurité des membres de la communauté est-elle assurée ou menacée ?
- ➔ L'équité dans le traitement des membres est-elle assurée ou compromise ?
- ➔ L'identité de certains membres ou groupes est-elle mise à risque ou laissée intacte ?
- ➔ Les relations entre les personnes et les groupes sont-elles améliorées ou détériorées ?
- ➔ L'équilibre du pouvoir entre les groupes est-il altéré ?
- ➔ L'adhésion des membres à l'organisation est-elle favorisée ou amenuisée ?

L'enjeu de sécurité

La multiplication des actes terroristes dans le monde ainsi que l'embrigadement de jeunes gens pour grossir les rangs du groupe État islamique ont suscité un vague d'inquiétude légitime, tant dans la population que parmi le personnel du Collège, à plus forte raison lorsqu'on entendait à répétition, en 2015, que plusieurs des jeunes Québécois partis pour la Syrie ou interceptés avant de le faire avaient été inscrits au Collège de Maisonneuve. Dans un tel contexte, la promotion de valeurs comme la tolérance et l'ouverture aux autres prend nécessairement le second rang derrière des considérations plus défensives.

En dehors même de situations aussi inquiétantes, l'enjeu de sécurité occupe une place appréciable dans le quotidien d'un établissement scolaire. La sérénité, l'ordre, l'absence d'intimidation ou de harcèlement, le calme et, dans certains contextes, le silence font partie des attentes normales du personnel scolaire et de la plupart des étudiants. Lorsque ces conditions (ou ce climat) sont perturbées, le *vivre-ensemble* l'est nécessairement.

➔ 6 Wang, M.-T. et Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28 : 315-352.

➔ 7 Van Houtte, M. et Van Maele, D. (2011). The Black Box Revelation: in Search of Conceptual Clarity Regarding Climate and Culture in School Effectiveness Research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.

L'enjeu d'équité

Le traitement juste et équitable des membres d'une organisation, comme de n'importe quelle collectivité, représente une condition essentielle à la satisfaction des personnes et à leur adhésion à cette même collectivité. Qu'il s'agisse d'une équité réelle ou d'une perception d'équité, que cet idéal soit atteignable ou non, l'enjeu ne peut pas être négligé.

Lorsqu'à l'intérieur de la collectivité se côtoient des groupes qui diffèrent entre eux à propos de la culture, de la langue, des croyances fondamentales, etc., l'enjeu est encore plus criant. Le défaut d'appliquer des règles précises et connues de tous, et ce, de manière constante et uniforme pour l'ensemble des membres, encourt un risque de voir les préjugés envahir le corps social⁸. Les étudiants se montrent souvent très sensibles à cet enjeu : ont-ils été évalués équitablement ? A-t-on suffisamment pris en compte leurs spécificités, leurs différences ? A-t-on su les accommoder ? À l'inverse, ceux qui ne requièrent pas d'accommodement peuvent aussi percevoir qu'ils ont été traités de façon inéquitable. Il arrive même que des observateurs extérieurs, non impliqués directement dans cette distribution des privilèges ou des évaluations, manifestent du ressentiment à l'égard de ces pratiques. La médiatisation de cas d'accommodement a eu maintes fois ce genre d'incidence au Québec⁹. Le Collège a connu aussi et connaît toujours sa part de tensions liées aux accommodements préconisés pour endiguer la discrimination.

L'enjeu identitaire

La difficulté du Québec de maintenir les effectifs de sa population ainsi que l'augmentation de la part relative qu'y occupe l'immigration renforcent le sentiment, pour plusieurs Québécois, de constituer une minorité menacée en Amérique. Ces préoccupations sont aussi partagées par des membres du personnel du Collège. La volonté d'accueillir des néo-Québécois tout en respectant les manifestations visibles de leur culture et de leurs convictions se heurte au danger perçu de dilution culturelle.

Les personnes et les groupes, notamment les représentants des diverses générations ou les membres des différents programmes d'études, ne présentent pas une réaction homogène à l'égard de cet enjeu et ne l'interprètent pas de la même façon. On l'a dit, dans un établissement d'enseignement supérieur, il existe des sous-cultures dont les convictions et les visées diffèrent et qui ne jouent pas nécessairement le même rôle dans la construction identitaire québécoise. L'enjeu identitaire influence nécessairement la réflexion et la conduite dans un contexte de *vivre-ensemble*.

L'enjeu relationnel

Le nombre d'interactions quotidiennes qui surviennent dans un collège de la taille de Maisonneuve est incalculable. Pensons aux relations entre les différents groupes : étudiants, enseignants, personnel de soutien, professionnels, membres de la direction, agents extérieurs, parents, etc. Outre leurs missions de formation et de certification, les écoles sont aussi des lieux de socialisation, au sens sociologique du terme, soit un processus dont la logique même est en partie fondée sur des relations bien tangibles, encore aujourd'hui.

Le concept de *vivre-ensemble* trouve ici sa place normale, mais il ne représente qu'un élément d'une dynamique beaucoup plus large et complexe, et il n'est pas toujours simple de le distinguer d'autres enjeux qui parcourent le corps social. Par ailleurs, les différences entre les personnes ou les groupes ne sont pas seulement de nature ethnoculturelle, on l'a dit. D'autres traits « culturels » sont à l'œuvre. En outre, les interactions « pures », d'ordre socioaffectif, désintéressées et indépendantes des autres dimensions qui entrent dans la composition du climat organisationnel sont exceptionnelles. Le respect, la bienséance et la tolérance vont marquer le plus souvent des interactions superficielles ; la collaboration ou le soutien, des relations furtives ou ponctuelles, mais en une période de tumulte comme celle qu'a connue le Collège de Maisonneuve, des tensions sont inévitablement mises au jour.

Par ailleurs, il est une composante des relations qui occupe une place névralgique dans les organisations et qui mérite qu'on s'y attarde un peu. Il s'agit des communications. Toute relation implique une communication et, à l'inverse, toute communication implique une relation, laquelle se surimpose en quelque sorte au contenu du message transmis et vient le moduler. Ainsi, tout message renseigne sur la relation. Moins celle-ci est harmonieuse, moins le contenu du message aura de l'importance¹⁰. Selon le modèle de climat organisationnel proposé dans ces pages, on aura compris que chaque dimension du climat peut interférer avec la communication. Un déficit ressenti par un groupe, que ce soit à l'égard de sa sécurité, de son identité ou de sa part des ressources, se traduira par une insatisfaction à l'égard de ce qui est communiqué ou de la façon dont il est communiqué, en particulier si le message provient d'une source décisionnelle.

Les cégeps comportent de nombreux canaux de communication, officiels et officieux, spécialisés ou généraux, dont l'efficacité n'est jamais tout à fait assurée. Selon la nature du message, un canal sera privilégié par l'émetteur, mais ce choix, guidé par des normes instituées, ne sera pas pour autant judicieux. La saturation, l'indifférence, la méfiance des récepteurs, la valeur stratégique de l'information, son caractère attendu ou inusité, la crédibilité de l'émetteur, etc., vont toujours dissoudre une partie du message pour une partie de l'auditoire.

➔ 8 Le constat est ancien. Voir Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.

➔ 9 Il s'agissait d'ailleurs d'un constat central de la commission Bouchard-Taylor. Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Gouvernement du Québec.

➔ 10 Voir Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. et Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris, Seuil [1967 pour l'édition originale en anglais].

On aura compris que les événements qui ont secoué le Collège ces dernières années ont aussi ébranlé la confiance à l'égard des canaux habituels de communication. D'ailleurs, parmi les indices d'une communication officielle défectueuse ou perçue comme telle, l'émergence de rumeurs occupe une place de choix. On verra que l'origine même du projet pilote n'est pas étrangère au phénomène.

L'enjeu de pouvoir

Toute société ou toute organisation composée de plusieurs segments est le théâtre de luttes de pouvoir assez constantes, que celles-ci soient manifestes ou qu'elles se dérobent au regard inattentif¹¹. De multiples groupes d'appartenance se côtoient au Collège et cherchent à préserver ou à améliorer leurs situations respectives, leur degré d'influence et leur part des ressources disponibles. Comme c'est le cas dans la plupart des crises sociales, la radicalisation de quelques jeunes a pu servir les fins d'acteurs et de groupes, à l'intérieur comme à l'extérieur du Collège.

Dans le contexte qui nous occupe, d'ailleurs, le recours aux médias par certains membres du personnel du Collège en a été un exemple éloquent. Cela ne veut pas dire que les problèmes évoqués par les lanceurs d'alerte initiaux n'étaient pas réels, mais que leurs intérêts ou ceux de leur groupe jouaient, dans le traitement de l'information ou dans la narration des événements, un rôle loin d'être négligeable.

Précisons néanmoins que le qualificatif donné à cet enjeu ne doit pas laisser croire qu'il se résume à une lutte de pouvoir. Il traduit également ce qui, dans toute organisation et pour tout groupe d'employés, relève de la reconnaissance d'un champ d'expertise ou d'un champ d'intervention, de l'amélioration ou de la dégradation de conditions de travail, de l'influence exercée sur les décisions, etc. Le qualificatif reflète tout de même un peu mieux la nature des interactions dont il est question — parfois planifiées, parfois involontaires ou simplement réactives — que l'aurait fait *enjeu stratégique* ou *enjeu organisationnel*.

L'enjeu de l'adhésion

L'adhésion à l'organisation au sens large et à sa mission est généralement reconnue comme une dimension incontournable du climat organisationnel. Parfois, elle en représente l'indice par excellence. « Lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, il développe un sentiment d'appartenance¹². »

Des enjeux de pouvoir vont parfois entraver le développement de ce sentiment d'appartenance. Par ailleurs, dans un milieu aussi diversifié que le Collège, ce sentiment est concurrencé par de nombreux autres pôles d'adhésion ou de référence. La dimension identitaire se traduit ici en appartenances disciplinaires, professionnelles, idéologiques, politiques, ethnoculturelles, générationnelles, etc. À quel milieu appartient-on et auquel doit-on d'abord être fidèle? Maisonneuve, comme la plupart des établissements scolaires au Québec, cherchait déjà à favoriser ce sentiment d'appartenance au Collège sur une base régulière et de différentes façons, et ce, tant chez son personnel que chez ses étudiants. Mais cette tâche est loin d'être simple.



La présence de ces différents enjeux, des défis organisationnels qu'ils posent et de leurs interférences réciproques était déjà visible au moment des événements qui, au printemps 2016, ont conduit à ce projet pilote et au soutien de la ministre de l'Enseignement supérieur. Chacune de ces dimensions du climat organisationnel avait été fragilisée au fil du temps, déjà avant le départ des étudiants de Maisonneuve pour la Syrie. Il est permis de remonter jusqu'aux événements tragiques de 2001 aux États-Unis, à la multiplication des actes terroristes dans le monde, à la médiatisation de nombreuses crises d'accommodement au Québec, au projet de charte des valeurs québécoises, etc., pour entrevoir ces premières entailles au tissu social. Mais le climat organisationnel évolue aussi sur d'autres plans, et ses composantes sont soumises à des soubresauts ou à des aléas qui ne peuvent pas manquer d'affecter la vie d'un collège : la fluctuation des ressources disponibles, les concurrences entre établissements, l'évolution des générations d'étudiants, le renouvellement du personnel, etc. Tous ces changements placent une organisation dans une sorte de déséquilibre quasi permanent et l'obligent, sur une base régulière, à colmater les fissures.

Pour emprunter la métaphore du tissage au philosophe Abdenmour Bidar¹³, conférencier au Collège à l'automne 2016, le tissu social, en raison de chaque crise qu'il connaît, subit des déchirures qu'il convient de rapiécer, et ce, dans tous les domaines. Dans ce qui précède, les principaux domaines ont été décrits. Voyons maintenant de quels genres d'entailles il s'agit.

Les lignes de discorde

Au fil des événements des dernières années, on l'a mentionné, la direction du Collège avait constaté certains enchevêtrements d'enjeux au travers des réactions des membres du personnel, des étudiants ou de groupes externes au Collège. La succession rapide de ces événements et le tourbillon médiatique subséquent

➔ 11 Voir Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.

➔ 12 Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27, 285-306 (page 294).

➔ 13 Bidar, A. (2016). *Les Tisserands : réparer ensemble le tissu déchiré du monde*. Les éditions les liens qui libèrent.

n'ont jamais permis de démêler tous les fils qui reliaient ces enjeux entre eux. Par exemple, la question de la sécurité s'est imposée immédiatement, dès la connaissance du départ des premiers étudiants pour la Syrie, et elle a occulté toutes les autres. Tour à tour, trois groupes ont été considérés comme victimes potentielles : d'abord, les étudiants qui pourraient être approchés par des recruteurs islamiques ; ensuite, la communauté du Collège ; et enfin, la collectivité dans son ensemble. La posture de la direction du Collège pouvait varier passablement selon les renseignements disponibles sur chaque contingent recruté et sur leurs motivations présumées, de même qu'en fonction de l'information ou de l'aide fournie par les autorités compétentes. L'hésitation est somme toute assez normale si l'on considère que le Collège n'a jamais été conçu pour mener des enquêtes ou pour s'occuper de la sécurité nationale.

L'enjeu de sécurité, sans nécessairement dissimuler les autres, a ainsi guidé plusieurs des premières interventions officielles. Malgré cela, trois grandes lignes de discordance se dégagent très nettement des réactions du milieu et de ses publics aux événements. Ce sont ces trois types de tensions qui ont témoigné des principales fractures sociales sur lesquelles la direction du Collège a eu à se pencher.

Les tensions interculturelles

On l'aura deviné, la première ligne de discordance est de nature interculturelle. Avant même les événements qui ont marqué le Collège en 2015, des tensions étaient palpables entre les représentants de certains groupes ethnoculturels, peu importe leur statut dans l'établissement. Ces tensions ne consistaient pas en affrontements ou en manques de civilité, mais plutôt en insatisfactions exprimées de différentes façons, souvent par la rumeur, à l'égard de pratiques qui s'écartent de la norme québécoise devenue laïque, des pratiques qui sont tolérées malgré tout ou qui requièrent un accommodement de la part du groupe majoritaire. Quant à eux, certains groupes minoritaires pouvaient ressentir une forme de pression assimilatrice ou encore de rejet. Dans les quinze dernières années, la culture arabo-musulmane, incarnée par une partie de la population étudiante maghrébine et par une partie aussi des employés d'ascendance arabe, a été l'objet de débats parfois vifs. Malgré leur caractère anecdotique, voire exceptionnel à l'échelle d'un établissement de la taille de Maisonneuve, quelques incidents, on l'a dit, avaient révélé ces tensions. Des mesures avaient été mises en place au Collège afin de les atténuer, mais elles n'ont pas toujours eu les effets attendus, sans compter que l'actualité s'est montrée prépondérante.

Les tensions organisationnelles

À cette première ligne de discordance interculturelle s'entremêlait une seconde, de nature plus politique, celle-là. Avant même le départ, effectif ou planifié, des jeunes étudiants pour la Syrie en 2015, certains médias avaient été informés de décisions de la direction du Collège par des membres du personnel. En 2014, par

exemple, la présence de saucisses halal lors d'un barbecue et les déclarations d'une étudiante qui avait opposé le port du voile à l'hypersexualité avaient fait la manchette dans les médias. Il en a été de même d'un espace conçu d'abord pour la spiritualité et l'intériorité, mais occupé par la suite pour la prière musulmane. Les tensions ainsi transportées sur la place publique affaiblissaient la crédibilité des décideurs locaux. Le procédé est assez usuel : plus les oppositions ou les revendications acquièrent une valeur sociétale ou tendent à l'universel, plus la protestation gagne en légitimité¹⁴. En 2016, les tensions entre des membres du personnel du Collège et quelques étudiants maghrébins qui ont aussi trouvé le chemin des médias sont d'ailleurs à l'origine du projet pilote dont il est question ici. Dans ce cas particulier, la ministre de l'Enseignement supérieur et le maire de Montréal ne s'y sont pas trompés : cet avatar particulier de la prétendue crise de radicalisation révélait que le fond du problème tenait bien davantage à d'autres enjeux et à la difficulté de vivre ensemble qu'à une menace imminente de jeunes radicaux. La mutation de l'objet au cœur de la discussion collective, au Collège et hors de ses murs — de la déradicalisation au *vivre-ensemble* —, témoigne de cette évolution des perspectives.

Les tensions intergénérationnelles

Une troisième ligne de discordance, quelque peu à l'arrière-plan lors des premières manifestations des tensions interculturelles, est devenue de plus en plus évidente au fil du temps. En effet, presque chaque expression étudiante d'inconfort interculturel mettait en scène un adulte. Quand les étudiants disaient ressentir une certaine forme de discrimination à leur égard, celle-ci semblait provenir d'un adulte, et non d'un pair. Par ailleurs, lorsqu'une menace islamique était ressentie, que ce soit à l'endroit de l'intégrité physique, de l'identité québécoise ou de l'idée d'équité, elle était généralement formulée par un adulte. Il est apparu évident qu'en matière de relations interculturelles, le référentiel commun à plusieurs des adultes différait de celui des nouvelles générations d'étudiants. Le recul possible dans les rapports d'égalité entre hommes et femmes, par exemple, n'a pas été senti ou interprété de la même façon d'une génération à l'autre.



Cette prise de recul initiale par rapport aux événements qui ont marqué le Collège ces dernières années, placée avant même leur résumé dans ce rapport et avant la présentation du projet pilote lui-même, nous apparaissait importante. En effet, le modèle de climat organisationnel qui est proposé précédemment permet de mieux comprendre les motifs des actions qui ont été posées avant et pendant le projet pilote. Ce regard en surplomb ne vise nullement à imposer une lecture particulière des événements ou des mesures mises en place par le Collège, mais à illustrer comment, pour une organisation aux prises avec une telle tempête, des principes de navigation ont été dégagés et affinés dans l'action.

➡ 14 Boltanski, L., Darré, Y. et Schiltz, M.-A. (1984). La dénonciation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (51), 3-40.

CHAPITRE II

Présentation, problématisation et méthodologie

Ce deuxième chapitre vise à rappeler brièvement la chaîne des événements qui ont mené au projet pilote, puis à expliquer comment le Collège s'est approprié les deux mandats qui lui ont été confiés par les autorités publiques.

Présentation du contexte

Des événements déclencheurs

Comme on l'a mentionné dans la partie précédente, quelques incidents (saucisses halal, propos d'une étudiante voilée sur l'hypersexualité...) avaient déjà ponctué la vie du Collège et fait leur chemin jusqu'aux médias avant les événements marquants du début 2015. La source de tensions interculturelles la plus fréquente résidait dans l'occupation d'un espace consacré à la spiritualité par un groupe de jeunes arabes qui y récitaient leurs prières. Des inconforts bien réels ont alors été exprimés.

Au début de l'année 2015, le Collège de Maisonneuve est placé au cœur de l'actualité à la suite du départ de cinq jeunes vers la Syrie, de l'arrestation de quatre autres à l'aéroport Trudeau et de l'incarcération d'un jeune couple, inculpé pour l'intention de commettre des actes terroristes. Tous étaient des étudiants inscrits au Collège. En fait, la moitié des départs attestés au Québec à cette période était le fait de jeunes personnes inscrites à un moment ou un autre au Collège. Ces événements ont ébranlé la communauté de Maisonneuve : des enseignants et des intervenants se demandaient ce qu'ils auraient pu faire pour empêcher ces jeunes de subir l'influence du groupe État islamique, plusieurs personnes se demandaient si des agents de recrutement se trouvaient entre les murs du Collège, tandis que des étudiants réalisaient que l'actualité internationale faisait soudainement irruption dans leur quotidien. Les médias, alimentés parfois par certains membres du personnel, pointaient du doigt une personnalité publique controversée dont un organisme louait des locaux au Collège, de même que l'espace consacré à la spiritualité. Le feu s'embrasait. Les autorités publiques étaient appelées à l'éteindre.

L'intervention des autorités

À la suite de ces départs et de ces arrestations, le gouvernement du Québec s'est engagé dans un processus de réflexion qui a débouché sur l'adoption d'un Plan d'action gouvernemental (2015-2018) intitulé *La radicalisation au Québec : agir, prévenir,*

détecter et vivre ensemble, plan dont les quatre axes d'intervention figurant dans le titre se déclinent en 59 mesures et moyens d'action. Sous l'axe « Prévenir », le plan ministériel comprend une mesure qui mentionne explicitement le Collège de Maisonneuve.

- 2.1.1** Contribuer financièrement à une recherche-action en partenariat avec le Collège de Maisonneuve pour déceler, chez les jeunes, des zones de fragilité qui pourraient créer un terrain propice au processus de radicalisation (p. 7).

Il faut dire que le Collège avait bel et bien sollicité le gouvernement pour l'aider à comprendre ce qui se passait chez ses étudiants.

Soubresaut

Malgré les nombreuses initiatives menées par le Collège pour prévenir la radicalisation des étudiants, dont la recherche-action qui découle du plan d'action gouvernemental, Maisonneuve se trouva de nouveau dans la tourmente au début de l'année 2016. En effet, une série d'articles de journaux faisaient état d'un « climat de peur et d'intimidation » dans la bibliothèque du Collège (*La Presse*, édition du 19 février 2016). Une éditorialiste alla jusqu'à évoquer un « commando musulman au cégep » (*Le Journal de Montréal*, édition du 23 février 2016). Une nouvelle intervention des autorités publiques s'avérait nécessaire.

L'annonce du projet pilote

Lors d'une visite au Collège de Maisonneuve, en mars 2016, la ministre de l'Enseignement supérieur, madame Héléne David, annonça l'octroi d'une convention d'aide financière dont l'objet se lit comme suit :

La présente convention a pour objet l'octroi par la MINISTRE au BÉNÉFICIAIRE d'une aide maximale de quatre cent mille dollars (400 000 \$) afin de permettre la mise en œuvre d'un projet pilote visant à implanter des mesures d'appui à la diversité ethnoculturelle et l'embauche de personnes-ressources [...]

Les mandats successifs confiés au Collège

Le résumé qui précède fait mention de deux mandats confiés au Collège. Le premier, en 2015, consiste en une recherche-action; le second, en 2016, en un projet pilote soutenu entre autres par l'embauche de personnes-ressources. Arrêtons-nous quelques instants sur chacun d'eux pour rappeler comment le Collège a mobilisé ses ressources et orienté ses interventions. Retenons tout de suite que les résultats de la recherche-action associée au premier mandat ont influencé les mesures mises en place dans le cadre du projet pilote.

L'organisation et le contenu de la recherche-action (2015)

À l'occasion du premier mandat, la partie recherche de la recherche-action a été menée par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), rattaché au Collège, dont le rapport a été rendu public l'année suivante¹⁵. Par souci de concision, dans les pages qui suivent, nous y faisons référence sous l'appellation « rapport de l'IRIPI ». Rappelons-en la visée spécifique :

Cette recherche-action vise à définir les facteurs qui favorisent le processus de radicalisation à l'extrémisme violent en examinant comment les jeunes, particulièrement ceux issus de l'immigration, construisent leur identité de même que leurs liens à la société afin de trouver des solutions pour prévenir ce processus (Plan d'action gouvernemental 2015-2018, p. 19).

Le volet action, quant à lui, a été confié au Carrefour des langues, de l'international, de l'interculturel et de la collectivité (CLIIIC). Le CLIIIC a produit le Plan de prévention de la radicalisation, devenu ensuite, au début de l'année 2016, le Plan d'action pour l'inclusion et la diversité. Ce plan comprenait toute une série de mesures à mettre en place au Collège — en particulier plusieurs activités étudiantes —, dont les évaluations, éclairées par les résultats de la recherche de l'IRIPI, ont mené à la publication du *Guide des bonnes pratiques : l'inclusion, le mieux vivre-ensemble et la prévention de la radicalisation menant à la violence*.

Au Collège, cette délégation du mandat n'a pas suscité de controverse apparente, et ce, contrairement à ce qui se passait sur les réseaux sociaux, où des accusations d'angélisme ou de sympathie à l'égard de l'islamisme radical ont été exprimées. Les choix méthodologiques de l'IRIPI ont néanmoins été remis en question. Le fait, par exemple, que les étudiants interviewés n'aient jamais pris part à une activité de recrutement djihadiste a été décrié par certains. Il faut néanmoins reconnaître que ni le Collège ni l'IRIPI ne peuvent forcer de telles personnes à discuter ouvertement de leur situation, que l'échéancier pour cette

recherche-action était plutôt court, que le Collège avait choisi de situer son action à l'échelle de la prévention la plus large possible et que ce choix était justifié par des recherches antérieures sur la question. Dejean et ses collaborateurs (2016) expliquent :

[...] l'équipe a choisi d'effectuer un pas de côté par rapport à la thématique de la radicalisation [...] et de s'interroger sur la construction de l'identité sociale des étudiants, notamment ceux issus de l'immigration. En effet, la littérature scientifique montre qu'il existe un lien fort chez ces derniers entre la radicalisation et les difficultés rencontrées dans leur processus de construction identitaire (p. 4-5).

L'examen du processus de construction identitaire d'étudiants, dont plusieurs étaient issus de l'immigration, a permis de relever des zones de fragilité chez de jeunes cégépiens de tous les horizons, mais en particulier chez ceux de confession musulmane. Parmi les enseignements que l'on peut tirer de cette recherche, citons les suivants :

- ➔ L'étude montre que les étudiants musulmans craignent les stigmates liés à leur appartenance religieuse ou à leur aspect physique et que cette crainte ainsi que la souffrance qui l'accompagne peuvent être exploitées par les recruteurs du groupe État islamique.
- ➔ Le Collège reproduit la diversité de la société québécoise et ses nombreux groupes d'appartenance. Ceux-ci ont une fonction identitaire qui permet aux étudiants de trouver leur « place ». Mais lorsque certains de ces groupes sont dévalorisés, un phénomène de repli qui pourrait corroborer les préjugés ambiants risque de voir le jour.
- ➔ Le collégial représente une étape décisive dans la construction identitaire des jeunes étudiants, Québécois de longue date et immigrants. Or, une partie importante de la formation collégiale comprend des savoirs critiques qui s'opposent parfois aux convictions propres à certains étudiants, immigrants ou non. Il arrive que des étudiants vivent mal ces situations pédagogiques et qu'ils s'y sentent personnellement offensés. Un réflexe de désengagement de l'activité d'enseignement et d'adhésion à des opinions divergentes peut s'en suivre.
- ➔ Les étudiants issus de l'immigration se sentent « entre deux rives » et se construisent une identité propre structurée par au moins deux systèmes culturels. Si certains mûrissent très rapidement dans une telle posture, d'autres, au contraire, souffrent de cette multiappartenance. Puisque les groupes radicaux prônant la violence au nom de la religion prennent appui sur ce malaise identitaire, la prise en compte par la communauté collégiale de ces défis de conciliation représente un moyen de plus pour prévenir la radicalisation.

➔ 15 Dejean, F., Mainich, S., Manai, B. et Touré Kapo, L. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir*. Rapport de recherche présenté dans le cadre du Plan d'action gouvernemental 2015-2018 : *La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*.

- ➔ La pratique religieuse offre un cadre dans lequel certains étudiants négocient leur place dans la société et construisent leur identité. La critique souvent féroce de la pensée religieuse dans un contexte institutionnel, en particulier à travers les amalgames appliqués à la foi musulmane, donne à certains étudiants l'impression qu'ils représentent un problème pour la société québécoise. Les recruteurs extrémistes y trouvent un terrain propice à leurs efforts.
- ➔ Il est difficile pour les étudiants issus de l'immigration de se sentir pleinement Québécois, trop souvent renvoyés à leurs origines ethniques ou nationales, réelles ou supposées. Ici encore, les recruteurs salafistes peuvent exploiter cet obstacle à l'intégration citoyenne.

Le choix de traiter de l'identité sociale des jeunes a permis de centrer l'analyse sur une conception relationnelle de l'identité¹⁶. À l'avant-plan de la recherche, on retrouvait ainsi l'idée que ces zones de fragilité pouvaient naître de la relation des étudiants avec les autres : famille, pairs, société. Plusieurs des recommandations émises pour contenir ces zones de fragilité ont donc visé à faciliter les relations entre les jeunes, incluant bien entendu ceux de confession musulmane, et leur environnement. En somme, ces recommandations préfigurent certains éléments de base du *vivre-ensemble* et du climat organisationnel, d'où la raison pour laquelle elles ont été reprises dans le cadre du projet pilote.

L'organisation et le contenu du projet pilote (2016)

Le deuxième mandat reçu prend la forme d'une convention financière qui ne s'appuie ni sur une analyse de données probantes ni sur une recension fine des meilleures pratiques existantes, le *vivre-ensemble* ne se prêtant pas encore à pareil ratissage. Logées à la même enseigne, les mesures d'appui à mettre en œuvre ou encore le travail des personnes-ressources à embaucher n'ont pas fait l'objet d'une description préalable. Dans tous les cas, il revenait au Collège d'en fonder le référentiel et d'en élaborer le contenu.

À nouveau, le Collège a mobilisé ses ressources proches. Par ailleurs, il a privilégié une approche horizontale, fondée en bonne partie sur l'engagement d'acteurs intéressés et sur l'installation de différents mécanismes favorisant le travail en concertation. Cette gestion relativement souple du projet pilote permettait d'éclater les frontières des unités organisationnelles dans le cadre d'un échéancier de réalisation de huit mois en mobilisant le maximum d'acteurs possible, ce qui constituait d'entrée de jeu un exercice particulièrement ambitieux.

Compréhension du mandat

On relève une ambiguïté dès le départ du projet. En effet, même si l'annonce de la convention d'aide suivait de près une rencontre de la ministre avec des représentants de tous les groupes au Collège, qui lui ont alors fait part de leurs préoccupations respectives, et même si cette annonce exprimait clairement que l'occasion était venue de dépasser la problématique de la radicalisation religieuse menant à la violence et de traiter plus largement du *vivre-ensemble*, une bonne partie de la communauté et du public l'a tout de même interprétée comme une occasion de plus de contrer la radicalisation.

Cette ambiguïté a créé un effet de brouillage, en particulier auprès de certains membres de la communauté de Maisonneuve qui ne parvenaient que difficilement à cerner les objectifs réels de cette subvention ou du projet pilote. De façon particulière, elle a entravé le processus d'intégration des trois travailleurs de corridor embauchés par le Collège dans le cadre du projet. On y reviendra.

Organisation

Dans un premier temps, un comité de réflexion a été mis sur pied pour coordonner l'ensemble des activités du projet. De nature multidisciplinaire, il comprenait des professionnels et des enseignants du Collège dont les expertises respectives devaient couvrir les principales dimensions du projet : psychologue, conseillers à la vie étudiante (animation et interculturel), bibliothécaire, enseignants, chercheurs à l'IRIPI et conseillers pédagogiques y ont contribué. Le comité s'est réuni à seize reprises de septembre 2016 à juin 2017. Ses membres ont également pu jouer le rôle d'ambassadeurs pour renseigner le personnel de façon informelle sur l'évolution du projet pilote.

La structure de gouvernance était souple, on l'a déjà mentionné. Un comité directeur supervisait néanmoins les travaux du comité de réflexion. Il était composé de la directrice générale, du directeur des études, de la directrice du service aux étudiants et à la communauté, du directeur des ressources humaines, de la directrice du CLIC et, servant aussi d'interface avec le comité de réflexion, de la conseillère pédagogique responsable de la coordination de l'implantation du projet pilote. Le comité directeur s'est réuni à huit reprises d'octobre 2016 à août 2017.

En l'absence de référentiels ou d'expériences antérieures en la matière et compte tenu de l'échéancier qui leur était imparti, ces deux comités ont conduit le projet pilote dans une posture d'innovation, en s'ajustant aux réalités nouvelles au fur et à mesure qu'elles apparaissaient. De l'avis des membres du comité de réflexion, l'expérience a été positive dans l'ensemble, de même que le climat de travail, la qualité des échanges et la taille du défi relevé. À la session d'automne 2016, le comité a surtout échangé

➔ 16 On constatera d'ailleurs dans ce rapport que les enjeux identitaires et relationnels sont régulièrement entremêlés sur le terrain.

avec différents invités sur la définition du rôle des travailleurs de corridor, a veillé au développement de l'outil de monitoring de leur pratique, a réfléchi à l'appel de projets à la communauté et aux critères de sélection de ces projets, et a procédé à cette sélection. À la session d'hiver 2017, le suivi des différents projets et activités réalisés à ce moment a surtout occupé le temps du comité : sept projets proposés par des membres de la communauté dans le cadre d'un appel, trois autres projets mis sur pied en dehors de l'appel, un forum étudiant et un forum pour le personnel (pour lesquels des comités organisateurs avaient également été mis en place), la préparation d'une semaine d'activités de convergence, sans compter le travail de corridor, alors bien implanté. Dans l'ensemble, un constat de succès se dégage des travaux réalisés par le comité, si ce n'est qu'on déplore une participation plutôt modeste du corps enseignant aux différentes activités, un résultat tout de même habituel.

Contenu

Les comptes rendus des actions mises en œuvre dans le cadre du projet pilote font l'objet de la deuxième partie de ce rapport. Pour l'instant, attardons-nous plutôt aux orientations retenues par les deux comités et illustrons en quoi le rapport de l'IRIPI, l'un des résultats du premier mandat, a contribué à les formuler. En effet, plusieurs des délibérations entourant le choix des activités ont été inspirées des pistes d'action et des recommandations qui figurent dans ce rapport de recherche, puis dans le *Guide des bonnes pratiques* réalisé en collaboration avec le CLIIC. Dans les deux cas, l'importance d'adopter des lignes de conduite collectives qui s'inscrivent dans la perspective du *vivre-ensemble* est placée à l'avant-plan.

Le tableau 1, à la page suivante, offre au lecteur une vue d'ensemble des liens à l'œuvre entre les zones de fragilité étudiante dégagées dans la recherche-action, des pistes de prévention suggérées dans le rapport de l'IRIPI et des principales initiatives qui ont vu le jour dans le contexte du projet pilote. Bien que le cadre d'analyse proposé dans le chapitre précédent n'ait pas été envisagé tel quel au moment de la mise en œuvre du projet pilote, nous incluons dans ce tableau les enjeux prédominants (seulement) et les lignes de discordance, dont l'influence sur le climat organisationnel a été avérée au cours des années et qui sont toujours susceptibles de contaminer le champ d'intervention, d'interférer avec les actions implantées ou d'en brouiller les visées.

Tableau 1

ZONES DE FRAGILITÉ (rapport de l'IRIPI)		PISTES DE PRÉVENTION (rapport de l'IRIPI)	INITIATIVES MISES EN ŒUVRE (projet pilote)	ENJEUX ET LIGNES DE DISCORDE (climat organisationnel)
1	Climat général de suspicion et repli identitaire possible	Aménager des espaces de dialogue et recueillir la parole étudiante.	• Forum étudiant • Travailleur de corridor	• Enjeux de sécurité et d'identité • Tensions interculturelles
2	Dévalorisation de certaines appartenances ethnoculturelles ou religieuses	Offrir des espaces de convergence formels ou informels.	• Forum étudiant • Webdocumentaire • <i>Partages intergénérationnels</i> • Initiative <i>Manger, discuter, se cultiver</i> • <i>Projet islam</i>	• Enjeu identitaire et enjeu d'équité • Tensions interculturelles
3	Situations pédagogiques perçues comme une condamnation de certaines convictions ou croyances	Sensibiliser le milieu à ces incidences et favoriser les échanges entre étudiants et enseignants. Envisager la salle de classe comme pivot.	• Tournée des départements • Groupes de parole pour le personnel • Entrevues auprès des enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives	• Enjeu identitaire et enjeu politique • Tensions interculturelles, intergénérationnelles et organisationnelles
4	Complexité de la multiappartenance et potentiel de crise identitaire	Mettre en avant le caractère perméable des groupes culturels et favoriser des lieux d'échange et de partage.	• Accompagnement psychosocial des étudiants • <i>Ballers</i> • <i>Refuge</i> • Groupes de parole pour le personnel • <i>Chaque visage son histoire</i>	• Enjeu identitaire et enjeu relationnel • Tensions interculturelles et intergénérationnelles
5	Image dégradée de la religion musulmane	Discuter de la place des faits religieux dans l'espace institutionnel.	• <i>Projet islam</i> • <i>Café philo</i>	• Enjeu identitaire • Tensions interculturelles
6	Stigmates des origines ethnoculturelles et déficit de citoyenneté québécoise	Offrir des espaces de débat serein des questions citoyennes. Former les étudiants à la citoyenneté.	• Conférences • Réflexion sur l'identité québécoise plurielle	• Enjeu identitaire • Tensions interculturelles et intergénérationnelles
		Diffuser les initiatives locales gagnantes.	• La diffusion, en continu, de toutes les activités	

Il est important d'insister sur le fait que les relations établies dans ce tableau ne sont pas systématiques. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les enjeux et les lignes de discordance ont tendance à s'entremêler, et chacun d'eux pourrait être détecté partout dans ce tableau, comme dans le quotidien du Collège. Il en va de même pour les zones de fragilité dégagées dans la recherche de l'IRIPI. Le panorama offert par ce tableau trace seulement quelques-unes des lignes de force que l'on constate sur le terrain, auxquelles les artisans du projet pilote ont tenté tant bien que mal de s'ajuster.

Mentionnons également qu'outre l'expertise de l'IRIPI, du CLIC, des membres du comité de réflexion et de tous les participants au projet, le Collège a aussi bénéficié de la collaboration inestimable d'experts externes (Valérie Amiraux, Georges Leroux, Garine Papazian-Zohrabian, les étudiants à la maîtrise Marc-Antoine Dilhac, Martin Pagé et Michael Nafi, ainsi que l'Institut du Nouveau Monde). Les orientations qu'il s'est données sont aussi tributaires de ces apports.

Préambule au rapport d'activités

Rappelons enfin que nous ne cherchons pas à déposer un rapport scientifique, mais bien un bilan honnête et respectueux de ce qui devait et pouvait être observé au regard du mandat imparti. On ne cherchera pas de qualités psychométriques ou sociométriques aux instruments de collecte ou de traitement des informations qu'il est possible d'extraire du projet pilote et de chacun de ses volets : procès-verbaux, journal de bord, fiches synthèses, notes manuscrites, retranscription d'entrevues, questionnaires maison, photos d'événement, etc.

Le fondement rationnel des activités mises en œuvre dans le cadre du projet pilote se trouve principalement dans le rapport de l'IRIPI, et leur analyse met à contribution le modèle de climat organisationnel présenté dans le chapitre précédent. Or, là s'arrête toute prétention à la construction d'un savoir expert sur la question du *vivre-ensemble*.



PARTIE II

Rapport d'activités

Tour d'horizon

CHAPITRE III

Les mesures ou les activités destinées aux étudiants

CHAPITRE IV

Les activités touchant les membres du personnel

CHAPITRE V

Les activités mises en œuvre par la communauté



PARTIE II

Rapport d'activités

TOUR D'HORIZON

Adopter une séquence chronologique pour ce rapport d'activités aurait eu l'avantage de mieux mettre en lumière la démarche, les interrogations et les choix du comité de réflexion et du comité directeur tout au long du projet pilote. Toutefois, cette option présentait des inconvénients pour le lecteur, notamment celui de serpenter entre des résumés plutôt laconiques d'activités modestes et des bilans plus substantiels d'activités d'envergure. D'importants mécanismes de suivi étaient généralement rattachés à ces dernières, et les comptes rendus qu'on peut en tirer nous permettent plus facilement d'aller au cœur de cette nébuleuse que l'on nomme le **vivre-ensemble**. C'est pourquoi nous allons leur donner préséance dans ce rapport d'activités.

Le chapitre III, qui suit immédiatement, est sans doute le plus étoffé du rapport. Il s'intéresse aux mesures qui ciblaient davantage les étudiants. Il s'agissait d'ailleurs de la première posture adoptée par le Collège dans les jours qui suivirent le départ des étudiants pour la Syrie, une posture maintenue jusqu'à l'automne 2015. On se rappellera que la sécurité des étudiants susceptibles d'être embrigadés par des recruteurs du groupe État islamique avait été la toute première préoccupation du Collège et que la recherche-action qui suivit visait à fournir des pistes de prévention à cet égard. La mise en place de mesures pour recueillir la parole étudiante, pour mieux connaître le climat général, pour échanger avec ceux qui sont fragilisés par celui-ci, pour déceler les risques de repli ou de retrait potentiels de la communauté, et pour accompagner ces étudiants vers les services de soutien faisait partie des recommandations du rapport de l'IRIPI.

Dans ce chapitre, on proposera un compte rendu des activités suivantes : l'intégration de travailleurs de corridor à la vie du Collège, la présence d'un psychothérapeute en relation d'aide spécifique vers lequel certains étudiants ont été dirigés sur la base d'un discours de radicalisation, de repli identitaire ou de choc culturel, ainsi que le forum **Tout le monde n'en parle pas**, organisé surtout par un groupe d'étudiants et destiné aux étudiants du Collège. La parole étudiante prend ici toute la place et trace un portrait d'ensemble des forces et des faiblesses de la communauté de Maisonneuve à l'égard du **vivre-ensemble**. Ce portrait est forcément impressionniste, du moins en partie : des éléments sont fondés sur l'expérience, d'autres sur quelques faits maintes fois rapportés, incluant toutes les distorsions que cela peut impliquer. Or, comme on l'a mentionné dans le premier chapitre, le climat organisationnel est en grande partie affaire de perceptions, ce qui ne diminue en rien la légitimité ou la pertinence de celles-ci. Les mises au point sont limitées au strict minimum, uniquement pour contrer des généralisations indues.

