

ACTES DU COLLOQUE

Les cégeps :
proactifs en interculturel
dans l'accueil et
l'intégration

**Rédaction et coordination des Actes
du colloque**

Édithe Gaudet, *collège Ahuntsic*

Sylvie Loslier, *collège Édouard-Montpetit*

Coordination du colloque

Aline Baillargeon, *cégep du Vieux Montréal*

Arianne Bureau, *cégep de Saint-Laurent*

Habib El Hage, *collège de Rosemont*

Marya Grant, *Vanier collège*

Sophie Morisset, *cégep Lionel-Groulx*

Louise Pagé, *cégep de Bois-de-Boulogne*

Conception graphique et infographie

Denise-Madeleine Cotte

Secrétariat du Service interculturel collégial (SIC)

Att. : Cégep de Saint-Laurent

625, avenue Sainte-Croix

Saint-Laurent (Québec)

H4L 3X7

Téléphone : (514) 747-6521, poste 7287

Site web : <http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca>

Courriel : sic@videotron.net

Le bureau du SIC est hébergé par le cégep de Saint-Laurent
et est ouvert le jeudi et le vendredi.

Le SIC est subventionné par la Direction des affaires
étudiantes universitaires et collégiales du ministère de
l'Éducation, du Loisir et du Sport.



REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont participé à l'organisation et à la réussite de ce colloque. Nous leur en sommes très reconnaissants. Nous tenons à remercier chaleureusement les conférenciers et les conférencières qui nous ont fait profiter de leur expertise et de leurs réflexions sur l'accueil et l'intégration des étudiants au cégep. Merci de nous avoir fait partager, souvent avec humour, votre expérience de professeur, chercheur, réalisateur et scénariste. Toutes les présentations témoignent d'un immense intérêt pour le thème du colloque. Merci de votre générosité.

Un grand merci au cégep du Vieux Montréal, à son technicien et à son personnel de soutien pour nous avoir reçus si aimablement. Merci à Aline Baillargeon, membre du SIC et professeure au cégep du Vieux Montréal d'avoir faciliter ce colloque en prenant en charge sa logistique.

Nous sommes aussi reconnaissants à Denise-Madeleine Cotte qui assure avec talent, finesse et compétence depuis plusieurs années, la conception graphique et la mise en page de ce document ainsi que l'ensemble des productions du SIC.

Merci à Fabienne Vézina qui s'occupe de la comptabilité et de la logistique des différentes activités du SIC.

Ce document a été rendu possible grâce au soutien financier de la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Nous exprimons particulièrement notre reconnaissance à Ginette Dion et à Serge Trépanier pour leur appui au projet et pour leur confiance sans cesse manifestée envers le service interculturel collégial.

Dans ce document, le générique est utilisé de façon épiciène.



TABLE DES MATIÈRES

JEUDI 28 MAI 2009

- **Accommodement raisonnable : De l'égalité formelle à l'égalité réelle**
Michèle Turenne, *conseillère juridique à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* 7

- **Service-conseil en matière d'accommodement raisonnable**
DIANE AUGER ET SÉBASTIEN IMBEAULT, *Service-conseil, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec* 17

- **La gestion de la diversité, la responsabilité de toute une communauté**
DENIS DUMAIS, *directeur des Affaires étudiantes, collège Maisonneuve* 19

- **Redécouvrir l'Autre, si près de nous** 22
 - **Bâtons à message Tshissinuashitakana, lecture de poèmes innus**
par Joséphine Bacon 22
 - **Présentation du livre « Entretiens avec Ghislain Picard »**
PIERRE TRUDEL, *auteur et professeur d'anthropologie, cégep du Vieux Montréal* 23
 - **Comment parler des Autochtones dans les cours d'histoire au cégep ?**
RICHARD LAGRANGE, *professeur d'histoire, cégep Édouard-Montpetit* 27
 - **La contribution des Autochtones à l'histoire de Québec**
SYLVIE VINCENT, *anthropologue et auteure* 35
 - **Projet de rencontre et d'échange avec la communauté algonquine de Kitcisakik : de la curiosité au partenariat**
MICHEL RONDEAU, *animateur socioculturel, cégep de Saint-Laurent* 41

- **Présentation du film « Sans réserve » sur les Algonquins de Kitcisakik**
en présence du réalisateur PATRICK PELLEGRINO 44

VENDREDI 29 MAI 2009

- **Des balises pour une intervention interculturelle**
GISÈLE LEGAULT et LYLIANE RACHÉDI, *professeures en travail social, UDM et UQÀM, auteures du livre « L'intervention interculturelle »* 48

- **Histoire de vie de familles immigrantes. Contributions à un Québec interculturel – Série télévisée *Nos familles***
en présence de la réalisatrice MARIE-HÉLÈNE GRENIER et de l'historien ÉRIC BÉDARD, professeur d'histoire à l'UQÀM 51

- **Accueil et intégration des étudiants issus de l'immigration et/ou étrangers** 52
 - Recherche sur l'intégration et la réussite scolaire des étudiants de diverses origines culturelles en Soins infirmiers
VIVIANE FOURNIER et LOUISE LAPIERRE, *professeures, cégep de Saint-Laurent* 52
 - College English Preparation Online (CEPO) :
en ligne pour une meilleure compréhension de l'anglais chez les allophones
MARYA GRANT, *The Learning Center, Vanier Collège* 57
 - Les ouvriers de la mode québécoise
FRANCINE NADEAU, *professeure au cégep de Marie-Victorin* 61
 - Présentation d'un guide d'accueil pour les personnes immigrantes et les étudiants internationaux
MICHEL SAUCIER, *conseiller à la vie étudiante, cégep de Limoilou* 62

JEUDI 28 MAI



C O N F É R E N C E

ACCOMMODEMENT RAISONNABLE : DE L'ÉGALITÉ FORMELLE À L'ÉGALITÉ RÉELLE

- **ME MICHÈLE TURENNE**, *Conseillère juridique à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec*

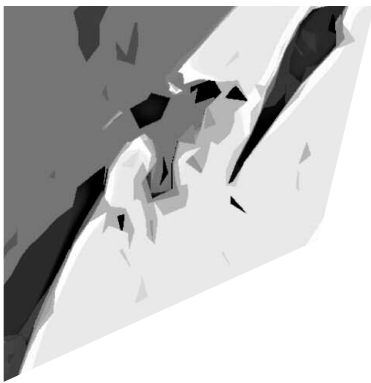
Me Michèle Turenne a permis de reproduire le contenu de sa présentation visuelle lors du colloque *Les cégeps : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration*. Sa conférence abordait d'abord la question de la discrimination au sens de la *Charte des droits et libertés de la personne*, la notion d'égalité et de dignité humaine. Puis un regard sur l'évolution du concept de discrimination introduit la notion d'accommodement raisonnable. Enfin on examine le caractère raisonnable et la contrainte excessive, sa preuve et son évaluation. Finalement elle présente l'illustration jurisprudentielle de la liberté de religion ainsi que les défis et enjeux.

1. **Discrimination au sens de la *Charte des droits et libertés de la personne***

Charte des droits et libertés de la personne – Québec

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit. » ARTICLE 10.



Trois éléments à démontrer pour qu'il y ait discrimination :

- « (1) qu'il existe une "distinction, exclusion ou préférence",
(2) que cette "distinction, exclusion ou préférence" est fondée sur l'un des motifs énumérés au premier alinéa de l'art. 10 de la Charte québécoise, et
(3) que la " distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre " le " droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne. »¹

2. Droits fondamentaux souvent en cause² **Charte des droits et libertés de la personne – Québec**

ARTICLE 3. « Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association. »

ARTICLE 4. « Toute personne a droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation. »

ARTICLE 5. « Toute personne a droit au respect de sa vie privée. »

3. Notions d'égalité et de dignité humaine

« La notion de dignité humaine, trouve son expression dans presque tous les droits et libertés garantis par la Charte. Les individus se voient offrir le droit de choisir leur propre religion et leur propre philosophie de vie, de choisir qui ils fréquenteront et comment ils s'exprimeront, où ils vivront et à quelle occupation ils se livreront. Ce sont tous là des exemples de la théorie fondamentale qui sous-tend la Charte, à savoir que l'État respectera les choix de chacun et, dans toute la mesure du possible, évitera de subordonner ces choix à toute conception particulière d'une vie de bien. »³

« La dignité humaine signifie qu'une personne ou un groupe ressent du respect et de l'estime de soi. Elle relève de l'intégrité physique et psychologique et de la prise en main personnelle. La dignité humaine est bafouée par le traitement injuste fondé sur des caractéristiques ou la situation personnelle qui n'ont rien à voir avec les besoins, les capacités ou les mérites de la personne. »⁴

1. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Québec (Procureur général), (2005) R.J.D.T. 1110, par. 54

2. Dans les cas de discrimination

3. R. c. Morgentaler, [1988] 1 R.C.S. 30, p. 166.

4. Law c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration), [1999] 1 R.C.S.497, par. 53.

4. **Discrimination et catégorisation**⁵

- Tous les groupes, qu'ils soient majoritaires ou minoritaires, recourent à la catégorisation et aux stéréotypes pour se représenter l'Autre.
- Les groupes minoritaires sont en effet plus vulnérables en raison de rapports de pouvoir inégaux qui les maintiennent dans une position subalterne au sein de la structure sociale.
- Plus le groupe catégorisant se perçoit comme culturellement différent du groupe catégorisé, plus il tendra à se représenter ce dernier à partir de schèmes univoques et réducteurs.
- Plus le groupe catégorisant situe l'Autre loin de la frontière qui, symboliquement, sépare le « Nous » du « Eux », plus la catégorisation risque de broyer l'hétérogénéité individuelle et sociale au sein du groupe catégorisé.