Le chapitre IV se penche sur les activités visant ou touchant plus directement les enseignants et les autres membres du personnel. Éclipsés dans les premiers mois par la première menace perçue, celle de l'influence de recruteurs salafistes, la perception d'insécurité et le bien-être des membres du personnel se sont ensuite imposés comme des enjeux incontournables. La mise à l'épreuve des faits a contribué à revoir à la baisse l'intensité de cette menace, mais a néanmoins mis à jour des malaises aigus qui affaiblissaient la capacité de l'organisation d'assurer pleinement le **vivre-ensemble**. La recherche-action laissait aussi transparaître des tensions ou des lignes de discorde proprement intergénérationnelles. Les étudiants interrogés par l'IRIPI semblaient souffrir davantage des rapports qu'ils entretenaient avec des adultes que de ceux qu'ils cultivaient avec leurs pairs. Sur cette question, le rapport de l'IRIPI contenait au moins une recommandation, qui visait à atténuer des malentendus possibles entre des enseignants et des étudiants.

Dans ce chapitre, l'accent est placé cette fois sur la parole des membres du personnel. Parmi les activités traitées, on retrouve les comptes rendus d'une tournée des assemblées départementales sur la gestion de la diversité, de groupes de parole pour les enseignants de département et pour les employés de différents services, du forum **Tout le monde n'en parle pas** pour le personnel, ainsi que d'entrevues avec des enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives.

Le chapitre V traite, quant à lui, des activités qui ont visé ou touché l'ensemble de la communauté, que celles-ci aient ou non été mises en œuvre dans le cadre de l'appel de propositions lancé à l'automne 2016. On retrouve ici le projet **Ballers** ; le **Café philo** ; **Chaque visage son histoire** ; **Manger, discuter, se cultiver** ; **Partages intergénérationnels** ; le spectacle de musique **Pardon et réconciliation** ; l'exposition **Refuge** ; ainsi que le **Projet islam** et l'information scolaire et professionnelle (ISEP) en contexte interculturel. Ces activités ne sont pas toutes rapportées, analysées ou évaluées avec le même niveau de détail. Les mécanismes de suivi, rappelons-le, n'avaient pas partout la même profondeur ou le même degré de formalisation.

Les activités recensées dans les chapitres III, IV et V sont présentées au regard des motifs qui ont présidé à leur choix et de la démarche de mise en œuvre. Dans la mesure du possible, une estimation de la qualité et des retombées de ce qui a été réalisé est aussi proposée.

CHAPITRE III

Les mesures ou les activités destinées aux étudiants

Les travailleurs de corridor

Contexte

La convention d'aide offerte par la ministre de l'Enseignement supérieur comportait « l'embauche de personnes-ressources », sans qu'aucune précision supplémentaire accompagne le libellé. Il faut dire toutefois que la visite de la ministre au Collège dans les jours qui ont précédé la signature de cette convention avait permis de dégager certains besoins à cet égard, en particulier celui de travailleurs de corridor. Le 19 septembre 2016, la direction du Collège a donc procédé à l'embauche de trois d'entre eux afin de créer davantage de liens de proximité avec les étudiants, toujours dans un objectif de prévention du repli ou de la distanciation par rapport à la communauté.

Motifs

Le rapport de l'IRIPI avait montré que les étudiants issus de l'immigration se situaient parfois « entre deux rives », s'y construisant une identité structurée par au moins deux systèmes culturels. Si cette double appartenance ou cette multiappartenance fait mûrir plus rapidement certains étudiants, elle représente pour d'autres une épreuve qui peut conduire à un malaise profond et constituer une *zone de fragilité*. Les groupes radicaux prennent parfois appui sur ce genre de malaise et proposent aux jeunes

une autre identité, reposant celle-là sur des pseudo-certitudes, dont la force est de chasser le doute et d'offrir à l'étudiant un sentiment d'appartenance là où il y avait une *marginalisation identitaire*.

La présence de travailleurs de corridor a été conçue, en partie et au début du moins, comme un moyen de reconnaître plus efficacement ces zones de fragilité et d'atténuer le repli identitaire¹⁷. Recueillir la parole étudiante, l'une des recommandations du rapport de l'IRIPI, devait permettre de déterminer où les appartenances multiples généraient ce genre de malaise. L'embauche d'un personnel apte à interagir avec les étudiants et à gagner leur confiance, capable aussi d'exercer des fonctions de médiation et de conciliation, a été l'option retenue pour ce faire. Le travail de corridor a donc été envisagé d'abord comme un moyen de prévention de la radicalisation, mais cette conception a vite cédé la place, comme on va le voir, à une façon de recueillir les perceptions étudiantes sur les grandes composantes du *vivre-ensemble* à Maisonneuve.

Description du rôle

Si quelques travailleurs de corridor sont actifs ou l'ont été dans certains établissements scolaires (par exemple, à l'égard de la prévention du suicide au Cégep de Sainte-Foy¹⁸ ou pour la prévention de l'intimidation à l'école secondaire La Source¹⁹), aucun, à notre connaissance, n'est déployé en soutien à la diversité ethnoculturelle, en particulier à l'ordre d'enseignement collégial²⁰.

➔ 17 La prévention de la radicalisation est un champ relativement neuf. Aucune recension savante ne permet de définir clairement les pratiques, programmes et embauches qu'il convient de réaliser.

➔ 18 Desbiens, N. (2007). Le travail de corridor : une approche qui fait son chemin, *Magazine électronique du CAPRES*. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2007-10-01-Le-travailleur-de-corridor.pdf>; Lamontagne, S. et Lafrance, S. (2004). Le travailleur de corridor, *Magazine électronique du CAPRES*. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2004-01-19-Le-travailleur-de-corridor.pdf>.

➔ 19 Dupuy, S., Simard, P. et Champagne, D., École La Source (2001). *Travail de corridor à l'école La Source : évaluation*. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/710.pdf>.

➔ 20 On note, aux secteurs primaire et secondaire, la présence d'intervenants communautaires scolaires (ICS) pouvant exercer des rôles de médiateurs et de conciliateurs auprès des élèves, des familles, des communautés d'appartenance et de l'école. Par exemple, et pour une évaluation récente de ce type de projet, voir : Leclerc, B.-S., Lessard, S. et Hauteceur, M. (2016). *Analyse de l'implantation et de la collaboration interorganisationnelles d'une intervention de type « école, famille et communauté »*. Tome 1: *implantation générale dans l'ensemble des écoles*, Centre InterActions, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal; Hauteceur, M., Leclerc, B.-S. et Lessard, S. (2017). *Les retombées de l'intervention des intervenants communautaires scolaires dans les écoles et la communauté de Bordeaux-Cartierville. Effets sur les jeunes à risque de désaffiliation sociale et scolaire, sur leur famille, l'école et la communauté*, Centre InterActions, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal.

La fonction ne fait d'ailleurs pas partie du plan de classification des employés de soutien des collèges²¹. Aussi, un travail de description fine de la tâche a dû être effectué.

La tâche attribuée au travailleur de corridor peut sommairement être présentée comme une *intervention de proximité*, son rôle étant souvent compris comme une transposition du travail de rue dans un contexte organisationnel. Les extraits suivants de l'affichage du poste donnent à voir une partie importante des attentes de l'établissement à l'égard de ses fonctions :

- ➔ Assurer une présence continue auprès de la population étudiante (et du personnel) du Collège de Maisonneuve afin d'offrir des services d'aide et d'accompagnement à tous ceux et celles qui éprouvent des difficultés.
- ➔ Déceler les besoins spécifiques des étudiants et favoriser la création de liens entre ceux-ci et l'ensemble du personnel des services qui leur sont destinés.
- ➔ Détecter les situations pouvant mener à des comportements non acceptables dans un contexte de *vivre-ensemble* harmonieux.

Cette première description de tâches ou compréhension du rôle du travailleur de corridor a d'abord été envisagée comme perfectible, et a d'ailleurs été ajustée assez rapidement. Nous la recensons néanmoins parce qu'elle met en lumière les attentes initiales de l'organisation au moment où elle allait engager ses ressources financières.

Recrutement

Le recrutement des travailleurs de corridor s'est déroulé de l'été à l'automne 2016. La démarche a été quelque peu allongée en raison des critères de sélection que le Collège s'était donnés. Aucune formation n'existait pour ce genre de fonction dans un établissement scolaire, et la seule expertise apparentée était celle du travailleur de rue. D'une part, peu de candidats correspondaient au profil recherché et, d'autre part, la recherche de trois personnes à l'occasion d'un même affichage rehaussait le défi.

Trois travailleurs de corridor ont été embauchés à l'automne 2016. Signalons que leurs profils complémentaires ont été perçus immédiatement comme un avantage dans le contexte de ce projet pilote et de la diversité en place au Collège. Le premier, issu de la communauté musulmane par sa religion et son pays d'origine, pouvait aisément entrer en relation avec cette catégorie d'étudiants. Le deuxième, d'origine colombienne, amateur de sports et d'allure jeune, pouvait facilement entrer en relation avec des garçons au profil sportif. La troisième, d'ascendance québécoise, faisait preuve d'une grande sensibilité pour les arts et les causes humanitaires. Il lui était aisé d'approcher les étudiants ayant soit d'engagement ou d'activités de création, de même que la population féminine en général.

Chacun avait comme objectif de développer des relations de confiance avec les étudiants et de collaboration avec le personnel, et ce, en s'intégrant à l'environnement et au quotidien de la communauté.

Intégration

Le recrutement des travailleurs de corridor ne fut que le premier défi rencontré. Celui de leur intégration à la vie du Collège en a vite constitué un deuxième, tout aussi appréciable. En effet, ce processus d'insertion professionnelle était loin d'être standard. L'intégration souhaitée devait se réaliser à l'échelle du Collège, et ce, dans des délais plutôt brefs, le projet pilote devant se terminer en fin d'année scolaire (juin 2017).

Les travailleurs de corridor devaient se déployer dans tous les espaces du Collège : tous les campus, sept jours sur sept, aux heures d'affluence importantes de la communauté, à raison de 35 heures par semaine pour chaque travailleur. Ceux-ci devaient également se familiariser très rapidement avec les différents services du Collège, surtout ceux qui viennent en aide aux étudiants. À cet effet, une tournée des lieux et des services a été organisée dès la première semaine de travail.

Formation, supervision et encadrement

Les trois travailleurs ont été initiés pendant deux jours aux bases de la pratique du travail de rue, puis à la prévention de la radicalisation par le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV).

Outre cette formation initiale, dès leur entrée en fonction, les travailleurs de corridor ont bénéficié d'une supervision en groupe afin qu'ils puissent développer un tronc commun de connaissances et un discours relativement homogène pour mieux expliquer leur rôle auprès des étudiants et des membres du personnel.

Comme nous l'avons mentionné dans le deuxième chapitre, la gestion du projet pilote n'a pas été conçue de façon verticale et était voulue le plus souple possible. Une certaine liberté a donc été octroyée aux travailleurs de corridor pour éviter que des étudiants en situation de fragilité les considèrent comme des sentinelles des autorités. Les travailleurs de corridor ne relevaient pas non plus d'une équipe ou d'un service en particulier, question, cette fois, de favoriser leur neutralité et d'éviter l'influence induite de l'une ou l'autre des sous-cultures en place au Collège. On l'a dit plus tôt, chacun de ces groupes peut entretenir une vision particulière de ce qui constitue les piliers du *vivre-ensemble*. La suite du rapport montrera d'ailleurs que plusieurs visions contrastées se croisent sur ces questions. Il était donc important de laisser les travailleurs de corridor avoir accès à la parole étudiante à l'abri de ces possibles partis pris.

Une réserve mérite toutefois d'être exprimée à l'égard de ce modèle de gestion. Son caractère nouveau et particulier a demandé des rectifications aux cadres habituels de gestion, et ce, dès le début du projet. Par exemple, les frontières ont été jugées floues entre les champs d'expertise et d'intervention des différents services au Collège. Au quotidien, ce type de problème est généralement pris en charge par une personne en position hiérarchique qui encadre ces personnes, facilite les interactions professionnelles et renseigne les autres services sur les objectifs de cet ajout de personnel. Dans le contexte du projet pilote et de

➔ 21 Soulignons à ce titre la collaboration du syndicat des employés de soutien avec lequel une entente a été conclue pour rendre possible ce projet pilote.

sa gestion horizontale, il aura fallu quelques interventions de plus pour bien faire comprendre ces objectifs et le mandat des travailleurs.

Les travailleurs de corridor ont bénéficié d'une supervision clinique de la part d'un expert externe du travail de rue, ainsi que d'un encadrement par la conseillère responsable du projet pilote et par un enseignant du Département des techniques auxiliaires de justice, spécialiste aussi en travail de rue. La conseillère responsable du projet pilote, soutenue à l'occasion par d'autres membres du comité de réflexion, veillait à colliger et bien interpréter les besoins d'intégration exprimés par les travailleurs, à les diriger vers les bonnes personnes ou ressources à l'interne, et à leur présenter les normes, les règlements et les instances du Collège.

Perceptions du rôle par les membres de la communauté

Afin de favoriser dans le milieu une compréhension commune ou à tout le moins semblable du rôle imparti aux travailleurs de corridor, l'enseignant expert du travail de rue a reçu le mandat d'accompagner les travailleurs de corridor dans les services, lors des rencontres d'équipe. Les multiples perceptions de leur rôle ont pu alors être mises sur table et discutées pour en arriver à dégager une première compréhension de celui-ci, même s'il se construisait en partie au fil de l'expérimentation. Plusieurs défis ont été relevés à cet égard :

- ➔ Faire connaître, en continu, le rôle des travailleurs de corridor pour éviter la confusion avec celui des intervenants en place : agents de prévention et de sécurité, technicien en travail social, conseiller à la vie étudiante, conseiller à l'interculturel, psychologue, etc.
- ➔ Faire tomber les préjugés fondés sur le paradoxe généré par la pratique, puisqu'il était recommandé aux autres membres du personnel d'éviter la trop grande proximité avec les étudiants : fumer une cigarette avec un étudiant, lui payer un café, l'accompagner à un rendez-vous, être son ami sur Facebook, etc.
- ➔ Éviter que ces travailleurs soient perçus par les étudiants comme des indicateurs liés aux forces de l'ordre.
- ➔ Éviter de les associer à la seule prévention de la radicalisation. Il fallait éviter d'orienter le travail sur le terrain à partir d'attentes trop spécifiques, voire irréalistes.
- ➔ Le défi du temps a été perçu comme considérable, puisque l'établissement d'un lien de confiance en requiert passablement.

On le voit, cette démarche pour installer des conditions propices à l'accueil, par le milieu, de nouvelles pratiques n'était pas sans soulever des questionnements et, parfois, des controverses liées à la délimitation des rôles.

Le travail de corridor

La présentation suivante de l'action des travailleurs de corridor est divisée en quatre parties. La première rappelle les principes de mise en œuvre de l'initiative en octobre et novembre 2016, et les quelques maladroresses qui y ont été associées. La deuxième recense les informations colligées à partir de novembre 2016 au moyen de fiches synthèses remplies par les travailleurs. La troisième regroupe les informations colligées lors d'entretiens de groupe menés en mars 2017 avec des étudiants. La quatrième repose sur des entrevues individuelles avec les travailleurs, aussi menées en mars 2017. On comprendra que ces quatre parties diffèrent entre elles en raison de la nature des informations colligées et, par conséquent, par le type de résultats qu'on peut y trouver. Un bilan d'ensemble suivra.

Mise en œuvre

La liberté initiale octroyée aux travailleurs de corridor était motivée, rappelons-le, par le souci de recueillir la parole étudiante sans arrière-pensées et sans parti pris indu. Toutefois, cet objectif, aussi noble soit-il, détonnait avec les modes d'intégration habituels des nouveaux employés au Collège. Dans une organisation aussi populeuse et aussi ancienne que le Collège de Maisonneuve, cet empressement à créer des liens significatifs et empreints de confiance avec les étudiants a plutôt placé les travailleurs de corridor dans une position qui rappelle celle du chien dans un jeu de quilles. Des rajustements ont vite été nécessaires pour éviter un chevauchement des interventions, et pour recadrer leurs rôles et leurs objectifs.

Ces difficultés ne sont pas sans rappeler celles rencontrées à l'école La Source, en 2001, au moment d'intégrer une travailleuse de corridor, qui sont relatées dans le rapport d'évaluation du projet²². Si les rapports entre la travailleuse et le personnel de l'école, notamment les enseignants, étaient fructueux en général, les intervenants psychosociaux ont évoqué quelques heurts : « En ce qui concerne les rapports avec les psychoéducatrices, le terrain d'entente a été plus difficile à trouver. On peut interpréter cette situation par le fait que les tâches des uns et des autres se chevauchent²³. » À Maisonneuve, ces chevauchements ont aussi touché le Service de la prévention et de la sécurité. Celui-ci ne comprenait pas toujours le rôle des travailleurs de corridor, ni comment collaborer avec eux, ni dans quel contexte le faire. Selon le superviseur clinique, cette confusion des rôles s'est manifestée tout au long de l'année, étant parfois le fait des travailleurs, parfois celui des autres services de l'établissement.

➔ 22 Dupuy, S. et coll. (2001), *op. cit.*

➔ 23 *Ibid.*, p. 28.

Dans le bilan de mi-parcours d'implantation du travail de corridor au Collège, d'autres réserves ont été émises quant à sa pratique :

- ➔ On doute de la capacité des travailleurs à créer des liens avec des étudiants qui vivraient un véritable repli identitaire. On leur reproche de favoriser d'autres étudiants, notamment ceux qui fréquentent un local en particulier : L'Entr'actes.
- ➔ Les travailleurs refuseraient d'aller directement vers des étudiants identifiés préalablement comme fragilisés.
- ➔ Le respect de la confidentialité des informations relatives à certains étudiants rendrait les collaborations difficiles.
- ➔ Les travailleurs s'impliqueraient trop auprès d'étudiants ayant des revendications.

Une équipe en particulier semblait préoccupée par le nombre peu élevé de recommandations effectuées par les travailleurs de corridor et par le peu d'information disponible quant aux résultats tangibles de leur présence au Collège. En effet, les premières données sur le suivi de leurs activités ont été produites en mars 2017, leur compilation ayant été plus longue que prévu initialement.

Même une fois rendues disponibles, ces données, faute d'apporter les nuances suffisantes quant à certaines situations rencontrées sur le terrain, en particulier quand la santé mentale des étudiants était évoquée, ont suscité des réactions d'inquiétude. Les travailleurs ont dû expliquer qu'il ne s'agissait pas de problèmes traités dans le cadre d'une relation d'aide, mais de discussions au cours d'un échange amical. L'expérience témoigne donc de nouveau du fait qu'un aménagement d'espace de clarification des rôles et de la portée des interventions s'avère essentiel à la réussite de l'implantation du travail de corridor dans un établissement. Les auteurs du rapport de l'école La Source rappellent d'ailleurs ceci :

Par ailleurs, une étude préliminaire du travail de rue à Montréal (Duval et Fontaine, 2000 : 50) a révélé les mêmes problèmes entre les travailleurs de rue et certains intervenants, les relations étant « souvent tendues, marquées par la méfiance et l'incompréhension mutuelle ». Les auteurs notent également que certains les « tolèrent à la condition qu'il [le travailleur de rue] se limite à un rôle restreint et n'empiète pas sur leur champ d'action²⁴ ».

Les travailleurs de corridor ont ressenti à plusieurs reprises ces tensions avec certaines équipes de terrain. Le peu de contraintes administratives qui leur échoient et le fait que leurs rapports d'autorité avec les étudiants sont quasi inexistantes ont conduit à certaines perceptions inexactes de la part des autres membres du personnel. Ajoutons que la visibilité des travailleurs entre les murs du Collège, la couverture médiatique dont ils ont fait l'objet²⁵

et les attentes élevées de la communauté à leur endroit ont été source d'un certain désenchantement une fois la lune de miel du premier mois d'implantation passée. Des mises au point ont permis néanmoins de fournir aux travailleurs les conditions d'exercice nécessaires à leur rôle et de mieux leur faire comprendre les particularités de la culture interne, certaines règles, voire des contraintes du « carcan » organisationnel.

Malgré tout, les travailleurs de corridor ont aussi rencontré des personnes clés à l'intérieur du Collège (personnel du café étudiant, de l'entretien ménager, etc.) qui, de façon tout à fait officieuse, ont pu soutenir leur intégration et leur accès aux étudiants. Par ailleurs, les informations qu'ils ont recueillies sur les préoccupations étudiantes sont venues parfois confirmer, parfois approfondir les connaissances que le Collège avait de la réalité étudiante.

Informations tirées des fiches synthèses

Les travailleurs de corridor, soutenus par les différentes personnes impliquées dans le projet pilote, ont développé une fiche de suivi (annexe I) facilitant la collecte de données dans le cadre de leurs interventions. Cette fiche a été conçue de façon à répertorier les contacts établis avec les étudiants. Chacun de ces contacts est décortiqué en fonction du lieu où il s'est déroulé, du profil sociodémographique des personnes présentes, des thématiques pertinentes abordées pendant l'échange et, le cas échéant, des types de services offerts. Cette fiche a permis aux travailleurs de corridor de consigner leurs observations et d'apporter un éclairage opportun sur le *vivre-ensemble* au Collège.

En ce qui a trait aux données amassées par les travailleurs de corridor et compilées dans ces fiches de suivi, quelques précisions s'imposent ici. D'abord, le travail de proximité suscite des interactions informelles, qui sortent généralement du cadre officiel dans lequel se déploient les services du Collège. Les retombées de ce genre d'interventions sont donc très difficiles à évaluer et, surtout, à quantifier. Faut-il, par exemple, s'appuyer sur le nombre d'actions posées par le travailleur de corridor pour mesurer son pouvoir d'influence dans son milieu ? Rien n'est moins sûr. Les informations recueillies par les travailleurs révèlent ce que les étudiants rencontrés ont bien voulu partager, ce qui dépend toujours du degré de confiance accordé à leur interlocuteur. Ensuite, l'agrégation de tous ces témoignages, dont la nature n'est pas définie a priori, se prête difficilement à une systématisation.

Bref, les résultats présentés ici, sous la forme de thématiques, sont le produit d'une reconstruction postérieure aux interactions sur le terrain et conçue, bien modestement, comme un premier bilan indicatif et non explicatif.

➔ 24 Duval, M. et Fontaine, A. (2000). Lorsque des pratiques différentes se heurtent : les relations entre les travailleurs de rue et les autres intervenants. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 49-67, citées dans Dupuy, S. et coll. (2011), p. 28-29.

➔ 25 Dès septembre 2016, des demandes d'entrevue avec les travailleurs ont été déposées par des journalistes. Une approche détournée a même été employée également à cette fin. Un reportage d'Akli Ait Abdallah est toutefois digne de mention. Le journaliste a passé deux jours entre les murs du Collège, a suivi les travailleurs de corridor dans l'exercice de leurs fonctions, et a donné la parole aux étudiants qui les côtoient.

Aperçu global des interventions

- ➔ Le temps d'immersion total des travailleurs de corridor dans le milieu considéré dans ce bilan correspond à sept mois, si l'on prend en compte les interruptions des activités pédagogiques. Les premières données amassées et intégrées aux fiches datent du 22 novembre 2016. Deux contrats ont tout de même été prolongés jusqu'en octobre, et un troisième jusqu'en décembre 2017.
- ➔ Durant l'année scolaire 2016-2017, 1863 contacts ont été répertoriés par les trois travailleurs de corridor.
- ➔ La façon de comptabiliser les contacts pouvait brouiller les données. Plusieurs contacts ont concerné de petits groupes et non des individus.
- ➔ De telles rencontres en petits groupes ont pu profiter aux travailleurs de corridor. Elles permettent de briser la glace avec les étudiants en abordant certaines thématiques délicates sous un angle suffisamment général pour ne pas déstabiliser certaines personnes peut-être fragilisées, sans doute mieux que sauraient le faire des rencontres individuelles, du moins dans un premier temps.

Le constat qui se dégage, au terme de cet exercice de quelques mois, tend à montrer que les travailleurs de corridor ont pu exploiter davantage les rencontres de petits groupes déjà constitués que les rencontres individuelles auprès d'individus isolés. La tendance dégagée nécessiterait tout de même une validation sur une période plus longue que celle dont le Collège disposait dans le cadre du projet pilote.

Espaces occupés par les travailleurs de corridor

- ➔ Tous les espaces de vie au Collège, à l'exception des salles de cours, ont été utilisés par les travailleurs de corridor.
- ➔ Parmi les espaces occupés au Collège, le local baptisé L'Entr'actes figure nettement au premier rang. Les travailleurs de corridor en ont fait leur base en quelque sorte. Il s'agit d'un lieu de rencontre ouvert à tous. Plusieurs étudiants s'y installent en groupes pendant leurs périodes de pause et y sont plus accessibles que lorsqu'ils circulent dans le Collège. Les contacts établis dans cet espace ont pu par la suite être reconduits dans d'autres lieux.
- ➔ Ensuite, les corridors, le foyer et la cafétéria ont aussi facilité les échanges, tandis que les gymnases, les escaliers, la bibliothèque, les salles d'études et le jardin intérieur les ont favorisés dans une moindre mesure.

Origine déclarée par l'étudiant

- ➔ Afin de ne pas brusquer inutilement les étudiants, la question des origines ethniques ou nationales n'a jamais été forcée. La réponse était laissée à la discrétion des personnes. La compilation des fiches comporte donc une grande part d'étudiants d'origine « non déclarée », même si nombre d'entre eux présentaient des signes d'appartenance à des minorités visibles.

- ➔ Il se dégage de ces rencontres l'impression que bien des jeunes devaient sans doute composer avec les défis d'une appartenance multiple, mais que, par pudeur ou pour des raisons stratégiques, cette réalité était présentée par eux comme accessoire.

Approche des étudiants et thématiques des échanges

- ➔ Les relations nouées par les travailleurs de corridor avec des personnes ou de petits groupes ont d'abord tourné autour de la vie sociale et communautaire ou autour des loisirs, soit une porte d'entrée qui n'est nullement menaçante.
- ➔ La tenue d'activités parascolaires dans l'école, y compris des activités réalisées dans le cadre du projet pilote, a aussi favorisé la prise de contact.
- ➔ Certaines situations liées de façon plus immédiate à des tensions existantes (renforcement de certaines mesures de civisme, cohabitation entre certains groupes, racisme perçu) ont aussi joué ce rôle à l'occasion.
- ➔ Une fois les thématiques brise-glace utilisées et ces activités sociales passées, on constate tout de même que bon nombre des relations individuelles ainsi nouées ont perduré.
- ➔ Les travailleurs de corridor ont ajusté leurs échanges aux préoccupations des jeunes : les relations amoureuses, les relations familiales, les conflits et les relations amicales, etc.
- ➔ Les réalités scolaires n'étaient pas en reste. Dans l'ordre, les notes obtenues, le stress et l'anxiété des études et des examens, la perception des programmes, ainsi que la présence de conflits à différents échelons (étudiants / enseignants / administration) ont fait l'objet de discussions.

Questions identitaires

- ➔ Si l'on se fie aux données colligées, une thématique relative à l'identité a été soulevée dans plus de la moitié des interactions entre travailleurs et étudiants.
- ➔ Dans cette catégorie, ce sont les thèmes liés aux pratiques religieuses et à la spiritualité qui ont été le plus abordés.
- ➔ Les événements politiques et les différents remous observés dans le corps social sont aussi objets de préoccupations. Les échanges à cet égard sont révélateurs de la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes, de leur relation avec le monde et de leurs idéaux. Parmi les cas fréquemment discutés, citons les politiques en matière d'immigration et l'accueil réservé aux réfugiés.
- ➔ Retenons ici que lorsque les questions identitaires ont été abordées, les échanges se sont moins déroulés sous l'angle d'un conflit quelconque que des points de vue de l'adaptation aux lois et aux politiques, et du rapport à la foi.
- ➔ Quelques thèmes appartenant à la vie plus intime des jeunes ont aussi été abordés : relation au corps, perception des autres, perception de soi, etc.

Références

- ➔ Outre l'accueil et l'écoute inhérents au travail de corridor, de nombreuses interventions ont consisté à donner de l'information sur un service, interne comme externe. Bien que le travailleur de corridor se montre toujours disponible pour offrir du soutien, un accompagnement plus serré ou une référence professionnelle s'imposent à partir du moment où la personne définit elle-même ce désir ou cette nécessité.
- ➔ La mobilisation des étudiants dans des activités et des projets est apparue en cours de route comme un deuxième volet du rôle de référent. Au-delà des services de consultation, l'offre d'activités et de projets du Collège pouvait aussi répondre à certains besoins exprimés. La redirection vers ces activités ou vers les personnes qui en sont responsables s'est donc installée naturellement.
- ➔ La confusion et les chevauchements des premiers temps se sont en partie résorbés en cours de mandat.

En résumé, la rencontre type entre les travailleurs de corridor et les étudiants, telle qu'on peut la reconstituer à partir des fiches de suivi, rapproche un travailleur et un petit groupe de jeunes (plus rarement une personne seule), se déroule dans un lieu de sociabilité réservé aux étudiants, est amorcée par une discussion brise-glace au thème peu menaçant et prend la forme d'une conversation sur des sujets qui préoccupent surtout les étudiants. De nouvelles rencontres, individuelles cette fois, peuvent s'en suivre. Les thèmes abordés et les approches utilisées pour entrer en contact avec les étudiants varient bien sûr d'un travailleur à l'autre.

La détection des jeunes en situation de conflit identitaire et susceptibles d'adopter des conduites contraires au *vivre-ensemble* ne peut être jugée concluante à ce stade-ci. Comme on l'a mentionné, un procédé facilitant l'entrée en relation sans menacer ou déstabiliser l'étudiant a pris le pas sur le repérage de dérives potentielles. Même si d'aucuns auraient sans doute souhaité que ces étudiants fragilisés soient mieux ciblés, l'approche de prévention préconisée dans le cadre de ce projet a été la plus large possible.

Informations tirées des entretiens de groupe avec des étudiants

En plus des résultats tirés des fiches de suivi, deux entrevues de groupe de 30 minutes chacune ont été menées par la responsable du projet pilote auprès d'étudiants du Collège. Elles offrent un autre regard sur le travail de corridor. Un premier

groupe de neuf étudiants (trois garçons et six filles) a été rencontré le 2 mars 2017, ainsi qu'un second groupe de quatre étudiantes, le lendemain. Dans tous les cas, il s'agissait d'étudiants volontaires ayant été recrutés par la conseillère à l'interculturel et par l'intervenant de milieu. Tous étudiaient dans des programmes préuniversitaires, sauf un étudiant du secteur technique. Les discussions avaient pour but de connaître leurs perceptions :

- ➔ quant aux types de liens qu'entretennent les travailleurs de corridor avec les étudiants qu'ils rencontrent dans leur pratique ;
- ➔ de ce que la présence de ces travailleurs apporte aux étudiants ;
- ➔ des catégories d'étudiants avec qui les travailleurs arrivent à entrer en contact ;
- ➔ de leur apport dans la vie du Collège.

Compte rendu

De façon unanime, les étudiants rencontrés disent que les travailleurs sont allés vers eux et que les rencontres ont été cordiales. Une fois le lien établi, il est maintenu. Leur présence est perçue comme un élément positif : « C'est un adulte qui aide à s'intégrer, pas la famille, pas un prof. » Les travailleurs agissent comme des « intermédiaires, un pont entre les étudiants et l'administration ». On dit apprécier aussi l'absence de rapport d'autorité avec les étudiants, ce qui n'est pas le cas dans les relations avec les enseignants. Cette égalité perçue facilite et renforce les liens de proximité. Elle est rassembleuse et permet l'expression libre des étudiants, qui ne craignent pas d'être jugés. On mentionne d'ailleurs que les travailleurs recueillent les confidences d'étudiants sur leur vie personnelle et scolaire, et que leur écoute bienveillante permet de libérer des émotions et constitue un filet de sécurité de première ligne.

Plusieurs soulignent que les travailleurs de corridor leur ont permis de s'engager davantage dans la vie du Collège par la participation à des activités officielles ou tout simplement à la vie sociale au Collège. Certains affirment que leur quotidien au Collège consistait à entrer et sortir pour aller à leurs cours, alors qu'au fil des deux dernières sessions, les travailleurs leur ont permis de connaître des étudiants d'autres programmes, de se détendre avec eux et de débattre de temps à autre de différents sujets. Les travailleurs ont également apaisé des tensions liées à certaines décisions de l'administration, dont celle de retirer la table de ping-pong du foyer.

Informations tirées d'entrevues individuelles avec les travailleurs de corridor

En complément aux informations recueillies à l'aide des deux procédures précédentes, des entrevues individuelles en profondeur avec les travailleurs de corridor ont été réalisées. Un chercheur de l'IRIPI s'est entretenu avec eux en mars 2017 alors qu'ils étaient en poste au Collège depuis environ six mois.

Compte rendu

Deux des trois travailleurs de corridor avaient eu connaissance des événements de 2015 au Collège à travers la couverture médiatique, mais aussi par ce que leur en avaient dit les jeunes fréquentant le forum Saint-Michel. Ils mesuraient bien les conséquences néfastes de ces événements sur l'image des étudiants de la communauté musulmane. Le troisième candidat était à l'extérieur du Canada au moment de ces événements.

Sur la base de leurs expériences précédentes, ils disposaient de ressources et de réseaux qui pouvaient leur venir en aide dans leur travail. L'un d'eux, par exemple, connaissait les lieux de culte environnants et était en mesure d'outiller les étudiants dont les démarches spirituelles pouvaient être influencées de façon inopinée.

À leur arrivée au Collège, toutefois, ils ont fait face à deux formes de résistance : celle d'employés et celle de quelques étudiants qui les croyaient agents doubles. Même après quelques mois au Collège, ils sentaient que quelques groupes n'appréciaient toujours pas leur présence. Un travail de démystification a dû être entrepris auprès des membres du personnel et des étudiants, surtout pour défaire cette idée que l'unique cible de leur action était la déradicalisation.

Malgré une rencontre initiale entre les travailleurs de corridor et les intervenants déjà à l'œuvre au Collège, le temps pris à comprendre leur rôle, à accepter leur place et à saisir également qu'on peut faire autrement et aussi bien à travers un lien de proximité que dans un cadre formel a d'abord miné leur capacité de faire un travail efficace. Perçus au début comme des électrons libres, capables d'aller et venir partout au Collège et à n'importe quel moment, sans nécessairement en rendre compte à la direction d'un service, les travailleurs de corridor ont éveillé quelques soupçons.

De leur propre avis, déconstruire les fausses impressions s'est révélé plus difficile auprès du personnel qu'auprès des étudiants. L'image d'électron libre caractérise une partie du travail de rue ou du travail de corridor, mais son côté trop manifeste a heurté des pratiques voisines et suscité bien des oppositions à l'échelle d'une organisation où le travail est en partie cloisonné et les interactions

sont formalisées. La spontanéité inhérente au travailleur de corridor en souffre, tout comme elle souffre aussi du fait de ne pas pouvoir accompagner certains étudiants à l'extérieur du Collège lorsque la situation leur semble le requérir.

Quoi qu'il en soit, les rajustements évoqués plus tôt ont été nécessaires. Petit à petit, les travailleurs ont assumé le rôle d'intermédiaires et ont pu recommander les bonnes ressources, les intervenants et les activités aux étudiants. Cela dit, il ne faut pas sous-estimer non plus le fait que les étudiants ne recherchent parfois qu'un peu d'écoute attentive ou qu'ils peuvent avoir seulement envie de discuter.

La journée du travailleur de corridor est structurée autour de déplacements dans le Collège pour rencontrer des étudiants. Les liens créés doivent être entretenus, et d'autres recherchés. Pour ce faire, chaque travailleur use de sa spécialité : musique, art, sport, etc. Dans son approche de l'étudiant, il montre que la porte est ouverte, mais sans jamais insister. La relation prend parfois du temps à se mettre en place.

Il faut aussi savoir marquer ses limites dans la relation, car les travailleurs de corridor sont d'abord des intervenants et non des amis, même si les étudiants les perçoivent souvent comme plus amicaux que les autres membres du personnel.

« Vous êtes là tout le temps et vous êtes la porte des gens qui n'ont pas de porte » (un étudiant).

Enfin, les travailleurs de corridor doivent se tenir au courant de beaucoup de choses qui intéressent les jeunes en général, pour pouvoir en discuter avec eux et mieux saisir les valeurs qui sont les leurs.

Évaluation de la mise en œuvre et des effets du travail de corridor

En conclusion de ce compte rendu du travail de corridor au Collège de Maisonneuve, il y a lieu de relever trois ambiguïtés. La première a trait aux visées mêmes du projet pilote. Sur ce plan, les avis divergent passablement. D'une part, les travailleurs de corridor ont pour rôle de recueillir la parole étudiante sur les difficultés éprouvées dans une perspective assez vaste de *vivre-ensemble*. D'autre part, s'il arrive que certains étudiants traversent une période de repli identitaire ou de retrait de leur communauté immédiate, le travailleur de corridor peut diriger ceux-ci vers les personnes-ressources compétentes. Toutefois, cette définition du rôle n'allait pas de soi pour bien des personnes. Ainsi, tant chez des étudiants que chez des membres du personnel ou chez des acteurs externes au Collège, les travailleurs étaient perçus comme des pisteurs de jeunes radicaux. Le contexte dans

lequel s'est déroulé le projet pilote rendait cette distorsion inévitable. On ne peut qu'espérer que l'évolution du contexte dans le temps aplanisse cette idée reçue et permette une intégration plus limpide des travailleurs de corridor dans les établissements.

La deuxième ambiguïté tient au chevauchement des champs d'intervention des travailleurs de corridor et d'autres intervenants au Collège. Certaines fonctions et certaines clientèles semblent en effet se dédoubler. Des tensions s'en trouvent aussitôt exacerbées, surtout dans une organisation comme un cégep, où la reconnaissance des expertises et des champs d'action du personnel découle de plusieurs dizaines d'années de négociations. Les réactions évoquées plus tôt n'ont rien pour surprendre. Comme toute intervention dans un système risque d'avoir des effets à des endroits non visés par celle-ci, une mesure implantée pour améliorer une partie du climat organisationnel peut très bien détériorer une autre composante dudit climat. Ici, par exemple, la latitude accordée aux travailleurs de corridor a sans doute rassuré des étudiants, mais a déstabilisé des collègues de travail.

La troisième ambiguïté porte sur le public visé par les interventions des travailleurs de corridor. Si les jeunes en situation fragile étaient ciblés ou si une parole devait être recueillie sur les sources de tension susceptibles d'affecter le *vivre-ensemble*, force est de constater que ces attentes, peu quantifiables, ont pu être déçues. Par ailleurs, certains étudiants ont vite réinterprété ce travail de proximité comme une façon de faire valoir les droits étudiants ou certaines causes qui leur tiennent à cœur. Une fois encore, un enjeu de pouvoir vient faire sentir son influence dans une pratique dont la finalité est tout autre. Mais le constat n'est pas si surprenant quelques mois après l'implantation d'une nouvelle mesure de soutien. Seule l'expérience permet d'anticiper de telles pressions de groupes. Enfin, il ne faudrait pas croire qu'un service est systématiquement utilisé par les personnes qui en ont le plus besoin. Les cégeps en savent quelque chose avec leurs centres d'aide.

Bien que ces trois remarques conclusives semblent tracer un portrait plutôt pessimiste des retombées du travail de corridor, le constat d'ensemble est beaucoup plus nuancé. Ainsi, le *vivre-ensemble* ne se résume pas au fait de raccrocher aux études ou à leur entourage des jeunes indisposés ou fragilisés par des expériences interculturelles négatives, mais consiste plutôt à créer un terrain propice à la coexistence harmonieuse. Il serait imprudent, au bout de quelques mois, de conclure que le travail de corridor n'a pas contribué à cet objectif. Les dynamiques relationnelles à l'œuvre entre les étudiants ainsi qu'entre ceux-ci et les membres du personnel sont complexes, et on ne peut y extraire des événements isolés et espérer bien les saisir par eux-mêmes.

L'engagement des travailleurs de corridor dans les activités et la vie du Collège, leur capacité d'y conduire aussi plusieurs étudiants, la réaction plutôt positive des étudiants avec lesquels ils sont entrés en relation, ainsi que les leçons apprises en cours de route nous donnent à penser que ce travail a sa place dans un établissement scolaire.

Une attestation d'études collégiales en travail de rue appliqué aux institutions et aux organismes

Les expériences du Collège de Maisonneuve, comme celles que l'on a pu documenter, montrent que le travail de rue appliqué aux établissements scolaires ne se laisse pas facilement circonscrire ou décrire. Son implantation recèle un certain nombre de pièges et exige une bonne connaissance des normes et des cultures organisationnelles. Le manque de balises proposées aux intervenants et l'absence d'une formation spécialisée en la matière ont conduit le Collège à élaborer une attestation d'études collégiales (AEC) de spécialisation portant sur l'application de l'approche du travail de rue dans des contextes institutionnels, comme les établissements scolaires ou les établissements de santé, ou encore dans des contextes communautaires.

L'accompagnement psychosocial

Motifs

Pour compléter le travail de corridor, le Collège a considéré qu'un service de soutien expert devait aussi être offert aux étudiants qui éprouvaient des difficultés de nature identitaire, ou proposé à ceux qui manifestaient des risques de dérive idéologique et comportementale. Un accompagnement psychosocial, piloté par un psychothérapeute, a été ainsi offert à quelques étudiants au cours de la dernière année, dans le cadre du projet pilote.

Description du rôle

À partir d'octobre 2016, un psychothérapeute d'origine arabo-musulmane détenant une expertise auprès de jeunes qui présentent des signes de radicalisation religieuse a été au service du Collège à raison de deux journées par semaine. Outre le suivi d'étudiants, il a également accompagné l'équipe d'intervenants psychosociaux du Collège et leur a fait profiter de ses connaissances.

Mentionnons que la mise en place d'un tel service n'allait nullement de soi. Fallait-il identifier des étudiants chez qui on décelait un certain repli ? Est-ce qu'il y avait un danger de profilage ? Comment devait-on aborder ces étudiants ? Bref, beaucoup de discussions ont précédé l'implantation du service.

Mise en œuvre

D'octobre à décembre 2016, quatre étudiants ont été suivis de manière régulière pour des conflits identitaires générés par des questions de religion ou d'appartenance culturelle. Ces quêtes identitaires ont à leur tour provoqué des conflits intergénérationnels avec des membres de la famille. De janvier à mai 2017, huit étudiants ont été suivis. Aux problèmes déjà mentionnés s'ajoutaient alors des difficultés scolaires non étrangères au contexte culturel familial, de même que des problèmes comportementaux liés à une idéologie radicale. Les recommandations de ces étudiants proviennent essentiellement des techniciens en travail social du Collège et des travailleurs de corridor. En plus des rencontres individuelles, des groupes de parole ont aussi été proposés à quatre étudiants (différents de ceux suivis sur une base individuelle). Ces groupes de parole devaient permettre aux étudiants :

- ➔ d'exprimer leurs inquiétudes et de cerner les enjeux qui pourraient nuire au *vivre-ensemble* ;
- ➔ de trouver des modalités qui faciliteraient leur communication avec le personnel d'encadrement administratif et éducatif du Collège ;
- ➔ d'appuyer leur sentiment d'appartenance au Collège et les encourager à participer aux projets favorisant le *vivre-ensemble* !

Évaluation de la mesure et de ses effets

La méfiance des étudiants de certaines communautés culturelles envers les services de consultation en général, notamment sur les questions de confidentialité, a sans doute influé sur le nombre peu élevé de consultations. L'idée est répandue, en effet, qu'une rencontre avec un spécialiste laissera toujours une trace au dossier de l'étudiant. Cette perception a été relevée par le psychothérapeute et par les travailleurs de corridor, et a fait l'objet d'une discussion avec l'ensemble de l'équipe du service de consultation. À cet égard, un effort de clarification auprès des étudiants devrait être fait.

Forum étudiant Tout le monde n'en parle pas

Motifs

Ce forum, destiné aux étudiants et en grande partie organisé par eux-mêmes, visait à offrir un lieu d'expression et d'échange sur leurs préoccupations à l'égard du *vivre-ensemble* en contexte de diversité. Il a été conçu comme un espace de dialogue entre des groupes d'étudiants qui n'ont pas souvent l'occasion de se croiser et de discuter en dehors de leur programme d'études.

Le forum répondait en ce sens aux premières recommandations du rapport de recherche de l'IRIPI, soit de recueillir la parole étudiante et d'offrir des espaces de convergence (p. 76). En effet, un établissement qui se veut inclusif a le devoir de tenir compte de la parole des étudiants. Ils sont à la fois sa raison d'être et les experts de leur propre condition. Quant à l'espace de convergence, sa vertu ultime aurait été de rassembler les personnes qui, du fait de leurs fonctions, ne se croisent pratiquement jamais au Collège. Toutefois, à la demande expresse des étudiants et afin de limiter toute influence indue et de donner libre cours à la parole étudiante, il a été convenu de laisser les jeunes s'exprimer en l'absence de la direction et du personnel du Collège. Les animateurs, facilitateurs et observateurs étaient neutres et ne faisaient pas partie du personnel.

Les comptes rendus proposés dans les pages qui suivent ne rendront certainement pas justice à la qualité ou à l'ensemble des propos recueillis dans le cadre de ce forum. Néanmoins, ils se veulent le plus fidèles possible et sont d'un intérêt certain pour quiconque cherche à savoir comment les jeunes montréalais, qui entrent en 2017 dans l'âge de la majorité, voient les relations entre les différents groupes d'appartenance ou de référence auxquels ils adhèrent ou non et qu'ils côtoient chaque jour.

Organisation

La coordination du forum a été confiée à une équipe d'employés du Collège issus de plusieurs services et départements. Sa conception, son élaboration et sa préparation ont mis à contribution les membres d'un comité étudiant formé pour l'occasion. Le Collège a fait appel à l'Institut du Nouveau Monde (INM) pour animer l'événement, un organisme détenant une expertise en délibération citoyenne, notamment auprès de jeunes de niveau collégial. Le choix d'un organisme externe permettait aussi aux étudiants de disposer d'espaces libres pour échanger entre eux, à l'abri de toute influence d'enseignants ou de membres du personnel.

Pour constituer le comité étudiant, un appel a été lancé à tous les étudiants et de façon particulière à des groupes déjà bien impliqués dans des initiatives similaires (Forum étudiant – Assemblée nationale, Forum Saint-Michel, groupe de réflexion sur le *vivre-ensemble* CLIC-IRIPI). Une quinzaine d'étudiants ont répondu à l'appel, en majorité issus de la deuxième année du programme de Sciences humaines. Quelques-uns étudiaient en Sciences de la nature, mais aucun ne provenait de programmes techniques. Environ la moitié des étudiants étaient issus de l'immigration. L'invitation à participer au forum avait également été transmise à l'association étudiante (SOGEECOM).

Dans la pratique, l'équipe de coordination convoquait les rencontres du comité étudiant et soutenait les échanges avec l'aide de l'INM. Le comité s'est réuni à partir du mois d'octobre 2016 et s'est rencontré à quatre reprises avant la fin de la session d'automne. À la session d'hiver 2017, le comité s'est réuni à trois reprises en grand groupe et à près d'une dizaine de reprises en sous-groupes.

Les premières rencontres du comité étudiant, animées sous forme de tempêtes d'idées, ont servi à choisir les thématiques pour le forum. Elles ont ensuite consisté à statuer sur la forme que le forum devrait prendre, sur les stratégies pour le promouvoir auprès des étudiants, sur son déroulement, sur son animation, sur l'évaluation de la participation, etc.

Choix des thématiques

Arrêtons-nous un moment sur le choix des thématiques. Comme on peut s'y attendre et comme on le verra un peu plus loin, elles orientent en bonne partie les discussions du forum.

Dans un premier temps, les tempêtes d'idées ont permis de dégager une quinzaine de grandes thématiques. Conscient alors qu'il ne représentait pas nécessairement la communauté étudiante dans son ensemble, le comité a voulu valider ces thématiques, par exemple, en allant à la rencontre des étudiants dans divers lieux du Collège. Malheureusement, il était trop tard dans la session pour que cette démarche soit concluante. En janvier 2017, des étudiants de deux enseignants de philosophie (collaborateurs au projet) ont néanmoins été sondés, ce qui a permis de retenir les quatre thématiques suivantes pour le forum :

- ➡ Cohabitation et relations entre les groupes et les programmes;
- ➡ Médias et diversité culturelle;
- ➡ Discrimination raciale, religieuse et culturelle;
- ➡ Regards sur les féminismes.

Insistons de nouveau sur le fait que les étudiants choisissaient eux-mêmes les thématiques, sans être influencés par les membres du personnel du Collège. Le rapport de l'IRIP donnait déjà à voir que la diversité culturelle ou religieuse ne constituait pas un enjeu aussi important chez les étudiants qu'elle semblait l'être chez les adultes. D'ailleurs, ce sont ces derniers, et très peu les jeunes, qui se sont emparés du discours public à l'occasion des diverses controverses mettant en scène la communauté arabo-musulmane, surtout lors des départs étudiants pour la Syrie en 2015. Le choix des thématiques et le forum lui-même, comme nous allons le voir, ont largement validé cette impression. Les lignes de discorde les plus fréquemment citées ne concernent pas tant la diversité ethnique, culturelle ou religieuse. Elles suivent plutôt les lignes de force habituelles dans un établissement scolaire : programmes d'études, occupation de certains lieux, participation à certaines activités, etc.

Mentionnons toutefois que les titres et descriptions de chacune des thématiques retenues ont donné lieu à de bons débats au comité étudiant. Fallait-il, par exemple, évoquer le terme islamophobie dans le titre de l'atelier ou dans sa description ? Par ailleurs, afin de donner des bases communes à tous les participants au forum, des fiches didactiques ont été conçues pour chaque thématique en collaboration avec des étudiants de la maîtrise en philosophie de l'Université de Montréal (annexes II à V).

Ces fiches définissent les concepts importants — illustrés avec des exemples — liés aux thématiques. Elles ont été utilisées en classe par des enseignants impliqués pour préparer les étudiants au forum.

Participation

Afin d'assurer la participation de nombreux étudiants au forum, une collaboration a été établie avec le département de philosophie. Le cours de philosophie Éthique et politique a été ciblé, et cinq enseignants ont accepté d'intégrer l'activité à leur cours et d'y associer une évaluation. Une démarche de délibération citoyenne se prêtait bien au cours d'éthique, et l'implication des professeurs de philosophie permettait de joindre des étudiants de tous les programmes. Les professeurs ont conçu une évaluation commune portant sur le forum d'une valeur de 15 % du résultat du cours, et une autre de 5 % dont les paramètres ont varié de l'un à l'autre. Pour l'évaluation commune, on a interrogé les étudiants, à savoir :

- ➡ Lors de l'événement, j'ai appris que...
(tant sur le processus que le contenu);
- ➡ Ai-je modifié ma pensée;
- ➡ Cela me fait penser à / quels liens puis-je faire avec des auteurs;
- ➡ Les actions à mener.

Enfin, toujours afin de faciliter la participation au forum, une journée de levée de cours a été planifiée le 19 avril 2017. Comme prévu, des étudiants de différents programmes à l'enseignement dit « régulier » ont participé au forum, mais aucun étudiant de la formation continue n'était présent.

Déroulement

Le forum étudiant a eu lieu le 19 avril 2017 de 9 h à 17 h. Les participants étudiants étaient au nombre de 450, dont 30 qui n'étaient pas inscrits aux cours de philosophie. Les participants se sont répartis dans les quatre ateliers thématiques de la façon suivante :

- ➡ Cohabitation et relations entre les groupes et les programmes : 2 groupes;
- ➡ Médias et diversité culturelle : 3 groupes;
- ➡ Discrimination raciale, religieuse et culturelle : 3 groupes;
- ➡ Regards sur les féminismes : 2 groupes.

Une description détaillée du déroulement du forum se trouvait dans le guide d'animation. En résumé, indiquons que les ateliers délibératifs de la matinée ont été répartis dans dix locaux accueillant chacun de 40 à 50 étudiants. Dans une première étape, chaque groupe était subdivisé en îlots de travail dve 6 à 8 participants. Guidés d'abord par l'animateur de l'INM et aidés par les fiches didactiques, les participants étaient conviés

à repérer les situations problématiques reliées à la thématique de l'atelier, et à nourrir celles-ci d'exemples tirés de leurs propres expériences. Après un premier échange, les participants étaient ensuite invités à dégager des enjeux²⁶ prioritaires liés au thème de l'atelier et à les noter. Par égard pour tous les participants au forum et pour les idées qu'ils ont alors partagées, un résumé complet de cette partie est proposé à la section « Compte rendu des ateliers de délibération de la matinée » dans les pages qui suivent.

Avant la pause du dîner, une présentation des enjeux relevés par chaque îlot de travail a été faite en plénière, ce qui a permis de procéder à un premier regroupement des idées et à la détection des problèmes qui se dégageaient nettement des discussions. Au retour du dîner, les participants ont pris un peu de temps pour confirmer les enjeux, engendrant une nouvelle série de délibérations, cette fois à propos des pistes de solution envisageables. Une fois cette étape réalisée, les participants ont été invités à formuler des recommandations sur les enjeux déterminés, ou plus concrètement des pistes de solution aux principaux problèmes repérés. Précisions ici que ces recommandations doivent être adressées à quatre groupes d'acteurs : 1) les étudiants ; 2) le Collège (établissement et direction) ; 3) les membres du personnel (professeurs et personnel administratif) ; et 4) les autres acteurs (gouvernement, réseau des collèges, médias, etc.). À l'instar de la partie précédente, ces recommandations ont ensuite été partagées en plénière, et les plus populaires (deux par ateliers) ont été choisies à l'aide d'un exercice de classement selon la priorité, puis, comme l'avaient souhaité les étudiants, elles devaient être présentées en fin de journée à la direction du Collège.

On aura compris qu'entre les discussions de l'avant-midi et la présentation des recommandations à la direction en fin de journée, un effort de décantation important a été réalisé, effort qui ne rend pas nécessairement justice à l'ensemble des opinions émises. Aussi, le choix a été fait de tenir compte de chaque enjeu débattu en après-midi ainsi que des recommandations afférentes, mais en évitant les exemples trop spécifiques et en écartant les éléments redondants d'un atelier ou d'un groupe à l'autre. Par ailleurs, le recours à l'italique permettra d'identifier les idées reprises lors de la présentation à la direction. Dans la partie intitulée « Enjeux priorités et recommandations », un peu plus loin, la procédure sera rappelée.

Signalons enfin que des étudiants à la maîtrise dirigés par le professeur Marc-Antoine Dilhac, du Département de philosophie de l'Université de Montréal, ont observé la dynamique au sein des ateliers et ont documenté les échanges. Les six observateurs ont circulé dans les différents ateliers et ont colligé leurs observations à l'aide d'une grille élaborée au préalable, grille que l'on retrouve insérée dans le guide d'animation (annexe VI). Ces données ont aussi servi à l'élaboration du compte rendu du forum. Signalons aussi qu'à l'issue du forum, des rencontres bilans ont été réalisées avec l'INM auprès des membres du comité étudiant ainsi que des enseignants collaborateurs. Un sondage a aussi été envoyé à l'ensemble des étudiants ayant participé au forum : 65 personnes ont accepté d'y répondre, pour un taux de réponse avoisinant les 15 %.

Compte rendu des ateliers de délibération de la matinée

Le compte rendu suivant est basé sur divers éléments :

1) les notes prises par un des participants de chaque îlot de travail en matinée (dans un format prévu à cet effet) ; 2) les notes prises en après-midi dans chaque îlot de travail sur les enjeux et les recommandations (pour valider l'interprétation des propos de la matinée) ; 3) les notes prises par les observateurs des ateliers (dans un gabarit lui aussi prévu pour l'occasion) ; et 4) les notes prises lors de la plénière de fin de journée, lors des présentations faites à la direction du Collège (et dont l'intégralité a pu être conservée et utilisée pour la validation des premiers bilans).

On a déjà souligné que ce rapport n'a pas de prétention scientifique. On ne confondra donc pas l'approche privilégiée dans la synthèse qui suit avec une quelconque méthodologie reproductible. Malgré tout, ce compte rendu se veut le plus fidèle possible et, à ce titre, est structuré autour du nombre d'occurrences des propos d'une même famille. Les biais possibles seront suggérés dans le corps du texte.

Mentionnons aussi qu'une sorte de validation croisée semble se dégager du compte rendu, notamment parce que les thématiques ne sont pas étanches entre elles. Les mêmes enjeux et les mêmes préoccupations reviennent d'un atelier à l'autre, et souvent indépendamment des regroupements thématiques et des consignes afférentes.

Une dernière remarque est importante. Le choix a été fait de ne rien censurer des propos étudiants. Il arrive parfois — et c'est tout à fait normal — que la lecture d'une situation soit partielle ou qu'une recommandation soit inapplicable. Ces propos sont néanmoins rapportés tels quels, et les commentaires sont tenus au minimum.

A La cohabitation et les relations entre les groupes et les programmes au sein du Collège

Reconnaissons d'emblée l'influence possible que les fiches thématiques remises aux participants du forum ont pu avoir sur les discussions²⁷. La thématique que les étudiants avaient retenue pour ces ateliers, par exemple, incitait clairement les participants à se pencher sur les relations entre les différents groupes présents au Collège — entre autres ceux qui sont formés sur la base des programmes d'études —, sur la façon dont ces groupes occupent l'espace au Collège et sur les interactions à l'œuvre entre eux-ci, sans oublier les préjugés qui peuvent affecter ces interactions.

Orienté de la sorte, l'exercice a permis de dégager une quantité non négligeable de préjugés et de stéréotypes qui visent les étudiants de certains programmes au Collège. Ces préjugés sont basés notamment sur la force scolaire relative des étudiants qui composent ces programmes et sur le degré d'exigence de ces derniers. Nous ne les reprendrons pas.

➔ 26 Les principales idées dégagées des ateliers correspondent davantage à des catégories de situations problématiques qu'à des enjeux au sens strict, mais cela ne diminue nullement leur intérêt et n'invalide en rien la démarche.

➔ 27 La remarque est valable pour chacune des quatre thématiques.

Dans la moitié des tables de discussion, les professeurs sont évoqués comme l'une des sources de ces divisions. L'exemple qui revient le plus souvent a trait aux préjugés visant les étudiants du programme Techniques policières entretenus par quelques professeurs d'une discipline en particulier, une situation qu'aurait exacerbée la conduite de policiers lors de la grève étudiante de 2012. Pour des raisons semblables, l'association étudiante aurait aussi tendance à dénigrer les étudiants de ce même programme. Mentionnons que l'allusion au Printemps érable comme source de divisions, sans nécessairement être explicitée, est néanmoins évoquée par plusieurs îlots de travail.

L'occupation de l'espace par certains groupes est aussi l'objet de très nombreux commentaires dans les ateliers. Encore là, la description de la thématique a dû orienter en partie les discussions à chaque table. La cafétéria est citée plus souvent qu'à son tour comme un lieu aux territoires délimités et explicites. Sa simple évocation aurait suscité les discussions les plus animées selon un observateur, tous les participants parlant en même temps et certains groupes étant pointés du doigt. Une section de la cafétéria, par exemple, est connue comme étant la place des étudiants de Techniques policières. Quelques endroits sont aussi associés à des groupes ethnoculturels. Par exemple, la partie du foyer où se trouve le jeu de soccer de table est connue comme un espace maghrébin. Cela dit, la plupart des espaces communs semblent occupés par des sous-cultures dont la nature n'est pas ethnique : *hipsters*, *geeks*, étudiants près de l'association étudiante, etc. On évoque souvent un sentiment d'intimidation ou à tout le moins un malaise à fréquenter ces lieux, perçus comme le territoire d'un groupe (il en va de même pour certaines activités). Le manque d'un nombre suffisant d'endroits *neutres*, réservés à tous les étudiants, pour étudier, collaborer ou se changer les idées est souvent cité pour expliquer les réactions négatives à cette ségrégation de l'espace organisationnel. On semble déplorer aussi la vocation nettement bafouée de certaines salles d'études, de même que l'occupation de plusieurs grandes salles lors des pauses communes, ce qui minimise considérablement la disponibilité d'espaces à d'autres fins. Il est à noter tout de même que certains participants estiment que l'occupation de l'espace en fonction d'une forme d'appartenance améliorerait plutôt l'expérience collégiale de nombreux étudiants.

La notion de *technicocentrisme* (suggérée par un animateur) est maintes fois employée pour décrire le sentiment d'appartenance que les étudiants ressentent à l'égard de leur programme d'études. Comme les programmes techniques sont souvent moins populeux que les deux grands programmes préuniversitaires (Sciences de la nature et Sciences humaines), l'identification au groupe et un certain degré d'adhésion sont ainsi facilités. L'organisation scolaire est mentionnée quelques fois comme une contrainte inévitable qui favorise ce genre de rassemblement. La composition des classes et, en particulier, la fabrication des horaires font en sorte que certains groupes se côtoient plus souvent, et d'autres non.

La cote de rendement au collégial (cote R) est citée par environ le quart des tables de discussion comme une source de division et de compétition entre les étudiants, surtout dans certains programmes.

En ce qui a trait aux tensions interculturelles, leur mention est plus rare. On remarque parfois que l'appartenance ethnoculturelle, tout comme le genre d'ailleurs, recouvre en partie l'inscription dans un programme d'études. En effet, certains sous-groupes sont plutôt bien représentés dans quelques programmes d'études, ce qui peut renforcer les stéréotypes ou les préjugés qui y sont associés. On déplore aussi le manque de mixité entre les groupes ethnoculturels. Néanmoins, ces constats ne sont pas les plus représentatifs des notes d'ateliers, largement dominées par l'évocation des préjugés entre les programmes d'études et l'occupation des lieux. Les notes d'un observateur confirment d'ailleurs que la plupart des tables de discussion étaient d'accord avec le fait que les principales lignes de fracture entre les étudiants n'étaient pas de nature ethnoculturelle, mais suivaient bien davantage les programmes d'études et les regroupements sur la base d'une appartenance quelconque, mais pas nécessairement ethnoculturelle.

Quelques allusions ont été faites aux médias traditionnels et aux réseaux sociaux, dans chaque cas pour leur reprocher d'attiser des tensions, qui paraissent aux participants plutôt circonscrites et nettement moins alarmantes que l'image qu'on en véhicule à l'extérieur du Collège. On associe aux médias traditionnels une logique propre qui consiste à séduire un public, et aux réseaux sociaux la propagation irresponsable de propos haineux et ségrégationnistes.

Citons enfin quelques mentions des tensions à l'œuvre entre les étudiants et certains membres du personnel administratif perçus comme peu accueillants ou peu bienveillants à leur égard.

B Médias et diversité culturelle

Dans les ateliers de cette thématique, les participants étaient invités à revenir sur le traitement médiatique d'événements récents à Maisonneuve et sur ses incidences sur la communauté, particulièrement les étudiants. A-t-il contribué, par exemple, à polariser les opinions et les groupes au sein du Collège ? Quel rôle jouent les médias sociaux, comme Spotted : Collège de Maisonneuve, dans de tels débats ? Quelle limite tracer entre liberté d'expression, propos haineux et censure sur les réseaux sociaux et en classe ? Quel rôle les cégeps peuvent-ils jouer pour contrer la désinformation et développer l'esprit critique ?

Inspirés à l'évidence par ces questions, les participants ont exprimé leurs points de vue à l'intérieur de trois principaux ensembles thématiques, et ce, dans des proportions assez semblables. Dans le premier ensemble de propos, on peut regrouper les divers types

d'incidences du traitement médiatique d'événements associés à la radicalisation d'une douzaine d'étudiants de Maisonneuve en 2015. Deux grandes catégories d'incidences peuvent être dégagées. D'abord, ce traitement médiatique aurait renforcé les préjugés déjà à l'œuvre à l'égard de la communauté arabo-musulmane. Cet effet aurait touché tant la communauté de Maisonneuve que la société québécoise en général, en confortant certaines personnes dans leurs opinions islamophobes et en polarisant les points de vue sur notre capacité à vivre ensemble en situation de diversité ethnoculturelle. Pour certains participants, une fausse image de la diversité culturelle, ou du moins une image différente de la réalité vécue au Collège, aurait été colportée. Pour d'autres, l'instauration d'un climat de peur ainsi que le renforcement de consignes contraignantes au Collège font aussi partie des effets négatifs de cette couverture médiatique. À propos de leur expérience *réelle* du Collège, certains participants évoquent des préjugés déjà en place, tandis que d'autres, plus nombreux, décrivent un climat plutôt serein. La deuxième catégorie d'incidences affecte le Collège lui-même comme établissement : sa réputation d'abord, et par conséquent son pouvoir d'attraction auprès d'étudiants ou d'employés potentiels, la valeur perçue de la formation qu'il dispense et, ultimement, sa pérennité.

Le deuxième ensemble de propos vise la nature et la qualité des informations proposées par les médias dits traditionnels. Évidemment, les opinions exprimées ici sont étroitement associées aux précédentes. Cela dit, on trouve ici une critique des médias en général et de leur tendance à opter pour la version la plus sensationnaliste, la plus dramatique et la plus négative de la réalité. On déplore aussi une concentration des médias traditionnels entre les mains d'un petit nombre de groupes financiers.

Le troisième ensemble rassemble les opinions sur les médias sociaux en général et sur Spotted : Collège de Maisonneuve en particulier. Les participants sont nombreux à considérer que l'anonymat derrière lequel se cachent les personnes qui y laissent des commentaires et l'absence manifeste d'un sens des responsabilités chez celles-ci constituent un problème réel. Spotted : Collège de Maisonneuve, comme tous les autres sites du même genre, est une sorte de fourre-tout où il est difficile de départager l'information crédible de la rumeur la plus consternante. On cite, à titre d'exemple, les rivalités entre collèges. On reproche aussi à quelques journalistes de s'y alimenter de façon systématique sur les aspects négatifs de la vie à Maisonneuve, ce qui donne à penser à certains participants que les deux grandes familles de médias ne sont pas si différentes l'une de l'autre.

Parfois incorporée à ce troisième ensemble de propos, parfois abordée de façon distincte, une réflexion assez complexe sur l'équilibre à rechercher entre la liberté d'expression et les discours haineux ou irresponsables est par ailleurs présente. On dénonce les excès auxquels peut conduire la liberté d'expression, y compris sur le mode humoristique, mais on estime que la censure ne vaut guère mieux. Dans les deux cas, une partie importante de la réalité est soit occultée, soit noyée dans un concert de monologues tendancieux. Les participants semblent ici avoir du mal à trouver des solutions concrètes à ce problème, sinon le développement de l'esprit critique, la capacité intellectuelle de faire la part

des choses et l'aptitude à rester vigilant et à s'interroger sur la validité des informations qui circulent.

Lorsqu'ils évaluent le rôle tenu par les principaux groupes d'acteurs dans la série d'événements médiatisés ces dernières années, les étudiants se montrent critiques une fois de plus. Selon certains, la direction du Collège était alors davantage préoccupée par son image ou encore trop réactive quant au discours médiatique (par exemple : en retirant les tables devant l'entrée de la bibliothèque, en fermant le local de prière, etc.), alors qu'elle aurait plutôt dû informer les étudiants, mieux et de façon continue, de même qu'elle aurait dû faire valoir — ou même imposer — son point de vue aux médias ainsi que les initiatives intéressantes mises en place. Quelques participants déplorent ainsi, faute d'information venant de la direction, d'avoir dû se rabattre sur la version des médias. Cela dit, quelques-uns mentionnent que les étudiants eux-mêmes auraient pu prendre la parole pour dénoncer ou nuancer le traitement médiatique réservé au Collège.

Mentionnons enfin que le manque d'espaces au Collège pour favoriser la mixité sous toutes ses formes (programmes d'études, groupes d'appartenance ou d'intérêt, etc.) a aussi été évoqué quelques fois dans cet atelier.

C Discrimination raciale, religieuse et culturelle

L'atelier conviait les participants à qualifier les relations inter-culturelles entre les personnes et les groupes à Maisonneuve, peu importe leur statut au Collège. Un sentiment d'appartenance à Maisonneuve est-il à l'œuvre ? Comment chacun y trouve-t-il sa place ? Quelles sont, le cas échéant, les manifestations de tensions, de discrimination ou d'exclusion ? Comment en arrive-t-on à se défaire des préjugés ? Voilà les principales questions suggérées dans la fiche didactique.

De façon inattendue, le thème le plus fréquemment évoqué a trait à la discrimination opérée par les professeurs. Presque toutes les tables de discussion ont abordé la question, généralement pour reprocher à certains professeurs leur mauvais exemple et leur propension à attiser les tensions interculturelles par des propos désobligeants envers certains groupes. Rappelons ici la précaution énoncée au tout début de ce rapport sur les généralisations intempestives. Il est très difficile d'évaluer correctement la réalité derrière ce reproche. En fait, les cas concrets sont en nombre limité, et deux d'entre eux avaient été fortement médiatisés, à la fois sur les réseaux sociaux et dans les médias plus conventionnels. Il est probable qu'ils aient frappé l'imaginaire collectif. Rappelons aussi qu'un de ces exemples n'est pas de nature ethnoculturelle, mais concerne plutôt des tensions qualifiées d'idéologiques entre certains professeurs d'une discipline et les étudiants d'un programme d'études en particulier. De là à penser que de tels propos ou de telles divergences puissent se traduire par des évaluations inéquitables, il n'y avait qu'un pas à franchir, ce que des participants ont fait volontiers. Ces discussions mèneront d'ailleurs à une recommandation surprenante en fin de journée : celle de demander à ce que seuls les codes permanents figurent sur les examens ou les travaux remis aux professeurs.

Le second thème le plus fréquemment abordé (soit par un peu moins de la moitié des îlots de travail) est semblable au précédent. Les participants reprochent cette fois aux médias d'amplifier de façon exagérée des tensions internes relativement bénignes. Les deux grandes catégories de médias sont visées. Les étudiants reconnaissent toutefois avoir une part de responsabilité, puisqu'ils alimentent eux-mêmes les réseaux sociaux.

Hormis ces deux thèmes assez saillants dans les notes manuscrites des ateliers, les participants ont généralement traité de la question de la discrimination en dénonçant celle-ci (ce que corroborent tant leurs notes que celles des observateurs), mais surtout en essayant d'en comprendre les raisons et d'en dégager les mécanismes. Ainsi, la méconnaissance de l'autre ou de sa culture et, parfois, le simple manque de curiosité à cet égard sont cités comme principales sources de préjugés ou de stéréotypes. Les amalgames ou les généralisations hâtives et abusives y trouvent un terrain propice. Certains événements malheureux ont été ainsi associés de façon consciente ou non à des groupes ethnoculturels. La religion, la tenue vestimentaire, l'accent, etc., sont aussi des prismes à travers lesquels sont perçus et confondus des groupes entiers, dont, par conséquent, la diversité interne demeure insoupçonnée.

Les regroupements physiques sur la base de traits culturels communs, quant à eux, ne sont pas dénoncés de façon systématique. De nombreux participants conviennent plutôt que l'intégration à un nouveau pays peut représenter tout un défi et que, dans de telles conditions, le repli vers un groupe de référence ou d'appartenance culturelle est tout à fait normal, voire souhaitable. Les opinions sont variées sur cette question : quelques participants privilégient la mixité sous toutes ses formes et, on l'a dit, déplorent le manque d'espaces neutres ou multifonctionnels au Collège ; d'autres reconnaissent plutôt que certains groupes ont des besoins particuliers et qu'ils devraient être accommodés. On reconnaît aussi que les regroupements dans l'espace (ou les *squads*, comme certains participants les surnomment) peuvent présenter un caractère intimidant pour quiconque voudrait s'y aventurer, mais on pense (et certains le déclarent honnêtement) que ce trait a plus à voir avec une perception de l'extérieur qu'avec une véritable volonté du groupe d'exclure des personnes. Par exemple, les Maghrébins excellent au soccer sur table. Ils n'excluent personne, mais il est difficile d'être compétitif avec eux.

Par ailleurs, certains participants font valoir que les préjugés évoluent dans le temps et en fonction des contextes, ce qui peut avoir une incidence sur la cible, à savoir quels groupes en sont victimes. Les vagues d'immigration à Montréal ont ainsi modifié le public visé par les préjugés, notamment dans les collèges. Mais plus largement encore, l'expérience interculturelle relativement limitée des générations antérieures est présentée comme l'une des sources de préjugés entretenus à l'heure actuelle à l'égard des certaines communautés.

L'humour a été un objet de discussion à de nombreuses tables. Si quelques-uns mentionnent que les plaisanteries (au deuxième degré, par exemple) ou la critique doivent être acceptées et qu'on ne doit pas constamment *en faire une affaire personnelle*, les participants sont trois fois plus nombreux à faire valoir que l'humour devrait être manipulé avec soin, qu'il confine parfois à la discrimination et que la liberté d'expression a des limites.

Enfin, même si cette question a été abordée dans d'autres ateliers thématiques, la représentativité de l'association étudiante a été surtout discutée ici. Les participants mentionnent que les membres de l'exécutif de l'association ont tendance à être issus des mêmes programmes d'études et du même groupe ethnique, et à embrasser les mêmes idées politiques. Certains le déplorent.

D Regards sur les féminismes

La fiche distribuée aux participants et participantes (bien plus nombreuses que les garçons dans cette thématique) les invitait à se mettre à la place des étudiantes de Maisonneuve, à se questionner sur leurs réalités, sur les aspirations qu'elles formulent, sur les pressions qu'elles subissent, sur la conciliation que certaines doivent opérer entre leur culture d'origine et celle de la majorité, sur les interactions auxquelles elles participent et sur les inégalités possibles dont elles peuvent être les victimes. La fiche les questionnait aussi sur la place que peuvent occuper les étudiants dans ces réflexions.

Deux phénomènes semblent avoir dominé les échanges du matin, du moins sur un plan strictement quantitatif. D'abord, la nature souvent sexuée des programmes d'études, certains à prédominance nettement masculine et d'autres à prédominance plutôt féminine, est évoquée. Dans les exemples soulevés par les participants, les Techniques de l'informatique s'opposent ici aux Techniques de soins infirmiers. En accord avec la thématique exposée dans la fiche d'accompagnement, les participants ont surtout insisté sur la difficulté des jeunes femmes de faire leur place dans un programme où elles sont nettement minoritaires, un défi appelé à se prolonger sur le plan professionnel. Dans un groupe de discussion, on mentionne que le type d'enseignement privilégié dans le programme d'études tend souvent à renforcer cette ségrégation. À cet égard d'ailleurs, trois groupes ont fait allusion aux standards distincts pour les garçons et les filles dans certaines évaluations en éducation physique (pour le programme Techniques policières), le plus souvent pour les déplorer (même si la question a été fortement débattue).

L'autre phénomène évoqué tout aussi fréquemment a trait aux doubles standards vestimentaires. Pour la plupart des participants, les femmes sont soumises à davantage de pressions sociales sur le plan de l'apparence physique. La culture de masse de même que le regard masculin encourageraient une sexualisation et même une hypersexualisation de la femme. Dans un groupe, on évoque même la tradition malheureusement irréformable des jeunes hommes attribuant des scores à l'apparence physique des

jeunes femmes. Celles qui opteraient pour les vêtements amples seraient même catégorisées comme lesbiennes. Ajoutons à cet ensemble de préoccupations le fait que les remarques sexistes que l'on retrouve sur les réseaux sociaux, notamment sur Spotted : Collège de Maisonneuve, visent le plus souvent le corps féminin.

Lorsqu'on rassemble les diverses manifestations du sexisme évoquées par les participants, la liste est importante : stéréotypes ou préjugés associés aux femmes en période de menstruations, aux femmes au volant, aux jeunes étudiantes enceintes, aux féministes dites frustrées, aux inégalités salariales, au choix du masculin pour ne pas alourdir les textes, etc. On cite aussi l'exemple de la cafétéria du Collège, où le service à la clientèle est presque exclusivement confié à des femmes. Une éducation différenciée en fonction des sexes serait encore à l'œuvre dans nos sociétés, et ce traitement est encore plus dommageable dans certains groupes culturels. On déplore qu'une femme appartenant à ces groupes soit ainsi doublement discriminée.

À l'inverse, selon de nombreux participants, le féminisme est mal connu et mal perçu, jugé trop souvent à partir de ses manifestations extrêmes. Il ne rallie que très peu d'hommes, est mal connoté et est lui-même objet de nombreux stéréotypes sexistes. Une meilleure éducation au féminisme est souhaitée. Signalons tout de même que, dans un groupe, une mention est faite de certains avantages féminins.

De nouveau dans cet atelier, le corps professoral est quelques fois visé comme source de propos sexistes, voire de discrimination, y compris à l'évaluation. Le *code vestimentaire* — ou parfois son absence — est mentionné comme source de distraction pour certains professeurs. Les relations entre professeurs et étudiantes (le cas de figure le plus fréquent) sont aussi évoquées comme exemples de domination masculine.

Enfin, pour certains participants, les relations entre les femmes elles-mêmes ne sont pas nécessairement à idéaliser. Elles seraient plutôt empreintes de rivalités. Quant à elles, les relations tendues entre les femmes occidentales et les femmes portant le voile auraient une autre origine, plutôt associée à l'histoire de l'émancipation des femmes.

Enjeux prioritaires et recommandations

Rappelons que chaque enjeu débattu en après-midi ainsi que les recommandations qui l'accompagnaient trouvent une place dans le compte rendu qui suit. Toutefois, un effort de synthèse a été fait pour éviter les redondances ou les descriptions trop pointues. Aussi, tout bien considéré, le compte rendu ne reprend pas exactement les catégories retenues par les participants dans l'organisation des ateliers de l'après-midi. Le traitement du contenu diffère même d'un compte rendu d'atelier à l'autre, et ce, en fonction de l'aisance relative avec laquelle la présentation

pouvait être structurée. Il faut dire que nous détenons certains avantages sur les participants, soit celui de pouvoir observer les redondances et celui de pouvoir regrouper, sans précipitation, les propos apparentés.

Les règles du précédent compte rendu s'appliquent ici aussi. La méconnaissance de certaines réalités organisationnelles dont témoignent quelques-uns des propos est tolérée, et aucune censure n'est appliquée. Rappelons encore que l'usage du terme *enjeu* est souple dans les pages qui suivent. Il réfère généralement à un ensemble de situations apparentées et jugées problématiques. Enfin, précisons que les passages en italique correspondent aux éléments qui ont fait leur chemin jusqu'à la présentation faite à la direction en fin de journée.

A La cohabitation et les relations entre les groupes et les programmes au sein du Collège

Le premier enjeu est nettement surreprésenté dans les contributions étudiantes aux ateliers sur la cohabitation. Décliné sous différents titres selon les îlots de travail, il n'en concerne pas moins une seule réalité : les préjugés qui sont véhiculés à l'égard des différents programmes d'études au Collège et des étudiants qui y sont inscrits. Puisque leurs contenus se recoupent, on regroupera ici ce premier enjeu et ceux qui ont trait au cloisonnement entre les programmes (ou entre les profils d'un même programme) avec l'effet de clan que l'on remarque parfois dans certains programmes techniques et avec l'occupation exclusive de certains espaces au Collège.

On suggère aux étudiants de participer aux activités qui permettent de rencontrer des personnes issues d'autres programmes et d'éviter ainsi de n'avoir en tête que des préjugés à leur égard. La mixité est aussi suggérée dans les travaux d'équipe, par exemple dans les cours de formation générale. Certains recommandent même de l'imposer. Cela dit, les étudiants devraient essayer par eux-mêmes de fréquenter différents lieux et d'éviter, par exemple, d'occuper toujours la même table à la cafétéria. On invite aussi la communauté étudiante à éviter les blagues susceptibles de nourrir des préjugés, et à penser plutôt aux qualités particulières de chaque programme et à la place de celles-ci dans la collectivité. À cet égard, le journal étudiant ou la radio étudiante pourraient intégrer des capsules sur les différents programmes et leurs étudiants, ou encore diffuser de l'information sur leurs activités respectives.

On suggère au Collège d'aménager plus d'espaces de rencontres ou d'études et de leur donner une vocation nettement interdisciplinaire. On l'invite aussi à multiplier les activités ou les projets scolaires favorisant les rencontres entre les programmes. *Par exemple, on propose, à l'instar de la formule même du forum, l'implantation statutaire d'une demi-journée d'échange par année, à laquelle la présence des étudiants serait obligatoire (en l'associant à une évaluation en philosophie).* La reconnaissance au bulletin de certaines activités multidisciplinaires est évoquée. On recommande de modifier le format de la journée d'accueil afin de favoriser, dès l'entrée au collégial, les échanges entre les étudiants de programmes différents. *On demande aussi au Collège*

de faire un effort à même la confection de l'horaire pour favoriser les rencontres interprogrammes, de travailler à la promotion et à une meilleure connaissance de tous les programmes, et d'éviter de créer des situations qui encouragent la compétition entre les étudiants d'horizons divers (la cote R, par exemple, est pointée du doigt à au moins une occasion).

On convie les professeurs à ne pas comparer les programmes d'études devant les étudiants, à ne pas questionner les étudiants sur leurs programmes en début de session et à éviter toute forme d'humour qui pourrait susciter de la discrimination. On leur suggère de véhiculer des messages plus positifs à l'égard de tous les programmes d'études, même ceux avec lesquels ils ont peu d'affinités. On les encourage, quand c'est possible, à inciter les étudiants à échanger entre eux sur leurs programmes respectifs, voire à forcer un peu la mixité dans les travaux d'équipe, en mettant à contribution des étudiants de programmes différents.

On souhaiterait que le Spotted : Collège de Maisonneuve sur Facebook cesse de publier des propos qui renforcent les préjugés sur les programmes. On suggère enfin une sorte de campagne nationale de sensibilisation sur tous ces préjugés *vocationnels*, dès le secondaire, dans le cours d'éthique par exemple.

Mentionnons que ce premier enjeu incorporait à l'occasion (et plus manifestement dans un îlot de travail de l'après-midi) des considérations sur les préjugés ethnoculturels ou sexistes. Cela dit, la nature des recommandations ne changeait pas : l'ouverture à l'autre, la mixité sous toutes ses formes, les échanges, etc., sont les thèmes forts pour lesquels les pistes de solution ont été formulées.

Le second enjeu se distingue nettement du premier. Il concerne l'association étudiante (SOGEECOM) et ce qui est perçu comme un manque de représentativité de ses agents les plus actifs.

On souhaiterait que plus d'étudiants de plus de programmes, notamment des programmes techniques, s'impliquent dans les activités de l'association ou fassent partie de ses représentants. On souhaiterait aussi une meilleure représentativité sur le plan ethnoculturel. Dans un autre ordre d'idées (mais qui pourrait recouper les clivages précédents), *on suggère à l'association d'accueillir une plus grande diversité de points de vue, en particulier sur le plan politique.* Les participants conviennent toutefois qu'il appartient aussi aux étudiants de tous les horizons de s'impliquer dans la vie associative et de faire valoir leurs points de vue.

Des demandes de mise au point du même ordre sont aussi formulées à l'égard de deux autres objets associés à l'association. Le premier a trait à l'agenda étudiant, jugé trop fortement connoté politiquement et porteur de préjugés à l'égard d'une partie des étudiants. Le second correspond au budget de l'association, que certains jugent consacré à des activités très ciblées politiquement. Dans les deux cas, on suggère une meilleure représentativité de la communauté étudiante dans toute sa diversité.

B Médias et diversité culturelle

Dans ces ateliers, la majorité des enjeux sont formulés de telle sorte qu'ils visent prioritairement un groupe d'acteurs (étudiants, direction du Collège, personnel du Collège et médias). Il est ainsi plus simple, pour les besoins du compte rendu, de traiter les pistes de solution en fonction d'un groupe cible à la fois. Nous compléterons avec les quelques remarques qui s'insèrent plus difficilement dans les quatre catégories suivantes.

Le premier groupe d'acteurs correspond aux étudiants. Lorsqu'on lit les recommandations qui leur sont adressées, on constate que trois sous-groupes sont visés : la communauté étudiante dans son ensemble, l'association étudiante et les étudiants qui alimentent les réseaux sociaux, en particulier le Spotted : Collège de Maisonneuve.