5. **Discrimination et catégorisation**⁶

Paradoxe

- Soulignement à grand trait de la différence collective du groupe catégorisé par rapport à la norme majoritaire.
- Annulation des multiples différences individuelles qui caractérisent chaque membre du groupe.

Médias peu représentatifs des communautés ethnoculturelles

- Image souvent déformée et stéréotypée des minorités ethno-raciales.
- Fragmentation du discours entre « nous » versus « eux ».
- Personnes issues des groupes minoritaires représentées davantage comme les déviants ou les demandeurs d'accommodement.

6. **Évolution de la notion de discrimination**⁷

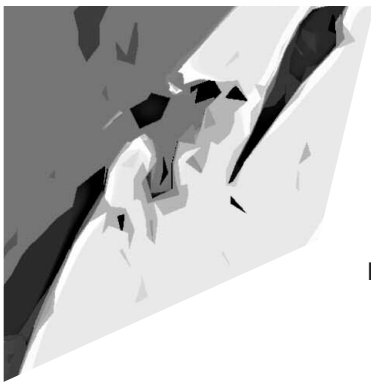
La discrimination directe, vs la discrimination indirecte

« La distinction entre une norme qui est discriminatoire à première vue et une norme neutre qui a un effet discriminatoire est difficile à justifier pour la simple raison que peu de cas peuvent être aussi clairement identifiés. Par exemple, une règle qui oblige tous les travailleurs à se présenter au travail le vendredi sous peine de congédiement peut être qualifiée de façon plausible soit de règle directement discriminatoire (parce qu'elle signifie qu'aucun travailleur dont les croyances religieuses l'empêchent de travailler le vendredi ne peut être employé à cet endroit), soit de règle neutre qui n'a un effet préjudiciable que sur quelques personnes (ces mêmes travailleurs dont les croyances religieuses les empêchent de travailler le vendredi). »

5. Paul Eid, *La ferveur religieuse et les demandes d'accommodement religieux : une comparaison intergroupe*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, décembre 2007, Cat. 2.120-4.21, p. 6

6. Paul Eid, *La ferveur religieuse et les demandes d'accommodement religieux : une comparaison intergroupe*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, décembre 2007, Cat. 2.120-4.21, p. 7

7. Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU, [1999] 3 R.C.S. 3, par.27.



La discrimination systémique⁸

« [...] la discrimination s'entend de pratiques ou des attitudes qui, de par leur conception ou par voie de conséquence, gênent l'accès des particuliers ou des groupes à des possibilités...en raison de caractéristiques qui leur sont prêtées à tort [...] »

« En d'autres termes, la discrimination systémique..., c'est la discrimination qui résulte simplement de l'application des méthodes établies de recrutement, d'embauche et de promotion, dont ni l'une ni l'autre n'a été nécessairement conçue pour promouvoir la discrimination. La discrimination est alors renforcée par l'exclusion même du groupe désavantagé, du fait que l'exclusion favorise la conviction, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe, qu'elle résulte de forces naturelles. »

7. Pour toutes les formes de discrimination

Ce qui est important de démontrer : ce sont les effets préjudiciables et non l'intention discriminatoire.

8. Accommodement raisonnable

1985 : Introduction en droit canadien de l'obligation d'accommodement comme un corollaire du droit à l'égalité - création jurisprudentielle.⁹

- Peut s'appliquer dans une situation de discrimination directe ou indirecte ou systémique;
- Peut s'appliquer dans différents secteurs de la société;
- Peut s'appliquer à tous les motifs de discrimination;
- Obligation de moyens et non de résultats.

9. Accommodement raisonnable

Une définition :

« Obligation juridique, applicable dans une situation de discrimination, et consistant à aménager une norme ou une pratique de portée universelle dans les limites du raisonnable, en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme. »¹⁰

« [...] une conséquence naturelle de la reconnaissance d'un droit doit être l'acceptation sociale de l'obligation générale de le respecter et de prendre des mesures raisonnables afin de le protéger. »¹¹

8. Action Travail des Femmes c. Canadien National, [1987] 1 R.C.S. 1114, p. 1138, 1139

9. Commission ontarienne des droits de la personne c. Simpsons-Sears, [1985] 2 R.C.S. 536

10. Pierre BOSSET, « Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement » dans *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où ? Des outils pour tous*, sous la direction de Myriam JÉZÉQUEL, Éditions Yvon Blais, Cowansville, 2007, p. 10.

11. Commission ontarienne des droits de la personne c. Simpsons-Sears, [1985] 2 R.C.S. 536, page 554.

« [...] Le principe selon lequel la discrimination peut découler du fait de ne pas prendre de mesures concrètes pour faire en sorte que les groupes défavorisés bénéficient d'une manière égale des services offerts à la population en général est largement accepté dans le domaine des droits de la personne. »¹²

10. Quelques notions... pour compléter...

Laïcité ouverte

- Liberté de conscience et de religion
- Séparation de l'Église et de l'État
- Neutralité de l'État
- Adaptation des services et des institutions pour l'intégration de tous et le respect des droits fondamentaux de tous.

Conflits de valeurs versus conflits de droits¹³

« [...] Il y a conflit de valeurs lorsque la personne qui demande une dérogation à une norme de fonctionnement (code vestimentaire, horaire de travail ou autre) considère que les exigences de son travail entrent en conflit avec ses choix de vie, ses priorités, ses valeurs, mais qu'elle ne peut invoquer aucun des 13 motifs de la Charte pour appuyer sa demande. »

Accommodement raisonnable versus ajustement concerté

« Le champ des pratiques d'harmonisation est complexe et il y a plus d'une façon de le définir ou de le découper. Parmi les différents critères, nous avons pris le parti de donner préséance au cadre de traitement des demandes, ce qui amène à distinguer la voie judiciaire de la voie citoyenne...

De façon générale, nous favorisons fortement le recours à la voie citoyenne et à l'ajustement concerté, et ce pour plusieurs raisons :

- a) il est bon que les citoyens apprennent à gérer leurs différences et leurs différends;
- b) cette voie permet de ne pas engorger les tribunaux;
- c) les valeurs qui sous-tendent la voie citoyenne (l'échange, la négociation, la réciprocité) sont celles qui fondent aussi le modèle d'intégration du Québec. Sur le plan quantitatif, on constate d'ailleurs que la plupart des demandes empruntent la voie citoyenne... »

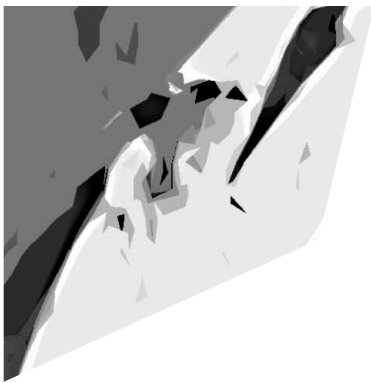
RAPPORT BOUCHARD-TAYLOR p.19

Pratiques dites d'harmonisation

« De telles pratiques se veulent inclusives et permettent de répondre aux besoins individuels tout en tenant compte des autres parties qui peuvent être ou se sentir lésées dans pareilles circonstances... »

12. Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général), [1997] 3 R.C.S. 624 par.78

13. Rachida AZDOUZ, « Les conflits de valeurs et de droits dans le secteur de la santé et des services sociaux », dans *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où ? Des outils pour tous*, sous la direction de Myriam JÉZÉQUEL, Éditions Yvon Blais, Cowansville, 2007, p. 359



[...] À propos des congés religieux, nous pensons que les administrateurs publics et privés devraient s'orienter vers la formule dite des congés payés avec contrepartie. C'est la formule qui nous semble la plus équitable pour tous les travailleurs. Elle consiste à n'accorder aucun jour de congé supplémentaire rémunéré. Par contre, diverses modalités permettent d'accommoder les demandeurs; par exemple : puiser dans une banque de jours de vacances, de congés sociaux ou personnels mobiles, de congés fériés, ou encore s'engager à remettre les heures de travail. »

RAPPORT BOUCHARD-TAYLOR p. 253

Accommodements raisonnables versus Égalité des sexes¹⁴

« La Commission rappelle [...] que l'atteinte aux droits d'autrui figure parmi les critères dont il y a lieu de tenir compte dans l'appréciation de la « raisonnable » d'un accommodement, et qu'elle a elle-même déjà indiqué qu'un accommodement qui porterait atteinte au droit à l'égalité sans discrimination fondée sur le sexe serait déraisonnable ».