On appelle d'abord les étudiants à s'impliquer davantage dans la vie du Collège et à user de toutes les ressources à leur disposition pour s'exprimer, en particulier lorsqu'ils constatent que l'information véhiculée est erronée ou partielle. S'ils ne sont pas satisfaits des plateformes de communication fournies par le Collège ou de la représentation effectuée par leur association étudiante, c'est à eux de revendiquer une action et de faire valoir leur point de vue. Il leur revient aussi de s'informer suffisamment et auprès de différentes sources pour mieux distinguer l'information crédible de la rumeur. Diversifier son cercle d'amis est, à cet égard, une bonne méthode.

On demande à l'association étudiante de réviser en profondeur ses façons de faire et de s'assurer que tous les points de vue sont représentés. On lui suggère aussi un peu plus de transparence sur ses structures et ses dépenses. On mentionne que chaque programme technique pourrait élire un président ou une présidente qui pourrait faire le lien avec l'association.

Enfin, on recommande aux étudiants d'user de leur jugement et de faire attention à ce qu'ils écrivent sur les médias sociaux, entre autres parce que les médias traditionnels s'y alimentent. On considère que le site Spotted : Collège de Maisonneuve, en particulier, n'est pas administré correctement et donne cours à des propos peu crédibles et générateurs de dissensions. *Certains souhaiteraient des mesures de contrôle plus sévères.*

Les recommandations adressées à la direction du Collège sont nombreuses. Toutefois, on peut les ranger en trois grandes catégories, chacune basée sur une insatisfaction formulée soit à l'égard de la façon dont la direction se renseigne sur les besoins des étudiants, soit à l'égard de la façon dont elle réagit aux pressions médiatiques ou soit, enfin, à l'égard de la façon dont elle transmet l'information à ses différents publics.

On lui reproche d'abord d'être déconnectée, de manquer d'écoute à l'égard des étudiants et de l'expression de leurs besoins, de privilégier ceux des professeurs ou de son personnel. Certains voient dans les sondages auprès des étudiants une façon de mieux connaître leurs besoins ; d'autres pensent le

contraire et favoriseraient plutôt une communication bidirectionnelle, plus spontanée ou plus régulière. *On fait valoir, par exemple, que les représentants de la direction sont peu présents dans les lieux que fréquentent les étudiants. Certains aimeraient les voir dans les classes de temps à autre, ne serait-ce que pour montrer qu'ils s'intéressent à ce que vivent les étudiants. Ils ne sont pas plus présents sur les réseaux sociaux, ce qui permettrait pourtant de mieux connaître leur point de vue sur les situations délicates.*

La dernière remarque nous conduit au deuxième reproche fait à la direction du Collège, soit ses lacunes en communication. Au bénéfice de ses étudiants (et de leurs parents), elle devrait aménager une plateforme ou créer plus d'occasions pour communiquer et échanger, ce qui éviterait le recours aux médias pour obtenir des renseignements à propos d'un événement ou d'une situation problématique. À l'égard des médias, elle devrait prendre la parole avec plus de célérité et plus d'assurance, et même confronter leur version des faits à la sienne. Elle devrait aussi mettre en avant-plan la version étudiante de la réalité à Maisonneuve. D'autres participants, au contraire, pensent que la direction devrait tout simplement interdire l'accès des médias au Collège.

On reproche enfin à la direction de réagir en priorité aux pressions médiatiques et de soigner davantage son image publique plutôt que d'évaluer adéquatement les besoins de la population étudiante. Quelques-unes des décisions de la direction ont été perçues comme contestables, parce qu'elles étaient basées sur un critère de sécurité nettement amplifié par les médias et non sur les besoins exprimés par certains groupes d'étudiants.

Certaines recommandations adressées aux professeurs et aux membres du personnel pourraient sembler paradoxales, mais il y a fort à parier que ceux ou celles qui les ont formulées visaient des personnes et des situations différentes. D'une part, on dénonce le trop grand pouvoir des professeurs et on leur demande d'éviter d'influencer les étudiants, de rester neutres et de ne pas tenir de propos qui pourraient être mal interprétés. D'autre part, on souhaiterait qu'ils prennent position dans les débats médiatisés qui marquent la vie à Maisonneuve et qu'ils donnent leur opinion sur ces enjeux, en particulier à leurs étudiants. Dans les deux cas, on en appelle à une sorte d'exemplarité, mais dont les contours vont varier selon l'effet escompté. Le dénominateur commun ici semble consister en un appel à la cohabitation sereine des différents groupes au Collège et à la dénonciation de ce qui pourrait y faire obstacle. *De la même façon, un renforcement des liens entre les étudiants, le personnel et la direction est également souhaité par plusieurs participants. On évoque, à cet égard, des activités réunissant l'ensemble de la communauté et des ponts communicationnels entre tous les groupes.*

Les médias forment la dernière catégorie d'acteurs visés par les recommandations. Avant tout, les participants se montrent critiques à l'égard des médias traditionnels. Ils souhaiteraient que ceux-ci vérifient mieux la légitimité de leurs sources et qu'ils évitent le sensationnalisme qui séduit un type de public, mais qui a pour effet de polariser les opinions dans la population ou d'endommager des réputations. On leur reproche le recours à Spotted : Collège de Maisonneuve qui, selon certains, devrait être réservé aux étudiants du Collège. Quelques participants vont jusqu'à penser que des médias intimidaient intentionnellement la communauté du Collège de Maisonneuve ces dernières années.

Quant à eux, les administrateurs des médias sociaux devraient sentir qu'ils ont des responsabilités en la matière et filtrer les messages haineux ou discriminatoires.

Enfin, les gouvernements et les établissements scolaires sont interpellés pour sensibiliser la population, les jeunes surtout, à ces dérives médiatiques possibles, et pour favoriser le développement d'un regard critique sur ces phénomènes.

C Discrimination raciale, religieuse et culturelle

Dans les ateliers associés à cette thématique, les enjeux (ou situations problématiques) ont été plus faciles à distinguer. On peut les regrouper en sept grandes catégories : le manque de neutralité de quelques professeurs, le manque de représentativité de l'association étudiante, les préjugés en vigueur au Collège, l'ignorance des cultures que l'on côtoie, les tensions entre les objectifs contrastés d'assimilation et d'intégration, la partialité des médias et les excès de la libre expression.

Le premier problème a déjà été évoqué : quelques professeurs tiendraient des propos désobligeants envers des groupes ou feraient preuve de discrimination. S'il n'est pas possible de discuter de la situation avec le professeur, on suggère aux étudiants de dénoncer ces conduites, et à la direction du Collège de sévir. Mentionnons ici que plusieurs participants ont admis ignorer tout du processus de plainte à cet égard. *Plusieurs participants suggèrent, par ailleurs, que les travaux ou les examens ne laissent figurer que le code permanent de l'étudiant, afin de limiter toute influence sur l'évaluation.* On invite les professeurs à participer à des séances d'information sur la diversité culturelle. *On demande enfin à la direction du Collège de mettre en place des politiques assurant l'impartialité des évaluations, et à l'association étudiante de s'impliquer davantage auprès des étudiants victimes de discrimination.*

Le manque de représentativité de l'association étudiante a été évoqué lui aussi un peu plus tôt. On lui suggère d'instaurer un système de quotas qui assurerait la présence de représentants de minorités visibles à même son comité exécutif. On lui demande également de rendre ses budgets et ses rapports financiers accessibles à l'ensemble des étudiants. Rappelons-le ici, il est aussi recommandé aux étudiants de s'impliquer davantage, sans quoi ces vœux de représentativité demeureront sans effet.

Les deux enjeux suivants sont étroitement liés : la présence de préjugés au sein du Collège et la méconnaissance des cultures et des croyances de groupes que l'on côtoie chaque jour. Les participants associent spontanément les préjugés ou les stéréotypes ethnoculturels à la méconnaissance de l'autre et au fait de ne pas le fréquenter. Aussi, les recommandations formulées à cet égard reposent surtout sur l'ouverture aux autres. Elles ont déjà été évoquées : effort étudiant pour connaître l'autre, *aménagement de lieux et moments d'échanges sur une base régulière* (la nourriture et la musique représentent à cet égard des prétextes rassembleurs), cours complémentaires permettant de sensibiliser les étudiants aux autres cultures, activités ou projets scolaires favorisant la mixité, ouverture à la diversité de la part de l'association étudiante, etc.

Les nuances qui distinguent l'objectif d'intégration des communautés d'immigration récente de celui de leur assimilation ont été abordées par au moins un îlot de travail du forum dans l'après-midi. Pour les participants, la promotion de la culture québécoise ne passe pas par son imposition. Les suggestions formulées en ce sens sont semblables aux précédentes et misent sur la rencontre des cultures.

Le rôle des médias a aussi été examiné dans les ateliers de cette thématique. Plusieurs îlots de travail l'ont abordé de façon plus ou moins approfondie. Encore une fois, leurs recommandations recoupent celles déjà formulées dans les ateliers précédents : devoir des étudiants de s'informer de façon adéquate en interrogeant plusieurs sources, implication des étudiants et du personnel dans la pondération des informations véhiculées par les médias, etc.

Un groupe de participants a choisi de traiter des limites du droit à la critique. Pour eux, un travail d'édition sérieux est nécessaire avant toute publication sur les réseaux sociaux. Les généralisations indues, les amalgames et les clichés doivent être éradiqués pour éviter toute dérive. Une formation est aussi nécessaire pour augmenter la capacité de la population des jeunes à départager l'information crédible de celle qui ne l'est pas.

D Regards sur les féminismes

Les principaux enjeux dégagés dans le cadre des ateliers sur le féminisme ont porté sur la méconnaissance du féminisme et de la situation d'iniquité qui caractérise la condition de plusieurs femmes, le maintien des préjugés et stéréotypes sexuels, la tendance à traiter le corps de la femme comme un objet, les relations enseignants-étudiantes et la faible représentation masculine dans le mouvement féministe. Encore une fois, ces catégories sont loin d'être étanches, et des propositions similaires se retrouvent d'un groupe à l'autre.

Au moins quatre groupes de discussion ont abordé, de manière explicite, la méconnaissance d'une partie de la population des conditions réelles dans lesquelles plusieurs femmes évoluent et de la légitimité des revendications féministes. Deux autres

groupes sont partis du constat que les préjugés à caractère sexuel étaient encore bien vivants et ont planché sur les moyens de les atténuer. Le contenu de ces six îlots de travail a été réuni dans le résumé suivant.

Sur ces questions, on invite les étudiants à s'informer un peu mieux et par eux-mêmes, à participer aux activités ou aux séances de sensibilisation, à s'assurer de bien connaître les faits avant de débattre de ces questions, à dénoncer la discrimination à l'égard des femmes ou toute forme de harcèlement, et à conscientiser leur entourage. Les étudiants masculins sont particulièrement visés ; on souhaiterait d'ailleurs les retrouver en plus grand nombre au sein des comités ou des regroupements dont la mission est de sensibiliser la population à ce problème.

On souhaiterait que les cours collégiaux (notamment en Sciences humaines et dans la formation générale) comprennent davantage de contenu sur ces questions, que les écrits d'auteurs féminines soient davantage au programme et que l'offre de conférences, d'activités parascolaires ou d'ateliers liés au féminisme soit augmentée. À cet égard, on demande à ce que les types de féminisme soient mieux distingués dans l'esprit du public, afin de nuancer les opinions extrêmes ou les amalgames nuisibles à la sensibilisation. On souhaiterait également que le personnel soit informé ou formé pour éviter les conduites à caractère sexiste, que les enseignants s'abstiennent de remarques dégradantes envers les femmes et qu'une réflexion plus poussée soit menée sur les barèmes d'évaluation dans certains cours d'éducation physique. L'usage dans les cours d'un français débarrassé d'éléments qui rendent implicite la supériorité masculine fait l'objet d'une recommandation. *On s'attend aussi à ce que les plaintes de harcèlement ou de discrimination soient traitées de manière plus efficace.* Pour soutenir les étudiantes qui ont des enfants, la direction devrait également leur faciliter l'accès à une garderie à proximité du Collège.

Sur un plan plus général, on s'attend à des règlements et des politiques plus mordantes pour mettre fin au traitement salarial inéquitable entre les hommes et les femmes. On s'attend aussi à une promotion du féminisme et à des communications officielles qui en distinguent mieux les variétés, ainsi qu'à une formation appropriée au niveau secondaire.

Le deuxième groupe d'enjeux a été choisi par cinq îlots de travail. Il traite de ce que la plupart des participants ont convenu de nommer l'objectivation du corps de la femme, entendant par là — on l'aura compris — son traitement en tant qu'objet physique dénué de toute conscience ou de toute sensibilité.

Aux étudiants, on suggère d'éviter de tenir ou d'encourager des propos porteurs de ce type de dérive blessante ou menaçante, et ce, tant dans la vie de tous les jours que dans les médias sociaux, où souvent ils pullulent sous le couvert de l'anonymat. Certaines situations sociales ou certaines conditions sont propices à ce type de sexisme : il convient de demeurer vigilant. On demande

aussi aux étudiants de dénoncer toutes les manifestations du phénomène et de soutenir les personnes affectées par celui-ci. Ici encore, on considère que c'est le devoir de chacun de s'informer sur ces questions et de partager ces préoccupations avec son entourage.

À la direction du Collège, il est demandé de maintenir un bon degré de sensibilisation à travers les conférences, les activités, les campagnes de promotion, un code de vie publicisé, etc., de mettre en place des sanctions plus sévères pour contrer les actes sexistes, de bien informer le milieu des procédures de plainte et de mettre sur pied des mesures et des groupes de soutien pour les femmes victimes.

Les recommandations adressées aux professeurs ou aux membres du personnel vont dans le même sens : éviter les propos dégradants et les dénoncer, intervenir lorsqu'on est témoin d'un acte sexiste, accompagner les victimes vers les ressources appropriées et ouvrir la discussion sur le sujet, notamment en classe (la classe de philosophie est la plus évoquée).

À plus large échelle, on espère un monde équitable et débarrassé de tout esprit sexiste, par exemple dans les publicités, dans les produits culturels, dans les conditions de travail, etc. On attend de l'État un soutien aux femmes dans le besoin et une dénonciation officielle de toute forme de sexisme. Certains participants proposent de réduire les publicités qui instrumentalisent le corps de la femme à travers son hypersexualisation, tandis que d'autres considèrent qu'il faut minimiser l'attention publique portée au code vestimentaire et baser davantage le jugement des personnes sur des critères intellectuels.

La question des relations entre professeurs et étudiantes a été abordée de façon un peu plus particulière dans deux îlots de travail. Les recommandations ne diffèrent pas en substance des précédentes. On évoque surtout la sensibilisation du milieu, *une déontologie adéquate, une large diffusion des politiques en vigueur, la dénonciation des torts, la facilitation du processus de plainte*, le maintien d'un registre d'offenseurs en cas de récidive et l'augmentation des ressources de soutien.

Enfin, un groupe s'est penché de manière plus approfondie sur la présence modeste des hommes dans le mouvement féministe. Pour ce qui est des recommandations propres à celui-ci, mentionnons que certains participants souhaiteraient qu'aucun groupe féministe ne refuse la présence des hommes, prétextant que toute forme de fermeture ne sert aucune des parties en cause.

Constats généraux

Pour les étudiants, la ligne de fracture ethnoculturelle est très loin de résumer les diverses tensions à l'œuvre dans une organisation de la nature et de la taille de Maisonneuve. Les zones de friction sont bien plus nombreuses, aussi nombreuses en fait que les sous-cultures ou les groupes d'affiliation qui s'y côtoient. Les étudiants constatent, à l'évidence, que des regroupements ont lieu sur la base d'une appartenance culturelle (et peut-être religieuse), que des symboles ou signes physiques constituent souvent des modalités d'affiliation, qu'il ne va pas de soi de fréquenter des lieux lorsqu'on y est minoritaire, que des généralisations malhabiles ont cours et qu'elles conduisent parfois à des jugements négatifs, à des propos offensants ou à des conduites malveillantes.

Toutefois, dans l'esprit de la plupart des participants au forum, la nature de ces phénomènes ne diffère pas de ce qu'on rencontre dans n'importe quelle situation où se côtoient des groupes d'appartenance différents. Un participant au forum évoquait même les tensions à l'œuvre entre certains étudiants issus de la Rive-Nord et de la Rive-Sud de Montréal ! Dans ce cas précis, l'humour et la taquinerie semblent l'avoir emporté sur le genre de dérapage qu'on observe parfois dans les arénes du Québec. Mais le fait demeure que les lignes de discorde sont très nombreuses dans un établissement qui réunit 8000 personnes et qu'il n'est jamais possible de prévoir exactement où les tensions ou les ruptures apparaîtront.

Il est clair néanmoins que les étudiants ont spontanément tendance à cibler des zones de tension différentes de celles qui mettent en scène des groupes ethnoculturels. Les tensions entre les étudiants des divers programmes d'études et même entre les membres du personnel rattachés aux différents programmes, par exemple, paraissent dominer dans leur analyse. Les mentalités, les références implicites ou les objectifs des enseignants et des étudiants peuvent différer beaucoup d'un programme à l'autre. Certains programmes, en particulier au secteur technique, instrumentalisent davantage la formation dispensée aux étudiants à des fins d'insertion dans le marché de l'emploi. Au contraire, les acteurs principaux dans d'autres secteurs de formation voient plutôt d'un mauvais œil ce qu'ils perçoivent comme une soumission au libre marché, et considèrent que l'éducation sert plutôt à libérer le jeune de ce genre d'emprise. Bien sûr, on ne saurait mettre sur le même pied ces idéaux éducatifs et des croyances de nature religieuse, mais comment ne pas voir dans des visions aussi distinctes de l'éducation à la fois des expressions de nature culturelle et des sources de tension qui ne peuvent faire autrement que s'exprimer dans le milieu de vie où elles coexistent ?

L'exemple des étudiants en Techniques policières qui se sentent victimes de certains préjugés, y compris de la part de quelques professeurs, est particulièrement révélateur de ces tensions de nature culturelle. Le phénomène est analogue à celui décrit dans

le rapport de l'IRIPI à propos des tensions à l'œuvre entre la culture familiale d'étudiants et l'enseignement que ceux-ci reçoivent dans certains cours au Collège (p. 36-37). Deux cultures s'affrontent ; cette fois-ci, elles sont disciplinaires, et les étudiants se trouvent partagés. Les divergences de vues que l'on rencontre tous les jours dans nos sociétés sont traduites dans des parcours de formation qui, à leur tour, les alimentent. La particularité des cégeps et de la formation générale dont ces établissements sont porteurs est de provoquer des rencontres entre des groupes d'opinion qui n'auraient pas nécessairement tendance à se fréquenter spontanément. Faut-il s'étonner que des préjugés s'y expriment ?

Ce dont il faut pourtant se réjouir ici, c'est que les étudiants sont des plus conciliants. Non contents de déplorer simplement l'état d'ignorance et de désaccord qui existe entre les programmes d'études, ils souhaitent plutôt qu'on les valorise tous et que l'on reconnaisse leur contribution respective à la collectivité. Ce dont il faut peut-être se réjouir aussi, c'est que les étudiants sont loin d'avoir tranché la question de la liberté d'expression. Plusieurs dénoncent les dérives haineuses, les propos séditieux et l'humour de mauvais goût qui alimentent les tensions entre les groupes, mais la liberté d'expression, le droit à la critique et le devoir d'accepter la critique demeurent des valeurs auxquelles ils tiennent. L'équilibre est fragile, bien sûr, et personne ne disposait d'une recette définitive la journée du forum, mais l'appel des étudiants à l'effort de connaissance et au discernement mérite d'être souligné.

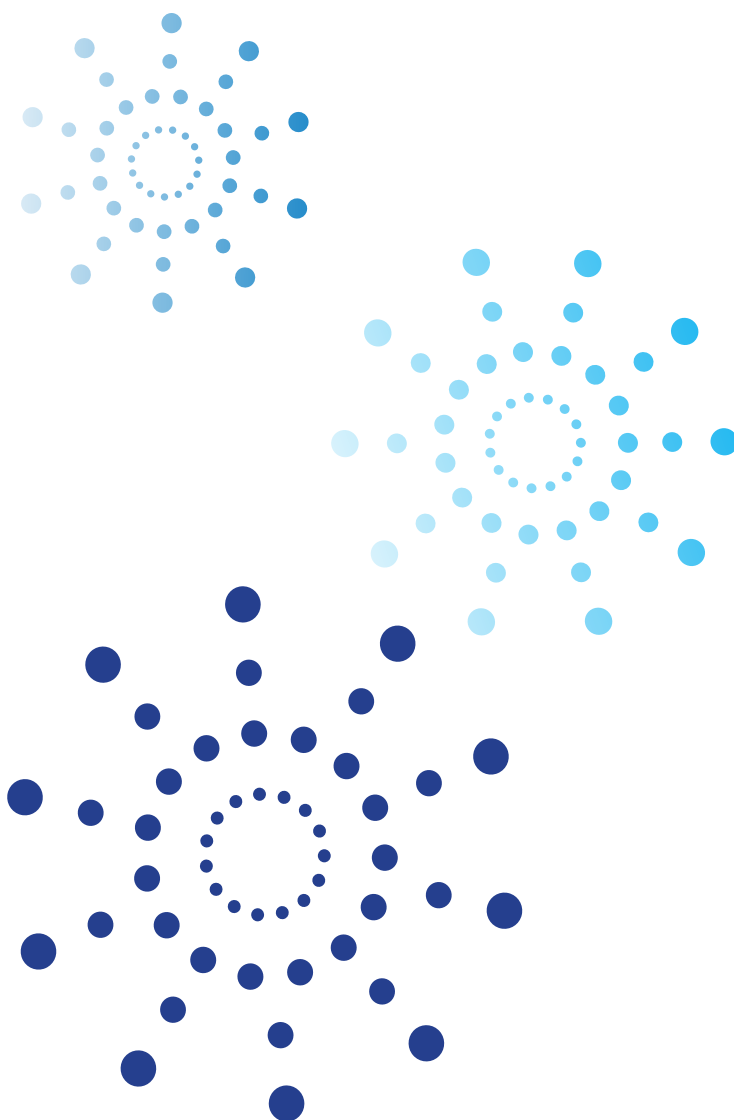
Parmi les autres lignes de discorde traitées en profondeur dans le cadre du forum, on retrouve aussi les relations entre les sexes, ainsi que celles entre les étudiants et différents acteurs : leurs enseignants (ou parfois d'autres membres du personnel), la direction du Collège, leur association étudiante, les médias, etc. Dans tous les cas, les étudiants ont déploré que des oppositions plutôt stériles effritent le *vivre-ensemble* et ont proposé des solutions à cette fin.

La requête étudiante, exprimée sous diverses formes et en maintes occasions, d'établir de meilleurs canaux de communication entre les différents groupes au Collège est aussi digne de mention. En ce qui a trait plus particulièrement aux communications entre les étudiants et la direction, on reconnaîtra la carence relative des messages de cette dernière à l'endroit des étudiants lors du tumulte qui a précédé le projet pilote.

Le webdocumentaire *Les voix de Maisonneuve*

La médiatisation dont le Collège de Maisonneuve a fait l'objet au cours des années 2015 et 2016 a créé chez les étudiants et les membres du personnel un sentiment de malaise tant le portrait tracé par certains médias de l'établissement était totalement étranger à leur expérience quotidienne. Dans ces conditions, il est apparu essentiel de faire entendre les voix de Maisonneuve.

Que signifie vivre ensemble à Maisonneuve ? Comment l'espace se trouve-t-il utilisé par celles et ceux qui le fréquentent ? Comment les différents acteurs de l'établissement (étudiants, enseignants, personnel administratif) souhaitent-ils parler d'eux-mêmes ? Ces questions qui traduisent une bonne partie des objectifs du projet pilote ont guidé cette démarche. Le webdocumentaire permettra de restituer la parole de celles et ceux qui font Maisonneuve, et de rendre cette parole accessible à l'externe. Ce sera l'occasion pour le grand public de visiter un espace virtuel et d'entendre les récits des expériences vécues par les étudiants et les membres du personnel.





CHAPITRE IV

Les activités touchant les membres du personnel

Le chapitre IV traite des activités qui, dans le cadre du projet pilote, visaient ou impliquaient plus directement les membres du personnel, y compris les enseignants. Pour l'essentiel, ces activités ont été conçues, préparées et promues par les membres du comité de réflexion ou par de proches collaborateurs.

Tournée des départements

Au cours de l'année 2015-2016, un professeur du Collège avait effectué une tournée des départements afin de partager avec les professeurs les renseignements dont le Collège disposait sur les départs d'étudiants pour la Syrie. Dans le tumulte médiatique provoqué par lesdits événements, cette façon de faire avait eu l'avantage de réunir des pairs en toute confidentialité autour d'une information validée par un des leurs, une information jugée donc plus crédible que l'auraient été, dans un tel contexte, les explications de membres de la direction. Les cultures en place dans un cégep, rappelons-le, ont beau différer entre elles, elles sont aussi nombreuses à prendre leur distance à l'égard du discours et des impératifs directoriaux.

Dans le cadre du projet sur le *vivre-ensemble*, le chemin ainsi entrouvert allait permettre de prendre le pouls des départements quant à l'état des relations interculturelles au Collège. Délaisée dans un premier temps au profit de la parole étudiante qui, on l'a dit, apparaissait la plus fragilisée de toutes par les événements de 2015, la parole des membres du personnel est ici au cœur de la démarche de compréhension. Au cours de l'année 2016-2017, ce même enseignant a donc entrepris une seconde tournée, cette fois avec l'objectif de collecter de l'information plutôt que d'en transmettre. Il est à noter qu'afin de respecter la confidentialité des conversations départementales, aucune personne ne l'accompagnait pour noter les échanges. Il devait dès lors questionner les membres du personnel, interagir avec eux et assurer seul la conservation des propos. On ne s'attendra donc pas, dans ces conditions, à un compte rendu aussi exhaustif que celui produit pour le forum étudiant (chapitre III), dont l'ampleur était bien plus importante et dont le dispositif mnémotechnique était autrement plus robuste.

Les coordonnateurs de département ont facilité la tenue de ces rencontres, mais le grand nombre d'instances pour la quantité de plages horaires disponibles n'a pas permis de conclure tout à fait la démarche. La majorité des départements a toutefois été entendue. La durée de ces rencontres a varié de trente minutes à deux heures, selon les disponibilités des départements, mais aussi en fonction du nombre de membres, de leur historique en matière de relations interculturelles, et du degré d'incidence de ces mêmes relations sur l'enseignement de la discipline.

Constats généraux

Un peu à l'instar des constats tirés du forum étudiant, les relations interculturelles entre les étudiants, d'une part, et entre ceux-ci et les enseignants, d'autre part, seraient plutôt harmonieuses dans l'ensemble. Évidemment, dans un environnement aussi populeux et diversifié que Maisonneuve, des tensions entre individus ou entre groupes ne manqueront pas de poindre de temps à autre, mais les enseignants y voient surtout le fait d'individus marginaux ou d'inconduites occasionnelles.

Tout comme il en a été question lors du forum étudiant, certains enseignants remarquent des regroupements de nature ethnoculturelle dans quelques cours, notamment en éducation physique. Ce contexte pédagogique particulier laisse-t-il plus de place aux clivages identitaires ? Ce n'est pas clair. Toutefois, sans nécessairement y chercher une coïncidence, mentionnons que les cours de soccer et de basketball sont parfois pris très au sérieux par quelques jeunes Maghrébins, et que la gestion de cette intensité et de ces émotions peut représenter un défi pour certains professeurs. Outre l'expression de rivalités nationales ou interculturelles, ces sports témoignent aussi de la réticence de quelques jeunes hommes maghrébins à interagir avec des jeunes femmes, quand bien même le contexte de coopération est assez net. Mentionnons qu'à l'inverse, des professeurs remarquent que,

dans quelques cours, ce sont les étudiantes qui refusent de faire équipe avec des garçons. Mais là encore, le phénomène est qualifié d'assez rare. Par ailleurs, rappelons une nouvelle fois la précaution de départ et évitons les généralisations. D'autres professeurs du même secteur vont souligner, par exemple, que les étudiants bénévoles les plus engagés auprès des élèves défavorisés du quartier sont des jeunes hommes maghrébins.

On mentionne aussi que, dans certaines classes, l'évocation ou l'explication d'événements historiques ou géopolitiques plutôt dramatiques donnent lieu à des réactions insensibles et peu appropriées qui témoignent de clivages historiques anciens et profonds. De telles manifestations peuvent paraître anecdotiques, mais il est impossible de mesurer l'étendue du phénomène. Ce genre de dispositions s'exprime peu en public, du moins dans une société comme le Québec à ce moment-ci de son histoire. Indiquons enfin que la population maghrébine est perçue comme plus bruyante que la moyenne, une disposition remarquée non seulement à la bibliothèque, mais aussi dans les vestiaires, ce qui obligerait certains enseignants à assumer un rôle, peu recherché, d'agents de la paix.

Cela dit, comme le laisse aussi présumer le forum étudiant (chapitre III), les véritables frictions interculturelles sont assez rares. Plusieurs enseignants mentionnent d'ailleurs que leur prise de conscience du phénomène est postérieure à la couverture médiatique dont le Collège fut l'objet ces dernières années. Certains ignoraient tout de ces tensions avant d'en apprendre l'existence par les communiqués de la direction ou par les médias, conventionnels ou sociaux.

Mentionnons à nouveau que l'ensemble des données recueillies ces dernières années conduit aussi à penser que les tensions interculturelles sont plutôt rares. Lorsqu'elles sont avérées toutefois, elles caractérisent davantage les relations entre les différentes générations présentes au Collège que les relations entre les étudiants eux-mêmes. On l'a déjà évoqué, l'expérience interculturelle accessible dans la région métropolitaine de Montréal est en hausse constante au fil du temps. Aussi, les élèves et les étudiants d'aujourd'hui évoluent-ils plus aisément en contexte de diversité ethnoculturelle. Ajoutons à cela que les jeunes générations n'ont pas eu à lutter contre des formes d'iniquité qui caractérisent encore certains groupes culturels. Pour les jeunes, ces écarts culturels sont très sûrement ressentis, y compris sur le plan émotif, mais ne représentent peut-être pas un enjeu collectif aussi net que pour les générations passées.

Nous croyons que ce contexte général influence le regard qui est porté sur les relations interculturelles, en particulier celles qui impliquent la communauté arabo-musulmane, et lui confère un a priori majoritairement négatif. Les conflits réels et les accommodements potentiellement étonnants sont relativement rares, mais sont tellement pourchassés et tellement médiatisés qu'il est permis de s'interroger sur les fins servies par cette forme de vigie. Le modèle de culture organisationnelle proposé en

introduction fournit quelques réponses. Les enjeux de justice, de sécurité, d'identité et de pouvoir sont tour à tour implicites dans l'évocation de tensions interculturelles. Nous traiterons plus en détail de ces questions en conclusion du rapport. Pour l'instant, limitons-nous à recenser ces tensions dans les propos recueillis lors des rencontres départementales.

Éléments de contexte

Pour mieux comprendre les zones de friction interculturelle à l'œuvre entre enseignants et étudiants, arrêtons-nous sur quelques caractéristiques des programmes d'études et des disciplines enseignées au Collège. On l'a évoqué, le monde scolaire, à plus forte raison celui d'un cégep, fait se côtoyer des cultures disciplinaires bien distinctes. Dans un collège de la taille de Maisonneuve, l'éventail peut être très large, et les traits distinctifs de ces divers groupes d'affinité intellectuelle peuvent être appréhendés sous plus d'une dimension. Arrêtons-nous sur les principales.

D'abord, certaines disciplines sont porteuses de savoirs ou de façons de faire qui reposent sur des conventions culturelles proprement occidentales. Les professeurs de ces disciplines sont souvent au fait du caractère relatif ou arbitraire du contenu de leurs cours, et peuvent proposer des explications contextualisées ou apporter les nuances qui conviennent. Dans certains cas, par exemple, les productions occidentales et non occidentales peuvent être comparées en l'absence d'une hiérarchisation implicite ou spontanée. Mais cette forme de mise au point est peu probable dans les domaines où les savoirs reposent sur des fondements scientifiques et techniques considérés comme universels ou incontestables.

Toutefois, ni l'une ni l'autre de ces occurrences n'est exempte de tensions interculturelles. L'universalité attribuée à certains savoirs ou façons de faire vient heurter parfois les valeurs ou les croyances d'étudiants. Dans ces conditions, la discussion n'est ni préconisée ni aisée : la contextualisation culturelle de ces savoirs ne fait pas partie des programmes d'études, et les enseignants n'ont généralement reçu aucune formation en matière de dialogue interculturel. Bien sûr, les tensions de cette nature sont moins fréquentes dans des domaines comme l'informatique, la physique ou les mathématiques, du moins à l'échelle des contenus de cours ou des objectifs de formation. En revanche, les sciences, les techniques de la santé ou de l'alimentation sont plus exposées à ces frictions. Certains objectifs d'apprentissage ne permettent guère la négociation ou les compromis culturels. Des normes doivent alors être imposées, ne serait-ce parfois que pour des raisons de sécurité.

Les disciplines dont les enseignements reposent davantage sur un choix culturel génèrent d'autres types de confrontations. Si les objectifs de formation sont moins rigides, dans la mesure où ils peuvent souffrir d'adaptations culturelles, et si les enseignants sont généralement mieux outillés pour traiter des questions interculturelles, l'inconfort ne disparaît pas pour autant.

Puisque ces enseignants ont la mission de transmettre et de défendre les éléments porteurs de la culture savante québécoise, l'enjeu identitaire est ici ressenti avec beaucoup plus d'acuité. L'appel au compromis d'ordre culturel peut être perçu comme une interférence à l'égard de leur mission pédagogique. Il s'y mêle également des considérations politiques et idéologiques sur lesquelles nous n'avons pas à nous prononcer, mais qui ne doivent surprendre personne dans les milieux intellectuels.

Il ne faut pas croire pour autant que les tensions de nature interculturelle occupent tout l'espace potentiel de discorde. Les changements technologiques et les mutations observables au fil des générations, notamment dans le traitement de l'information et dans les façons d'apprendre, présentent autant sinon plus de sources de tension entre professeurs et étudiants. Certaines traditions et certaines convictions en enseignement supérieur sont ainsi mises au défi de façon régulière, et ce, nonobstant la composition ethnique de la population étudiante.

Quelques sources de tension

En ce qui a trait aux zones de friction interculturelle, Maisonneuve ne fait pas exception à ce qu'on observe ailleurs au Québec ou en Occident depuis 2001. Dans les discussions départementales sur la question, l'attention se porte immédiatement sur les étudiants musulmans, perçus comme à l'origine des inconforts culturels ressentis. L'exposition médiatique du Collège, ces dernières années, a aussi dû contribuer à consolider cette perception de l'islam comme source majeure des tensions culturelles ou religieuses. En effet, quand on considère que les inconforts réels sont peu nombreux dans l'ensemble, il faut bien que les quelques cas médiatisés aient eu une certaine forme d'emprise sur l'imaginaire collectif. Encore une fois, le phénomène n'a pas de quoi étonner ; le même constat avait été fait lors de la commission Bouchard-Taylor. Examinons tout de même les problèmes qui, bien que marginaux, sont évoqués dans les rencontres départementales.

Le port du hijab est le premier sur la liste. La coutume pose problème dans quelques départements. En éducation physique ou dans les laboratoires de sciences ou de certaines techniques, par exemple, la façon dont le hijab est porté peut présenter des problèmes de sécurité, à la fois pour la jeune fille et pour la classe. Il arrive aussi que des activités propres à des programmes d'études requièrent le port d'un casque par-dessus le voile, ce qui incommoderait des étudiantes. Une réglementation plus stricte s'imposerait sans doute. Un département a préconisé des hijabs plus sécuritaires et offerts sur le marché. L'exemple devrait être mieux connu.

Il nous faut aussi évoquer cette crainte, exprimée à une occasion au moins, que le hijab serve à masquer des écouteurs lors d'évaluations, une crainte médiatisée en 2017 à la suite d'une requête enseignante pour vérifier l'honnêteté d'une étudiante à un examen. L'événement a d'ailleurs engendré une forme de

ressentiment d'un groupe de professeurs à l'égard de la direction des études. Dans la révision récente de la Politique d'évaluation des apprentissages, l'option retenue pour contrer d'éventuelles tricheries de ce type a consisté en une règle générique donnant toute la latitude souhaitée aux professeurs pour faire les vérifications qu'ils jugent nécessaires. Lorsque les étudiants estiment ces vérifications intrusives, ils peuvent demander une forme d'accommodement à l'avance. Or, la formule ne convient pas à ceux qui souhaitent une uniformisation des règles antiplagiat au Collège pour éviter ainsi d'avoir chaque fois à justifier leurs propres mesures.

La deuxième thématique émergeant de ces discussions concerne les relations hommes-femmes. L'autorité féminine, par exemple, apparaît comme une réalité à laquelle souscrivent difficilement certains étudiants d'origine arabe. Précisons tout de même qu'aux dires des départements, le préjugé n'a pas encore engendré de problèmes sérieux pour l'instant, et que la plupart des inconforts se règlent à la pièce par une discussion entre l'enseignante et l'étudiant. Mais l'évocation du malaise est assez fréquente pour qu'une vigilance s'impose.

Les tabous alimentaires et les défis que ceux-ci peuvent poser dans un contexte d'évaluation constituent la troisième thématique évoquée lors des rencontres. Dans quelques programmes d'études du secteur agroalimentaire (ou d'un secteur contigu), les étudiants doivent occasionnellement goûter leur production, ce qui peut aller à l'encontre de leurs convictions religieuses, notamment quand le porc ou l'alcool, peu importe la quantité, entrent dans la composition du produit. Dans un programme en particulier, on mentionne que ces exigences de formation ont sans doute barré la route de la diplomation à plusieurs étudiantes de confession musulmane. Le constat est préoccupant, et une réflexion a été amorcée à ce sujet pour évaluer la pertinence de certains objectifs de formation ou de certaines options traditionnelles pour les atteindre. Mentionnons au passage que la période du ramadan exerce une pression supplémentaire sur les activités d'évaluation qui impliquent le contrôle d'un produit par le goût. Cela dit, il convient de le préciser, ces défis d'accommodement ne sont pas nécessairement plus nombreux ou plus aigus que ceux générés par des allergies alimentaires ou des convictions végétariennes.

D'autres réalités comme celles de la santé mentale, de la sexualité ou de la nudité, jadis associées à diverses formes de tabou et peu abordées à l'école québécoise, occupent aujourd'hui une place relativement banale dans les programmes d'études. Elles demeurent pourtant d'un abord difficile pour certaines catégories d'étudiants. Dans ce cas-ci, la population arabo-musulmane n'est pas la seule en cause, et la zone de tension n'est pas seulement de nature interculturelle. Certains sujets sont délicats pour d'autres groupes d'étudiants, victimes, par exemple, d'un traumatisme ou d'un handicap.

Le principal problème réside dans le fait que plusieurs enseignants déclarent avoir adopté au fil du temps (surtout depuis une dizaine d'années) une forme d'autocensure et avoir évité de la sorte d'être indisposés par des confrontations d'ordre culturel ou religieux. Par exemple, des contenus particuliers peuvent être survolés, des œuvres significatives non abordées, des remarques humoristiques mises au rencart, etc. On ne peut s'empêcher de remarquer ici que, dans la plupart des cas, ces modifications sont effectuées par anticipation, et pas nécessairement à la suite d'un incident de nature interculturelle. L'expression « j'achète la paix » est, à cet égard, symptomatique. Si la menace n'est pas toujours réelle, le malaise, quant à lui, est très profond et rappelle à certains enseignants des périodes où la censure et la mise à l'index avaient pignon sur rue. L'enjeu est loin d'être dérisoire.

Une dernière remarque apparaît importante à propos de ces rencontres départementales. Elle est aussi apparue en maintes autres occasions dans le cadre des divers échanges qui ont ponctué l'année 2016-2017 au Collège. La place importante qu'a prise le thème du *vivre-ensemble* dans le quotidien du Collège depuis deux ans, et en particulier celle occupée par la question islamique dans ce cadre plus général, a suscité deux grands types de réactions chez les enseignants.

Dans un premier temps, une partie non négligeable du milieu s'est dite *saturée* par la question. Sans être nécessairement majoritaires, de nombreux enseignants issus de divers départements considèrent que l'islam est beaucoup trop visible au Collège. Selon certains, cette religion occuperait une place disproportionnée par rapport aux autres. Aucune activité, par exemple, n'est organisée pour renseigner la communauté sur la chrétienté, le judaïsme, le bouddhisme, etc., ce que déplorent aussi quelques participants au forum étudiant. Pour d'autres enseignants, au contraire, le Collège est et doit demeurer un espace laïque. Ce n'est pas le rôle d'un établissement d'enseignement d'aménager une place ou une vitrine pour une quelconque religion. À l'évidence, les interventions en faveur d'une meilleure compréhension de l'islam au Collège sont perçues comme entrant dans cette catégorie.

D'autres enseignants adoptent une perspective quelque peu différente et s'inquiètent plutôt que la surreprésentation de l'islam dans la vie du Collège entraîne un sentiment de frustration et de stigmatisation susceptible de conduire à la radicalisation violente. Le constat était d'ailleurs présent dans le rapport de l'IRIPI. Des enseignants disent en déceler des signes en classe : certains étudiants adopteraient un comportement calqué sur celui qu'on tente de prévenir chez eux. Cela n'est pas sans rappeler le débat de fond sur la prévention de l'extrémisme violent qui oppose les méthodes de prévention visant l'ensemble des étudiants du Collège et d'autres ciblant des groupes jugés à risque.

Besoins exprimés

La première catégorie de besoins exprimés par les enseignants consiste en une information rigoureuse, exhaustive et accessible en ce qui a trait aux contraintes religieuses, aux accommodements possibles ou non, aux codes communicationnels à respecter, aux interventions préconisées, aux procédures et aux ressources adéquates en ces situations, etc. Ce type de requête, associé à l'amélioration des communications, n'a rien d'inhabituel dans les grandes organisations. Dans le contexte qui nous occupe ici, il s'agit surtout de mettre à la disposition des enseignants des outils facilitant la prise de décision dans des situations équivoques ou délicates, et qui témoignent d'une approche organisationnelle standardisée, donc équitable. L'enjeu d'équité est ici une référence incontournable. On mentionne parfois ignorer les procédures ou les critères relatifs à l'intervention des agents de prévention et de sécurité, des travailleurs de corridor, des autres intervenants, etc.

Le deuxième besoin exprimé interpelle la direction des études. On souhaiterait, en effet, que celle-ci empêche que la trop grande sensibilité à l'égard de certains contenus culturels mène à l'autocensure ou à des accommodements qui stérilisent progressivement le fonds culturel de ses éléments les plus déstabilisants. Cette requête est particulièrement significative : elle cristallise en quelque sorte l'ensemble des tensions recensées jusqu'à présent. Elle campe nettement la mission éducative des cégeps à l'intérieur d'un contexte social qui l'embrouille en partie. Si le patrimoine intellectuel occidental existe pour soutenir l'école québécoise dans la formation des prochaines générations, générations dont on souhaite l'épanouissement de la pensée critique, il serait inopportun de sélectionner les références clés de façon à *acheter la paix*.

Forum pour le personnel *Tout le monde n'en parle pas*

La requête étudiante pour obtenir une occasion d'échange indépendante a mené à la partition du forum conjoint initialement envisagé. Le forum *Tout le monde n'en parle pas* pour le personnel a tout de même visé des objectifs analogues à celui destiné aux étudiants, présenté au chapitre III, c'est-à-dire offrir un lieu d'expression sur des thématiques liées à la diversité, sous la forme d'ateliers délibératifs entre membres du personnel, dont les occasions de se rencontrer, et surtout d'échanger de la sorte, sont somme toute limitées. Ces ateliers devaient aussi conduire à la formulation de recommandations pour favoriser le *vivre-ensemble* au sein de l'établissement.

En janvier 2017, un comité composé de membres du personnel provenant de plusieurs unités organisationnelles a été mis sur pied pour la préparation de l'événement. Neuf rencontres ont été nécessaires à cette fin. Pour assurer l'adéquation entre ce forum et les objectifs du projet pilote, une liaison a été assurée avec le comité de réflexion et les mêmes thèmes ont été retenus. Rappelons-les ici :

- ➔ Cohabitation et relations entre les groupes et les programmes ;
- ➔ Médias et diversité culturelle ;
- ➔ Discrimination raciale, religieuse et culturelle ;
- ➔ Regards sur les féminismes.

Les fiches pédagogiques préparées pour les étudiants ont également été envoyées aux 120 membres du personnel inscrits sur une base volontaire à la journée afin qu'ils puissent être informés au préalable des éléments qui allaient être discutés.

Le comité directeur du projet pilote souhaitait quant à lui proposer aux membres du personnel une conférence d'ouverture d'envergure. Il a suggéré d'inviter Georges Leroux, professeur émérite au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal et spécialiste des questions de pluralisme en éducation et de laïcité scolaire. Son dernier essai²⁸ abordait d'ailleurs la question des contenus à transmettre aux prochaines générations en matière de religion, de morale et de règles du *vivre-ensemble*. On souhaitait aussi que le conférencier puisse contextualiser le débat en cours en revenant notamment sur l'histoire du Québec, en particulier sur les bouleversements de la Révolution tranquille. À cet égard, des discussions préalables avec deux membres du comité organisateur avaient facilité la préparation de la conférence. À l'une de ces occasions, monsieur Leroux s'est montré intéressé au référentiel *Être ensemble à Maisonneuve*, produit par le Collège, qu'il a par la suite commenté dans un texte reproduit à l'annexe VII.

Un peu à l'instar du forum étudiant, mais à travers une implication un peu plus modeste, l'INM a aussi été mis à contribution. Un animateur externe a expliqué le déroulement de la journée aux membres du personnel, a présenté le conférencier et a annoncé les thématiques des ateliers de l'après-midi. Signalons que le ton donné à cette journée importait pour les membres du comité organisateur. Le Collège et sa communauté ayant souffert à maints égards des événements des deux dernières années, un message positif et « dédramatisant » devait lancer les discussions des ateliers.

Les ateliers de l'après-midi ont été animés par des équipes de facilitateurs, des membres du personnel sollicités sur la base de leur expérience en cette matière. Deux rencontres préparatoires ont eu lieu avec cette équipe, et un outil d'animation a été élaboré par une enseignante de philosophie et le comité organisateur du forum (annexe VIII). De l'avis des participants aux ateliers, l'animation a généralement garanti des discussions de qualité.

Sur la base des inscriptions, chaque thématique a pu être traitée dans deux ateliers distincts, à l'exception de « Regards sur les féminismes », qui n'en a permis qu'un seul. Chaque atelier regroupait de 10 à 25 personnes. Chaque groupe de personnel était bien représenté au forum, mais les professionnels étaient les plus nombreux. À l'inverse, la représentation enseignante était la plus faible, à plus forte raison si on rapporte la proportion des personnes présentes aux effectifs totaux. Une rencontre bilan d'enseignants participants donne à penser que les enseignants se sentaient plus ou moins interpellés par le thème du *vivre-ensemble*. Mais le phénomène est récurrent, les enseignants de collège se sentant généralement peu concernés par les activités à caractère officiel. Conjuguée au sentiment de saturation provoqué par les événements de 2015, à l'insistance sur la présumée crise du *vivre-ensemble* et aux nombreuses initiatives pour la résorber, cette adhésion plutôt modérée à l'établissement explique sans doute cette modeste participation.

Précisons que les ateliers étaient constitués en trois parties, et que les participants avaient le choix, lors des pauses, de se déplacer d'un atelier à l'autre, dans une formule de type *forum ouvert*. Mais ce choix, qui devait permettre aux participants de s'exprimer sur plusieurs sujets ou de prendre connaissance de multiples points de vue, s'est révélé moins judicieux qu'espéré. De fait, la continuité dans le déroulement des ateliers a été entravée. Il était prévu, en effet, que la première partie de l'atelier serve à recueillir des expériences personnelles des participants, afin de briser la glace. À partir de ces exemples, les participants étaient conviés à en dégager les présupposés, des contre-exemples et les conséquences. La deuxième partie de l'atelier devait permettre de concevoir en groupe des enjeux plus larges touchant le Collège dans son ensemble. En troisième partie, le groupe devait évaluer auxquels de ces enjeux on pouvait donner la priorité, et quelles recommandations pouvaient être formulées à cet égard afin d'améliorer le *vivre-ensemble*. Or, le papillonnage promu par la formule du forum ouvert a conféré à certaines réflexions un caractère décousu. Il était difficile pour les participants les plus mobiles de suivre le fil argumentaire d'un atelier donné. Par ailleurs, de l'aveu des animateurs réunis lors d'une rencontre bilan, il a été difficile d'accompagner un groupe vers des recommandations étant donné certaines positions plus polarisées ou le manque de temps. Certaines thématiques étaient jugées complexes, et les enjeux étaient difficiles à formuler.

➔ 28 Leroux, G. (2016). *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Québec : Les Éditions du Boréal.

Recommandations issues des ateliers

A La cohabitation et les relations entre les groupes et les programmes

À l'instar de ce qui a été rapporté au chapitre III à propos de l'événement homologue — le forum étudiant —, le premier atelier destiné au personnel pose comme prémisse les multiples appartenances qui caractérisent les membres de la communauté du Collège, et questionne les participants sur la qualité des relations entre les groupes qui se côtoient et sur leur occupation respective des espaces.

Les participants qui ont fréquenté le premier des deux ateliers sur cette thématique ont contribué à la formulation de trois recommandations. La première peut être résumée par la formule *Miser sur ce qui rassemble*. Même si certains des participants ont indiqué que les tensions entre membres du personnel sont plutôt rares, un commentaire véhiculé à maintes occasions à partir de l'automne 2016, on admet que de nombreux groupes fonctionnent encore en vase clos au Collège et que des efforts supplémentaires devraient être envisagés pour contrer ce phénomène. Il ne se dégage toutefois pas du compte rendu de cet atelier une option univoque sur la mesure la plus rassembleuse à cet égard, par exemple, à savoir si on devrait miser sur des espaces physiques communs ou sur des activités d'échange plus régulières. Mentionnons toutefois que l'idée de conjuguer les enseignements des cours et une activité d'envergure — comme une conférence ou un forum —, une idée formulée aussi à l'occasion du forum étudiant, a été énoncée dans le cadre de cet atelier.

La deuxième recommandation découle de remarques sous-jacentes à la précédente. En effet, l'un des éléments rassembleurs des différents groupes au Collège réside dans leur mission commune, qui est de former des citoyens. En ce sens, les activités qui sont perçues comme une forme de promotion de la distinction ou du retranchement culturel sont jugées malsaines (on pense notamment au *Projet islam*, sur lequel nous reviendrons plus loin). La formation du citoyen de demain doit l'emporter sur toute forme de division. L'appartenance à la société québécoise comporte des droits, certes, mais aussi des devoirs, parmi lesquels on doit compter l'adhésion à des principes ou à des valeurs qui nous rassemblent. C'est sur ces composantes de notre identité collective que les activités du Collège devraient être centrées.

On remarquera ici que le point de vue qui se dégage du paragraphe précédent diffère en substance de celui qui dominait très largement le forum étudiant. Pour utiliser le langage de la théorie des ensembles, on dira que le personnel participant à cet atelier conçoit le *vivre-ensemble* à travers le partage des valeurs situées à l'*intersection* des différents ensembles (autrement dit, ce qu'ont en commun les groupes qui se côtoient au Collège),

tandis que les étudiants le conçoivent comme résultant de l'*union* des ensembles (où tout ce qui appartient à un groupe côtoyé au Collège appartient au Collège). La comparaison est évidemment schématique, mais elle illustre bien la différence essentielle qui semble distinguer les générations sur cette question.

Une troisième recommandation tient au fait de favoriser l'implication des étudiants dans le développement des activités, elles-mêmes émanant de leurs besoins, sondés au préalable.

Les participants à l'une ou l'autre des séances du deuxième atelier sur la thématique de la cohabitation en sont arrivés à la recommandation de décloisonner les occasions de rencontres entre les étudiants et le personnel du Collège, entre autres par la mise en place d'espaces libres ou d'activités collaboratives : espaces de sociabilité, de jeux et de repas, enseignement en équipe, cotravail, équipes mixtes, parcours de découverte, espaces virtuels, etc. Ce décloisonnement devrait ainsi caractériser tant les espaces physiques que les communications ou les occasions de travail.

B Médias et diversité culturelle

Les ateliers de la deuxième thématique traitaient des effets de la couverture médiatique des événements ayant affecté le Collège ces dernières années : effets sur la communauté, les opinions et les groupes. On y discutait aussi du rôle des médias sociaux, de l'équilibre entre la liberté d'expression et les propos haineux, ainsi que des moyens de contrer la désinformation et de développer l'esprit critique.

Les deux ateliers ont eu des effets cathartiques plus qu'ils ont conduit à de réelles recommandations. La couverture médiatique des deux dernières années concernant le Collège a eu des conséquences sur le personnel, qui s'est montré, d'une part, très critique envers les médias — accusés d'amplifier la situation, de la dramatiser et de répandre de fausses informations — et, d'autre part, très critique aussi envers la réponse que le Collège a donnée aux médias comme à sa communauté. Si le traitement médiatique avait quelque chose de frustrant, de nombreux participants ont estimé aussi qu'au moment des événements, les canaux de communication officiels ne fournissaient pas une information valable en temps réel. À l'inverse, le niveau de saturation du personnel quant à l'information qui circule depuis au Collège est plutôt élevé, en particulier sur le thème du *vivre-ensemble*, qui a fini par en lasser plusieurs.

Cette insatisfaction se traduit par diverses recommandations relatives au traitement de l'information au Collège : en reprendre possession ou miser sur les ressources internes, l'uniformiser, départager ce qui est anecdotique de ce qui importe, la diffuser davantage sur les médias sociaux, etc. Tout indique que les participants ont manqué de temps pour dégager une recommandation univoque dans un domaine qui, de toute façon, est constamment traversé par des enjeux contradictoires. Mentionnons toutefois que la tournée départementale d'un enseignant a été très appréciée par les participants qui y ont assisté.

C Discrimination raciale, religieuse et culturelle

Les ateliers rattachés à la troisième thématique cherchaient à mieux saisir comment les relations interculturelles étaient vécues à Maisonneuve, à vérifier si l'appartenance au Collège était un sentiment répandu ou partagé, et à recenser les cas de discrimination : exclusion, islamophobie, racisme, etc.

Les discussions qui ont eu cours dans les deux groupes rappellent celles de la première thématique, sur la cohabitation. On suggère de miser sur ce qui nous rassemble, de rappeler que la diversité est une caractéristique de Maisonneuve, de développer l'éducation à la citoyenneté et des outils favorisant l'équité. Néanmoins, un effort important a porté ici sur les définitions et les concepts suggérés, et il semble que les participants aient ressenti le besoin de mieux circonscrire la notion de discrimination. Contrairement à ce qu'on a vu au forum étudiant, où cette question a été abordée de front, les participants ici ont simplement favorisé une meilleure diffusion des outils organisationnels pour le recours des étudiants à des ressources. De l'aveu des animateurs, la construction d'un discours commun aurait nécessité plus de temps que celui imparté à l'activité.

La recommandation du premier atelier conçoit la formation citoyenne comme un moyen privilégié de prévenir la discrimination, et suggère la philosophie comme discipline à retenir pour ce faire. L'énoncé de valeurs organisationnelles est fondamental à cet égard, ce qui rejoint les propos tenus par Georges Leroux dans sa conférence d'ouverture. Il convient de préciser que ces valeurs communes sont envisagées comme un outil d'adhésion identitaire et de développement d'un sentiment d'appartenance. En plus de l'affirmation de ces valeurs, les initiatives qui permettent de mieux connaître l'autre font aussi partie de la recommandation. Le second atelier recommande pour sa part de mettre la diversité de l'avant par la diffusion des bons coups, des perceptions positives et des réussites qui ponctuent la vie du Collège. La création d'espaces de *verbalisation* des situations de discrimination est également évoquée comme une avenue possible pour mieux assurer le *vivre-ensemble*.

D Regards sur les féminismes

L'atelier traitant des regards sur le féminisme était centré sur le vécu des femmes à Maisonneuve, sur les difficultés ou les pressions qu'elles rencontraient, sur les aspirations qu'elles pouvaient nourrir et sur le rôle joué par les hommes dans leurs univers.

Une bonne part de l'atelier a été consacrée à définir les termes, à interpréter adéquatement les différents féminismes et à décrire le Collège comme un milieu où les femmes sont plutôt bien représentées et les inégalités hommes-femmes, peu saillantes, contrairement à d'autres milieux de travail. On remarque néanmoins une certaine frilosité de quelques participants à se définir comme féministes, les hommes s'en percevant comme exclus d'office.

Cette perception est d'ailleurs considérée comme un enjeu et sera intégrée à la recommandation de faire du Collège un lieu de construction des identités féminines et masculines. Un peu comme c'était le cas dans l'atelier sur la discrimination, il semble ici que mieux faire connaître les recours possibles et le processus de plainte en cas de harcèlement sexuel soit envisagé comme une piste de solution. Plusieurs des avenues proposées rejoignent celles dégagées dans les autres ateliers : espaces mixtes, valeurs communiquées, etc. De manière plus tangible, deux recommandations touchent aux programmes d'études, soit celle d'accorder une plus grande place aux auteures féminines et celle d'intégrer un cours optionnel sur le féminisme. En cela, ces recommandations correspondent à celles des étudiants.



On aura remarqué, au terme de ce compte rendu, que le forum étudiant a mené à l'expression de points de vue plus nombreux et de recommandations plus concrètes que le forum du personnel. Il convient toutefois de se rappeler que l'activité était deux fois plus longue et que la structuration des ateliers favorisait nettement ce dénouement. Cela dit, les deux forums présentent une vision contrastée du *vivre-ensemble*. Si des points de convergence sont évidents, soit un ensemble de préoccupations qui rallie plus spontanément les différentes générations au Québec (par exemple, les relations hommes-femmes), des différences sont observables sur d'autres plans, notamment sur les fondements du *vivre-ensemble* en contexte de diversité culturelle. On l'a dit et répété, le choc de certaines valeurs est ressenti avec plus d'acuité par le personnel que par les étudiants.

Entrevue avec des enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives

Comme les deux mesures précédemment décrites dans ce chapitre avaient un caractère de généralité qui ne permettait guère d'aborder les pratiques pédagogiques inclusives, le comité de réflexion a cherché à mieux les documenter à l'aide d'entrevues individuelles auprès d'enseignants. On se rappellera que le rapport de l'IRIPI soulignait l'importance d'utiliser la salle de classe comme lieu privilégié d'intervention et de faire des enseignants des modèles positifs dans la construction du *vivre-ensemble*, notamment à travers des pratiques pédagogiques inclusives. Puisque les enseignants y étaient appelés à jouer un rôle pivot en matière d'intégration sociale et culturelle, le rapport mentionnait aussi l'importance, pour les enseignants, d'être bien outillés pour aborder certains enjeux liés à la diversité.

L'objectif associé à cette activité était de déterminer les pratiques pédagogiques efficaces pour enseigner et *vivre ensemble* en contexte de diversité. Les questions abordées lors des entretiens avec les enseignants étaient les suivantes :

- ➔ Que savez-vous au sujet de l'enseignement adapté à la diversité culturelle ?
- ➔ Quels sont les défis d'enseignement spécifiques à la prise en compte de la diversité (défis d'enseignement, d'évaluation, etc.) ?
- ➔ Quels sont les défis d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration ?
- ➔ Dans le cadre de votre enseignement, quelles sont les mesures ou initiatives qui vous permettent de prendre en compte la diversité religieuse, culturelle ou linguistique ?
- ➔ Quelles pistes proposeriez-vous pour favoriser la prise en compte de la diversité au cégep ?

Entre avril et juillet 2017, huit enseignants de diverses disciplines et des trois campus du Collège ont été rencontrés individuellement par une chercheuse de l'IRIPI. Ces enseignants ont des parcours diversifiés, tant du point de vue de la trajectoire migratoire que de la formation ou de l'expérience. Mentionnons toutefois que l'échantillon surreprésente quelque peu les situations pédagogiques en contexte de diversité ethnoculturelle, qu'il s'agisse des répondants eux-mêmes ou de la composition de leurs classes. De même, la moitié des répondants enseigne à des étudiants adultes, souvent de nouveaux arrivants au Québec. Ce mode d'échantillonnage colore beaucoup le bilan rendu qui suit.

Le compte rendu proposé ici suit l'ordre des questions à l'entrevue. Les contenus sont agrégés, mais les propos sont rapportés le plus fidèlement possible. Lorsque des différences significatives entre les campus ressortent nettement, elles sont soulignées dans le texte.

Résultats

QUESTION 1

Sur les savoirs reliés à l'enseignement adapté à la diversité culturelle

Les professeurs rencontrés n'ont pas tous de formation en pédagogie, encore moins en pédagogie interculturelle. Tous démontrent néanmoins un intérêt à améliorer leur enseignement par des pratiques pédagogiques inclusives. Tous expriment également la volonté de placer l'étudiant au centre de l'enseignement.

Les sensibilités ou les savoirs au sujet de l'enseignement adapté à la diversité culturelle varient d'un professeur à l'autre. Ils varient en premier lieu en fonction du parcours personnel de l'enseignant. Un parcours migratoire, par exemple, confère certains référents culturels ou identitaires supplémentaires qui peuvent faciliter cette posture pédagogique d'inclusion. Ils varient également en fonction de la formation antérieure ou de l'expérience en enseignement et du fait que les enseignants ont fait face ou non à des tensions de nature interculturelle en classe.

Le rôle *pivot* qu'on voudrait bien leur attribuer en matière d'inclusion est assumé différemment selon les répondants. Mais deux grandes tendances sont à l'œuvre. La première réside dans une approche individuelle et spécifique, où l'enseignant accompagne des étudiants en particulier. D'autres privilégient plutôt une pédagogie collective, en prescrivant par exemple des groupes de travail mixtes et des travaux d'équipe.

Toujours à propos de ce rôle *pivot* qu'ils devraient jouer en ce qui a trait au *vivre-ensemble*, soulignons que les enseignants ne se sentent pas tous à l'aise d'intégrer en classe des débats sur la diversité culturelle ou des discussions sur des sujets délicats. Cette réticence est surtout verbalisée par des enseignants qui ont déjà vécu des tensions liées à l'animation de telles discussions. D'autres estiment tout simplement que le contenu pédagogique de leur cours ne se prête pas à de tels débats.

Jusqu'ici, ces propos font écho à ce que la tournée des départements avait mis en lumière. Dans les entretiens individuels, les enseignants de longue date rapportent aussi avoir remarqué un changement dans la composition ethnoculturelle de leur classe et soulignent le besoin d'adapter leur enseignement à cette nouvelle réalité. Mais peu déclarent disposer de bons outils pour ce faire.

QUESTION 2

Sur les défis d'enseignement spécifiques à la prise en compte de la diversité

Les défis d'enseignement sont surtout réfléchis sur la base des populations servies et des dynamiques sociales qui y sont associées. Par exemple, les campus du 2030, boulevard Pie-IX et du 6220, rue Sherbrooke Est regroupent des étudiants souvent plus âgés et qui possèdent déjà une expérience professionnelle, parfois dans d'autres pays, qui sont responsables de familles, etc., alors que le 3800, rue Sherbrooke Est accueille des étudiants provenant plutôt du secondaire et au parcours généralement plus *linéaire*. Aussi, les défis évoqués en entrevue par les enseignants varient-ils selon les contextes éducatifs. Parmi ceux-ci, on retrouve la faible maîtrise de la langue d'enseignement et, par conséquent, la moins grande aptitude d'étudiants de certaines origines à participer à la discussion, à interagir ou à débattre de sujets en classe, ainsi que l'hétérogénéité des parcours étudiants dans certaines classes, ce qui impose des rajustements importants et rend le travail de l'enseignant plus délicat.

Malgré les différences observées entre les types d'étudiants, des catégories de tensions semblent partagées. Dans un programme technique, par exemple, certaines normes du travail sont critiquées sur la base de considérations religieuses liées aux congés, au port du hijab, à la prière, etc. Il s'agit souvent de questions portant sur les milieux de stage ou de travail, mais qui s'immiscent dans la salle de classe. Certains enseignants avancent que la polarisation à l'œuvre dans les milieux de travail depuis les attentats de 2001 a des répercussions en classe. Or, pour des professeurs à l'enseignement dit régulier, le contenu de certaines formations peut aussi induire une réaction de polarisation. Par exemple, dans certains cours, le nécessaire apprentissage du doute ou de la prise de distance à l'égard de ses propres convictions peut créer des tensions chez des étudiants, et ce, malgré des contenus pédagogiques en apparence neutres et une approche pédagogique peu déstabilisante. Certains débats d'actualité peuvent également générer des tensions pour certains étudiants, écartelés entre de multiples appartenances.

Encore une fois, ces remarques rappellent ce qui a été entendu lors de la tournée des départements et ce que le rapport de l'IRIPI évoquait comme tensions potentielles, générées notamment par l'appartenance multiple. Mentionnons aussi que même dans certaines matières *scientifiques*, il arrive que des contenus soient interprétés comme ayant des a priori culturels. Malgré leur volonté de neutralité et toutes les précautions qu'ils peuvent prendre sur le plan pédagogique, certains enseignants demandent quelles ressources sont à leur disposition pour gérer ou diminuer ces tensions. Une certaine impuissance se dégage de plusieurs propos. « En tant que prof, on se sent spectateur de leurs tensions et on se demande : "Qu'est-ce que j'ai semé et quand est-ce que ça va pousser ?" »

QUESTION 3

Sur les défis d'apprentissage rencontrés par les étudiants issus de l'immigration

Les enseignants aux étudiants adultes considèrent que les premiers défis d'apprentissage découlent de la maîtrise de la langue d'enseignement et de partage. Cela se manifeste déjà lors de la participation en classe, où ceux-ci s'engagent moins dans les interactions et les discussions. Pour les mêmes raisons, ils ont moins tendance à demander de l'aide et communiquent moins bien leurs besoins, ce qui restreint le rôle *pivot* que doit jouer l'enseignant. On observe tout de même que dans certains cours, la mixité quant aux origines des étudiants peut avoir un effet bénéfique, c'est-à-dire qu'avec le temps, des interactions de qualité se développent et font tomber certaines barrières initiales.

Aux campus du 6220, rue Sherbrooke Est et du 2030, boulevard Pie-IX, les enseignants rencontrés témoignent plus particulièrement de l'anxiété et de la frustration éprouvées par les étudiants immigrants, souvent diplômés universitaires, quant à leur insertion au sein du marché du travail québécois. Ces derniers ressentent une très forte compétition sur ce marché, dont ils connaissent mal les enjeux. Ils s'interrogent beaucoup sur les possibilités d'emploi ou de stage ou sur les entrevues d'embauche. Selon les enseignants, la principale difficulté de ces étudiants réside non pas dans l'acquisition des savoirs théoriques ou techniques, mais plutôt dans l'apprentissage des compétences nécessaires à leur intégration en milieu de travail, soit surtout les compétences non disciplinaires (*soft skills*) attendues par les employeurs.

Les difficultés de conciliation travail-famille-études sont aussi évoquées, en raison des situations particulières de plusieurs étudiants qui ont immigré avec leur famille ou qui effectuent un retour aux études. Enfin, la méconnaissance de la société québécoise, du fonctionnement du système de santé, de l'éducation, etc., est aussi une difficulté qui gêne la réussite de ces étudiants issus de l'immigration.

QUESTION 4

Sur les pratiques permettant de prendre en compte la diversité

Cette partie des entrevues consistait à colliger les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour prendre en compte la diversité culturelle, religieuse ou linguistique afin de pallier les difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants. Les entrevues révèlent que les enseignants n'adaptent que très peu les contenus de cours, qu'ils ajustent parfois certains éléments de pédagogie ou de gestion de classe, mais qu'ils interviennent surtout en périphérie du cours pour soutenir ces étudiants.

Certaines interventions viennent combler les lacunes observées chez les étudiants adultes issus de l'immigration, tant en ce qui a trait aux bases de la matière enseignée qu'à certaines compétences plus transversales comme l'intégrité (qui n'est pas nécessairement conçue de façon univoque dans toutes les cultures) et la rigueur intellectuelle. Dans les formations techniques qui mènent au marché du travail, ces interventions portent surtout sur les attentes des employeurs. Dans tous les cas, ces étudiants sont rencontrés et instruits à part, en périphérie du cours.

Certains étendent ce type de soutien à une forme d'encadrement plus large encore. Ces enseignants peuvent, par exemple, servir de référence pour des stages ou des emplois, suggérer des activités ou des visites particulières pour mieux connaître le Québec, favoriser des rencontres avec des représentants de la culture d'accueil, ou jouer un rôle semblable à celui d'un mentor et aider ainsi ces étudiants à gagner un peu plus de confiance en eux-mêmes.

En ce qui a trait plus spécifiquement aux pratiques pédagogiques, deux démarches sont surtout évoquées, soit un déplacement de l'accent placé sur la théorie vers les aspects plus pratiques du cours, de même que l'usage des travaux d'équipe pour favoriser le partage de points de vue et la complémentarité des habiletés. La gestion de classe est, quant à elle, assouplie lorsqu'il faut tenir compte des réalités particulières des étudiants adultes quant à la conciliation travail-famille-études. Les retards et les reprises d'examen, par exemple, sont tolérés pour ces raisons.

QUESTION 5

Sur les pistes proposées pour favoriser la prise en compte de la diversité

Les pistes proposées par les enseignants reprennent, dans les grandes lignes, les pratiques qu'ils ont eux-mêmes expérimentées auprès de leurs étudiants et qui, selon eux, fonctionnent : 1) offrir un cours sur la société québécoise²⁹ (qui, de toute façon, sera donné de manière informelle) ; 2) faire usage de travaux en équipe de composition mixte pour favoriser la mise à niveau, le partage des talents, l'entraide et la communication ; 3) organiser des échanges entre les différents programmes, classes ou disciplines, autour de moments forts, comme des activités périscolaires (voyages, *Café philo*, etc.) ; 4) développer des liens de confiance avec les étudiants pour favoriser leur résilience, leur autonomisation (*empowerment*), tout en étant attentifs à des signes de décrochage ou de polarisation ; 5) envisager une gestion de classe qui tient compte des réalités qui affectent plus fréquemment les étudiants issus de l'immigration ; 6) tenter, autant que possible, d'incorporer l'apprentissage de compétences non disciplinaires (proactivité, gestion du temps, autonomie, etc.), qui sont très prisées par les employeurs aujourd'hui, mais qui s'intègrent difficilement dans des formations techniques qui ne les prévoient pas.

Au-delà de ce qui est déjà mis en œuvre, plusieurs enseignants souhaiteraient en apprendre davantage sur les pratiques pédagogiques interculturelles, tout en mentionnant que certaines ressources existent au Collège en la matière. Ils suggèrent davantage de collaborations interservices et de communautés de pratiques enseignantes.

Au terme de ces entrevues, il apparaît que la récolte relativement modeste de pratiques pédagogiques inclusives découle sans doute du petit nombre de personnes interrogées et de l'accent placé sur la situation des étudiants plutôt que sur l'exercice de la profession d'enseignant, ou d'une invitation à réfléchir sous l'angle de la didactique de la discipline. Cette collecte d'informations permet néanmoins de valider en bonne partie les résultats de la tournée des départements et de mettre en évidence les besoins à combler en la matière. Elle met également en évidence certaines postures bien en place au Collège qui consistent à partager les efforts d'intégration des étudiants issus de l'immigration, et à tenir compte des dispositions et savoirs acquis par les étudiants avant leur arrivée.

➔ 29 Notons que le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion propose des séances d'information portant sur la société québécoise qui sont disponibles pour les nouveaux arrivants. Une compétence rattachée au cheminement en Tremplin DEC permet aussi d'atteindre le même objectif.

Groupes de parole pour le personnel

Outre le soutien psychothérapeutique offert aux étudiants placés dans des situations interculturelles préoccupantes, des ressources ont aussi été mises à la disposition des membres du personnel. On se rappellera qu'au moment de la visite de la ministre en mars 2016, les représentants de tous les groupes du Collège s'étaient dits préoccupés par la situation à l'interne. Aussi, par l'intermédiaire du comité de direction et dans la foulée d'une activité similaire tenue un an auparavant, les services ou les départements qui le souhaitaient pouvaient tenir des groupes de parole animés par une psychologue externe, spécialiste tant de cette formule que du thème de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire. Garine Papazian-Zohrabian, professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation et psychologue, a été sollicitée pour concevoir et mener cette démarche ponctuelle.

Les deux objectifs de cette animation étaient le développement du bien-être du personnel enseignant et administratif, et l'approfondissement de la compréhension des phénomènes migratoires et transculturels. Elle consistait en rencontres d'échanges d'environ trois heures par groupe homogène d'intervenants. Ces groupes de parole offraient aux participants un environnement neutre et bienveillant, hors du cadre hiérarchique ou organisationnel, permettant l'expression libre de leurs opinions dans le respect et la tolérance. Pour garantir ce climat de confiance, le groupe choisissait lui-même les informations que l'animatrice allait transmettre à la direction.

On comprendra, dans les conditions, qu'aucun compte rendu de l'activité ne peut être proposé dans ce rapport. En ce qui a trait à la démarche elle-même, mentionnons tout de même que l'objet et les règles en vigueur lors de l'animation de ces groupes étaient les suivants :

- ➔ Propositions de pistes de compréhension des phénomènes historiques et transculturels sous-jacents à la migration ;
- ➔ Attitude bienveillante et contenance favorisant l'échange ;
- ➔ Respect de la confidentialité.

Quant à la tenue des rencontres, les règles avaient été établies comme suit :

- ➔ Liberté d'expression ;
- ➔ Confidentialité des informations partagées ;
- ➔ Respect et tolérance des avis émis.

Selon les remarques et observations colligées par l'animatrice des rencontres, nous sommes invités à retenir que :

La formule proposée dans le cadre de cette activité était méconnue des participants, qui s'attendaient au début à une formation plus traditionnelle. Or, très rapidement, ils se sont adaptés aux spécificités de l'activité. Les échanges étaient plus restreints et limités au début de chaque rencontre, mais en peu de temps, le groupe s'ouvrait, et une communication franche et tolérante s'installait, favorisée par la bienveillance et la contenance de l'animation.

Les participants se sont exprimés sur divers thèmes :

- ➔ Les différences culturelles et religieuses au Québec et au Collège : rituels, signes religieux, etc. ;
- ➔ Les mouvements migratoires et l'identité québécoise ;
- ➔ Les événements qui ont secoué le Collège et leur médiatisation ;
- ➔ L'appréhension de la violence, la peur et le climat au Collège ;
- ➔ Les phénomènes de polarisation sociale et de radicalisation ;
- ➔ La gouvernance au Collège face à ces multiples réalités ;
- ➔ Les attentes de la direction, des collègues et des étudiants ;
- ➔ Les différences entre les immigrants (1^{re} génération) et les jeunes issus de l'immigration (2^e et 3^e générations) ;
- ➔ L'histoire du Québec, du Canada et le rapport aux autres : anglophones, autochtones et immigrants ;
- ➔ Les participants ont apprécié l'occasion qui leur était offerte de s'exprimer librement sans être jugés ou traités de *racistes*. Une dynamique saine et franche s'est installée dans les groupes.

L'activité semble avoir contribué au développement du *vivre-ensemble* au Collège, et surtout au bien-être du personnel, qui a peu l'occasion d'échanger et de discuter de façon aussi constructive.

Programme d'aide aux employés

Toujours relativement aux préoccupations émises par les membres du personnel lors du passage de la ministre, le Collège a tenu à bonifier l'offre déjà existante et inscrite au Programme d'aide aux employés, et ce, afin de permettre un référencement confidentiel à l'externe vers des spécialistes des questions de discrimination ou de choc culturel. Aucun membre du personnel ne s'est prévalu de cette offre.

CHAPITRE V

Les activités mises en œuvre par la communauté

Ce chapitre traite des initiatives portées par la communauté, dont la plupart ont découlé de l'appel de propositions lancé par le comité de réflexion en octobre 2016. Cet appel visait à joindre le plus grand nombre d'acteurs possibles et à les impliquer pleinement dans le projet pilote. Il faut souligner ici le travail d'encadrement et de rajustement effectué en continu par les membres du comité.

Indiquons toutefois qu'étant donné le nombre et la diversité de ces activités, pour la plupart ponctuelles, aucun mécanisme de suivi formel n'a été établi en amont, ce qui suppose que la description de leur mise en œuvre sera d'autant restreinte. Dans ce bilan, on tiendra néanmoins compte des jugements a posteriori formulés par le ou les promoteurs de chaque activité.

Nous traitons d'abord des activités sélectionnées dans le cadre formel de l'appel de propositions.

L'appel de propositions et les activités proposées

Critères et évaluation des propositions

Afin de mobiliser le plus possible les membres de la communauté dans le projet pilote, le Collège a offert au personnel et aux étudiants la possibilité de proposer des activités visant à soutenir l'inclusion et la diversité. Ces propositions pouvaient prendre la forme d'activités de sensibilisation, d'activités culturelles ou sportives, de conférences ou d'animation thématique, d'implication dans la communauté, ou de développement de matériel, d'outils ou de ressources. Lancé en octobre 2016, l'appel de projets a été ouvert jusqu'au 25 novembre. Les 23 soumissions déposées ont d'abord été étudiées individuellement par des

membres du comité de réflexion. Lors d'une séance interjuge, le 13 décembre 2016, 10 projets ont été retenus en fonction des critères de sélection suivants :

- ➔ Pertinence du projet proposé lié à l'objectif du *vivre-ensemble* ;
- ➔ Qualité de la proposition appuyée sur une brève analyse de la situation et du public cible ;
- ➔ Qualité de la description de la mise en œuvre de la mesure : évaluation des ressources, réalisme de réalisation, description des aménagements du travail, potentiel de diffusion ;
- ➔ Retombées prévues pour le Collège et sa communauté aux termes de l'application de la mesure d'appui.

Les motifs de refus des propositions relevaient principalement de l'incapacité de bien en démontrer soit la pertinence quant à la question du *vivre-ensemble*, soit le caractère réaliste.

Des dix projets d'activités retenus, sept ont été mis en œuvre jusqu'à juin 2017. Une professionnelle du Collège a agi comme chargée de projet auprès de l'ensemble des promoteurs en soutien à la planification, à la réalisation et au suivi des activités. Il s'est cependant avéré complexe de tracer la frontière d'encadrement quant aux projets menés par les étudiants. De l'aveu du personnel accompagnant ces projets, le caractère moins structuré des approches étudiantes a exigé de la souplesse de la part de l'organisation.

Nous allons ici décrire ces sept activités selon les éléments suivants : la pertinence annoncée, la mise en œuvre de l'activité et le bilan qu'on en a tiré.

BALLERS

Lors de la sélection du projet, le comité a convenu de respecter les titres soumis par les promoteurs. Ici, *Ballers* renvoie aux joueurs d'une équipe de basketball.

Le projet, soumis par des étudiants, consistait à organiser eux-mêmes un tournoi de basketball amical permettant de décroquer les appartenances à des programmes d'études ou à des sous-groupes culturels.

De l'avis des étudiants qui ont soumis et réalisé ce projet :

Le sport est rassembleur : on le voit bien lorsqu'on constate les regroupements monstres dans les stades ou autres lieux publics lors des matchs. Les prouesses déployées sur le terrain nous font rêver et suscitent l'admiration des partisans envers les joueurs. L'enthousiasme des spectateurs leur donne envie de se rassembler pour partager l'effervescence du moment, et ce, indépendamment de l'âge ou de la culture.

C'est dans cette optique qu'ils ont mené à bien un projet basé sur le basketball pour favoriser un meilleur *vivre-ensemble*. Au-delà du phénomène social entourant le sport, la pratique elle-même a, selon eux, des bienfaits sur le plan de la cohabitation. Les joueurs doivent apprendre à se connaître, à communiquer et à développer une belle complicité sur le terrain s'ils veulent performer, et la complicité ainsi formée perdure inévitablement à l'extérieur.

Mise en œuvre

Une cinquantaine d'étudiants ont participé au tournoi.

Bilan

Au terme du tournoi, les étudiants organisateurs ont pu relever les bons coups suivants :

- ➔ Il s'agissait d'un espace de jeu libre.
- ➔ L'encadrement des étudiants par leurs pairs organisateurs s'est bien déroulé. Aucun écart de comportement n'a été relevé. À leurs yeux, la responsabilisation du tournoi par les étudiants peut y avoir joué un rôle, ce qui différerait ici de la perception du personnel en matière d'encadrement des sports au Collège.
- ➔ L'intérêt de la présence d'un travailleur de corridor comme accompagnateur a été mentionné.

Les étudiants ont déploré la mouvance des équipes dans un tournoi s'étalant sur plusieurs semaines. En effet, plusieurs recherchent avant tout un jeu spontané. Aussi, une plage de basketball libre aurait répondu davantage aux besoins des étudiants qu'un tournoi sur plusieurs semaines. Signalons à cet égard la reconduction du projet sous la forme de basketball libre les mardis pendant la période de pause commune, ajoutée à la programmation du Collège.

Ce projet, comme les autres mis en œuvre par les étudiants, a permis de développer et de renforcer leur autonomie. Les étudiants ont peu d'occasions de mener par eux-mêmes un projet, en fonction de leurs intérêts, dans une formule qui leur convient. Ils ont été amenés à mobiliser d'autres étudiants, à faire la promotion de l'activité, à gérer toutes les étapes de sa réalisation, etc. Ces espaces d'engagement ont permis aux étudiants de se rencontrer, de côtoyer d'autres étudiants et de favoriser la circulation entre les groupes.

CAFÉ PHILO

Café philo, c'est l'initiative d'une enseignante de philosophie ayant pour but de placer le dialogue et la réflexion philosophique au cœur du *vivre-ensemble* afin de dépasser les préjugés et l'endoctrinement. Il s'agissait ici de créer des espaces de dialogue tels que ceux préconisés dans le rapport de l'IRIPI.

[...] donner un cadre pour libérer une parole, principalement à des personnes qui ne se perçoivent pas naturellement compétentes ou attirées par des discussions philosophiques. La préparation requerrait de concevoir des plans de discussions qui, partant d'un intérêt du groupe en place, élevaient la discussion vers des enjeux sociaux et culturels, notamment la cohabitation entre les groupes et la discrimination. Le fait de rechercher des raisons, exemples, contre-exemples, conséquences, présupposés, etc., derrière des affirmations ou consensus, avait pour effet de plonger les participants dans une démarche de construction collective de raisonnements. L'intention n'est pas la confrontation, mais la discussion rationnelle en groupe.

Mise en œuvre

Cent étudiants et seulement trois membres du personnel ont participé aux rencontres de *Café philo*. L'intention initiale était de les tenir sur l'heure du midi les mardis pour l'ensemble des étudiants. Toutefois, à la suite de la contribution d'une stagiaire en philosophie formée sur les injustices épistémiques, faisant que certaines personnes sont « invisibles » et absentes des lieux publics de délibération et de décision, occupés souvent par des personnes aux caractéristiques socioculturelles similaires, le projet a été réorienté afin de développer des compétences citoyennes auprès d'étudiants qui seraient peu enclins à venir naturellement à ce genre d'activité. Parmi les raisons qui expliquent ce désintérêt figure le sentiment d'incompétence lié à l'exercice d'une discussion publique. L'expérience de *Café philo* a donc été offerte aux membres de l'équipe masculine de basketball et de l'équipe féminine de soccer, aux étudiantes et étudiants de soins infirmiers et au groupe d'étudiants de l'enseignante en philosophie responsable du projet, qui représentait divers programmes d'études.