11. Caractère raisonnable et contrainte excessive

Toute restriction à une liberté fondamentale doit :

- présenter un lien rationnel avec l'objectif recherché;
- porter le moins possible atteinte à cette liberté;
- et, doit entraîner des effets qui doivent être proportionnés à l'objectif, ainsi qu'aux effets bénéfiques escomptés.¹⁵

Charte canadienne, article 1 :

« La Charte canadienne des droits et libertés garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique. »

Charte des droits et libertés de la personne - Québec article 9.1 :

« Les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. La loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l'exercice. »

12. Preuve de la contrainte excessive

La preuve de l'existence d'une contrainte excessive incombe à la partie qui l'invoque.¹⁶

Il faut plus que des efforts négligeables. Une contrainte excessive est celle qui « entraînera une atteinte réelle, non pas anodine mais importante... ».¹⁷

14. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, précité, p. 64. Voir dans le même sens : Conseil du statut de la femme, *Droit à l'égalité entre les femmes et les hommes et liberté religieuse* - Avis, Québec, Le Conseil, 2007, aux pp. 95 à 100.

15. (R. c. Oakes, [1986] 1 R.C.S. 103

16. Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud, [1992] 2 R.C.S. 970

17. Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud, [1992] 2 R.C.S. 970

« [...] Le demandeur n'aura pas à prouver que sa demande d'accommodement est « raisonnable ». Il reviendra plutôt au défendeur - tantôt l'employeur, tantôt le syndicat, tantôt les deux, selon le cas - d'établir, par une preuve factuelle étoffée et non des hypothèses fondées sur des stéréotypes ou des impressions, que la mesure d'accommodement sollicitée est déraisonnable du fait que sa mise en oeuvre l'exposerait à une contrainte excessive. En ce sens, l'obligation d'accommodement raisonnable est un moyen de défense ou encore un moyen de limiter sa responsabilité. »¹⁸

« La preuve ...doit être objective, réelle, directe et, lorsqu'il s'agit de coûts, quantifiable. La personne responsable de l'adaptation doit présenter des faits et des chiffres ainsi que des données ou des opinions scientifiques pour appuyer un argument voulant que l'adaptation proposée causerait réellement un préjudice injustifié... »¹⁹

La preuve peut s'appuyer aussi sur :

- des données scientifiques;
- des informations et des données découlant d'études empiriques;
- des opinions d'experts.

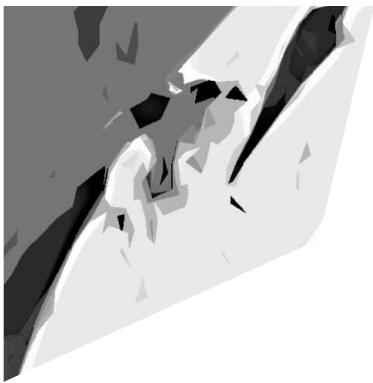
13. Évaluation de la contrainte excessive

Facteurs à prendre en considération :

- le motif de discrimination invoqué;
- la mission de l'institution ou de l'entreprise, la nature de l'institution ou de l'entreprise;
- le contexte général, la conjoncture économique;
- le secteur d'activité;
- la taille de l'institution ou de l'entreprise;
- l'impact sur le fonctionnement de l'institution et le déroulement du travail;
- le financement de l'entreprise et sa santé financière (profits, prêts, subventions, crédits d'impôt, etc...);
- les conflits de droits possibles;
- l'évaluation de la contrainte excessive;
- l'impact sur les droits, les attentes d'autrui, des employés et de leur moral;
- l'impact sur le droit des usagers et ceux d'autres individus;
- la sécurité des lieux, des services, des employés y compris celle de la personne qui est l'objet de la demande;
- la santé et les exigences législatives en matière de santé-sécurité au travail;

18. BRUNELLE, Christian, *Discrimination et obligation d'accommodement en milieu de travail syndiqué*, Éditions Yvon Blais Inc., 2001, p.245

19. Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, 23 novembre 2000, p. 33



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

- les coûts financiers et matériels reliés à la concrétisation de l'accommodement;
- l'interchangeabilité des effectifs et des installations;
- l'atteinte à la convention collective;
- les avantages (et désavantages) directs et indirects de l'accommodement tant sur le plan interne (organisation du travail) qu'externe, tels les services à la clientèle.

14. Liberté de religion : Illustration jurisprudentielle

Religion : interprétation large basée sur la croyance personnelle

« Une religion s'entend typiquement d'un système particulier et complet de dogmes et de pratiques. En outre, une religion comporte généralement une croyance dans l'existence d'une puissance divine, surhumaine ou dominante. Essentiellement, la religion s'entend de profondes croyances ou convictions volontaires, qui se rattachent à la foi spirituelle de l'individu et qui sont intégralement liées à la façon dont celui-ci se définit et s'épanouit spirituellement, et les pratiques de cette religion permettent à l'individu de communiquer avec l'être divin ou avec le sujet ou l'objet de cette foi spirituelle »²⁰

Preuve à faire par celui qui invoque l'atteinte à sa liberté de religion

1. Qu'il a une croyance sincère en une pratique ou en une croyance ayant un lien avec la religion;
2. Que la conduite reprochée nuit d'une manière plus que négligeable ou insignifiante à sa capacité de se conformer à cette pratique ou croyance.²¹

Cas Multani

« Quant au risque qu'un autre élève s'empare du kirpan, il me paraît également très mince, surtout lorsque le port du kirpan est soumis à des conditions comme celles imposées par la juge Grenier de la Cour supérieure. En l'espèce, l'élève qui voudrait s'emparer du kirpan de Gurbaj Singh, s'il est porté conformément à ces conditions, devrait immobiliser physiquement Gurbaj Singh, fouiller sous ses vêtements, enlever le fourreau du guthra et tenter de découdre ou de déchirer l'étoffe renfermant le fourreau afin d'accéder au kirpan. L'élève qui voudrait commettre un acte de violence trouverait sans doute une autre façon de se procurer une arme, par exemple en en apportant une de l'extérieur. De plus, les écoles contiennent une foule d'objets susceptibles de servir à commettre des actes de violence et beaucoup plus facile d'accès aux élèves, par exemple des ciseaux, des crayons, des bâtons de baseball. »

20. Syndicat Northcrest c. Amselem, [2004] 2 R.C.S. 551, par. 39.

21. Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, [2006] 1 RCS 256, par. 34.

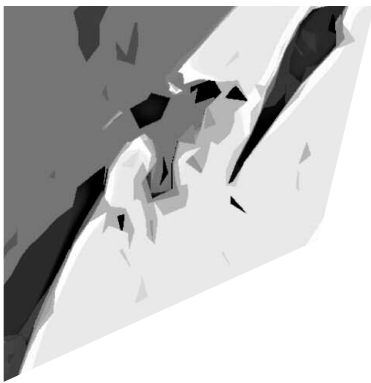
« Il ne fait aucun doute que la sécurité est une considération tout aussi importante dans les écoles que dans les avions et les cours de justice. Par contre, il est important de se rappeler que la question doit toujours être tranchée au regard de son contexte particulière. »

« Bien que, en l'espèce, notre Cour n'ait pas à comparer le niveau de sécurité souhaitable dans un environnement donné avec celui du milieu scolaire, ces décisions démontrent que chaque milieu est particulier et possède des caractéristiques qui lui sont propres et qui justifieront un niveau de sécurité différent selon les circonstances. »²²

CONCLUSION : défis et enjeux

- Nous avons tous des préjugés et nos propres valeurs.
- Les préjugés peuvent influencer inconsciemment nos comportements.
- La connaissance de l'autre permet de diminuer les comportements préjudiciables et de prévoir des mécanismes d'inclusion.

22. Multani c. Commission scolaire Marguerite Bourgeoys, [2006] 1 R.C.S. 256, par. 34, 58, 63, 66



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

RESSOURCES DISPONIBLES

sur le site du SIC : www.service-interculturel-collegial.qc.ca

AZDOUZ, Rachida. « L'enseignement de la religion est-elle compatible avec l'éducation citoyenne à l'école publique », *Service interculturel collégial*, Actes du colloque, juin 2005.

BOSSET, Pierre. « Laïcité et pluralisme religieux », *Service interculturel collégial*, Actes du colloque, juin 2004.

BOUCHARD, Gérald et Charles TAYLOR. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Québec, 2008, 310 p.

JÉZÉQUIEL, Myriam. « Possibilités et limites de l'accommodement raisonnable dans l'aménagement de la diversité ethnoreligieuse : aspects juridiques », *Service interculturel collégial*, Actes du colloque, juin 2006.

MILLOT, Micheline. « La laïcité et la liberté de conscience et de religion », *Service interculturel collégial*, Actes du colloque, juin 2004.

POTHIER, Nicole. « Possibilités et limites de l'accommodement raisonnable dans l'aménagement de la diversité ethnoreligieuse selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse », *Service interculturel collégial*, Actes du colloque, juin 2006.

AUTRES RÉFÉRENCES

EID, Paul. *Les accommodements raisonnables en matière religieuse et les droits des femmes : la cohabitation est-elle possible*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, mars 2006.

BOSSET, Pierre. *Réflexion sur la portée et les limites de l'obligation d'accommodement raisonnable en matière religieuse*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, février 2005.

GEADAH, Yolande. *Accommodements raisonnables. Droit à la différence et non différence des droits*, Montréal, VLB éditeur, 2007, 96 p.

JÉZÉQUEL, Myriam (sous la direction). *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où ? Des outils pour tous*, Montréal, Éditions Yvon Blais, 2007, 390 p.

PRÉSENTATION DU SERVICE-CONSEIL EN MATIÈRE D'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE

- **DIANE AUGER** et **SÉBASTIEN IMBEAULT**,
Conseillers, Commission des droits de la
personne et des droits de la jeunesse du
Québec

Service-conseil en matière d'accommodement raisonnable pour :

- Gestionnaires
- Responsables des ressources humaines
- Officiers syndicaux
- Commissaires aux plaintes
- Enseignants
- Etc.