Bilan

Les principaux résultats du projet, du point de vue de celle qui a porté l'initiative, sont les suivants :

L'effet chez les étudiants fut de se sentir écoutés (par le groupe) et, généralement, de vivre une expérience enrichissante sur les plans humain et personnel. Pour certains, c'était une rare prise de parole publique. Pour d'autres, le choc des idées suscitait un réel questionnement nouveau, en dehors du « même » entretenu dans les rapports sociaux.

Parallèlement à la réalisation de cette dernière activité, le Collège a saisi l'occasion et la pertinence des rencontres de *Café philo* pour collaborer avec PhiloJeunes de l'UNESCO, projet pour lequel il est devenu partenaire en 2017. Une enseignante de philosophie du Collège fait désormais partie de l'équipe de logistique et de validation pour le Québec, qui vise à valider le matériel pédagogique en vue d'une implantation en 2020. Les objectifs pédagogiques du projet PhiloJeunes sont les suivants :

Développer le jugement, le sens critique, la sensibilité et une meilleure compréhension des valeurs démocratiques et civiques chez les jeunes dans le but de les rendre plus nuancés et moins vulnérables à l'endoctrinement, aux préjugés et au dogmatisme. Lutter contre l'intolérance notamment par le biais des médias sociaux en soumettant à la discussion en commun des cas concrets ou des situations vécues.

CHAQUE VISAGE SON HISTOIRE

Ce projet a été réalisé par les étudiants du Club de photo du Collège. Les étudiants organisateurs décrivent ainsi l'objectif de leur projet :

Chaque visage son histoire est une exposition qui avait pour but de partager notre passion pour la photographie avec l'ensemble du Collège ainsi que d'illustrer une des réalités de la personne (du modèle) qui n'est, en apparence, pas nécessairement visible. Ces témoignages rendent compte de réalités diverses. Ces personnes sont des exemples de résilience et de persévérance à qui on peut s'identifier, une source d'inspiration à qui les portraits donnent une place dans l'espace public du Collège pour qu'ils puissent nous faire part de leur témoignage et, essentiellement, valoriser la diversité. De ce fait, notre projet répond aux besoins du *vivre-ensemble*, car il a, selon nous, et selon les commentaires que nous avons reçus, permis de mettre en lumière la belle et grande diversité au Collège, de rapprocher les différents membres de la communauté, ainsi que d'amorcer une conversation sur la différence, mais aussi sur la ressemblance.

Mise en œuvre

Le nombre de participants s'élève à 28, dont 26 étudiants et deux membres du personnel. Ils ont été accompagnés par une spécialiste de la photographie, qui les a formés.

Bilan

Les résultats obtenus, soit les photos, ont été considérés comme spectaculaires par plusieurs membres de la communauté et ont servi en quelque sorte de vitrine au projet pilote, chaque photo étant accompagnée d'un récit de vie susceptible de toucher le cœur du spectateur. Il est à noter que plusieurs projets du *vivre-ensemble* ont occupé ainsi l'espace public, notamment le foyer, qui est un des lieux de passage et de rencontre importants au Collège.

MANGER, DISCUTER, SE CULTIVER

Manger, discuter, se cultiver, c'est l'initiative d'étudiantes qui avaient remarqué que des groupes d'étudiants s'installaient dans les espaces communs après les cours pour partager leur réalité culturelle respective. Elles ont saisi l'occasion de l'appel de projets pour créer un espace d'échanges qui inclurait également les membres du personnel. Finissantes au Collège, elles avaient assisté, lors des deux dernières années, aux réactions du milieu par rapport au départ d'étudiants pour la Syrie et à la couverture médiatique de l'incident de la bibliothèque. Elles faisaient le constat que les échanges informels au Collège tournaient autour des tensions et de ces événements connotés négativement, et considéraient qu'un besoin était présent pour un autre espace d'échanges. Les étudiantes du projet *Manger, discuter, se cultiver* expliquent :

Plutôt que de panser des plaies déjà ouvertes, ce projet a davantage pour objectif d'agir en amont et de serrer le maillage d'un tissu social à la fois riche et disparate de ses différences. Le projet met l'accent sur la diversité culturelle et la cohabitation harmonieuse des différents groupes. Il permettra d'appuyer le mieux-vivre ensemble.

Le but premier de ce projet était de rassembler des jeunes et des membres du personnel d'horizons différents afin de débattre de certains préjugés et de mieux comprendre les différentes cultures présentes au Collège lors d'un souper de type communautaire préparé à l'avance par les participants.

Mise en œuvre

Quarante-huit personnes ont participé à *Manger, discuter, se cultiver*, dont 37 étudiants et 11 membres du personnel.

Pour la préparation du repas, le Département de diététique a soutenu la planification, la réservation des locaux, l'achat de la nourriture et sa préparation par les participants.

Bilan

Comme des sujets délicats ont été abordés lors du souper, notamment l'expression de préjugés usuels envers les membres de certaines communautés, il aurait été souhaitable de proposer une formule de discussion plus structurée pour les étudiants, un peu à l'instar des rencontres de *Café philo* ou des séances d'animation

dans les services (chapitre IV). Ce type de structuration au préalable aurait donné des bases plus claires pour déconstruire ces préjugés. Le degré de satisfaction des étudiants organisateurs du projet est tout de même très élevé, malgré les problèmes logistiques rencontrés : échéance, recrutement, achat de la nourriture, etc.

PARTAGES INTERGÉNÉRATIONNELS

Le projet *Partages intergénérationnels* consistait à mieux faire connaître aux membres de la communauté et aux enseignants en particulier les activités intergénérationnelles menées dans les classes par Éducation 3^e Âge (un organisme en résidence au Collège depuis 1996) auprès de quelque 800 étudiants. En effet, la présence d'aînés constitue un excellent exemple d'inclusion et de diversité.

Les aînés sont importants dans la majorité des cultures. Ils ont un rôle à jouer auprès des jeunes et ils sont un modèle d'inclusion. Il y a de la place pour tous, quels que soient l'âge, la culture, la couleur de peau, le sexe ou la religion.

Mise en œuvre

En plus de la production d'un dépliant, six activités intergénérationnelles ont été tenues : atelier de nutrition, débat sur la religion, entrevues en sociologie, visite dans un cours de soins infirmiers, conférence dans un cours de psychologie du développement, entrevue sur un organisme communautaire et rencontre avec les étudiants du séminaire du *Projet islam*.

En tout, 124 personnes ont participé à ce projet, incluant les membres d'Éducation 3^e Âge.

Bilan

Les membres d'Éducation 3^e Âge ont souligné ici la riche collaboration avec le Collège. Porteur en partie de l'histoire du Québec, qu'il a pu partager avec les étudiants, dont plusieurs issus de l'immigration, l'organisme leur a permis de mieux comprendre le vécu et les défis des générations qui les ont précédés au Québec.

PARDON ET RÉCONCILIATION

Cette initiative a été mise en œuvre par la professionnelle chargée des activités du projet *Vivre-ensemble* et par une professeure et chercheuse-créatrice du Département des lettres. *Pardon et réconciliation*, c'est d'abord un spectacle, une création du dramaturge Yves Sioui Durand et de Kawandak, un groupe de musique autochtone métissée de blues, de rock et de jazz.

Nous vous convions à l'écoute de ces rivières de paroles et de musiques qui sont autant de wampum, de Kaion'i modernes pour les condoléances et la réparation en écho des révélations

de la Commission de vérité et réconciliation, qui ont dénoncé l'entreprise de génocide culturel dont nous avons été victimes, nous, les Premiers Peuples du Canada. Ce soir, nous vous ferons voyager entre les temps anciens et le présent de nos peuples. Ce sont des paroles qui évoquent et invoquent notre filiation directe avec nos ancêtres, des paroles qui échappent au temps, puisqu'elles réaffirment ce que nous sommes malgré toutes les blessures et les injustices dans la volonté de la Paix.

Mise en œuvre

En tout, environ 180 personnes ont participé à ce projet : 60 étudiants, 40 membres du personnel et leurs 80 invités de l'externe. Soulignons la diffusion de la vidéo des échanges sur la plateforme Web, accompagnée d'une présentation descriptive du matériel en guise d'outil pédagogique favorisant une mise en contexte et une utilisation (inter)culturellement appropriée du matériel qui sera disponible pour les enseignants qui voudront intégrer ces notions à leur cours.

La performance a été suivie d'un échange avec les artistes.

Bilan

Les échanges qui ont eu lieu à la fin du spectacle ont permis d'aborder de nombreux questionnements dans des perspectives transdisciplinaires touchant entre autres à l'histoire, à la psychologie, à la sociologie, à l'écologie, à l'anthropologie, aux arts, aux cultures et aux langues.

Les difficultés rencontrées ont eu trait à la participation de la communauté du Collège, incluant le recrutement des étudiants, et à la plateforme utilisée pour l'inscription à l'activité.

REFUGE

Ce projet, mis en œuvre par une membre du personnel administratif, consistait dans l'exposition d'objets que des membres de la communauté ont apportés au moment d'un déracinement, c'est-à-dire lors du départ du milieu d'origine, le tout accompagné d'un portrait de la personne et d'une description de l'objet.

À la base, si un objet est une chose solide composée de matière et destinée à un certain usage, la charge émotionnelle que peut porter celui-ci, par son histoire, le transforme alors en refuge, source de réconfort intime et secrète. Cette exposition illustre donc, de manière tangible, la réalité sensible que l'on porte à certains objets, leur conférant alors une âme et un pouvoir de partage (ouverture à l'autre).

Le déracinement est un phénomène émotif qui peut être abstrait et difficilement explicable à ceux qui ne l'ont pas vécu. Cette exposition est une façon de matérialiser ce sentiment, commun à toutes les cultures. La communauté du Collège étant très diversifiée, nous espérons ainsi créer des ponts entre les cultures en démontrant que le déracinement est

une réalité qui peut être vécue tant par un Québécois né au Québec que par un Québécois issu de l'immigration (empathie mutuelle).

En suscitant un sentiment d'empathie mutuel, ce projet visait à créer des ponts entre les cultures en démontrant que le déracinement est une réalité vécue tant par les Québécois provenant des régions que par ceux provenant de pays étrangers.

Mise en œuvre

Un total de 18 personnes ont participé à *Refuge* : 5 étudiants, 11 membres du personnel et 2 personnes d'Éducation 3^e Âge.

Bilan

Le projet a atteint sa cible en créant des ponts entre les cultures et en montrant que le déracinement est une réalité vécue par ceux qui viennent tant des régions du Québec que de l'étranger pour se retrouver dans la métropole. Esthétiquement, le résultat de l'exposition s'est concrétisé par un livre créatif et esthétique, trace matérielle du projet.

Le recrutement des participants a été, du point de vue de l'instigatrice du projet, l'écueil le plus important.

Les activités tenues en simultanée

Outre les projets issus de l'appel de propositions, d'autres activités d'importance se sont tenues à l'intérieur du Collège. Trois de ces activités, soit la conférence de M. Abdennour Bidar, le *Projet islam* et l'information scolaire et professionnelle (ISEP), sont ici documentées. Cette sous-section se conclut par la présentation des conférences et ateliers qui ont permis de faire connaître à un public varié les activités promues et réalisées dans le cadre du projet pilote.

LA CONFÉRENCE DU PHILOSOPHE

ABDENNOUR BIDAR

Le Collège a marqué le début du projet pilote *Vivre-ensemble* par une **conférence d'envergure** donnée le 15 septembre 2016 par Abdennour Bidar, à l'occasion d'une tournée de quelques établissements montréalais à l'initiative de monsieur Richard Filion, directeur général du Collège Dawson. Auteur d'une dizaine d'ouvrages, Abdennour Bidar, nourri de culture française et musulmane, est venu entre autres présenter son dernier titre, *Les Tisserands*, une sorte d'appel à tous et particulièrement à la jeunesse à recréer « tous les liens nourriciers de la vie humaine », au cœur d'une époque qu'il qualifie de désenchantée par les fractures sociales. Environ 200 étudiants et membres du personnel y ont assisté, et la conférence a été inscrite à l'intérieur du *Projet islam*.

PROJET ISLAM

Le *Projet islam* a été conçu au printemps 2016 par un enseignant de sciences politiques du Collège. Relativement à la suggestion du rapport de l'IRIPI de favoriser la discussion sur les faits religieux, ce projet répondait aux préoccupations générées par cette zone de fragilité évidente chez certains étudiants, celle de l'image dégradée de l'islam.

Le but premier du projet était de répondre autrement que par une démarche « déradicalisante » à ce qui apparaissait comme un besoin lancinant exprimé de manière distordue par nos étudiants qui étaient partis ou qui pouvaient être tentés de partir pour la Syrie ou de basculer dans la radicalisation violente. Ce besoin lancinant, c'était de parler ouvertement de l'islam comme religion. De creuser ce sujet que les jeunes radicalisés avaient une soif de connaître, alors qu'ils n'ont eu accès dans leur quête qu'à des sites Internet d'obédience saoudienne ou à des leaders idéologiques. De creuser ce sujet aussi pour les étudiants et étudiantes qui ne sont pas de culture musulmane, pour leur offrir également un « portrait » de l'islam comme religion, comme pratique, avec ses divers courants philosophiques, ses tensions internes, ses ramifications multiples. Nous pensions, par cette démarche, combler un besoin fondamental pour toute organisation composée d'une grande diversité ethnoculturelle, mais également pour renforcer la culture démocratique de l'ensemble de la société québécoise.

Mise en œuvre

Le projet a été réalisé tout au long de l'année scolaire 2016-2017. Le professeur responsable offrait dans un premier temps une séance de questions-réponses sur l'islam comme religion, ses divers courants, ses diverses écoles de pensée. Une conférence était ensuite proposée pour mieux comprendre l'islam à partir d'une perspective plus large, soit celle offerte par l'histoire, les sciences sociales et l'herméneutique comme science de l'interprétation des textes canoniques du monde musulman. Enfin, le professeur s'assurait d'offrir aux étudiants et étudiantes (bien plus nombreuses) des rencontres *fortes* avec des personnalités québécoises inspirantes et de confession musulmane.

Par ces rencontres et à partir d'un recueil de textes préparé par le professeur, le *Projet islam* abordait entre autres l'évolution de la pensée islamique à travers les âges, le développement de l'islamisme comme idéologie politique et les réactions que cette dernière suscite pour répondre au souhait des étudiants d'approfondir leurs connaissances sur la religion musulmane, sur l'évolution de la pensée islamique, ainsi que sur l'islamisme dans sa version radicale. Comprendre l'islam et ses réalités multiformes permet de lutter contre les spectres du basculement dans l'islamisme ou dans l'islamophobie, soit un terme qui, puisque controversé, fut lui aussi discuté.

Voici les activités tenues lors de la session d'automne 2016 : atelier introductif sur l'islam offert par Michael Nafi, spécialiste de la philosophie musulmane ; conférence « L'histoire du monde arabo-musulman de 1916 à 2016 » de Rachad Antonius, offerte à l'ensemble de la communauté du Collège de Maisonneuve ; rencontres et échanges avec des Québécois de confession musulmane ; discussions autour des rapports entre foi et raison, de la place de la religion au Québec et des débats entourant la laïcité de l'État ; rencontre avec la Coalition pour l'égalité et contre le racisme systémique au Québec.

Au terme de la session d'automne, le professeur responsable a préparé, conjointement avec le Service des communications du Collège, une exposition qui rendait compte des divers propos tenus et entendus durant toute la session. Cette exposition a été présentée dans le foyer du Collège lors des semaines 3 et 4 du calendrier scolaire de la session d'hiver 2017 (du 2 au 16 février 2017).

Les participants du *Projet islam* de la session d'hiver 2017 furent en nombre plus important que lors de la session d'automne (38 personnes). L'assiduité aux rencontres fut toutefois moins grande. Plusieurs rencontres comportaient moins de 10 étudiants. Cette moins grande stabilité dans le groupe a modifié quelque peu le programme, puisque les discussions autour de textes ou entre les participants étaient plus difficiles à mettre en place. Le rajustement favorisé pour pallier cet écueil rencontré fut de programmer une nouvelle conférence, celle sur l'islam indien, proposée par Sami Massoud.

Voici un aperçu de la programmation de la session d'hiver 2017 : Michael Nafi, professeur au Collège John Abbott et chercheur en philosophie musulmane, vient présenter divers courants de la pensée musulmane et une séance de questions-réponses (rencontre réservée aux étudiants du *Projet islam*) ; présentation à toute la communauté et discussion avec Mounia Ait Kabboura, spécialiste de l'herméneutique du Coran, associée à la Chaire UNESCO de l'UQAM ; conférence « Islam et violence » ouverte à tous avec Michael Nafi ; conférence de Sami Massoud — communicateur d'exception — sur l'islam indien (l'islam pratiqué par la plus importante minorité religieuse au monde — environ 180 millions de personnes — et qui comporte des pratiques fort originales par rapport au reste du monde musulman), qui a offert aux étudiants une prestation savante et très chaleureuse ; rencontre avec une étudiante du Collège issue du quartier qui s'est convertie à l'islam ; rencontre avec Éducation 3^e Âge du Collège de Maisonneuve.

Bilan

Aux dires de l'enseignant initiateur du *Projet islam*, la session de l'automne 2016 a été l'une des plus belles expériences de sa vie professionnelle. Une vingtaine d'étudiants et d'étudiantes (17 filles et 3 garçons) ont suivi de manière assidue les activités hebdomadaires du projet. Le groupe était très stable et, les personnalités aidant, les discussions furent parfois très intimes, puisque les thèmes de la foi, du rapport à Dieu et des pratiques personnelles de chacun y furent abordés de manière très respectueuse, avec énormément d'ouverture et avec une volonté claire de partager et d'écouter l'autre. La majorité des participantes était de culture ou de foi musulmane et, parmi celles-ci, une faible majorité portait le hijab. Il n'y avait pas de sujets tabous ; une des conférencières a même abordé la sexualité du point de vue de l'islam de manière franche et ouverte.

Toujours selon le promoteur du projet, l'exposition présentée dans le foyer du Collège peut être considérée comme un moment fort du projet plus large *Vivre-ensemble*. D'un grand esthétisme, les contenus des affiches étaient très développés et rigoureux. Le professeur mentionne aussi que les étudiants au cœur du projet, même ceux issus de familles musulmanes, ont cherché à mieux connaître ce sujet complexe souvent déformé par des préjugés simplificateurs, en particulier par les médias sociaux et de masse.

Cette soif de connaître fut partiellement comblée, et une prise de conscience importante chez chacune est l'extraordinaire diversité de l'islam comme religion et comme pratiques. La musulmane comme la non-musulmane découvre qu'il n'y a pas un islam. Il n'y a pas une seule bonne pratique de cette religion. À travers les diverses présentations, chacune entrevoit que l'islam est flexible, que partout, il s'est adapté à la société dans laquelle il s'est implanté, tout au long de son histoire. La montée observable d'un islam rigoriste et homogène qui s'est transmué en une idéologie, l'islamisme, relève essentiellement de la fin du XX^e siècle, et elle a été favorisée par la montée en puissance de l'Arabie saoudite et de ses pétrodollars depuis les années 1970, de même que par la concurrence politique suscitée par l'Iran et sa révolution islamique, survenue en 1979.

À la session d'hiver, la conférence de Sami Massoud a été à son tour un moment fort du *Projet islam*, tant pour les étudiants que pour les membres d'Éducation 3^e Âge :

Quelques mots sur cette dernière rencontre qui fut un véritable succès. La question lancée à tous par le professeur responsable pour susciter la discussion tournait autour du rapport à la religion : quelle place prend-elle pour vous et quelle place lui accordez-vous dans l'espace public ? Plusieurs témoignages des personnes du troisième âge furent fort émouvants, ce qui a dû contribuer à la prise de conscience des jeunes participantes de l'importance du contrôle que la religion catholique exerçait dans le Québec du milieu du XX^e siècle, et donc comment cette génération de la Révolution tranquille a pu considérer comme une libération le fait de renvoyer la religion dans la sphère privée, voire de la repousser comme référent significatif pour soi. Du coup, les « vieux » d'Éducation 3^e Âge ont aussi été émus lorsqu'une étudiante du projet a raconté s'être fait agresser dans son quartier parce qu'elle portait le voile. La discussion fut fort enrichissante et n'a pas uniquement porté sur des récits ou expériences personnels ; le niveau de la discussion fut très élevé, naviguant des diverses politiques d'aménagement de la diversité (multiculturalisme, interculturelisme) aux diverses manières d'envisager la laïcité, à ce qui fonde la foi ou donne un sens à l'existence.

Selon le professeur, une autre réussite du *Projet islam* a été de réunir des personnes qui ne se seraient jamais parlé ni même côtoyées, et qui sont parfois devenues de véritables amies ou qui ont du moins développé une vraie rencontre, une appréciation mutuelle, une relation concrète, directe, qui n'aurait jamais eu lieu autrement. La principale conclusion du *Projet islam* est celle « de la nécessité de rejoindre autrement les diverses couches d'étudiants et d'étudiantes fermées les unes aux autres par leurs méthodes de socialisation ou leurs affinités naturelles ». À ses dires aussi, sur le plan de l'organisation de telles démarches, il faut aller chercher les étudiants là où ils sont plutôt que de les attirer dans un local à partir d'une thématique particulière.

Toutefois, le *Projet islam* n'a pas été reçu ou perçu de manière homogène au sein de la communauté du Collège. Toujours aux dires du promoteur :

Plusieurs ont trouvé déplacé (« vous devriez avoir honte », me suis-je fait dire lors de l'exposition du *Projet islam*) ou carrément inopportun d'aborder de façon frontale le thème de l'islam comme religion dans le cadre d'une activité qui se tient dans les murs d'une institution publique. Mais chaque fois que je pouvais présenter le projet aux personnes réticentes ou même hostiles, les objections s'amenuisaient ou disparaissaient quand on comprenait que l'approche offerte était large, privilégiait une lecture de l'islam et de ses divers courants par le prisme des sciences sociales, et abordait sans censure les dérives idéologisées, anticitoyennes et violentes de l'islamisme.

INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (ISEP), ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE INTERCULTUREL

La question de l'identité vocationnelle, de l'information scolaire et professionnelle, et de l'insertion professionnelle présente de nombreux défis en contexte interculturel. Dans le cadre de ce projet pilote, un conseiller d'orientation au Collège a proposé une demi-journée de réflexion portant sur ce type d'interventions. L'objectif de la rencontre était de recenser les défis rencontrés en conseil d'orientation et en insertion professionnelle avec les étudiants en contexte interculturel. On cherchait également à mettre à profit la communauté de pratique des conseillers dans le but de trouver des solutions, des ressources et des approches gagnantes quant à cette question.

Mise en œuvre

Le Collège a organisé une rencontre le 31 mai 2017, à laquelle étaient invités des professionnels en information scolaire et professionnelle, en orientation, ainsi qu'en insertion professionnelle provenant de Montréal et des environs, aux niveaux secondaire et collégial. Les outils pour l'animation et la collecte des données lors des groupes de discussion ont été produits par l'équipe de conseil d'orientation du Collège de Maisonneuve.

Cinquante-six participants en provenance d'écoles secondaires et de collèges ainsi que treize membres du personnel de Maisonneuve ont participé à huit groupes de discussion. Les participants ont d'abord déterminé les enjeux dans leur pratique, ainsi que les besoins et les réalités spécifiques des étudiants issus de l'immigration. Ils ont enfin proposé des pistes de solution pour mieux prendre en compte la réalité interculturelle dans le cadre de leur pratique.

Bilan

Un rapport synthèse des huit groupes de discussion a été produit. Dans l'ensemble, il s'agit du recensement des défis rencontrés liés à la question linguistique, au classement des dossiers scolaires ou à l'évaluation des compétences des nouveaux arrivants, à la pression parentale pour la réussite scolaire et à l'indécision vocationnelle. Cette synthèse a fait l'objet d'une présentation remarquée lors de la matinée de rencontre des conseillers d'orientation du 18 octobre dernier.

COMMUNICATIONS, CONFÉRENCES ET ATELIERS

La préoccupation de communiquer systématiquement auprès de notre communauté et à l'externe les avancées du projet pilote a ponctué son déroulement. Chacune des activités a été documentée (avec photos, lorsque possible), a fait l'objet d'un article dans *L'HebdoMaisonneuve* (journal Web hebdomadaire) et a été présentée lors des déjeuners-rencontres de la directrice générale. Un onglet sur le site du Collège a permis aux personnes de l'externe d'avoir accès à une description sommaire des mesures mises en place. Un dépliant a été produit et distribué lors de nos activités publiques (portes ouvertes, soirées d'information, colloques scientifiques et de professionnels de l'éducation, etc.). À cet égard, le Service des communications s'est impliqué tout au long du projet pour répondre aux besoins de communication du projet pilote : dépliant, vidéo, photographies, capsules d'information, etc.

Plusieurs conférences ou ateliers traitant en tout ou en partie du projet pilote ont été offerts : à l'Association des collèges privés du Québec (ACPG), au colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), dans un colloque organisé par le Collège lors du congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), au congrès 2017 de Collèges et instituts Canada, au XIX^e Congrès national Métropolis. De nombreuses demandes de visite ont été adressées au Collège pour présenter le projet pilote ou la recherche-action de l'IRIPI, qui en constitue la base, soit de la part de la délégation accompagnant le ministre-président de la Région de Bruxelles-Capitale (20 juin 2017), de la Cellule de prévention de la radicalisation violente de la ville de Bruxelles (10 juillet 2017), des responsables de la Sauvegarde de Seine-Saint-Denis en France (25 avril 2017) et de la délégation de députés flamands (28 octobre 2016).

Le Collège a ainsi pu partager son expertise en matière de prévention de la radicalisation menant à la violence et en matière de *vivre-ensemble* avec des experts de tous les horizons.



PARTIE III **Conclusion**

CHAPITRE VI

Les enseignements du projet pilote

CHAPITRE VII

Les enseignements des dernières années

CHAPITRE VIII

Recommandations



PARTIE III

Conclusion

On se rappellera la précision formulée tout au début de ce rapport, à savoir que le projet pilote et les événements qui en sont à l'origine sont étroitement liés, et que les enseignements qu'en a tirés le Collège en sont difficilement dissociables. Toutefois, certains constats ainsi que les recommandations qui en découlent ont trait à la mise en œuvre de mesures, d'autres à leur pertinence. Le chapitre VI, rattaché davantage à l'implantation du projet pilote, traitera des premières. Le chapitre VII, des secondes. Ce dernier chapitre, en effet, reprend les conceptions du *vivre-ensemble* et du climat organisationnel qui se dégagent de l'expérience des dernières années au Collège de Maisonneuve et, sur ce plan, formule des constats d'un ordre plus général quant aux façons d'aborder ces deux réalités.

Afin de laisser une certaine fluidité à la lecture et pour éviter de rappeler chaque fois que certaines recommandations émanent de plus d'un constat, toutes les recommandations sont formulées et regroupées au chapitre VIII.

CHAPITRE VI

Les enseignements du projet pilote

La gestion du projet

Les circonstances qui ont mené au soutien financier de la ministre de l'Enseignement supérieur et les réflexions qu'elles ont suscitées au Collège ont déterminé l'essentiel du projet pilote. L'architecture du projet pilote n'était inspirée par aucun canevas prédéterminé d'interventions. Si les événements qui l'ont précédé avaient déjà conduit à quelques orientations, comme celle d'affirmer qu'un cégep est avant tout une organisation dont le rôle est préventif, celle d'offrir des espaces de dialogue entre les groupes ou encore celle de déployer sur le terrain des intervenants capables de reconnaître la fragilité de certains étudiants et de les guider vers les bons services de soutien, la majorité des mesures mises en place ont tout de même été conçues dans le cadre même du projet pilote, et le plus souvent par des membres du personnel.

Cette appropriation du projet d'ensemble par le milieu était fortement souhaitée, et le comité de réflexion en a été le mécanisme privilégié. Le retrait partiel de représentants de la direction dans l'idéation, la préparation ou le suivi des mesures devait favoriser l'engagement et la concertation d'acteurs volontaires et représentatifs des divers champs d'expertise présents au Collège, en particulier en ce qui a trait à la relation avec les étudiants.

En effet, les événements récents avaient montré que les discours officiels étaient contestés par plus d'un auditoire, ce qui n'est pas inhabituel, surtout en période d'incertitude, comme celle vécue au Collège. La direction a donc souhaité céder la place à une appropriation maximale par le milieu de la démarche de résolution. Le caractère exploratoire du projet pilote facilitait cette construction locale et progressive des actions et cette gestion horizontale du projet. On reviendra sur la mobilisation de la communauté, mais pour l'instant, en ce qui a trait aux principaux artisans du projet, on peut dire que ce mode de gestion a porté des fruits. Par exemple, il a su mobiliser et garder mobilisés tant le comité de réflexion que les personnes appelées à conduire les activités, y compris des étudiants. Le comité de réflexion s'est réuni régulièrement, et le projet dans son ensemble est tributaire de l'engagement constant de ses membres. Le comité a su veiller aux actions, à leur coordination et à leur mise au point. Ses relations avec les sous-comités et avec le comité directeur sont demeurées efficaces dans l'ensemble.

Cette capacité à évoluer de concert, en gardant le cap sur un projet commun, mérite d'être soulignée, puisqu'au sein de grandes organisations, une pareille mobilisation se traduit d'ordinaire par une explosion de paliers intermédiaires de gestion et par une addition importante de professionnels spécialisés, mais volatils. Bien sûr, certaines contributions de spécialistes externes ont été appréciées, trois enseignants (associés aux activités *Projet islam*, *Café philo* et à la tournée départementale) ont profité d'une libération pour assurer la mise en œuvre de leur mesure, ainsi qu'un quatrième pour l'encadrement des travailleurs de corridor. Néanmoins, la conduite du projet d'ensemble relève d'un engagement multiple et d'une gestion collective dignes de mention.

Dans un cas toutefois, ce mode de gestion s'est révélé insuffisant, soit dans la formation et la gestion de nouveaux intervenants de terrain — les travailleurs de corridor — dans le contexte instable décrit dans ce rapport. Si la marge de manœuvre initialement consentie aux trois travailleurs de corridor à Maisonneuve devait favoriser chez eux une certaine neutralité et les prémunir en partie contre la méfiance d'étudiants, elle comportait aussi quelques inconvénients. Comme on l'a mentionné au chapitre III, la supervision effectuée en marge de l'organigramme habituel, le chevauchement des champs d'intervention et l'ambiguïté du mandat selon des intervenants psychosociaux ont nui à l'intégration des travailleurs de corridor et ont repoussé dans le temps des collaborations précieuses sur le terrain.

Mentionnons aussi qu'il n'existe pas vraiment de formation adaptée au travail de corridor à l'intérieur d'établissements scolaires. L'approche du travail de rue est la spécialisation que l'on pourrait qualifier de générique à cet égard. Mais les particularités de milieux institutionnels, comme un collège, et celles de sa population exigeraient une formation ou un perfectionnement substantiel. Sur la base des enseignements du projet pilote, mais en marge de son cadre financier, le Collège de Maisonneuve a d'ailleurs mis sur pied une AEC pour répondre à ce besoin.

La mobilisation

La mobilisation du personnel tout au long du projet pilote présente un caractère bimodal. Comme on vient de le dire, les acteurs engagés dans la démarche ont apporté une contribution significative et montré une résilience supérieure à la norme. Toutefois, la mobilisation n'a guère dépassé ce premier cercle d'acteurs.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce caractère modérément rassembleur du projet pilote. D'abord, rappelons l'ambiguïté initiale du projet dans la perception de nombreux publics à l'interne comme à l'extérieur du Collège. L'appel officiel à une mobilisation collective autour de l'amélioration du *vivre-ensemble* a été brouillé dès le départ par le besoin, ressenti par plusieurs acteurs, d'enrayer le problème de la radicalisation. La posture préventive, la seule que

le Collège considère toujours comme possible étant donné sa nature, n'a pas fait l'unanimité. L'accent placé sur le *vivre-ensemble*, quant à lui, pose aussi des défis d'interprétation. On reviendra au chapitre suivant sur la concurrence des perspectives à cet égard.

Un autre frein à la mobilisation tient aussi à la saturation que ressentait le milieu à l'égard de la présumée crise, de sa présence dans les médias ou dans les communications officielles du Collège, et sans doute aussi des appels répétés de la direction à la mobilisation. Déjà, lors de la rentrée de l'automne 2016, une partie significative du personnel consulté avait fait part de son incrédulité à l'égard d'une quelconque difficulté à vivre ensemble. Faut-il y voir une forme de déni? De la part des participants à cette consultation, c'est peu probable. La plupart étaient déjà porteurs des idéaux du *vivre-ensemble*. C'est plutôt que l'insistance sur un thème, quel qu'il soit, laisse souvent croire à un gouffre important qu'il faut constamment contempler. Les participants, et probablement avec raison en ce qui les concernait, avaient tout simplement envie de passer à autre chose.

Mentionnons aussi que le problème de mobilisation dans des appareils administratifs professionnels de taille importante va toujours demeurer un défi dès lors qu'aucune forme de coercition n'y est rattachée. L'enjeu est important et en recoupe un autre, tout aussi crucial. En effet, faut-il toujours échanger avec les plus volontaires ou faut-il être plus directifs afin de joindre ceux qui se tiennent habituellement loin de cette forme d'engagement organisationnel? Bien sûr, le *vivre-ensemble* dépend du ralliement des plus réfractaires, mais peut-il en même temps tolérer un niveau élevé de contrôle? Un équilibre doit être recherché.

On peut penser enfin que le projet pilote était d'une ampleur qui pouvait miner son efficacité. L'appel à la mobilisation autour d'une question interprétée différemment par plusieurs personnes au Collège véhicule un message qui peut sembler contradictoire, du genre « restons unis dans notre division ». Ainsi, malgré les pressions diverses, internes comme externes, pour résoudre rapidement ce que d'aucuns percevaient comme une *crise*, un étalement dans le temps d'actions ciblées à potentiel de contagion aurait permis d'améliorer l'efficacité de la démarche.

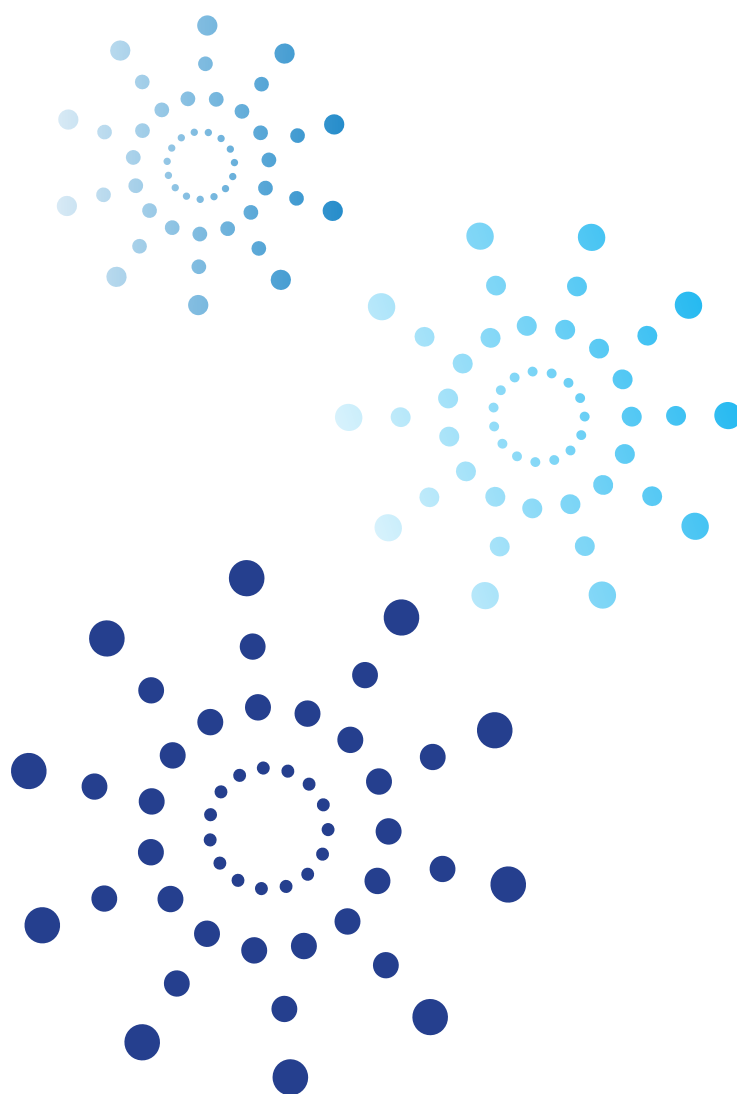
Les retombées des activités

La nature même du projet pilote, sans compter sa brièveté, ne permet pas de dégager des conclusions inébranlables quant à ses retombées. L'évaluation de tels projets, apparentés à de l'innovation sociale et portant donc sur des systèmes complexes, requiert une expertise particulière. Cette expertise peut toujours être mise à profit, mais il est plus simple d'en implanter les principes dans le contexte d'une recherche planifiée, par exemple, que dans le cadre d'un projet pilote mis en œuvre aussi rapidement que celui dont il est question ici. Quelques remarques méritent tout de même de figurer dans ce bilan.

Les étudiants qui ont participé à l'une ou l'autre des activités mises en place dans le cadre du projet y ont trouvé des lieux d'expression et de partage hors du commun. L'encadrement qu'ils se sont donné ou que d'autres personnes leur ont conseillé, un encadrement fondé notamment sur le respect, l'écoute et la collaboration, a permis de libérer et de faire entendre une parole qui n'a parfois aucun autre vaisseau. La qualité des échanges qui en résulte a été jugée remarquable par les observateurs et aura sûrement inspiré les principaux intéressés. Les participants au forum étudiant ont d'ailleurs recommandé que le Collège leur impose l'activité chaque année ! On ne saurait prétendre que cette démarche et ces résultats sont propres à ce projet. On en retrouve de semblables dans de nombreux établissements scolaires au Québec. Mais leur mise à l'essai dans les activités décrites dans ces pages a été on ne peut plus concluante. L'effort organisationnel consenti dans ces formes de rencontre fut loin d'être stérile.

En ce qui a trait aux travailleurs de corridor, il est permis d'évaluer positivement leur rôle préventif. Il est impossible de chiffrer les effets de leurs interventions, ni même d'estimer combien de dérives radicales ils ont pu endiguer. Et même si on le savait, est-ce qu'une seule serait trop peu ? Quoi qu'il en soit, les avis des étudiants qui ont pu interagir avec les travailleurs de corridor donnent à penser que de telles interventions dans un collège sont bénéfiques pour plusieurs jeunes. Ces interventions renforcent leurs liens avec le milieu éducatif et avec tous les services et avantages qui y sont à leur disposition, des liens dont les effets sur la réussite éducative et, éventuellement, sur l'engagement citoyen ont maintes fois été reconnus dans les milieux éducatifs.

Quant aux membres du personnel, les participants aux activités — comme le forum — ont tendance à se montrer très satisfaits. Mais deux réserves doivent être soulignées. D'abord, le taux de participation est demeuré faible, surtout dans le groupe des enseignants. Ensuite, les discussions ne débouchent pas aussi spontanément vers des solutions, comme c'est le cas chez les étudiants. Les positions initiales quant aux principaux enjeux du *vivre-ensemble* sont plus tenaces et les compromis plus difficiles à réaliser. Peut-être est-ce l'apanage de la jeunesse que d'exploiter au maximum les occasions d'apprendre des autres. Peut-être les jeunes présentent-ils plus d'homogénéité dans le mode d'ouverture à la différence. Peut-être que certaines convictions politiques ou culturelles ne sont pas autant enracinées chez eux. Peut-être que l'atteinte des objectifs du projet pilote est plus spontanément manifeste dans une population de cet âge. Peut-être un peu de tout cela ; impossible de le dire avec certitude. Chose certaine, l'appartenance générationnelle est une variable incontournable lorsqu'il s'agit d'interpréter le *vivre-ensemble* et, à l'heure actuelle, les jeunes sont nettement plus à l'aise avec la diversité culturelle.



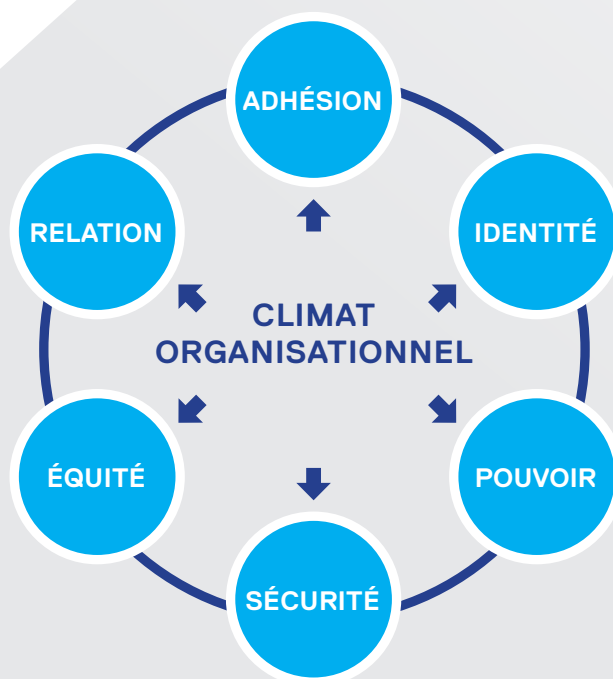
CHAPITRE VII

Les enseignements des dernières années

Le vivre-ensemble, une composante du climat organisationnel

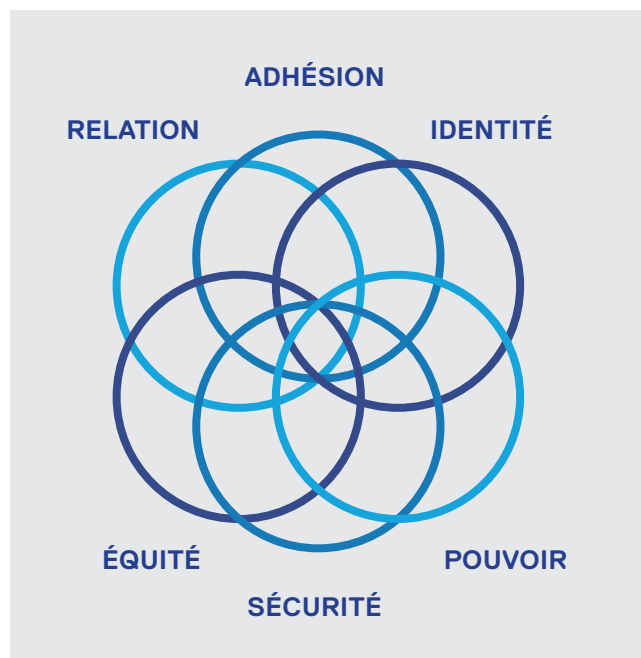
Dans le premier chapitre, un modèle du climat organisationnel était proposé pour mieux situer les éléments de la réalité que l'on regroupe généralement sous le concept de *vivre-ensemble*. Défini dans ces pages comme *un objectif de cohabitation respectueuse et harmonieuse de personnes ou de groupes présentant des différences culturelles significatives*, le *vivre-ensemble* qualifie donc des relations. Or, que ces relations soient empreintes, par exemple, de respect, de bienveillance ou d'attention à l'autre, ces dispositions n'en demeurent pas moins tributaires, en bonne partie, d'un contexte plus large.

Ainsi, s'il est possible d'intervenir sur le *vivre-ensemble*, par exemple, en favorisant la connaissance de l'autre, son écoute, le dialogue constructif, etc., on ne peut pour autant écarter les autres dimensions qui interfèrent avec cette ambiance relationnelle. Ce sont ces dimensions que l'on retrouve dans le modèle de climat organisationnel proposé au chapitre I et que l'on peut illustrer grossièrement de la façon suivante :



Dans ce modèle, le *vivre-ensemble* appartient à la sphère des relations, laquelle constitue l'une des six grandes dimensions qui composent le climat organisationnel. Le modèle, rappelons-le, est largement inspiré de la littérature sur le sujet, mais n'a été soumis à aucun type de validation contrôlée. Il traduit ici l'expérience des personnes qui ont eu à assumer des responsabilités et à prendre des décisions dans les circonstances qui, ces dernières années, n'ont pas ménagé le *vivre-ensemble* au Collège de Maisonneuve.

La figure précédente a l'avantage d'être simple et limpide, mais traduit mal l'enchevêtrement de ces dimensions dans la réalité. À la rigueur, une figure comme la suivante serait sans doute un peu plus fidèle à la représentation du climat organisationnel proposée dans ces pages.



L'enjeu de sécurité a évidemment pris le devant de la scène au début de l'année 2015, et ce, au moins jusqu'à l'annonce du projet pilote. La sécurité des étudiants, que l'on craignait soumise à l'influence d'agents recruteurs du groupe État islamique, et la sécurité du public ont orienté les principales lectures de la situation et ont accentué passablement la distance ressentie par de nombreux représentants de la majorité envers les étudiants arabo-musulmans, et même, en vertu des procédés habituels de généralisation et d'assimilation, envers le groupe plus large des arabophones. Rappelons que cette mise à distance était plutôt le fait d'adultes de la majorité.

La deuxième série d'événements, en février 2016, déplaçait cette fois l'attention sur la sécurité du personnel. Une coïncidence entre une bagarre opposant deux groupes d'étudiants et l'exaspération accumulée depuis des années d'une partie du personnel à l'égard d'étudiants maghrébins, plus tapageurs que la moyenne, a pris des proportions telles que les rumeurs les plus saugrenues s'étaient emparées de certains médias et que l'intervention de la ministre de l'Enseignement supérieur a été nécessaire.

Si les deux séries d'événements diffèrent beaucoup quant à l'ampleur réelle de la menace, l'enjeu de sécurité a dominé dans chaque cas et a conduit une partie de la communauté et une partie de la population à qualifier la situation de crise. Or, comme on l'a aussi évoqué au premier chapitre, chaque crise révèle quelque chose, ne serait-ce que les circonstances qui l'ont entraînée. Pour simplifier, on dira que la première *crise* était bien réelle et générée par un phénomène social qui dépassait largement le contexte du Collège de Maisonneuve. Mais certains déséquilibres étaient déjà présents au Collège et étaient peu ou mal pris en compte. Ils ont donc formé un terreau propice à ladite crise. La seconde crise tenait davantage de la rumeur. Mais cette fois, les effets de la première et le retard dans le retour à l'équilibre ont suffi à la déclencher. Prenons-les une à une.

Dans les mois et les années qui ont précédé le départ des jeunes étudiants pour la Syrie, plusieurs événements avaient généré des tensions entre membres de la communauté, tensions qui, pour la plupart, concernaient des accommodements jugés excessifs ou inappropriés. Ces critiques correspondaient à deux enjeux de taille, soit la possibilité que le traitement réservé aux groupes présents à Maisonneuve ne soit pas équitable, soit la possibilité aussi qu'à travers tous ces accommodements, l'identité culturelle du groupe majoritaire en vienne à s'effriter. En gros, le Collège présentait les mêmes lignes de discordance que celles qu'on retrouve un peu partout en Occident ou encore au Québec, alimentées de manière plutôt régulière par des événements de diverses natures, mais parfois graves, et par les réactions politiques, médiatiques ou populaires qu'elles provoquent.

Cependant, si on s'en tient aux limites strictes du Collège de Maisonneuve, des membres du personnel ont perçu certaines décisions comme des brèches à l'équité, à l'identité et à l'environnement organisationnel, avant qu'elles deviennent des questions de sécurité. Le meilleur exemple est sans doute l'aménagement, en 2012, d'une cage d'escalier pour l'expression ou la pratique de la spiritualité et de l'intériorité. Après des débuts plus éclectiques, l'espace a été surtout occupé pour la prière musulmane. Certains l'ont trouvé alors très bruyant et ont parfois vu la circulation entravée. Des plaintes ont été formulées. L'idée que cet espace ait pu, par la suite, servir à de potentiels recruteurs du groupe État islamique a suffi à faire déborder le vase. Tour à tour, certaines valeurs fondamentales étaient ignorées, des conditions de vie (de travail ou d'études) étaient détériorées et une menace physique était pressentie.

Au moins une autre forme de déficit dans le climat organisationnel est à l'œuvre dans le contexte antérieur à la *crise*, cette fois, dans les relations de pouvoir au sein de l'organisation. En effet, la plupart des tensions avérées et surtout des événements qui en ont ravivé l'expression ont fait leur chemin jusqu'aux médias conventionnels. Il n'était pas rare, au cours des dernières années, de voir des communications diffusées aux membres du personnel se retrouver quelques minutes plus tard entre les mains de journalistes. Cette forme de protestation n'est pas inhabituelle dans les organisations publiques, mais elle juxtapose ici un rapport de force aux enjeux déjà évoqués, dont l'équité, l'identité et la sécurité. Si le *vivre-ensemble* présentait déjà des défis, on peut très bien comprendre qu'un tel contexte organisationnel n'avait rien pour faciliter la tâche de quiconque aurait voulu les relever.

La deuxième crise du *vivre-ensemble*, au début de 2016, présente les mêmes caractéristiques. Les plaies ouvertes par la précédente ne sont pas cicatrisées et les entailles au climat organisationnel sont toujours là. Qu'en est-il du déclencheur ? Depuis quelques années, un groupe de jeunes Maghrébins occupe de manière indisciplinée certains espaces normalement destinés au travail intellectuel ou limitrophes. Plusieurs personnes en sont indisposées, en particulier des membres du personnel. Au tournant de 2015 à 2016, certains se disent intimidés, mais la direction tarde trop à prendre des mesures correctives. Des employés de différents groupes se mobilisent et interviennent auprès de la direction, mais sans succès immédiat perceptible. À la suite d'une bagarre entre étudiants, déclenchée d'ailleurs par ce chahut à proximité des lieux de travail et impliquant quelques-uns des Maghrébins déjà mentionnés, une rumeur s'est formée en quelques semaines pour culminer avec le prétendu contrôle de la bibliothèque de Maisonneuve par un commando djihadiste...

Cette distorsion des faits ressemble à s'y méprendre à la rumeur d'Orléans où, en 1969, de jeunes femmes auraient disparu mystérieusement des cabines d'essayage de boutiques juives. L'événement fit grand bruit, puis la crise s'estompa pour se déplacer en d'autres patelins³⁰. Ce genre de rumeur a donné naissance à tout un courant d'études connu dans le monde anglo-saxon sous le nom de « *moral panic studies* ». Sans chercher à minimiser ce qui est perçu par certains comme des menaces bien réelles et tout en insistant sur le fait que personne n'est à l'abri d'une rumeur, la crise attribuée aux événements du début de l'année 2016 à Maisonneuve présente toutes les caractéristiques d'une *panique morale*. Des boucs émissaires sont disponibles et clairement désignés. Les valeurs de la majorité sont mises en péril. La paix et l'ordre sont malmenés. Le discours officiel est suspect. Le traitement médiatique s'emballé. Que l'on traduise les événements de 2016 dans ce modèle ou dans celui du climat organisationnel présenté auparavant, on constate que la crise est toujours entraînée par un contexte où le groupe majoritaire se perçoit comme menacé, que ce soit physiquement, moralement ou culturellement. Les actes à l'origine de l'emportement collectif

demeurent difficiles à isoler et à catégoriser, mais ils viennent continuellement s'imbriquer dans l'un ou l'autre des grands enjeux associés au climat organisationnel.

Insistons de nouveau : il ne faut pas confondre cette lecture particulière des événements avec une prise de position pour un groupe ou pour un autre. Une rumeur n'a pas besoin d'être intentionnelle ou planifiée pour que son public y trouve ce qu'il y cherche. L'analyse ne sert ici qu'à illustrer les divers ordres de réalité sous-jacents au défi du *vivre-ensemble*. Aucun n'est à sous-estimer. Une menace perçue à la sécurité ou à l'identité d'un groupe, un sentiment d'iniquité dans le traitement des groupes ou les rapports de force inévitables au sein d'une organisation influent continuellement sur la qualité des relations.

Bien sûr, mettre l'accent sur le *vivre-ensemble* constitue une réaction appropriée ou conforme même à la nature du problème. L'origine de la *crise* réside bel et bien dans la difficulté qu'ont à cohabiter des groupes différents sur le plan culturel. Mais cette mésestimation de fond, portant surtout sur des valeurs, emprunte différents canaux pour se répandre dans le corps social. Ces canaux sont la sécurité, l'équité, l'identité des groupes et les jeux de pouvoir au sein de l'organisation. De la même façon, la résolution de la crise passe par les mêmes canaux. Dans le rapport d'activités, par exemple, on constate que certaines mesures mises en place provoquent des résistances si elles empiètent sur un champ d'expertise déjà réservé. On peut voir aussi que des dialogues débouchent moins facilement vers des compromis quand les fondements de l'identité de certains groupes paraissent remis en question, en particulier des identités professionnelles ou culturelles (parfois les deux entremêlées) forgées sur plusieurs années.

Il est impossible dans une organisation d'avoir à l'œil toutes ces dimensions à la fois. Mais il convient de les prendre en considération dans tout effort pour améliorer le *vivre-ensemble* ou dans l'analyse de toute crise du *vivre-ensemble*. Dans les lignes qui suivent, nous examinerons brièvement chacune d'elles au regard de l'expérience des dernières années.

La relation

Dans le premier chapitre, nous mentionnions que la crise du *vivre-ensemble* a mis en lumière trois grandes lignes de discordes au Collège de Maisonneuve, dont deux appartiennent respectivement aux sphères des relations interculturelles et intergénérationnelles et s'entremêlent abondamment. Les tensions interculturelles reposent sur deux conceptions différentes de la façon dont la diversité religieuse et ethnoculturelle doit être gérée. La première s'oppose à l'expression ouverte de cette diversité dans l'espace public, surtout lorsque cette expression est de nature religieuse. Dans le cas qui nous concerne, le clivage perçu entre une vision du monde arabo-musulmane d'inspiration

➔ 30 Voir entre autres : Morin, E. (1970). *La rumeur d'Orléans*. Paris, France : Seuil ; Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London, England : MacGibbon & Kee ; Kapferer, J.-N. (1987). *Rumeurs. Le plus vieux média du monde*. Paris, France : Seuil ; Chaumont, J.-M. (2012). Des paniques morales spontanées ? Le cas de la « rumeur d'Orléans ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 43(1), 119-137.

salafiste et une vision du monde propre au Québec d'après la Révolution tranquille est au cœur de cette tension. Or, ce malaise est ressenti avec beaucoup plus d'acuité et de fréquence chez les générations adultes des Québécois de longue ascendance.

La seconde conception repose sur une approche plus souple de l'expression des différences identitaires. Celle-ci est très nettement à l'œuvre chez les jeunes en âge de fréquenter le cégep. Ces derniers ont hérité d'une société plus égalitaire que celle de leurs aînés, mais sans avoir connu les épreuves de cette évolution. En outre, ces jeunes, en particulier à Montréal, appartiennent à une société plus diversifiée; ils sont habitués à côtoyer la différence et le font avec un certain détachement. La diversité ethnoculturelle, y compris dans sa version religieuse rigoriste, est moins perçue comme une menace à leur identité culturelle ou à leurs valeurs que c'est le cas chez leurs aînés.

Pour ces jeunes, il semble que l'intégration à la société québécoise passe par une acceptation globale de l'autre et par une inclusion spontanée des différences. Pour les générations précédentes, cette intégration passe davantage par l'adhésion aux valeurs québécoises ou encore repose sur des convictions ou des pratiques qui sont ou peuvent être communes aux deux cultures. Transposée dans la théorie des ensembles, elle rappelle les opérations respectives de l'union et de l'intersection. L'image est évidemment simpliste, mais elle résume assez bien ces deux façons d'envisager les interactions en contexte de diversité culturelle.

Le phénomène n'est pas sans présenter une certaine analogie avec une tendance statistique forte dans le recrutement à l'enseignement supérieur, où de plus en plus de jeunes francophones optent pour un collège ou une université anglophone. Si l'on se fie à ce qu'on entend sur le terrain, ces jeunes ne font pas là un choix politique ni ne mettent à distance leur culture ou leur langue d'origine. Ils souhaitent tout simplement se doter des compétences linguistiques susceptibles de les favoriser sur le plan professionnel ou personnel. Leur formation n'est pas envisagée comme une alternative, mais comme la conjugaison d'éléments appartenant à deux ensembles culturels. Cet engouement pour les études en anglais chez les jeunes francophones et, face à cela, la réaction dubitative de plusieurs de leurs aînés correspondent en gros à la distinction générationnelle précédemment présentée quant au regard sur le *vivre-ensemble*.

Doit-on conclure à la transformation inéluctable des relations interculturelles, à un repli de l'interculturalisme au bénéfice d'une forme de multiculturalisme? Peu probable. Ces perspectives contrastées ne se recouvrent pas parfaitement et aucune remise en question sur l'égalité hommes-femmes, sur l'avenir de la langue française ou sur la laïcité de l'État n'était manifeste dans les propos étudiants recueillis récemment. Toutefois, la logique derrière la hiérarchisation des valeurs diffère nettement entre les générations et n'est pas sans rappeler un débat parisien du milieu du XX^e siècle. Dans une brochure intitulée *Race et histoire* que l'UNESCO fait

paraître en 1952, Claude Lévi-Strauss s'opposait à toute conception évolutive des sociétés humaines, tant sur le plan technologique que sur le plan moral. Pour lui, reconnaître qu'une culture possède une histoire cumulative ou qu'elle progresse découle d'un biais occidental et veut simplement dire que, selon notre système de référence, elle progresse dans le même sens que nous. En réponse à cet opuscule, Roger Caillois publiera deux articles³¹ dans lesquels il s'en prendra vigoureusement à cette forme aiguë de relativisme culturel et moral. Il est évident, pour lui, que l'Occident affiche une supériorité sur de nombreux plans, notamment quant à la rigueur de la pensée. Lévi-Strauss, sans doute déçu par quelques traits déplorables de l'expansion occidentale dans le monde, ne ferait l'apologie des sociétés exotiques que pour mieux exprimer sa honte à l'égard de sa propre civilisation. Mais cette réaction l'aveuglerait et l'empêcherait de reconnaître que cette auto-critique est justement rendue possible par l'évolution de l'humanisme occidental.

On comprendra que ce désaccord ne s'estompera pas de sitôt. Quand bien même certaines valeurs tendent vers l'universel et peuvent être défendues comme telles, elles n'en sont pas moins déterminées historiquement et culturellement. En principe, toute tentative de hiérarchisation des valeurs doit faire face à ce dilemme, mais les jeunes semblent d'emblée plus enclins à relativiser celles que leurs aînés promulguent comme universelles.

Malgré tout, il nous semble, à la lumière de ce projet pilote et de l'expérience des dernières années, qu'un dialogue encadré et éclairé est tout de même source de progrès dans le *vivre-ensemble*. Même quand certaines valeurs fondamentales nous opposent, d'autres, bien plus nombreuses, nous rassemblent³². La rencontre entre les membres d'Éducation 3^e Âge et les participants au *Projet islam* (chapitre V) est exemplaire à cet égard³³. Dans la mesure où le dialogue favorise la reconnaissance des réalités respectives de chaque groupe et souvent des mêmes modes de souffrance, des rapprochements significatifs s'opèrent d'eux-mêmes.

Comment instaurer ce type de rencontre et de dialogue dans un milieu institutionnel comme un collège, un hôpital, une université? D'abord, un référentiel comme celui dont s'est doté le Collège peut servir de cadre éthique, comme le suggère Georges Leroux (annexe VII), de guide à nos échanges et à nos tentatives pour nous comprendre et pour mieux vivre ensemble. Ce référentiel est basé sur le concept d'*être-ensemble*, qui recouvre une réalité plus large que celle du *vivre-ensemble*, en ce qu'elle restreint la portée des différences, dans l'effort collectif de coexistence harmonieuse, et mise plutôt sur le développement de dispositions éthiques. Par ailleurs, mais de façon complémentaire, des espaces de dialogue — que le Collège a mis en place, comme l'ont suggéré les rapports récents de l'IRIPI ou du CPRMV — sont aussi requis pour soutenir cette ambition collective.

➔ 31 Caillois, R. (1954). Illusions à rebours. *Nouvelle Revue française*, 24, 1010-1024; et (1955). Illusions à rebours (fin). *Nouvelle Revue française*, n° 25, p. 58-70.

➔ 32 Dans un livre récent, Abdenour Bidar, déjà évoqué plus tôt dans ce rapport, insiste sur le fait que les valeurs qui, dans nos traditions respectives, nous rassemblent sont bien plus nombreuses que celles qui nous divisent et qu'à l'encontre d'un « relativisme paresseux » (un excès de l'approche inclusive ici), on peut entreprendre un dialogue sur cette base. Cf. Bidar, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui?* Paris, France: Albin Michel.

➔ 33 On pourrait dire la même chose des initiatives *Chaque visage son histoire*, *Refuge* et de plusieurs autres moments du projet pilote *Vivre-ensemble*.

Mais il y aurait lieu aussi de soutenir le personnel à cet égard par une personne compétente en médiation interculturelle. Cette spécialisation professionnelle existe déjà en Europe et en Amérique, mais ses fonctions peuvent varier sensiblement selon les pays, allant de la traduction adaptée de documents officiels à la gestion de conflit. L'essentiel, dans le cas qui nous concerne, est plutôt de rendre compréhensibles l'une à l'autre les cultures (avec leurs représentations, convictions, valeurs, etc.) qui se côtoient sans se connaître, et ce, avant même qu'un conflit survienne. L'objectif d'un établissement scolaire est bien plutôt de prévenir les malentendus avant qu'ils dégénèrent en lignes de discorde.

L'équité

Les considérations précédentes s'appliquaient à la dimension des relations, tout en recoupant celle de l'identité culturelle. Une autre dimension du climat organisationnel doit être prise en compte dans l'analyse du *vivre-ensemble* ou dans les efforts pour le consolider. Le sentiment que l'on est traité équitablement dans un milieu donné, que personne ne reçoit un avantage indu ou qu'aucun groupe n'est privilégié sans raison légitime contribue à l'appréciation de ce milieu. Or, la question des accommodements religieux, que ce soit à l'échelle d'une nation ou d'un établissement scolaire, altère parfois ce sentiment d'équité. La perception selon laquelle un passe-droit peut être consenti à un groupe de personnes qui présentent une caractéristique commune ou qui partagent une croyance peut en froisser plusieurs.

Dans les collèges, des accommodements divers sont généralement consentis à quatre catégories d'étudiants : ceux qui présentent une condition handicapante, ceux qui sont affectés soudainement par une fatalité imprévisible, ceux qui ont acquis un certain mérite dans un autre champ d'activité (le sport, par exemple) et, enfin, ceux dont les convictions religieuses interfèrent avec les conventions scolaires habituelles. Bien que l'assertion exigerait une validation empirique, ce dernier groupe est sans doute celui pour lequel le compromis est concédé avec le plus de difficulté, en particulier chez les partisans d'une école laïque. Même si les accommodements religieux sont basés sur des droits fondamentaux reconnus dans deux chartes de la société d'accueil, contrairement à ceux qu'on accorde aux étudiants athlètes et qui découlent plutôt d'une reconnaissance populaire, mais non juridique, le sentiment collectif privilégie les seconds.

Il faut dire que sur ces questions, l'administration des accommodements ne découle pas d'une recette universelle et doit plutôt composer avec un enchevêtrement de principes (laïcité, égalité, risque de discrimination, contraintes organisationnelles, etc.) qui accentue la complexité du phénomène. Leur application découle d'une analyse particulière dans chaque cas, ce qui peut très bien susciter déceptions et critiques.

À ce malaise initial s'ajoute une méconnaissance des autres cultures, dont celle de la culture arabo-musulmane, qui émeuse souvent la légitimité des demandes d'accommodement. Pour les

trois autres catégories de demandeurs, les justifications officielles ont un caractère évident et normalisé. Ce n'est pas le cas pour les accommodements religieux. En outre, il n'est pas certain que partout dans le monde musulman, l'école s'ajuste de la même façon aux prescriptions de la foi. D'aucuns seraient portés à croire que l'école québécoise est suraccommodante. Ces questions sont légitimes et doivent être reçues. Pour atténuer une telle perception d'iniquité, certains éclaircissements seraient nécessaires et devraient être partagés à l'échelle des établissements. Encore une fois, la présence d'un conseiller en relations interculturelles pourrait s'avérer précieuse pour une organisation comme un collège et pour son personnel.

Une expertise similaire ou analogue pourrait aussi être utile pour bien renseigner le corps enseignant quant aux variations culturelles à l'œuvre dans les apprentissages, dans la conception de l'intégrité intellectuelle, dans la notion de production originale, etc. Selon les cas, il est possible que ces variations soient exagérées ou non. Quoi qu'il en soit, un intermédiaire informé sur ces questions favoriserait certainement la réussite des étudiants et fournirait des outils pédagogiques précieux aux enseignants. Une réelle pédagogie inclusive, par exemple, devrait pouvoir diminuer le nombre de situations perçues comme inévitables.

La sécurité

Dans la plupart des situations où coexistent des groupes d'appartenance distincts, une menace perçue à la sécurité de l'un d'eux déclenche très certainement une crise. Une menace physique bien concrète n'a sans doute pas besoin d'un terreau propice. Mais du moment que les enjeux d'équité, d'identité ou de pouvoir présentent des perturbations, la menace n'a pas besoin d'être réelle : le climat organisationnel ou social souffrira quoi qu'il en soit. Rien dans l'expérience des dernières années au Collège de Maisonneuve ne permet d'affirmer qu'une menace perçue à la sécurité peut attendre. Au contraire, une intervention rapide est nécessaire, quand bien même l'analyse de la situation n'est pas complète. Évidemment, l'intervention sera pondérée en fonction du degré de certitude quant à la menace, mais toute lenteur à agir risque fort d'engendrer des conséquences.

Mais encore faut-il que l'organisation dispose des moyens pour agir. Dans les circonstances qu'on connaît à présent, la direction du Collège a d'abord voulu protéger ses étudiants contre d'éventuels agents recruteurs venus de l'extérieur. Cette posture, peu importe son degré de perspicacité, ne convenait pas tout à fait à un collège. Le Collège a fermé un lieu qui servait à un culte, mais ne pouvait pas assumer le même rôle que les organisations compétentes en matière de sécurité publique, et ce, malgré toute la pression dont il faisait l'objet. Dans le tumulte, d'ailleurs, la direction du Collège a initialement sous-estimé les autres enjeux qui traversaient l'organisation, en particulier les inquiétudes ressenties par le personnel. Or, dans le contexte, les besoins du personnel étaient peut-être plus importants que ceux des étudiants.

Un lien est-il à l'œuvre entre le fait que les étudiants se soient peu sentis menacés par les cas de radicalisation avérés en 2015 et le fait qu'ils accueillent très bien la différence chez les autres ? Moins d'enjeux réclamaient leur attention ? On ne saurait dire.

En ce qui a trait au rôle joué par les travailleurs de corridor, il a d'abord été conçu pour protéger des étudiants contre le repli identitaire et les dérives radicales. Mais il a été interprété autrement par de nombreuses personnes qui craignaient aussi pour leur propre sécurité. Malgré tout, une fois cette ambiguïté levée, nous pouvons affirmer que le rôle du travailleur de corridor convient parfaitement à la mission d'un établissement scolaire chargé de contribuer à la formation citoyenne. Au moment où de nombreuses formes de radicalisation peuvent séduire des jeunes en proie à des incertitudes identitaires, la présence de tels intervenants sur le terrain semble des plus nécessaires.

L'identité

Les enjeux identitaires sont très nombreux dans un cégep. En plus des groupes ethnoculturels, ils peuvent affecter les personnes elles-mêmes, les générations, les genres, les groupes professionnels, les enseignants des différentes disciplines, le personnel des différents campus ou tout autre groupe d'appartenance. La perception d'une menace à l'identité d'un groupe entraîne nécessairement une réaction, à plus forte raison si cette menace perçue affecte aussi la position de ce groupe dans l'équilibre des forces au sein de l'organisation.

Les menaces à ces identités ne résultent pas seulement de la diversité ethnoculturelle. À l'enseignement supérieur, elles peuvent chevaucher les générations en place et dépendre, par exemple, d'une appropriation différenciée des technologies de l'information, d'un intérêt pour une autre langue d'enseignement que le français, de changements dans les mœurs, etc. Cependant, pour s'en tenir aux pressions exercées par la diversité culturelle, mentionnons qu'elles peuvent générer des lignes de discorde susceptibles de fractionner le corps social et de malmener le *vivre-ensemble*. Dans les cas qui nous concernent, plusieurs de ces lignes de discorde ont à voir avec la défense de l'égalité hommes-femmes et de la laïcité de l'école publique.

Nous avons déjà traité de la hiérarchisation des valeurs et suggéré des pistes de solution. Une question demeure toutefois en suspens. Parmi les enseignants, certains disent renoncer à inscrire des œuvres au plan de cours, de peur qu'elles provoquent des tensions interculturelles. Dans la mesure où une œuvre peut constituer un jalon important dans l'histoire de la pensée, ce retrait apparaît problématique. Bien sûr, on pourrait faire valoir que des œuvres de remplacement peuvent être trouvées. Mais ce type de solution est périlleux. L'histoire de la pensée est riche surtout de sa diversité et de la liberté relative des personnes qui y ont contribué. Dans plusieurs disciplines, renoncer à certaines œuvres ou en imposer d'autres irait à l'encontre de cette richesse et de la possibilité même de la faire évoluer.

Dans plusieurs programmes techniques, on l'a vu au chapitre IV, des rajustements sont envisagés ou effectués aux objectifs d'apprentissage afin d'éviter aux étudiants des entorses à leurs convictions. Dans les disciplines concernées par la pensée et les conduites humaines, ce type d'accommodement s'apparente davantage à un appauvrissement. Bien qu'un dialogue soit de mise en cette matière aussi, ce type de compromis devrait être évité.

Le pouvoir

Certaines des tensions interculturelles évoquées dans ce rapport ont été rattachées à des enjeux de pouvoir. Les nombreux recours aux médias pour dénoncer des compromis interculturels ou des accommodements religieux illustrent bien le phénomène. Mais ces situations n'ont rien de surprenant et n'ont pas à être déplorées. Au sein d'une organisation, les acteurs font usage de diverses stratégies pour améliorer ou maintenir leur position, pour obtenir des avantages ou pour corriger une situation qui les affecte. Ces gestes sont parfois prémédités, parfois involontaires ; leurs effets, anticipés ou non.

Décrire plus en détail ces phénomènes nous écarterait de notre propos. Il suffit ici de rappeler que le *vivre-ensemble* est aussi tributaire des enjeux de pouvoir au sein d'une organisation.

Une dernière remarque s'impose tout de même avant de quitter ce volet particulier du climat organisationnel ou social. La perception qu'ont développée de très nombreux étudiants et membres du personnel à l'égard d'une partie de la couverture médiatique des événements qui ont affecté Maisonneuve est préoccupante. Au moment où la critique du journalisme par certains pouvoirs est tombée dans l'aberration, il y aurait lieu de rebâtir un lien de confiance entre une population éduquée et les médias conventionnels. Le *vivre-ensemble* en dépend.

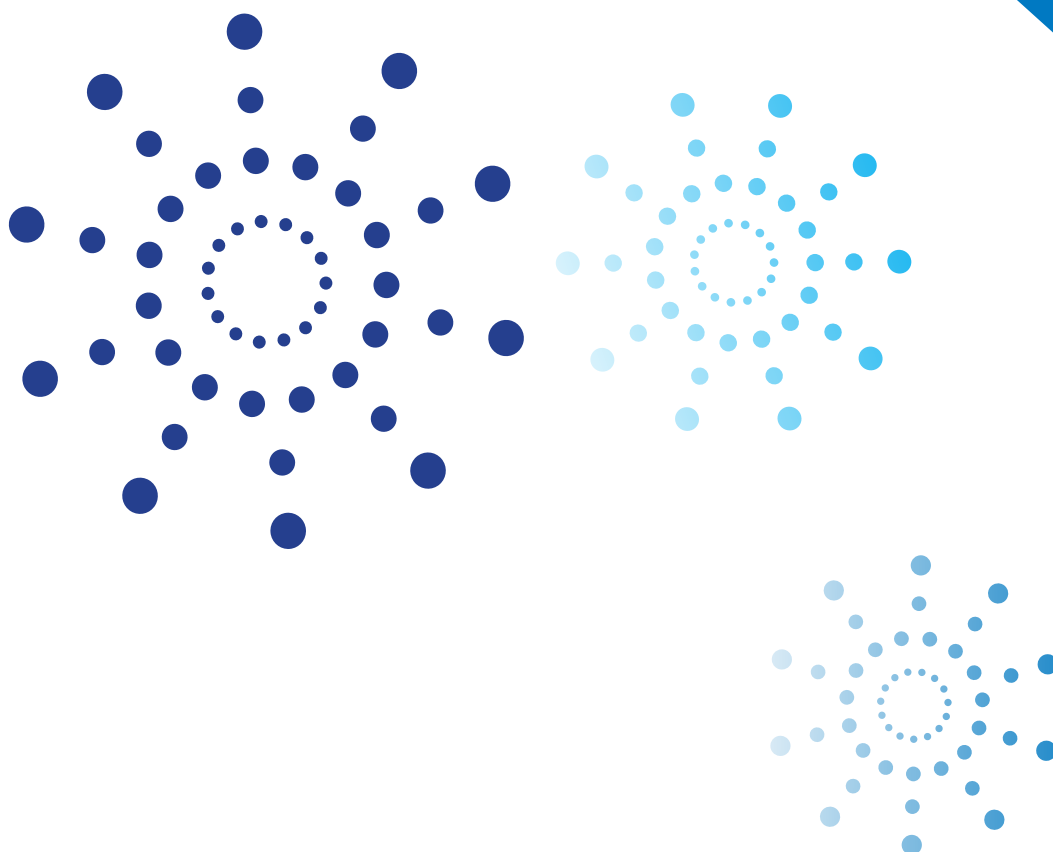
L'adhésion

Le lecteur aura remarqué que les remarques à propos de cette dernière dimension sont peu nombreuses jusqu'ici. À vrai dire, nous ne l'avons qu'effleurée, sans jamais la faire intervenir comme facteur explicatif ou mode de résolution d'un déficit au *vivre-ensemble* ou au climat organisationnel. Ce que l'on a coutume de nommer le sentiment d'appartenance à une organisation peut être composé de toutes sortes d'éléments, dont la loyauté, la fierté, la fraternité, la reconnaissance d'une communauté de valeurs ou de croyances, etc. L'un des signes habituels de cette adhésion est une forte participation aux activités de l'organisation.

Or, cette forme d'appartenance est moins manifeste dans les cégeps et les universités du Québec que dans les milieux académiques anglo-saxons, par exemple. À cet égard, plusieurs membres de collèges et d'universités aux États-Unis affichent plus volontiers des symboles ou participent plus à des événements qui témoignent de leur adhésion à leur *alma mater*³⁴. Dans la tradition scolaire québécoise, d'autres formes d'adhésion ou d'identification ont davantage cours, notamment à l'égard de la discipline ou de certains éléments de la culture.

Sur le plan organisationnel, il est certain que cette faible adhésion à la communauté, où à l'image qu'on peut s'en faire, ne peut contribuer au *vivre-ensemble*. Un ralliement peut voir le jour quand l'organisation elle-même est menacée, mais le déficit d'adhésion risque même d'embrouiller l'interprétation de la menace. La méfiance des discours officiels et l'émergence régulière de rumeurs en sont des symptômes.

Il n'est nullement suggéré ici d'imposer des rituels rassembleurs autour d'une conception idéalisée d'un établissement ou de migrer vers une mode vestimentaire à l'effigie de l'organisation. Il convient toutefois d'insister sur le fait que le *vivre-ensemble* se nourrit beaucoup du sentiment d'appartenir à une communauté dont la composition n'est pas aléatoire ou arbitraire, mais découle plutôt du partage de quelques idées ou valeurs qui transcendent chacun des membres pris individuellement.



➔ 34 Voir ce que Bergquist et Pawlak (2008) qualifient de *culture tangible*.



CHAPITRE VIII

Recommandations

Recommandation 1

Toute analyse d'une situation qui paraît affecter le *vivre-ensemble* à l'intérieur d'une organisation et toute intervention à cet égard doivent prendre en considération les autres dimensions du climat organisationnel ou, à tout le moins, tenir compte des questions suivantes :

- ➔ La sécurité des membres de la communauté est-elle assurée ou menacée ?
- ➔ L'équité dans le traitement des membres est-elle assurée ou compromise ?
- ➔ L'identité de certains membres ou groupes est-elle mise à risque ou laissée intacte ?
- ➔ Les relations entre les personnes et les groupes sont-elles améliorées ou détériorées ?
- ➔ L'équilibre du pouvoir entre les groupes est-il altéré ?
- ➔ L'adhésion des membres à l'organisation est-elle favorisée ou amenuisée ?

Recommandation 2

À l'intérieur d'un appareil administratif professionnel comme un collège, un pilotage horizontal et participatif des démarches contribuant au *vivre-ensemble* est plus approprié qu'une approche strictement descendante. Le caractère hétérogène du milieu doit pouvoir démontrer son potentiel dynamisant, ne serait-ce qu'à travers une mobilisation bien visible.

On prendra garde toutefois de multiplier les démarches. Une intervention sur un élément du climat organisationnel peut avoir des effets inattendus ailleurs dans le corps social. En outre, un cumul d'interventions peut véhiculer des messages contradictoires sur l'état de l'organisation, tout comme il peut créer un effet de saturation. Des actions modestes, ciblées et propices à la contagion sont plus efficaces. Leur pérennité devrait également faire partie des objectifs.

AU VERSO, RECOMMANDATIONS 3, 4, 5 ET 6



Recommandation 3

Dans la foulée de la recommandation précédente, il s'avère que les espaces de dialogue libre, encadré non pas par des figures d'autorité, mais par un référentiel de valeurs et de principes qui découlent davantage de l'*être-ensemble* que du *vivre-ensemble*, constituent d'excellentes façons de développer ou de renforcer chez les étudiants l'engagement citoyen, la réflexion critique et le sens de la communauté.

L'implication d'étudiants et de membres du personnel d'horizons variés dans la préparation de telles activités en amplifie les effets bénéfiques. Elle doit être favorisée.

Plus ce dialogue souhaité implique de participants, plus il est difficile d'en dégager les conclusions, voire les tendances. Mais la collecte de données, le suivi des rencontres ainsi que l'évaluation de leurs retombées ne devraient pas être négligés pour autant. Une expertise particulière devrait être développée dans les collèges pour effectuer un suivi et mesurer les effets de telles initiatives en innovation sociale.



Recommandation 4

La présence d'un travailleur de corridor dans un établissement scolaire représente un bon moyen de prévenir diverses formes de distanciation sociale chez des élèves ou des étudiants plus fragiles, y compris le repli identitaire qui pourrait mener à leur radicalisation. Les besoins auxquels répond ce type d'intervenant devraient être reconnus tout autant que le sont d'autres formes de nécessités chez les étudiants.

- ➔ L'intégration des travailleurs de corridor dans un établissement scolaire nécessite une définition claire de leur mandat et un effort d'arrimage important avec les autres intervenants psychosociaux.
- ➔ Une formation spécifique est nécessaire pour les travailleurs de corridor afin de bien ajuster leurs interventions au fonctionnement des institutions et aux caractéristiques de leur population.
- ➔ Le technicien en travail de corridor devrait être un titre d'emploi reconnu dans le plan de classification du personnel de soutien des collèges.



Recommandation 5

Plus les établissements scolaires sont populeux et plus ils présentent une grande diversité culturelle, plus des services qui permettraient d'améliorer les communications interculturelles deviennent judicieux dans une perspective de *vivre-ensemble*. Le recours à un conseiller en relations interculturelles peut s'avérer précieux pour expliquer et mettre en contexte les traits les plus controversés des mœurs propres aux groupes qui se côtoient dans l'organisation. L'expertise recherchée ici devrait aussi être en mesure :

- ➔ de clarifier, au besoin, le bien-fondé de certaines demandes d'accommodement ;
- ➔ de tenir compte des différences générationnelles souvent au cœur des tensions ;
- ➔ de tenir compte également des différents groupes d'appartenance qui coexistent dans un établissement, ainsi que des fondements de leurs identités respectives.



Recommandation 6

Alors que les différences entre les étudiants deviennent de plus en plus la norme à travers laquelle il convient de penser l'enseignement et l'apprentissage, un soutien particulier devrait être offert aux enseignants du collégial en matière de pédagogie inclusive. Ce soutien ne devrait pas viser à modifier les contenus de formation, mais à fournir des outils aux enseignants pour faciliter leur travail dans un contexte de diversité, et à les soutenir dans une réflexion disciplinaire et pédagogique sur ces enjeux éducatifs.



A large audience is seated in a modern theater with a hexagonal ceiling. The audience is diverse and appears to be engaged in a presentation or lecture. The theater has a modern design with a hexagonal ceiling and a large screen at the front. The audience is seated in rows, and the theater is filled with people. The image is overlaid with a blue geometric pattern.

ANNEXES

Annexes I à VIII

TC : Fiche de synthèse et de suivi

Date : _____

		1er cont	2e cont	3e cont	4e cont	5e cont	6e cont	7e cont
État du contact	Première rencontre\année	0	0	0	0	0	0	0
	Rencontre en groupe	0	0	0	0	0	0	0
	Prise et maintien de contact	0	0	0	0	0	0	0
Lieu d'activité	Corridor	0	0	0	0	0	0	0
	Cafétéria	0	0	0	0	0	0	0
	Foyer	0	0	0	0	0	0	0
	Terrain	0	0	0	0	0	0	0
	Bureau	0	0	0	0	0	0	0
	Entract	0	0	0	0	0	0	0
	Salle de classe	0	0	0	0	0	0	0
	Sortie d'immeuble, espace fumeurs	0	0	0	0	0	0	0
	Vivoir	0	0	0	0	0	0	0
	Gymnase	0	0	0	0	0	0	0
	Escaliers	0	0	0	0	0	0	0
Période de la journée	AM	0	0	0	0	0	0	0
	PM	0	0	0	0	0	0	0
Âge	16-18 ans	0	0	0	0	0	0	0
	19-25 ans	0	0	0	0	0	0	0
	Plus de 25 ans	0	0	0	0	0	0	0
Sexe	Féminin	0	0	0	0	0	0	0
	Masculin	0	0	0	0	0	0	0
Origine déclarée	Première génération	0	0	0	0	0	0	0
	Deuxième génération	0	0	0	0	0	0	0
	Québécois/Canadien	0	0	0	0	0	0	0
	Autre	0	0	0	0	0	0	0
Conditions de vie/Environnement	Dépendances : alcool - drogue	0	0	0	0	0	0	0
	Besoins primaires	0	0	0	0	0	0	0
	Problèmes financiers	0	0	0	0	0	0	0
	Conciliation étude/travail	0	0	0	0	0	0	0
	Sécuri-sexe	0	0	0	0	0	0	0
	Papiers d'identité/cartes	0	0	0	0	0	0	0
	Vie et communauté	0	0	0	0	0	0	0
	Violence	0	0	0	0	0	0	0
	Loisirs	0	0	0	0	0	0	0

Valeurs sociales et spirituelles	Relations amoureuses	0	0	0	0	0	0	0
	Relations amicales	0	0	0	0	0	0	0
	Pratiques religieuses	0	0	0	0	0	0	0
	Conciliation famille/études	0	0	0	0	0	0	0
	Conflits et/ou relations familiales	0	0	0	0	0	0	0
Réalités scolaires	Stress/anxiété	0	0	0	0	0	0	0
	Perception des programmes : soi/tiers	0	0	0	0	0	0	0
	Performance							
	Relation entre profs et administrations							
	Relation entre élèves	0	0	0	0	0	0	0
Questions identitaires	Sentiment d'appartenance	0	0	0	0	0	0	0
	Inclusion	0	0	0	0	0	0	0
	Conflits culturels							
	Orientation sexuelle	0	0	0	0	0	0	0
	Perception de soi							
	Intégration/immigration	0	0	0	0	0	0	0
Référencement\ services	Accompagnement	0	0	0	0	0	0	0
	Participation	0	0	0	0	0	0	0
	Information	0	0	0	0	0	0	0
Santé Physique	Condition médicale	0	0	0	0	0	0	0
	Gestion des médicaments prescrits	0	0	0	0	0	0	0
	Contraception, grossesse, avortement	0	0	0	0	0	0	0
	Santé mentale	0	0	0	0	0	0	0
	Suicide	0	0	0	0	0	0	0
	Réduire l'isolement	0	0	0	0	0	0	0
	Intervention crise	0	0	0	0	0	0	0
	Introspection, problèmes émotifs	0	0	0	0	0	0	0
	Perception situationnelle	0	0	0	0	0	0	0

19 avril 2017
9 h à 17 h

Forum des
étudiants

**Tout le
monde
n'en
parle
pas** M9
2.0

Cohabitation et relations entre les groupes et les programmes au sein du Collège

Au sein du Collège, les étudiants appartenant à divers groupes et programmes se côtoient au quotidien. Comment se passent ces relations au sein des classes et à l'extérieur de celles-ci, dans les espaces communs du Collège (cafétéria, bibliothèque, vivoir, foyer, village des organismes, etc.) ? Comment ces espaces sont-ils occupés par les groupes ? Comment se vivent les interactions entre étudiants, avec les professeurs et avec les autres membres du personnel ? Quels préjugés sont véhiculés envers les différents programmes du Collège et leurs étudiants ?