Questions adressées au Service-conseil :

Dois-je accommoder ? Motifs de discrimination interdits

Jusqu'où accommoder ? Évaluation de la contrainte excessive

Comment accommoder ? Rôle des parties

Rôles des parties (1) :

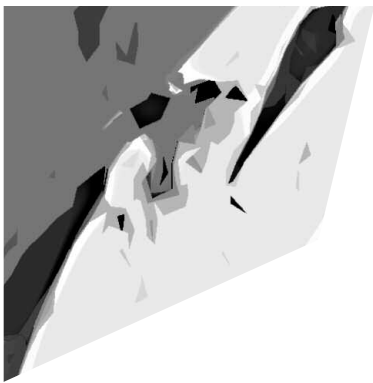
DÉCIDEUR

- leadership dans le traitement;
de la demande;
- obligation de moyen et non de
résultat;
- obligation d'agir de bonne foi;
- élaboration de stratégies pour
la mise en place des mesures
d'accommodement.

Rôles des parties (2) :

DEMANDEUR

- collaborer à la recherche de
solutions;
- agir de bonne foi;
- se conformer à une décision
prise équitablement.



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

Approches privilégiées :

- Discussion et conciliation
- Approche systémique

Service-conseil en matière d'accommodement raisonnable¹ :

- Religion : 60 %
- Langue : 3 %
- Orientation sexuelle : 3 %
- Convictions politiques : 3 %
- Autres : 10 %

En conclusion : pourquoi accommoder ?

Incontournable pour assurer :

- l'inclusion;
- la lutte aux inégalités sociales;
- l'égalité réelle.

**SERVICE-CONSEIL EN MATIÈRE D'ACCOMMODEMENT
RAISONNABLE**

Téléphone : 514- 873-5146 (option 4)

ou 1-800-361-6477 (option 4)

Direction de l'accès à l'égalité et des services-conseils

Vos conseillers : Diane Auger et Jean-Sébastien Imbeault

1. Domaines de demandes en matière d'accommodement raisonnable.

LA GESTION DE LA DIVERSITÉ, LA RESPONSABILITÉ DE TOUTE UNE COMMUNAUTÉ

- DENIS DUMAIS, *directeur des Affaires étudiantes,*
Collège Maisonneuve

Les propos qui suivent sont davantage de l'ordre du témoignage ou du journal de bord. Celui qui vous parle n'est pas un spécialiste de la question interculturelle, mais un acteur et un témoin de l'évolution du dossier au sein de son Collège.

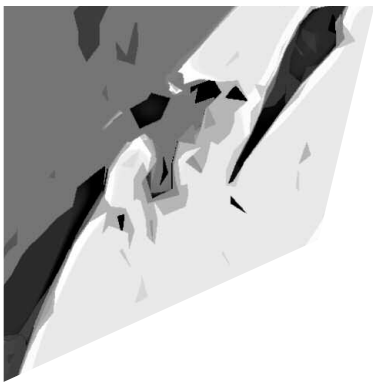
Une conversion tardive

Malgré les invitations faites depuis 1998 pour doter le Collège d'une Politique interculturelle, ce n'est que récemment que nous avons finalement atteint notre objectif. C'est un peu comme si notre histoire ne nous prédisposait pas à occuper une place importante dans ce secteur. Pendant longtemps, Maisonneuve, situé à l'Est de la métropole, semblait l'héritier du Québec blanc, francophone et catholique. Malgré un certain retard, la réalité sociologique et démographique a vite fait, ces dernières années, de nous rattraper en particulier du côté de la Formation continue.

L'objectif de ma communication est de montrer l'importance de certains choix institutionnels pour créer un environnement favorable à la mobilisation et à l'intégration en matière interculturelle.

De l'international à l'interculturel, de l'expérience d'un service à celle d'une communauté

La place occupée par le Service de coopération internationale au sein du Collège, depuis plus de 20 ans, a été déterminante dans le développement d'une communauté d'intérêt autour de la question interculturelle. Les expériences à l'international vécues par un nombre grandissant de membres de notre communauté ont contribué à façonner un Maisonneuve, au rythme du monde.



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

L'adoption en 2004 de la *Politique sur l'internationalisation de la formation, de l'éducation interculturelle et citoyenne* marque certainement une étape importante dans le chemin que nous avons parcouru. Afin de bien situer l'expérience au cœur de la mission du Collège, le travail de préparation et de réflexion entourant la politique s'est fait au sein de la Commission des études ce qui a permis une implication rapide et diversifiée des membres de tous les groupes du milieu.

Afin d'assurer des assises solides, il fallait non seulement intéresser un nombre important d'individus et de services à la cause, mais nous devions nous entendre sur un modèle conceptuel accessible et parlant. Nous voulions maintenir une vision intégrée des trois dimensions fondatrices de notre politique que sont l'internationalisation, l'interculturel et la vie citoyenne. Les efforts consentis illustrent bien la volonté de faire ensemble le chemin en permettant, à tous les services et les départements déjà impliqués, de contribuer à la mise en œuvre de cet élan fondateur.

Les premières initiatives profitent d'un environnement favorable

Les membres du comité *Maisonneuve au rythme du monde* n'entendaient pas en rester là. C'est pourquoi on les retrouve fortement impliqués dans l'ensemble des opérations institutionnelles afin de créer les conditions à un indispensable enracinement de leurs intuitions de départ. C'est ainsi que l'on retrouve au cœur du *Plan stratégique du Collège (2006-2011)* et du nouveau *Projet éducatif* une volonté claire de placer la dimension d'ouverture sur le monde au cœur des axes de développement de notre organisation.

En cohérence avec l'expression de cette volonté institutionnelle, il nous fallait des ressources pour assurer notre croissance. Les différents réinvestissements gouvernementaux ont permis l'arrivée de nouvelles ressources dans les domaines de l'internationalisation, de l'interculturel, de l'environnement et de la citoyenneté. La table était maintenant mise pour concrétiser nos ambitions. L'intégration du profil de l'étudiant ouvert sur le monde au sein de certains programmes d'études, la mise sur pied d'ateliers de francisation ou d'intégration à la culture québécoise pour les étudiants issus de l'immigration, le développement d'un service de reconnaissance des acquis, les activités de formation pour les membres du personnel, la réalisation annuelle de semaine interculturelle, sont au nombre des expériences positives qui ont contribué à enraciner ces secteurs d'activités au sein du Collège.

Par la suite, le nombre grandissant des initiatives a forcé la mise en place d'une structure afin d'assurer la pérennité des expériences et la coordination des énergies engagées dans les secteurs de l'international, de l'interculturel et de la citoyenneté. L'accélération du développement de ces secteurs d'activités a aussi été rendue possible grâce à l'engagement de certains partenaires externes. L'implication du mouvement Desjardins a rendu possible la réalisation du projet « Vers des passerelles interculturelles » visant l'accueil et l'intégration des étudiants de l'Institut de chimie et de pétrochimie qui compte un pourcentage élevé de personnes issues de l'immigration.

Dans la mouvance de ce développement, nous avons été amenés comme Collège à prendre la parole à l'occasion du dépôt de deux mémoires à la Commission Bouchard-Taylor sur les questions entourant les seuils d'immigration et celles en lien avec les accommodements raisonnables ou les ajustements volontaires. L'application locale des principes défendus dans ces mémoires a permis d'entreprendre une consultation large qui se terminera par la rédaction et l'adoption d'un cadre de référence et d'un document procédural sur la question des accommodements raisonnables. L'espace dégagé par toutes ces initiatives, ces réflexions et ces consultations a rendu nécessaire la formulation d'une politique spécifique pour toute la question interculturelle. Celle-ci est animée d'une même logique de responsabilisation de l'ensemble de la communauté. Les principes et les objectifs regroupés autour de quatre axes principaux : le milieu de vie, l'accueil et l'intégration, la formation et l'éducation interculturelles ainsi que l'engagement au sein de la collectivité constituent pour chacune des directions et pour l'ensemble des services du Collège un mandat à réaliser.

Des défis pour l'avenir...

Malgré la vitesse de développement des dernières années, nos avancées nous font voir plus clairement les défis qui nous attendent. Un peu comme un chemin qui doit continuer de se tracer en marchant...

Dans les prochaines années, il nous faudra tout mettre en œuvre pour mobiliser en permettant une appropriation des enjeux reliés à l'interculturel par l'ensemble des membres de notre personnel, en particulier auprès du nouveau personnel. Nos efforts de sensibilisation et de formation auront intérêt à s'organiser et à se déployer en connivence et en complémentarité avec les activités d'enseignement. Il nous faudra créer une véritable synergie avec les activités de notre nouveau *Centre de transfert technologique sur les pratiques d'intégration des immigrants au marché du travail*.

Enfin, comme nous l'avons toujours fait depuis le début de notre cheminement, il nous faudra continuer à marcher du même pas même si nous devons parfois ralentir le rythme. Au-delà du nombre de projets et des initiatives, le plus important pour maintenir l'implication de tous est de rappeler le sens des actions et des décisions que nous prenons.

Si on peut retenir une leçon de cette expérience institutionnelle, c'est qu'il n'existe pas de recette unique. Il sera toujours question de dosage, de longueur de cuisson et de talents particuliers des cuisiniers. Mais je crois que malgré la diversité des recettes possibles, il y a des ingrédients de base pour faire en sorte que le projet initié par quelques-uns devienne une responsabilité partagée par toute une communauté. Ces ingrédients prennent souvent la forme d'une volonté manifeste et partagée, d'orientations claires et structurantes et d'actions coordonnées et inspirantes.



REDÉCOUVRIR L'AUTRE, SI PRÈS DE NOUS

LECTURE DE POÈMES INNUS

Bâtons à message Tshissinuashitakana

DE JOSÉPHINE BACON

*Quand une parole est offerte,
elle ne meurt jamais.
Ceux qui viendront,
l'entendront.*

*Menutakuaki aimun,
apu nita nipumakak.
Tshika petamuat.
nikan tshe takushiniht.*

Extrait de *Bâtons à message
Tshissinuashitakana*, Édition bilingue
innu/français, aux éditions Mémoire
d'encrier, 2009

« Innue, Joséphine Bacon est une poète innée. Celle qui veut bien qu'on l'appelle aussi Bibitte part et parle de cette page primordiale : chaque être - qu'il soit pierre, arbre, oiseau ou humain - est un mot vivant de la langue de la Terre. S'il vit, c'est qu'il est déjà dit, prononcé, depuis bien avant lui. Tous les Manitous, les vrais, ceux qui ne passeront jamais à la télé, sont là, convoqués tour à tour par leurs noms et pour leurs puissances innumérables. Joséphine est cette femme de parole vraie – et, à travers elle, celle aussi de tout un peuple porteur d'une tradition millénaire – qui lance ici un cri à tous : on ne tue pas l'origine, la nature et la culture sans, du même coup, tuer l'avenir, l'enfant et la mémoire en chacun de nous. »

« Comme ces chasseurs qui attendent d'être assez âgés pour fabriquer de leurs mains le tambour en peau de caribou qui laissera voyager leurs rêves les plus profonds, Joséphine a laissé le temps faire son ouvrage avant de se sentir prête à libérer son chant. Tant de récits se sont déposés en elle, ils sont devenus avec les années le terreau -de mousse, de neige, de lichen, d'empreintes de sabots et de raquettes bien rondes, d'osselets de tête de truite grise- de ses poèmes.» - Laure Morali, extrait de la postface de *Bâtons à message Tshissinuashitakana*.



Entretiens avec Ghislain Picard

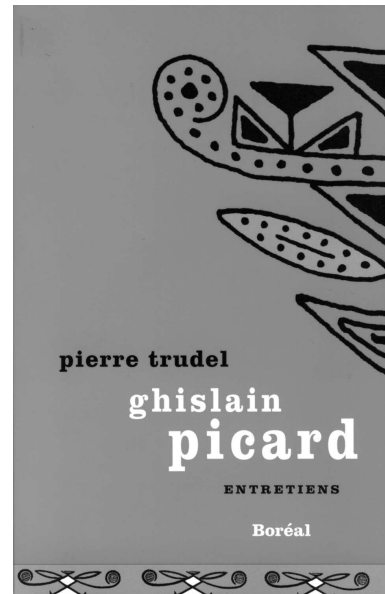
PAR PIERRE TRUDEL

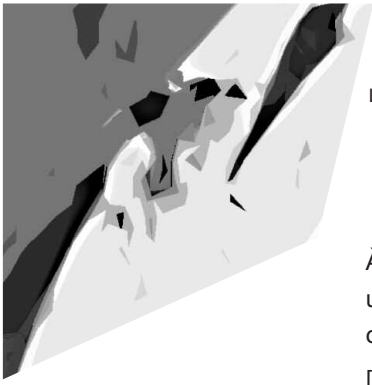
C'est à la suite d'une conférence de Ghislain Picard à l'Université McGill que j'ai proposé au chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador de faire ce livre. La conférence avait résumé l'histoire politique des Premières Nations au cours des quarante dernières années. Les étudiants du programme d'études sur le Québec écoutèrent attentivement Ghislain Picard rappeler les grands moments de mobilisation depuis les années 1980...

[...]

Ghislain Picard expliqua qu'une fois passés ces grands moments de mobilisation à l'échelle du pays, les leaders autochtones s'étaient retrouvés moins unis, moins mobilisés, et davantage interpellés par l'urgence de résoudre les problèmes sociaux et la grande pauvreté de leurs collectivités. La conférence mettait en lumière le cheminement personnel de Ghislain Picard, qui en était venu à la conclusion qu'il fallait travailler à guérir les communautés et les individus, sinon l'autonomie politique ne pourrait se réaliser.

J'ai senti à ce moment qu'il était mûr pour faire un premier bilan du cheminement de sa pensée. Son expérience en politique devait être mieux connue de la population, étant donné son rôle clé en tant que leader politique. Quelle pensée politique se trouve derrière cet Innu que l'on voit depuis si longtemps représenter les Premières Nations du Québec ? Quelle organisation retrouve-t-on derrière Ghislain Picard ? Comment fonctionne cette Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador ? Quelles y sont les questions débattues ? Quelle est la position de Picard face aux aspirations nationales du Québec ? Quel bilan fait-il de ses seize ans comme chef de l'APNQL ?





À travers ces entretiens, j'ai voulu mieux faire connaître ce leader autochtone et combler un vide dans la connaissance de la vie politique des Premières Nations du Québec. On comprend toujours mieux les choses lorsqu'on les replace dans leur contexte.

[...]

Dès le départ, nous nous sommes entendus, Ghislain et moi, pour que ce livre soit accessible à un vaste public et aux jeunes, autant ceux des Premières Nations que du Québec en général. C'est la raison pour laquelle j'explique, en annexe, en quoi consistent la *Loi sur les Indiens*, la *Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, la *Paix des Braves*, la crise d'Oka et la *Commission royale sur les peuples autochtones*. Ces notions permettent de mieux comprendre les questions abordées lors des entretiens. Nous souhaitons que ce livre contribue à une meilleure connaissance des uns et des autres.

Dans un premier temps, nous tentons de mieux connaître l'homme, sa personnalité, les grandes étapes de sa vie et les circonstances de son engagement politique. En rendant compte d'une réunion de l'Assemblée des chefs, Ghislain Picard nous fait ensuite participer, en quelque sorte, à ses délibérations. Nous connaissons donc mieux l'*Assemblée des Premières Nations du Canada* (APN) et l'APNQL, ainsi que les rapports qu'entretiennent ces deux organisations. Nous abordons également la situation actuelle de la *Loi sur les Indiens*, qui a tant influencé le cours de l'histoire des peuples autochtones au Canada. En commentant une élection fédérale (celle de 2006) et une élection québécoise (celle de 2007), nous avons l'occasion de discuter des enjeux politiques associés à chacun de ces ordres de gouvernement au Canada. Les textes et les discours de Ghislain Picard présentés ensuite permettent d'approfondir certaines questions soulevées lors des entretiens, telles la question juridique, la situation socioéconomique, la diversité culturelle et la situation de la langue innue.

Les Entretiens

[...]

L'absence des Cris à l'APNQL s'explique-t-elle aussi par le fait qu'ils sont davantage unifiés au sein de leur propre organisation politique, contrairement aux autres nations ?

L'*Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador* est en quelque sorte, pour les communautés, le canal qui leur permet de faire connaître leurs besoins et leurs points de vue auprès des gouvernements. Les Cris jugent peut-être avoir suffisamment de moyens pour communiquer avec ces instances politiques. C'est une situation qui s'explique par l'histoire récente. L'unité politique des Cris date de leur retrait de l'ancienne Association des Indiens du Québec, à l'époque des travaux de la Baie-James; elle a mené, comme on le sait, à la signature d'un traité moderne entre eux, les Inuits et les gouvernements du Québec et du Canada. Notons cependant que les Abénaquis et les Attikameks se sont eux aussi unis au sein d'une organisation politique; les Mi'kmaks de la Gaspésie ont fait de même récemment.

La structure de ces réunions est très flexible, peut-être trop. Certains trouvent que le caractère volontaire de la participation, au lieu d'un engagement politique clair vis-à-vis de l'APNQL, ne nous rend pas service, car il nous empêche de présenter une plus grande fermeté dans nos prises de position. Cette structure flexible influence également la nature de nos discussions. Par exemple, jusqu'où aller, au moment de prendre position et d'engager l'ensemble des nations sur certains dossiers, surtout lorsque les chefs des Premières Nations concernées ne se présentent pas ?

[...]

N'a-t-on pas malgré tout appris à éviter de se retrouver dans une telle situation : faire usage d'armes à feu dans les litiges ? Depuis deux ans maintenant, en Ontario, à Six Nations, des Autochtones occupent des terres revendiquées. Jusqu'à maintenant, il n'y a pas eu de fusils, ni de développement domiciliaire. La situation à Oka justifiait-elle de prendre des armes ? Les barricades auraient pu être remontées le lendemain de l'intervention policière...