Dans le cadre de cet atelier, vous aurez l'occasion d'échanger sur ces questions et bien d'autres et vous serez amenés à identifier les enjeux qui se vivent au Collège et à proposer des recommandations.

Quelques définitions

Groupe culturel

«Groupe de personnes ayant les mêmes croyances, normes comportementales, valeurs, langue, manières de penser et de percevoir le monde.»¹

Exemple: Maria est une immigrante de deuxième génération née au Québec et dont les parents ont immigré du Mexique avant sa naissance. Elle parle l'espagnol comme le français et participe autant aux pratiques, fêtes et traditions du Mexique que celles du Québec. Ici, Maria s'identifie et appartient à deux groupes culturels, à savoir le groupe culturel des Québécois et le groupe culturel des Mexicains.

Préjugés

Des croyances, pouvant être transmises par la famille ou la société, que l'on entretient consciemment ou inconsciemment sur une personne ou un groupe de personnes sans avoir pris le temps de bien s'informer et de connaître la ou les personnes dont il est question.

Exemple: Laurianne entend souvent dire que les étudiants en soins infirmiers sont principalement des femmes d'origine haïtienne. Lorsqu'elle parle pour la première fois à sa voisine de bureau, qui est noire, elle lui demande d'emblée si elle étudie dans ce programme, plutôt que de lui demander en quoi elle étudie.

Cohabitation

Le fait de vivre ensemble dans un même espace et de devoir le partager. À Maisonneuve, plusieurs programmes de même que les membres du personnel enseignant, administratif et de soutien, des groupes d'intérêts comme les équipes sportives, les associations étudiantes... sont des groupes qui doivent cohabiter.

Sentiment d'appartenance

Le fait de se sentir partie prenante d'un « nous », d'une communauté humaine partageant certaines caractéristiques, habitudes, valeurs ou réalités. On peut avoir un sentiment d'appartenance à plusieurs groupes ou communautés.

Exemple: Christophe a un sentiment d'appartenance à une équipe sportive de son cégep ainsi qu'à la communauté française de Montréal. Il se reconnaît et s'implique dans ces deux collectivités et en est fier.

Rapport d'autorité

Lorsqu'une personne a le pouvoir légitime (reconnu et accepté) de commander quelque chose et qu'on obéisse à ce commandement, elle a une autorité sur la personne qui obéit. Le rapport d'autorité est le rapport entre deux personnes ou entre une institution et des personnes qui est fondé sur le pouvoir de l'une sur l'autre.

Exemple: Un professeur a le pouvoir de commander à ses étudiants de faire silence lorsqu'il parle, et ceux-ci le font. Il y a souvent la possibilité d'avoir des sanctions lorsqu'on ne respecte pas une personne ou une institution qui fait autorité (avoir zéro en cas de plagiat, par exemple).

¹ Site Web de la Fondation canadienne des relations raciales, <https://www.crrf-fcrr.ca/fr/bibliotheque/glossaire-fr-fr/item/22925-groupe-culturel>



19 avril 2017
9 h à 17 h

Forum des
étudiants

Tout le
monde
n'en
parle
pas M9
2.0



Collège de
Maisonneuve

Rapport de force

Lorsque deux personnes ou groupes de personnes s'opposent, il y a un rapport entre les forces de l'un et les forces de l'autre. Ce rapport peut être égal, mais il est souvent inégal, ce qui est problématique, car cela entraîne la domination d'une personne ou d'un groupe sur l'autre simplement en raison de sa force.

Exemple : Les étudiants d'un programme technique aimeraient que les étudiants des autres programmes cessent de faire des généralisations négatives sur eux. Cependant, ils sont minoritaires, alors le rapport de force face aux autres étudiants est inégal.

Inclusion

Le fait d'être considéré à part entière comme membre d'une communauté ou d'un groupe, de pouvoir l'influencer et y participer sans craindre d'être rejeté ou d'être d'une manière ou d'une autre.

Exemple : Lisa sent qu'elle fait partie intégrante de l'association étudiante : elle se sent pleinement à l'aise d'exprimer ses réflexions sur la problématique des agressions sexuelles, sans craindre d'être jugée parce qu'elle est une femme.

Exclusion

Le fait de ne pas être considéré à part entière comme membre d'une communauté ou d'un groupe. Il existe plusieurs formes d'exclusion :

- 1) **Exclusions externes** – L'exclusion est exprimée explicitement ou se manifeste par des éléments visibles.

Exemple : Éloi est sourd. Il ne peut participer à l'assemblée générale, car il n'y a pas d'interprète en langue des signes pour lui traduire les débats et lui permettre d'y participer.

- 2) **Exclusions internes ou implicites** – L'exclusion n'est pas manifeste ou ouvertement exprimée. Par contre, la présence ou la participation de certaines personnes est rendue difficile, voire impossible par certaines attitudes ou manières de s'exprimer. Ces manières peuvent être verbales ou non.

Exemple : Nam voudrait pouvoir apporter un élément au débat, mais d'autres étudiants lui coupent constamment la parole, car son français est hésitant. Finalement, Nam abandonne. Son point de vue ne sera ainsi jamais considéré au cours de la rencontre.

Médias et diversité culturelle

19 avril 2017
9 h à 17 h

Forum des
étudiants

Tout le
monde
n'en
parle
pas M9
2.0



Le Collège de Maisonneuve a fait la manchette à quelques reprises ces dernières années. Quel impact cela a-t-il eu sur la communauté de Maisonneuve et, plus particulièrement, sur les étudiants? Cela a-t-il contribué à polariser les opinions et les groupes au sein du Collège? Quel rôle jouent les médias sociaux, comme Spotted Maisonneuve, dans ces débats? Quelle limite tracer entre liberté d'expression, propos haineux et censure sur les réseaux sociaux et en classe? Quel rôle les cégeps peuvent-ils jouer pour contrer la désinformation et développer l'esprit critique?

Dans le cadre de cet atelier, vous aurez l'occasion d'échanger sur ces questions et bien d'autres et vous serez amenés à identifier les enjeux qui se vivent au Collège et à proposer des recommandations.

Quelques définitions

Médias

Moyen de diffusion permettant la communication d'information sur un nombre virtuellement infini de sujets. Le terme regroupe un grand nombre d'éléments, mais, aux fins de ce débat, nous nous concentrerons sur deux formes principales de média :

- 1) **Les médias traditionnels ou médias de masse** – Nouvelles diffusées à la télévision, dans les journaux, etc. Les plus connus au Québec sont principalement Radio-Canada, TVA nouvelles, le Journal de Montréal, le Devoir et Métro.
- 2) **Les médias sociaux** – Ensemble de sites et plateformes Web qui offrent des fonctionnalités dites « sociales » aux utilisateurs. Les plus connus et plus couramment utilisés sont Facebook, YouTube et des pages « Spotted », notamment « Spotted : Maisonneuve » qui est très populaire au Collège.

Groupe culturel

«Groupe de personnes ayant les mêmes croyances, normes comportementales, valeurs, langue, manières de penser et de percevoir le monde.»¹

Exemple : Maria est une immigrante de deuxième génération née au Québec et dont les parents ont immigré du Mexique avant sa naissance. Elle parle l'espagnol comme le français et participe autant aux pratiques, fêtes et traditions du Mexique que celles du Québec. Ici, Maria s'identifie et appartient à deux groupes culturels, à savoir le groupe culturel des Québécois et le groupe culturel des Mexicains.

Liberté d'expression

Droit accordé à un ou plusieurs individus de communiquer librement leurs idées et opinions, même si ces dernières sont controversées. Elle peut être exercée sous plusieurs formes, notamment le discours, les écrits, la chanson, l'action, etc.

Exemple : Thomas, lors d'un débat qui a lieu dans le cadre d'une assemblée générale étudiante, fait un commentaire plutôt controversé sur les personnes autochtones, qui provoque une forte réaction de la salle. Thomas se défend en disant qu'il a droit à la liberté d'expression et que même si certaines personnes n'aiment pas ce qu'il a à dire, il a droit à son opinion et l'expression de celle-ci.

Censure

Limitation, imposée par une autorité, sur la liberté d'expression d'autrui. Elle peut être motivée par plusieurs facteurs, notamment que le discours diffusé par un individu donné va contre l'autorité ou le pouvoir en place, que l'opinion diffusée est contre les valeurs de la société au sein de laquelle elle est partagée ou encore que le discours propagé cause, ou est susceptible de causer, du mal à une ou plusieurs personnes.

Exemple : Un livre écrit par un auteur controversé est retiré des librairies puisqu'il exprime des idées jugées haineuses envers un groupe culturel minoritaire.

Propos haineux

Discours, commentaires et expressions qui portent à la haine envers un groupe spécifique. Ils incitent souvent à la violence et à d'autres actions explicitement agressives.

Exemple : Maurice écrit un statut sur Facebook dans lequel il parle de sa haine envers les immigrants, statut qui est rempli de stéréotypes et d'insultes et qui déclare qu'ils devraient tous « retourner dans leur pays ».

Désinformation

Techniques et diffusions qui visent à donner une fausse image de la réalité afin de protéger certains intérêts et de faire avancer certains buts.

Exemple : Kellyanne Conway, conseillère de Donald Trump, utilise le terme de « faits alternatifs » pour défendre les propos faux qui sont diffusés par Sean Spicer, porte-parole de la Maison-Blanche.

¹ Site Web de la Fondation canadienne des relations raciales, <https://www.crrf-fcrr.ca/fr/bibliotheque/glossaire-fr-fr-1/item/22925-groupe-culturel>

Discrimination raciale, religieuse et culturelle

Au sein du Collège, des étudiants et des employés provenant de divers horizons se côtoient. Comment se vivent les relations interculturelles à Maisonneuve entre étudiants, avec les professeurs et avec les autres employés du Collège ? Quelle place occupe la diversité culturelle au sein de Maisonneuve ? Est-ce que chacun se sent appartenir à Maisonneuve et y trouve sa place ? Se vit-il des situations de discrimination, d'exclusion, d'islamophobie, de racisme ou des tensions entre des groupes ? Comment favoriser la connaissance de l'autre et déconstruire les préjugés ?

Dans le cadre de cet atelier, vous aurez l'occasion d'échanger sur ces questions et bien d'autres et vous serez amenés à identifier les enjeux qui se vivent au Collège et à proposer des recommandations.

Quelques définitions

Groupe culturel

«Groupe de personnes ayant les mêmes croyances, normes comportementales, valeurs, langue, manières de penser et de percevoir le monde.»¹

Exemple : Maria est une immigrante de deuxième génération née au Québec et dont les parents ont immigré du Mexique avant sa naissance. Elle parle l'espagnol comme le français et participe autant aux pratiques, fêtes et traditions du Mexique que celles du Québec. Ici, Maria s'identifie et appartient à deux groupes culturels, à savoir le groupe culturel des Québécois et le groupe culturel des Mexicains.

Diversité culturelle

Existence de différentes cultures au sein d'une société et promotion de celles-ci.

Relations interculturelles

Interactions et échanges entre des individus ou des groupes de cultures différentes.

Exemple : Des représentants de la communauté juive de Montréal se rendent à l'hôtel de ville pour proposer un projet d'expansion d'une synagogue située au sein d'un populaire quartier de la ville. La question est étudiée par les dirigeants de la ville et le projet est finalement approuvé.

Sentiment d'appartenance

Le fait de se sentir partie prenante d'un « nous », d'une communauté humaine partageant certaines caractéristiques, habitudes, valeurs ou réalités. On peut avoir un sentiment d'appartenance à plusieurs groupes ou communautés.

Exemple : Christophe a un sentiment d'appartenance à une équipe sportive de son cégep ainsi qu'à la communauté française de Montréal. Il se reconnaît et s'implique dans ces deux collectivités et en est fier.

Préjugés

Des croyances, pouvant être transmises par la famille ou la société, que l'on entretient consciemment ou inconsciemment sur une personne ou un groupe de personnes sans avoir pris le temps de bien s'informer et de connaître la ou les personnes dont il est question.

Exemple : Laurianne entend souvent dire que les étudiants en soins infirmiers sont principalement des femmes d'origine haïtienne. Lorsqu'elle parle pour la première fois à sa voisine de bureau, qui est noire, elle lui demande d'emblée si elle étudie dans ce programme, plutôt que de lui demander en quoi elle étudie.

Tensions interculturelles

Inconforts, résistances, hostilités plus ou moins intenses entre des individus ou des groupes culturels différents.

Exemple : Encore aujourd'hui, certains Québécois et certains anglophones peuvent se montrer hostiles les uns envers les autres en raison du passé conflictuel des deux groupes.

Discrimination

Fait qui exprime, soit par des mesures structurelles, ou par des comportements collectifs ou individuels, qu'une personne est traitée différemment parce qu'elle possède certaines caractéristiques.

Exemple : Anna vient d'un milieu défavorisé et, de ce fait, plusieurs professeurs à son école secondaire lui ont conseillé de faire une technique plutôt que des études universitaires alors qu'ils encourageaient son amie Léa, qui vient d'une famille plus favorisée, à poursuivre en sciences de la nature.

Discrimination directe

Une discrimination directe est ouvertement exprimée, explicite.

Exemple : Jean donne son siège à une vieille dame blanche dans le métro, mais le lendemain, refuse intérieurement de répéter la même courtoisie pour une vieille dame asiatique.

¹ Site Web de la Fondation canadienne des relations raciales, <https://www.crrf-fcrr.ca/fr/bibliotheque/glossaire-fr-fr-1/item/22925-groupe-culturel>

Regards sur les féminismes

19 avril 2017
9 h à 17 h

Forum des
étudiants

Tout le
monde
n'en
parle
pas M9
2.0

Qu'est-ce qu'être étudiante à Maisonneuve ? Quels enjeux rencontrent les étudiantes dans leur vie scolaire ? Comment concilier aspirations personnelles, réalités familiales, pression sociale ou conciliation entre la culture d'origine et la culture québécoise ? Comment se vivent les interactions entre les étudiants et les étudiantes au Collège ? Existe-t-il des inégalités ? Quelle est la place des étudiants dans ces réflexions ?

Dans le cadre de cet atelier, vous aurez l'occasion d'échanger sur ces questions et bien d'autres et vous serez amenés à identifier les enjeux qui se vivent au Collège et à proposer des recommandations.

Quelques définitions

Les féminismes

Il existe des féminismes qui ont des approches différentes, mais, de manière générale, les féminismes visent à lutter contre les injustices sociales, politiques, économiques et historiques envers les femmes.

- 1) **Féminisme libéral** – Il est axé sur l'égalité des droits et libertés, donc l'adaptation des structures sociales afin d'assurer l'égalité hommes-femmes.

Exemple: Il faudrait qu'il y ait plus de femmes qui composent les conseils d'administration des grandes entreprises (sans nécessairement avoir à changer la structure des entreprises).

- 2) **Féminisme radical** – (*se rappeler de « racine » qui vient du même mot latin « radix »*) – Il vise à faire disparaître les structures patriarcales (fondées sur le pouvoir des hommes) qui bénéficient de l'oppression des femmes.

Exemple: Le fait même qu'on doit lutter pour avoir une place égale dans l'entreprise est une conséquence du fait que la notion d'entreprise a été conçue sans les femmes et fondée sur l'exploitation de leur travail. Il faut donc repenser fondamentalement la pertinence de la notion d'entreprise.

- 3) **Féminisme intersectionnel**¹ – Il valorise les différences qui prennent en compte les différentes façons d'être une femme et les différentes oppressions qu'une personne peut vivre en même temps.

Exemple: Asmaa est à la fois femme et « racisée », elle vivra deux formes d'oppression qui s'entrecroiseront (le sexisme et le racisme) et qui feront que son expérience sera différente de Julie qui est femme et blanche et qui n'a donc pas à vivre le racisme, mais vit également le sexisme.

- 4) **Féminisme conservateur** – Il croit qu'on peut préserver les différences dans les rôles genrés tout en valorisant les rôles féminins dans la société.

Exemple: Rose pense que les femmes sont essentiellement faites pour la maternité et pour soutenir les hommes, mais croit qu'il faut valoriser les femmes dans ces rôles.

De plus, il existe une mosaïque de féminismes, autre autres, des féminismes noirs (*Black feminism*), des féminismes autochtones, des féminismes islamiques, qui apportent tous des perspectives permettant de mieux comprendre différentes compréhensions de la féminité, des oppressions et des enjeux qui y sont liés.

Socialisation

Processus d'intériorisation des éléments de la culture (valeurs, traditions, normes, etc.). Façonnant les manières de sentir et de ressentir, d'agir et de réagir, de penser et de juger, la socialisation est au cœur de l'identité. C'est jusque dans nos postures, nos gestes ou nos manières de nous exprimer, jusque dans nos goûts, nos préférences et nos manières de penser que nous sommes des êtres sociaux.

Habitus

Ensemble de dispositions à agir, à penser, à percevoir d'une façon déterminée. Il s'agit donc d'une matrice déterminée par notre position sociale qui nous fait voir le monde et agir dedans. L'habitus se traduit par des styles de vie, mais aussi par des jugements (politiques, moraux, esthétiques). Il n'est pas qu'un ensemble de normes, il est aussi un moyen d'action qui permet de créer et de développer des stratégies pour faire face, par exemple, à des situations d'inégalités de sexe ou de classe.

Habitus sexué

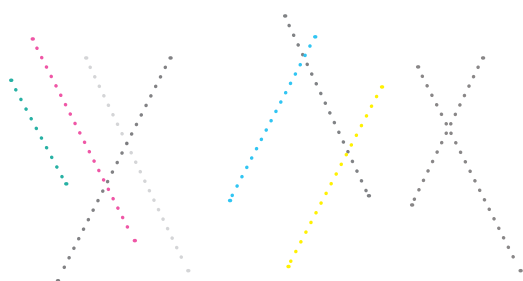
Il correspond aux rôles sexuels, c'est-à-dire aux comportements associés à chacun des sexes qui sont assez clairement définis par la culture.

Groupe culturel

« Groupe de personnes ayant les mêmes croyances, normes comportementales, valeurs, langue, manières de penser et de percevoir le monde. »²

Exemple: Maria est une immigrante de deuxième génération née au Québec et dont les parents ont immigré du Mexique avant sa naissance. Elle parle l'espagnol comme le français et participe autant aux pratiques, fêtes et traditions du Mexique que celles du Québec. Ici, Maria s'identifie et appartient à deux groupes culturels, à savoir le groupe culturel des Québécois et le groupe culturel des Mexicains.

¹ Crenshaw, K. (1989), « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex ».



19 avril 2017
9 h à 17 h

Forum des
étudiants

Tout le
monde
n'en
parle
pas M9
2.0



Pression sociale

Les structures sociales font en sorte de créer des situations où, pour maintenir sa place, on peut sentir l'obligation de se conformer à des normes qui vont contre nos choix ou nos désirs. Cela peut aller de situations anodines à des situations affectant la vie entière de quelqu'un (choix de carrière, d'avoir une famille, etc.).

Exemple: Audrey aimerait bien exprimer à quel point elle vit de la frustration du fait qu'on lui demande de rester gentille dans une situation d'injustice alors qu'elle voit très bien qu'on laisse ses collègues masculins exprimer librement leur mécontentement. Il y a une pression sociale faisant en sorte qu'Audrey, pour ne pas être étiquetée comme « féministe frustrée », gardera le sourire et n'exprimera pas son opinion.

Inégalités

Le fait que, dans une société, certaines personnes aient plus d'avantages (politiques, économiques, en termes de crédibilité) que d'autres sans que ce ne soit mérité.

Exemple: Nicolas, du fait qu'il est un homme et vient d'une famille aisée, vit beaucoup moins de difficulté à trouver un emploi que Mayssa qui est une femme venant d'un milieu plus défavorisé et n'a donc pas eu accès aux écoles privées. Aucune de ces deux personnes ne mérite sa situation, cependant les avantages de la situation de Nicolas lui donnent une longueur d'avance.

Discrimination

Une des expressions des inégalités sociales est la discrimination qui exprime, soit par des mesures structurelles ou par des comportements collectifs ou individuels, qu'une personne est traitée différemment parce qu'elle possède certaines caractéristiques².

Exemple: Anna vient d'un milieu défavorisé, et de ce fait, plusieurs professeurs à son école secondaire lui ont conseillé de faire une technique plutôt que des études universitaires alors qu'ils encourageaient son amie Léa, qui vient d'une famille plus favorisée, à poursuivre en sciences de la nature.

Les discriminations

- 1) **Discrimination directe** – Elle est ouvertement exprimée, explicite.
- 2) **Discrimination indirecte** – Elle n'est pas nécessairement consciente, mais reflète des préjugés portés par une personne ou un groupe dans leurs paroles ou agissements.
- 3) **Discrimination systémique** – Elle est reflétée dans les structures sociales, économiques et politiques, par exemple dans l'absence de femmes ou de minorités dans certains programmes ou fonctions.
- 4) **Discrimination entrecroisée** – L'identité d'une personne est le plus souvent complexe puisqu'une personne peut s'identifier à plusieurs groupes. Les identités peuvent être sujettes à des discriminations spécifiques qui peuvent être entrecroisées :

4.1 Ethnoculturelles : Si une femme provient d'une autre culture, celle-ci peut vivre de la discrimination en tant que femme, de même qu'en fonction de son appartenance culturelle.

Exemple : Les parents de Marcela sont d'origine mexicaine. Ses camarades lui font régulièrement des blagues en faisant référence à des stéréotypes mexicains.

4.2 Raciales : Si une femme est « racisée », il se peut qu'elle ait à subir des discriminations croisées en tant que femme ET en tant que personne « racisée ».

Exemple : Lydia est d'origine haïtienne et étudie en sciences pures. Elle se fait constamment demander si elle est en soins infirmiers.

4.3 Religieuses : Par son adhésion à une pratique religieuse minoritaire au Québec, il se peut qu'une femme vive également une forme de discrimination à la fois comme femme et comme croyante.

Exemple : Essraa porte le hijab. Chaque fois qu'elle parle de féminisme, ses collègues font des blagues parce qu'ils ne considèrent pas qu'elle puisse avoir une opinion valable sur le sujet.

4.4 « Genrées » : Une femme peut vivre de la discrimination du fait de son appartenance au groupe « femme », mais également si elle ne correspond pas aux attentes qui existent envers les femmes dans la société actuelle.

Exemple : Jo est une joueuse de soccer et étudie en informatique. Elle doit constamment supporter les remarques de ses camarades qui insinuent qu'elle n'est pas une vraie femme.

4.5 Fondées sur l'orientation sexuelle : Une femme qui est lesbienne, bisexuelle ou asexuelle peut vivre de la discrimination sur cette base.

Exemple : Lili est lesbienne et sort avec sa copine dans le contexte d'une activité étudiante. Un groupe d'étudiants masculins leur demandent de s'embrasser parce qu'ils trouvent cela sexy.

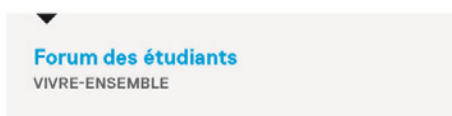
4.6 Fondées sur les capacités (situation de handicap ou de maladie mentale) : Une femme qui vit une situation de handicap peut vivre de la discrimination sur cette base, par exemple en n'ayant pas suffisamment accès à des services adaptés.

Exemple : Valérie a un trouble du spectre de l'autisme. Son enseignant n'a aucune idée de ce que c'est et ne cherche pas à faire d'effort pour adapter ses explications. De plus, elle doit faire plusieurs démarches supplémentaires pour obtenir des services adaptés.

Il y a ainsi de multiples entrecroisements de discriminations possibles: une personne peut vivre du sexisme, du racisme et du capacitisme, ou encore vivre du sexisme, de la discrimination religieuse et de l'homophobie; et son expérience étudiante est ainsi teintée par cette situation.

² Site Web de la Fondation canadienne des relations raciales, <https://www.crrf-fcrr.ca/fr/bibliotheque/glossaire-fr-fr-1/item/22925-groupe-culturel>

³ Rémi Thibert (2014). « Discriminations et inégalités à l'école. »



Atelier : Regards sur les féminismes
Groupe : 10 (observation de la seconde partie)
Local : E3312
Observateur :

Fiche d’observation

Première partie des ateliers – Identification des enjeux

1. Activité brise-glace (en sous-groupe)
• Comment s’est faite la répartition des étudiants/îlot ? • Est-ce que les étudiants semblaient se connaître ? • Se sont-ils rassemblés par affinités (programme, amis, origine, etc.) ?
De façon générale, qu’elle était la dynamique au sein des groupes lors de l’activité brise-glace ?
2. Identification des problématiques (en grand groupe)
• Documenter les problématiques identifiées par les étudiants (les exemples cités, les termes employés, etc.) (compte rendu)
Observations générales
• Est-ce que les étudiants se sont facilement exprimés sur leurs expériences vécues ? Ont-ils été plusieurs à prendre la parole ou un certain nombre ont pris la parole à plusieurs reprises ?
• La discussion a-t-elle évolué par elle-même ou l’animateur a-t-il dû intervenir (notamment pour recadrer les discussions sur la thématique) ?
• Des points de vue divergents se sont-ils exprimés ? Si OUI, comment les participants exprimaient-ils leurs divergences (frontalement, par des détours, par des processus d’euphémisation...) Si OUI, cela a-t-il donné lieu à un processus de confrontation ? Par la suite, les points de vue ont-ils évolué ?
• L’animateur est-il souvent intervenu ? Si oui, dans quel contexte et pour faire quoi ?

3. Identification des enjeux prioritaires (en sous-groupes)
De façon générale, les participants ont-ils tous pris la parole au moins une fois ?
Les discussions ont-elles concerné l'ensemble de la société ou plus spécifiquement l'espace de Maisonneuve ? (Développer)
La discussion a-t-elle évolué par elle-même ou l'animateur a-t-il dû intervenir (notamment pour recadrer les discussions sur la thématique)
Des points de vue divergents se sont-ils exprimés ? Si OUI, comment les participants exprimaient-ils leurs divergences (frontalement, par des détours, par des processus d'euphémisation...) Si OUI, cela a-t-il donné lieu à un processus de confrontation ? Par la suite, les points de vue ont-ils évolué ?
4. Plénière sur les enjeux
Documenter les enjeux identifiés par les étudiants (les exemples cités, les termes employés, etc.) (compte rendu)
Observations générales
Qu'est-ce qui ressort des échanges en plénière après la présentation des enjeux ? (Documenter)
La thématique de l'atelier a-t-elle été traitée en globalité ou partiellement ? <i>Il s'agit de voir si les discussions ont creusé un aspect en profondeur ou si l'ensemble de la thématique a été couvert, mais de façon plus superficielle.</i>
5. Observations générales

Deuxième partie – Identification des recommandations

6. Identification des principaux enjeux (en grand groupe)

- Documenter les échanges lors de l'identification des principaux enjeux (compte rendu)

Avant de passer à l'identification des principaux enjeux, l'animatrice présente un résumé de ce qui a été dit dans la première partie de la journée (identification des enjeux prioritaires par les sous-groupes) :

L'animatrice confirme avec la classe si la liste est exacte.
La classe est d'accord avec cette liste.

La formule proposée : discussion d'un enjeu, au choix, par équipe avant de passer à la plénière :

On désigne un porte-parole et un preneur de notes dans chacune des équipes.

On commence par un 5 minutes de réflexion individuelle.

Discussion en sous-groupe :

Premier groupe observé. Discussion de l'enjeu 5 (compréhension des féminismes).

Deuxième groupe observé. Discussion de l'enjeu 3 (stéréotypes liés au choix de programme).

Troisième groupe observé. Discussion de l'enjeu 5 (compréhension des féminismes).

Quatrième groupe observé. Discussion de l'enjeu 2 (inégalités hommes-femmes dans le traitement des étudiants et des étudiantes par le professeur).

Cinquième groupe observé. Discussion de l'enjeu 1 (objectivation du corps de la femme).

Sixième groupe observé. Discussion de l'enjeu 1 (objectivation du corps de la femme).

Septième groupe observé. Discussion de l'enjeu 1 (objectivation du corps de la femme).

Observations générales

- Comment s'est déroulé le processus de sélection des enjeux prioritaires ?
Le processus a-t-il été aisé, car des éléments convergeaient, ou a-t-il été plus difficile, car des enjeux divergents ont été identifiés ?

7. Identification des recommandations (en sous-groupes)

- De façon générale, les participants ont-ils tous pris la parole au moins une fois ?
- Les discussions ont-elles évolué par elles-mêmes ou l'animateur a-t-il dû intervenir (notamment pour recadrer les discussions sur la thématique) ?
- Des points de vue divergents se sont-ils exprimés ?
Si OUI, comment les participants exprimaient-ils leurs divergences (frontalement, par des détours, par des processus d'euphémisation...) ?
Si OUI, cela a-t-il donné lieu à un processus de confrontation ?
Par la suite, les points de vue ont-ils évolué ?

8. Plénière sur les recommandations

- Documenter les échanges (compte rendu)

Première équipe à proposer des recommandations (à propos de l'enjeu 1).

Deuxième équipe à proposer des recommandations (à propos de l'enjeu 3).

Troisième équipe à proposer des recommandations (à propos de l'enjeu 1).

Quatrième équipe à proposer des recommandations (à propos des enjeux 2 et 4).

Cinquième équipe à proposer des recommandations (à propos de l'enjeu 5).

Sixième équipe à proposer des recommandations (à propos de l'enjeu 4).

Septième équipe à proposer des recommandations (à propos de l'enjeu 1).

9. Sélection des recommandations à présenter

- Documenter le processus de sélection des recommandations à présenter (compte rendu)

Observations générales

- Comment s'est déroulé le processus de sélection des recommandations ?
- Le processus a-t-il été aisé, car des éléments convergeaient, ou a-t-il été plus difficile, car des éléments divergeaient ?

10. Observations générales

À quoi sert un référentiel ?

Georges Leroux, département de philosophie, UQAM

Comme John Dewey l'écrivait si justement, l'école n'est pas l'antichambre de la société, mais la société elle-même, dans toute sa complexité. Nos collègues appartiennent à ce réseau d'institutions dont le mandat est non seulement de promouvoir les principes d'égalité et de liberté présents dans nos chartes, mais aussi de proposer à la jeunesse des idéaux d'ouverture, de solidarité et de compassion, indispensables à la vie de la société. Comment constituer ce noyau de normes, des valeurs ? S'agit-il d'une éthique commune ? Je considère le référentiel du Collège de Maisonneuve : ouverture et respect, confiance et collaboration, engagement et dépassement de soi, équité et transparence. À quoi nous renvoie justement ce référentiel ? C'est un cadre de référence des savoir-être promus par le Collège, et ce cadre plonge ses racines dans une éthique.

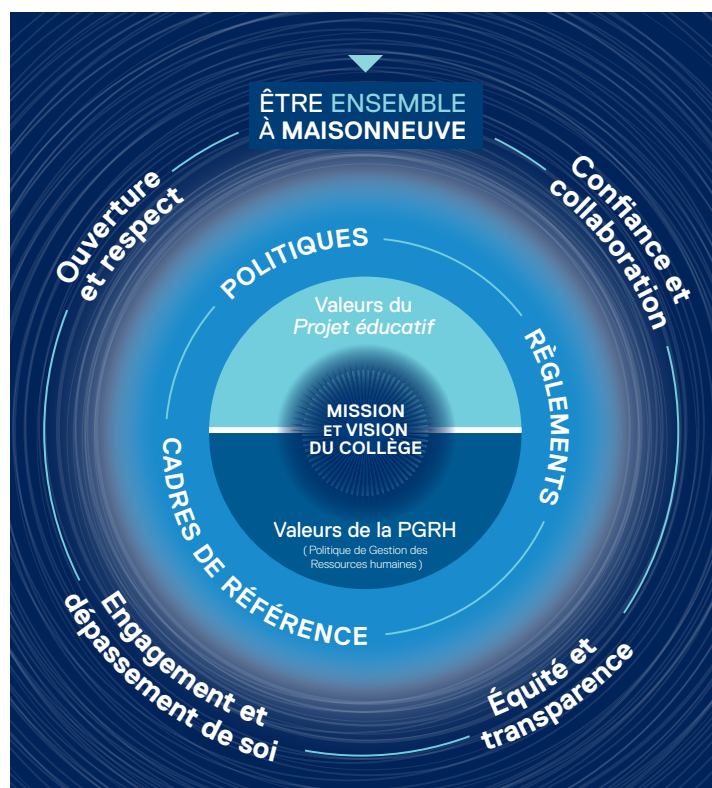
J'associe ce référentiel à la promotion des valeurs du pluralisme au sein de la communauté éducative, comme condition normative du *vivre-ensemble*. Que pouvons-nous faire pour en tenir compte dans les situations concrètes de la vie des institutions ? Chaque société opère sur ces questions les choix les plus fondamentaux. Le Québec a choisi une approche de philosophie publique pleinement normative, et c'est en ce sens que nous présentons à nos jeunes une pyramide curriculaire entièrement pénétrée par un idéal normatif : au primaire et secondaire, nous avons le programme d'Éthique et culture religieuse, et au collégial, nous offrons une formation générale commune, où sont intégrés trois cours de philosophie obligatoires pour toute la cohorte. Nous appartenons donc au groupe restreint de ces sociétés démocratiques qui ont opté pour une approche unitaire de l'éducation normative. Ce n'est pas le cas de la France, ce n'est pas le cas des États-Unis. Avons-nous raison de le faire ? En sommes-nous assez conscients ? Les programmes suffisent-ils à réaliser cette approche normative ?

Nous avons refusé les approches multiculturalistes, même dans leurs versions communautariennes légères, parce que la transmission d'une culture publique commune nous semble un objectif supérieur. Cela nous a conduits à limiter l'exercice de la neutralité libérale, qui caractérise en grande partie le système américain. Nous acceptons le principe d'une citoyenneté partagée avec tous, ce qui rend impératif la promotion des valeurs et des principes du pluralisme. Je ne parle pas seulement de la connaissance des principes eux-mêmes, mais du développement des vertus nécessaires pour les mettre en pratique : par exemple, l'ouverture et le rejet de la discrimination. Dans ce contexte favorisé par une philosophie publique, nos institutions doivent donc elles-mêmes développer, en plus des programmes voués spécifiquement à l'éducation critique et normative, un cadre de référence global fondé sur la sensibilité et la capacité d'intervenir à tous les niveaux

dans un contexte de diversité. Pour tout ce qui concerne la citoyenneté partagée et la lutte contre les préjugés et la discrimination, un référentiel proposé comme cadre éthique à toute la communauté semble un instrument indispensable.

Est-il utopique de penser que nos milieux pourraient faire de la promotion du pluralisme un objectif assumé et publiquement revendiqué ? On ne peut que constater la diversité des modèles d'éducation à la citoyenneté en cours d'élaboration et leur grande richesse. La proposition d'un référentiel comme celui élaboré à Maisonneuve se présente à cet égard comme l'équivalent d'une charte : cette proposition ne s'adresse pas seulement aux étudiants et aux enseignants, mais aussi à l'ensemble du personnel scolaire, incluant les directions. Elle doit influencer également l'évolution des programmes, au sein desquels le référentiel peut contribuer à la promotion du pluralisme, et la sensibilité au contexte de la diversité pour tous les acteurs sur le terrain. Elle guide enfin l'ensemble des décisions qui affectent la vie de l'institution. On ne peut que souhaiter que le modèle d'un tel référentiel soit diffusé et adopté dans l'ensemble de nos institutions.

ÊTRE ENSEMBLE À MAISONNEUVE





Collège de
Maisonneuve

Le référentiel **Être ensemble à Maisonneuve** prend racine dans les valeurs institutionnelles énoncées dans deux documents phares : le **Projet éducatif** et la **Politique de gestion des ressources humaines** (PGRH). Cadre de référence des savoir-être promus par le Collège, il s'adresse à toute sa communauté, membres du personnel et étudiants, de même qu'à tous les locataires ou participants aux activités en ses murs.

Les valeurs d'ouverture et de respect, de confiance et de collaboration, d'équité et de transparence et d'engagement et de dépassement de soi s'y traduisent de manière tangible. La valeur du dépassement de soi du **Projet éducatif** a une portée plus circonscrite : davantage présente dans les visées éducatives et les programmes d'études, elle est aussi considérée comme une des facettes des programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation du personnel et comme trame de fond du parcours des étudiants éprouvant des difficultés de tout type ou en situation de handicap.

Ouverture et respect

- Se montrer attentif, ouvert et disponible aux autres
- Respecter les personnes et contribuer à maintenir un milieu de vie accueillant
- Respecter les différences, la diversité et les limitations d'autrui
- Utiliser un langage approprié
- Mesurer la portée de ses paroles, de ses écrits et de ses actes
- Signaler toute situation non sécuritaire ou contrevenant à l'intégrité physique ou morale d'une autre personne
- Respecter les locaux et les équipements du Collège

Équité et transparence

- Faire preuve d'honnêteté et d'intégrité
- Traiter de manière équivalente tous les groupes et toutes les personnes
- Avoir le souci de s'informer et de transmettre l'information disponible

Confiance et collaboration

- Favoriser le dialogue et l'entraide
- Encourager la participation et les attitudes positives
- Travailler harmonieusement avec d'autres personnes au sein de différentes équipes
- Faire preuve de maîtrise de soi lors de situation difficile avec autrui
- Reconnaître la contribution des autres

Engagement et dépassement de soi

- S'engager dans le milieu de vie du Collège
- Faire preuve de rigueur
- Chercher à s'améliorer



COHABITATION ET RELATIONS ENTRE LES GROUPES ET ENTRE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES AU SEIN DU COLLÈGE

ATELIER NO. 1

- Au sein du Collège, les étudiants et le personnel appartenant à divers groupes et programmes d'études se côtoient au quotidien.
- Questions pour la discussion :
 - Comment se passent les relations au sein des classes et à l'extérieur de celles-ci, dans les espaces communs du Collège (cafétéria, bibliothèque, vivoir, foyer, village des organismes, etc.) ?
 - Comment ces espaces sont-ils occupés par les groupes ?
 - Comment se vivent les interactions entre étudiants, entre étudiants et membres du personnel et entre membres du personnel ?
 - Quelles perceptions sont véhiculées envers les différents programmes du Collège et leurs étudiants, entre les différents services du Collège.

Mot d'ouverture

Bonjour et merci de participer à cette journée d'échanges et de réflexion.

Mon nom est _____ et c'est moi qui animerai nos 3 rondes discussions sur le thème _____. Je vous présente _____ qui m'accompagne dans cette tâche.

Mon rôle sera de favoriser l'expression de tous et de toutes et de faire circuler la parole. C'est pourquoi je vous demanderais d'être concis dans vos interventions, disons autour de 2-3 minutes. Après quoi, je vous demanderai de bien vouloir conclure.

J'appliquerai la règle du 1^{er} et 2^e tour pour les droits de parole.

Je serai aussi le « gardien du temps » pour s'assurer que nous respectons et atteignons les objectifs de chacune des rondes.

Je vous propose pour commencer par un tour de table pour que chacun se nomme simplement. *(Je suggère que l'on ne mentionne pas le « service » auquel nous appartenons pour ne pas diviser inutilement.)*

N.B.

- « Vous » devrait viser l'ensemble du groupe, afin de toujours ramener la responsabilité de répondre au groupe et éviter les « duels » ou discussions à 2.
- N'hésitez pas à reformuler ce qui vient d'être dit si vous sentez qu'il y a matière à réagir ou rebondir, ou que cela est susceptible de faire avancer la discussion. « Si je comprends bien ce que tu veux dire, (...) ; et enchaîner avec une des questions ci-dessous

Questions générales :

- Avez-vous un *exemple* ?
Est-ce que cela reflète votre expérience (au groupe) ?
 - Auriez-vous un *contre-exemple* à nous proposer, qui nous permettrait de voir les choses autrement ?
(Pour faire surgir le dissensus ou éviter le consensus mou)
 - Qu'est-ce qui est *présupposé* par ce comportement ?
 - Quelles sont les conséquences de ce que vous dites ?
 - Qu'est-ce que tu entends par tel mot ? (Pour clarifier)
 - Pourquoi selon vous ? (Pour faire surgir des raisons)
 - Quels seraient vos critères pour évaluer ça ? (Pour évaluer)
-



Collège de
Maisonneuve

POUR NOUS JOINDRE

3800, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1X 2A2

Tél. : 514 254-7131
www.cmaisonneuve.qc.ca