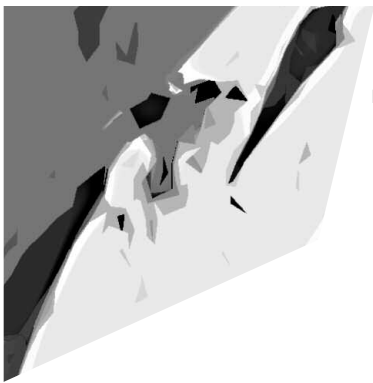
Je suis un peu déchiré sur cette question. Il me semble que l'on n'avait pas le choix. Les conditions étaient là; les gens se sont rendus au bout de leurs convictions. Plus la crise s'éternisait, plus la majorité des Autochtones constataient que le recours aux armes à feu ne constitue pas un type d'action politique acceptable. Cela a finalement fait en sorte que, paradoxalement, l'usage des armes a mené à limiter ce type d'action. (...) Oui, je pense que les Autochtones ont retiré de la crise d'Oka une leçon : les armes à feu ne constituent pas un mode d'action acceptable. Ce n'est pas une façon de régler un problème. Je demeure cependant un peu confus sur cette question, car je trouve ironique que, malgré son beau discours, l'État remette toujours à plus tard la véritable résolution des problèmes. Toutes les excuses sont bonnes pour retarder encore et retarder toujours.

N'oublions pas qu'à la source de la crise d'Oka se trouve un problème de revendication territoriale. Pendant la crise, on a mis en place une commission pour faire avancer les centaines de revendications, mais cette commission - qui se voulait « intérimaire » - est toujours en place! Vingt ans plus tard, la commission n'a pas fini de s'organiser et de rendre le processus indépendant et neutre! Malgré Oka, c'est comme si on n'apprenait jamais rien des événements et que, une fois la crise passée, on revenait rapidement au statu quo.

Les jeunes Autochtones ont-ils tiré les mêmes conclusions quant à l'usage d'armes à feu en politique ?

Ça ne fait pas partie de leurs préoccupations. C'est mon opinion très personnelle. Ils ont bien d'autres façons de s'affirmer.

Oka, était-ce une question de territoire ou de commerce ? Puisque les forces policières hésitent davantage maintenant à entrer dans certains territoires, il s'est développé un commerce hors taxe avec ceux qui ne bénéficient pas du statut d'Indien inscrit et de l'exemption fiscale contenue dans la Loi sur les Indiens. Terre ou commerce ? Ou était-ce les deux à la fois ?



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

Je ne sais pas. La *Commission royale sur les peuples autochtones* avait peut-être le mandat de répondre à cette question. Je pense que les gens armés étaient divisés. Derrière les barricades, on ne partageait pas nécessairement la même opinion sur tout. Il est difficile de mesurer en quoi consistait l'intérêt collectif du côté autochtone. Je sais que des gens venaient de l'autre côté de la frontière canadienne et étaient proches de l'*American Indian Movement*, mouvement qui avait été dans les années 70 au cœur de la crise de Wounded Knee où on avait fait usage d'armes à feu. Ce mouvement a eu des répercussions ici aussi. Par exemple, à Kahnawake, le chef Andrew Delisle a été pris à partie par les tenants de ce mouvement politique.

Je me pose la question. Cette crise s'explique-t-elle par le fait que des gens se sont rendus jusqu'au bout de leurs convictions, ou plutôt parce que la situation est devenue hors de contrôle ? Pourquoi s'est-on rendu jusque-là ? Je ne sais pas. Ce que je sais, c'est que, par la suite, la majorité des Autochtones, comme tout le monde, a pris conscience que ce n'était pas la bonne façon d'agir. Les gens se sont interrogés : comment est-ce possible qu'ici, au Canada, on se soit retrouvé dans une telle situation ?

Il ne faudrait cependant pas oublier ceci. Dans ce pays, il existe un autre type de violence, de brutalité, et celle-ci est en quelque sorte invisible ou normalisée. On ne la voit plus et elle n'est pas l'objet de préoccupations et de dénonciations. Il s'agit de la violence que les peuples autochtones s'infligent à eux-mêmes par le suicide, par les abus de drogue ou par la violence conjugale. Cette violence-là n'est malheureusement pas très connue ni dénoncée par la population.

[...]

Après dix-sept ans comme chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, que reprenez-vous de votre expérience en politique ? Qu'est-ce que vous ne saviez pas et que vous savez mieux maintenant ?

Je retiens de cette expérience de politique active qu'il y a plusieurs façons de parvenir à ses fins. Il n'y a pas qu'une seule voie. Il existe chez les Autochtones une grande volonté d'autonomie politique, mais il y a beaucoup de chemin à faire pour que cela devienne la réalité. Les communautés ne sont pas toutes dans la même situation. Pour plusieurs, la question se pose : que fait-on d'ici à ce que cette autonomie politique se réalise ? Moi, je crois qu'il faut tenter de développer l'économie avec les moyens du bord. Les communautés doivent davantage exploiter leur potentiel économique, en se servant des outils de développement qui sont à leur disposition. J'ai appris que l'autonomie s'acquiert pas à pas.

Notre Forum socioéconomique visait justement à déterminer les étapes qui mènent à cette plus grande autonomie. Nous ne devons pas abandonner les principes politiques liés au droit à l'autodétermination, mais il ne faut pas non plus oublier de redresser notre situation socioéconomique. L'autonomie politique ne s'acquiert pas sans un redressement économique; nous devons commencer par le début, pas par la fin.

Le film de Richard Desjardins et de Robert Monderie illustre cette problématique [...]

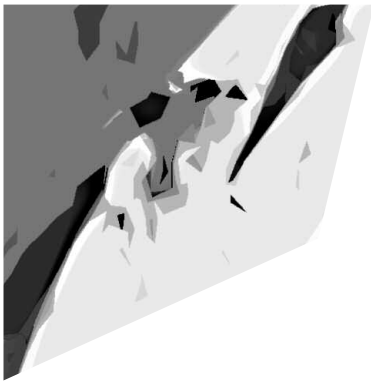
Comment parler des Autochtones dans les cours d'histoire au cégep ?

- ▶ RICHARD LAGRANGE, *professeur d'histoire,*
Cégep Édouard-Montpetit

Mon intérêt pour la question autochtone

La session d'hiver 2009 n'est pas encore terminée au moment d'écrire ces lignes, mais à la demande de Sylvie Loslier, professeure d'anthropologie au cégep Édouard-Montpetit, j'ai accepté de vous rendre compte comment j'aborde la question autochtone dans mes cours d'histoire au collégial, depuis un quart de siècle. Mais avant de répondre à cette question, il faut comprendre pourquoi je me suis intéressé à la question autochtone et à quel moment cet intérêt est apparu. Cela remonte à mes premiers emplois d'historien, il y a 30 ans, où j'avais des contrats de recherche et de rédaction d'histoire locale et régionale dans les Hautes-Laurentides. Ce travail m'avait conduit à consulter de nombreux documents d'archives en vue de cerner les traces du passé et à rencontrer sur le terrain plusieurs personnes âgées pour recueillir leurs histoires de vie afin de compléter mes recherches. Toutes ces personnes affirmaient que les débuts de l'histoire des Hautes-Laurentides commençaient à partir de l'œuvre de colonisation du curé Labelle. En d'autres mots, avant la colonisation blanche c'est-à-dire avant la montée énergique du mouvement de colonisation des vallées de la Rouge et de la Lièvre sous la conduite du curé Labelle en 1870, il n'y avait rien ou presque. Certains aînés se rappelaient le souvenir d'un chef iroquois Jos Commandant et de sa famille aux environs de la Chute aux Iroquois à Labelle à la fin du XIX^e siècle ou d'avoir entendu une légende qui voulait que les Iroquois aient massacrés les Algonquins sur le bord du petit Lac Nomingue au XVII^e siècle.

Pourtant, mes recherches révélaient une autre histoire. Une véritable présence amérindienne millénaire où les archéologues avaient repéré près de cent sites préhistoriques dont certains datant de la période sylvicole, environ 3 000 ans avant Jésus-Christ.



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

À l'arrivée des Blancs, à l'époque française, les territoires des Hautes-Laurentides étaient occupés par les Weskarinis de la Petite Nation et les Algonquins. Je découvrais l'histoire des réserves de Doncaster et de Maniwaki (kitigan zibi) des années 1850 et surtout, l'expérience du Collège Manitou de La Macaza en 1973. Ce Collège se proposait un objectif inédit : devenir un centre d'étude et de formation supérieure pour la jeunesse autochtone d'Amérique. À La Macaza, j'ai eu l'occasion de rencontrer d'anciens enseignants du Collège Manitou qui m'ont raconté leur expérience et la fermeture de leur école en 1976 suite à la volonté des autorités gouvernementales à nier le droit des Premières Nations à l'autonomie. Deux de ces enseignants sont demeurés des amis.

Face à cette amnésie et à cette exclusion des Autochtones, je me suis intéressé à eux pour qu'ils reprennent la place qui leur revient. Vous comprendrez que mes travaux ont dérangé les élites locales des Hautes-Laurentides qui soutenaient la mystification de l'épopée colonisatrice du curé Labelle. Plus tard, en 1983, pendant un contrat de chercheur à l'Institut québécois de recherche sur la culture, j'ai été engagé au cégep de Saint-Jérôme pour enseigner au Centre d'études collégiales de Mont-Laurier. Cette institution avait été créée dans le cadre d'une politique du ministère de l'Éducation qui visait à rendre accessible les études supérieures aux jeunes qui demeuraient dans les régions éloignées.

La problématique : lutter contre l'exclusion

Me voilà donc à Mont-Laurier où je devais enseigner le cours d'*Histoire du Québec de 1867 à nos jours* à la rentrée de la session automne 1983. J'écris mon plan de cours en planifiant au moins 3 à 6 heures de cours sur les Autochtones. Je consulte la meilleure synthèse à l'époque, sur l'histoire du Québec, rédigée par les historiens René Durocher, Paul-André Linteau, François Ricard et Jean-Claude Robert intitulée *Histoire du Québec contemporain*, le volume 1 publié en 1979 : « De la Confédération à la crise », et le volume 2 paru en 1986 : « Le Québec depuis 1930 ». Un ouvrage totalisant près de 1400 pages, mais je constate que seulement 8 pages parlent des Amérindiens ! Presque le néant, quoi ! Je consulte mes collègues en histoire, mais aucun ne traite de la question autochtone. Que faire ? Coïncidence, Rémi Savard et Jean-René Proulx venaient de faire paraître leur livre incomparable : *Canada, derrière l'épopée, les Autochtones*, chez l'Hexagone en 1982. Ils seront ma référence pour bâtir mon cours axé sur la création du Canada en 1867 et les lois adoptées par le gouvernement canadien, tout en s'interrogeant sur la thèse de Savard et Proulx, à savoir si nous étions en présence d'un projet d'ethnocide.

Un peu nerveux, j'entreprends mon premier contact avec le monde de l'enseignement et les collégiens. Le début de ma carrière d'enseignant part mal. Je ne m'attendais pas à rencontrer autant de résistance des étudiants face à l'histoire des Autochtones. Dès mon premier cours, l'ampleur des préjugés à l'égard des Autochtones est considérable. La majorité des étudiants avait une très forte représentation négative des Autochtones considérés comme des bons à rien. Comment s'en étonner ? Lorsqu'il est question des Autochtones dans les médias, on s'intéresse seulement à ce qui ne va pas; l'extrême pauvreté, les problèmes de toxicomanie, les ventes illégales de cigarettes et d'alcool, les

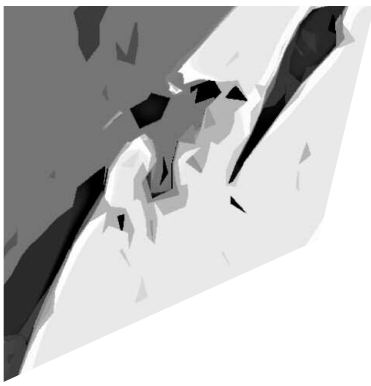
casinos et les bingos illicites, les barrages routiers, les doléances au sujet de vieux traités, etc. Parce que ces nouvelles sensationnalistes à l'emporte-pièce inondent les médias, on ignore absolument tout des réussites autochtones et ce que nous leur devons. Enfant, on se fait une idée de l'autre par le biais de nos parents et comment on nous a raconté l'histoire des Autochtones. Nos cégépiens n'y échappent pas. Plusieurs d'entre eux m'ont avoué les préjugés issus de leurs parents. Cette situation à Mont-Laurier est la même au cégep de Longueuil où j'y enseigne depuis 1991. Comment parler des Autochtones dans les cours d'histoire dans un tel contexte ? Voilà un beau défi. Et, je me dis, qui est mieux placé pour parler des Autochtones qu'eux-mêmes ?

C'est alors que, dès 1983, et ce jusqu'à aujourd'hui, j'ai immédiatement mis l'accent sur les rencontres entre les Autochtones et les cégépiens qui traduisent ma conception de l'avenir d'une société bâtie sur la diversité, la tolérance, la connaissance de l'histoire de l'autre et la reconstruction d'une relation équilibrée et durable avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits. C'est dans cet esprit de dialogue et de rapprochements que j'ai organisé des ateliers, des débats et des conférences sur la question autochtone à Mont-Laurier en accueillant par exemple des Algonquins du Lac Barrière en conflit avec les entreprises forestières du Parc La Vérendrye, des Innus de Goose Bay du Labrador opposés au vol à faible altitude des avions militaires de l'OTAN, des Hurons de Wendake revendiquant des droits dans le parc de conservation de la Jacques-Cartier, etc. Il s'agissait de montrer aux cégépiens la richesse des Premières Nations qui compose notre société. Et dans mon for intérieur d'historien, de renouer à des attitudes, antérieures aux divisions raciales des lois canadiennes du milieu du XIX^e siècle, marquées par la longue tradition historique des coureurs des bois du temps de la Nouvelle-France, et au-delà, basée sur les échanges, le partage et l'égalité. Un autre moyen d'atteindre cet objectif, était d'aller y mettre les pieds là où les Premières Nations habitent. C'est ce que j'ai fait en arrivant au cégep Édouard-Montpetit à Longueuil en 1991. J'ai organisé des sorties chez les Abénaquis à Odanak.

Une journée d'études chez les Abénaquis

J'avais noté, dans mes cours, que plusieurs étudiants voyageaient à l'étranger; certains allaient même à la rencontre d'Autochtones notamment les Mayas au Mexique, mais paradoxalement, rarement un étudiant avait osé visiter sur le terrain une des Premières Nations au Québec ou au Canada. Aucun étudiant ne connaissait la réalité d'une réserve, les problèmes qui y sévissaient, son fonctionnement, son mode de vie, ses combats, ses habitants, sa culture, etc. J'allais tenter d'y remédier.

Considérant la proximité géographique, les objectifs d'apprentissage, la question financière, les capacités d'accueil et d'organisation, l'usage du français permettant à l'étudiant d'établir par lui-même une communication avec la société environnante, j'ai choisi d'établir un contact avec les Abénaquis, plus précisément auprès de Nicole O'Bomsawin, anthropologue, (ex)directrice du Musée Abénaquis et artiste. En plus de m'aider à l'organisation de ces journées d'études, Nicole O'Bomsawin a toujours participé généreusement aux diverses activités pédagogiques qui avaient lieu dans le



cadre de mes cours d'histoire. La journée d'études se déroulait vers la mi-session à l'automne et à l'hiver. Nous pouvions accepter 40 inscriptions, correspondant à la capacité maximale du nombre de passagers autorisé dans un autobus scolaire. La formation prévue pour préparer les étudiants à cette activité libre comprenait un cours théorique de six heures sur l'histoire des Autochtones, la lecture de textes regroupés dans un recueil et, à compter de 2003, la lecture du numéro spécial de *Recherches Amérindiennes* qui venait de paraître sur les « Abénaquis au Québec : les grands espaces aux luttes actuelles », volume XXXIII, no.2. En équipe, les étudiants choisissaient d'approfondir un thème de recherche lié à une des activités de la journée d'études. Ce travail de recherche comptait pour 20% de la note totale au cours d'histoire. Les différentes étapes de la recherche s'inspiraient des méthodes de travail telles qu'explicitées notamment dans le *Guide méthodologique du collège Édouard-Montpetit*. Sur le terrain, les étudiants avaient préparé des questions pour chacune des rencontres prévues, ou plus spécifiquement à leur thème de recherche. Les étudiants qui ne participaient pas à la journée d'études suivaient la même formation théorique et remettaient également un travail de recherche sur les Autochtones.

Voici l'exemple d'un programme d'activités d'une journée d'études :

- 8h30 Départ du cégep Édouard-Montpetit.
- 10h Accueil et mot de bienvenue au Musée des Abénaquis.
Exposé sur l'histoire des Abénaquis, la particularité d'Odanak, sa démographie et ses enjeux contemporains. Prestation de chants et légendes abénaquises.
Visite du Musée.
- 12h Repas : Sagamité et bannick.
- 13h Atelier sur la *Loi sur les Indiens* et les revendications territoriales avec le chef du Grand Conseil de la Nation Waban-Aki.
- 14h Rencontre avec le chef du gouvernement abénaquis (Conseil de bande) et la présidente de l'association des femmes abénaquises. Discussion sur l'autonomie gouvernementale, la citoyenneté abénaquise et la situation des femmes autochtones.
- 15h Atelier sur la santé des Autochtones avec le directeur du Centre de santé d'Odanak.
- 16h Visite à pied de la réserve.
- 17h Conclusions, questions, réflexions et commentaires avec la directrice du Musée.
- 18h Retour au cégep.

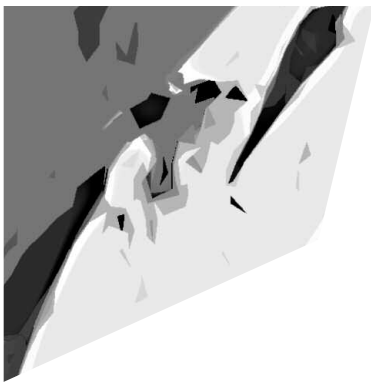
Comparativement à l'enseignement traditionnel, les avantages didactiques d'une journée d'études sur le terrain sont nombreux. Le premier avantage, l'étudiant est placé devant une réalité ou plutôt des réalités historiques, géographiques, politiques, sociales et culturelles. Un tel environnement a des effets positifs sur la motivation des étudiants :

- 1) parce qu'ils se retrouvent dans une communauté autochtone ayant ses spécificités particulières, les étudiants sont motivés à s'interroger sur le pourquoi, le comment, ainsi que sur les origines de ces réalités environnantes;

- 2) parce qu'ils se retrouvent dans un milieu où ils entendront prononcer des mots abénaquis, un autre univers linguistique;
- 3) parce qu'ils sont appelés à se déplacer dans l'espace, à prendre contact avec le territoire d'une réserve. Inscrit dans une démarche pédagogique en sciences humaines, cette activité permet aux étudiants d'identifier plus clairement la finalité de l'acquisition de telles ou telles connaissances. Le deuxième avantage didactique est redevable à la nature multidisciplinaire de l'activité qui implique une complémentarité de chacune des disciplines en sciences humaines. Par exemple, l'explication historique de la *Loi sur les Indiens* de 1876 est complétée par une analyse de la pensée politique du temps de la fédération canadienne et des conséquences économiques, psychologiques, sociologiques et anthropologiques. Le troisième avantage réside dans le fait qu'une telle journée permet d'accéder à une kyrielle de situations pédagogiques. En histoire, par exemple, on visite des lieux historiques notamment la chapelle datant du XVIII^e siècle, et en politique, on rencontre le chef de la Grande Nation abénaquise et le chef du Conseil de bande. Dans la perspective où l'étudiant peut voir, sentir, entendre, toucher cette société, et même entrer en communication avec les individus qui la composent, il devient un élément important dans le processus de connaissances de cette société. Nous pourrions pousser le projet un peu plus loin avec un petit groupe qui pourrait vivre quelques jours dans la nation abénaquise, par exemple deux ou trois étudiants, à l'intérieur d'un projet de fin d'études dans le cadre du cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines* (DIASH).

Les manuels d'histoire du Québec au collégial et la crise d'Oka de 1990

Comme je l'ai mentionné au début du texte, dans les années 1980, il n'existait pas de manuels d'histoire du Québec destinés aux enseignants au collégial. Il a fallu attendre une dizaine d'années pour voir apparaître trois ouvrages. Y parle-t-on des Autochtones ? Oui, mais pas beaucoup. Ainsi, le manuel de Yves Tessier *Histoire du Québec. D'hier à l'an 2000*, publié chez Guérin en 1994, compte 312 pages dont six pages sur les Amérindiens. Celui de Gilles Laporte et de Luc Lefebvre, *Fondements historiques du Québec*, paru en 1995 et réédité en 2000 chez Chenelière/McGraw-Hill, y consacre 10 pages sur 342; et celui de Yves Bourdon et de Jean Lamarre. *Histoire du Québec. Une société nord-américaine*, édité chez Beauchemin en 1998, 13 pages sur 320. Mais quelle version de l'histoire ces manuels scolaires racontent-ils ? Quelle image des Autochtones véhicule-t-on ? Sans vouloir effectuer une analyse de contenu de ces manuels d'histoire, ce qui n'est pas le but de mon propos, examinons au moins un élément en nous demandant comment ils racontent l'histoire de la crise d'Oka de 1990. J'ai choisi cette histoire qui a, certes, été un point tournant dans les rapports entre les autochtones et les non-autochtones, et une confrontation sur la vision du passé. À partir de leurs récits sur la crise d'Oka, nous pouvons tracer l'image que les auteurs ont de la société québécoise et celle qu'ils se font des Autochtones.



La crise d'Oka vue par Yves Tessie, nous la rencontrerons en ces termes :

« L'année 1990 a été le théâtre de plusieurs manifestations autochtones. Des blocus routiers ont été établis en Ontario, en Colombie-Britannique et au Québec. À Kanesatake et Kanawake au Québec, le blocus a tenu plusieurs semaines et a requis l'envoi des forces armées. Lors de cette dernière échauffourée, un membre des forces de l'ordre sera tué d'une balle, tirée de la barricade amérindienne » p. 281.

Gilles Laporte et Luc Lefebvre diront :

« Ce sera le cas notamment des Mohawks de la région de Montréal, qui essaieront de récupérer une large partie de leurs terres ancestrales, grignotées par des décennies de développement urbain et agricole. Comme leurs demandes seront déboutées à deux reprises, en 1975 et en 1986, ils auront recours à des moyens plus spectaculaires pour faire reconnaître leurs droits; la tension qui en résulte débouche sur la crise d'Oka de 1990. La crise provoque en particulier un grand intérêt de l'opinion internationale pour le sort réservé aux premiers occupants et la mise sur pied d'une Commission royale sur les peuples autochtones dont les travaux s'étendront sur cinq ans, mais qui ne débouche sur aucune recommandation claire » p. 314.

Enfin, Yves Bourdon et Jean Lamarre affirmeront que :

« L'échec du "lac Meech", en juin 1990, coïncide avec une grave crise sur le territoire québécois. En effet, en juillet 1990, des barrages routiers sont érigés dans la région d'Oka, aux limites de Kanesatake et, sur la Rive-Sud, près de Kahnawake. Cette crise assez complexe dans son essence révèle un profond malaise entre Canadiens et Amérindiens. Elle met en lumière des revendications territoriales depuis longtemps niées par le gouvernement fédéral.

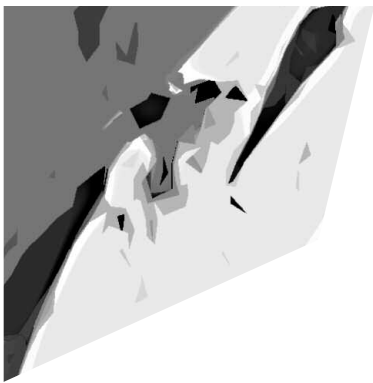
Les affrontements entre groupuscules amérindiens et forces policières laissent aussi transparaître un grave désaccord entre autochtones, dont certains refusent de se soumettre aux lois canadiennes. Dans les deux réserves, un important trafic d'alcool et de cigarettes de contrebande est également mis à jour. La crise se conclut bientôt par l'intervention de l'armée et l'occupation du territoire autochtone » p. 263.

De cette substance et du contenu de ces récits sur la crise d'Oka, est-ce suffisant pour comprendre ce qui s'est passé, et pour saisir les origines et les conséquences de la crise ? Les repères chronologiques permettent-ils de situer les événements ? Les acteurs sont-ils identifiés ? Quelle vision donne-t-on des Autochtones ? Y retrouve-t-on des formes d'ethnocentrisme ? Cet exemple de la crise d'Oka permet de comparer les sérieuses inégalités et les insuffisances de traitement entre les trois manuels d'histoire du Québec. C'est la raison pour laquelle, je n'utilise plus de manuels d'histoire, depuis quelques années, et que je confectionne mon propre recueil de textes. L'avantage, c'est que je peux l'aménager au gré de l'actualité, des questions d'histoire les plus variées en bouclant large un panorama plus complet. L'itinéraire que j'ai choisi, pour parler des Autochtones, suit cette logique. J'ai abandonné le projet de parcourir l'ensemble de l'histoire du Québec en 45 heures de cours qui aboutissaient au bout de la ligne à répéter ce que les étudiants avaient appris pendant leur secondaire. Puisque le cégep est une institution préuniversitaire, j'ai décidé de sélectionner des thèmes précis qui permettaient des analyses plus poussées, notamment la crise d'Oka.

La crise d'Oka figure donc parmi mes thèmes sélectionnés et retenus dans mon *Recueil de textes*. Cela implique pour chaque thème une recherche sur un corpus de textes où différents auteurs défendent leur point de vue, leur interprétation, leur analyse, etc., et où on comprend mieux la complexité d'un problème historique. Mon thème sur les Autochtones compte douze différents textes totalisant 70 pages, complété par deux cours magistraux, le visionnage du film d'Alanis O'Bomsawin, *Kanehsatake : 270 ans de résistance*, et un débat en classe. L'analyse de ce thème poursuit trois objectifs. Le premier objectif favorise l'approche au moyen de fils conducteurs appliquée à l'étude d'un cas concret, ici la crise d'Oka, pour permettre aux étudiants de construire un cadre explicatif avec lequel les événements prennent leur sens. Ainsi, l'analyse de la crise d'Oka s'inscrit à l'intérieur de l'histoire régionale depuis le temps des Sulpiciens en passant par la création de l'État canadien en 1867 jusqu'à la confrontation historique de 1990. Comme fil conducteur, il va de soi que j'aborde les contradictions qui animent cette période historique notamment la *Loi sur les Indiens* et la mainmise sur les terres et les ressources économiques des Autochtones. Le deuxième objectif poursuit se rattache à la comparaison en histoire. Il s'agit d'amener les étudiants à dégager les similitudes et les différences entre les situations canadiennes, américaines ou ailleurs dans le monde. C'est alors l'occasion de mettre l'accent sur le contexte particulier de chacun des divers États et de faire des exercices de comparaison. Et le troisième objectif est d'ordre méthodologique où l'étudiant doit construire un fichier de lectures des textes à lire dans le Recueil de textes, étudier les textes et rédiger une analyse historique montrant sa capacité d'extraire les éléments significatifs des textes, sa capacité de construire une argumentation; sa capacité de respecter la pensée des auteurs et de citer adéquatement les sources et la compréhension des concepts majeurs.

Les cours d'histoire du Québec en voie d'extinction

À notre Collège, on offre trois cours d'histoire. Le plus important générateur d'emplois est le cours d'*Histoire de la civilisation occidentale*, obligatoire pour tous les étudiants inscrits dans le programme de sciences humaines. Ce cours couvre l'histoire de l'Occident depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours laissant peu de place, on le comprend, aux Autochtones. Pour les étudiants du profil Monde, environ 150 étudiants pourront suivre un 2^e cours d'histoire *Guerre et Paix*, portant sur l'étude de certaines guerres typiques du début du XX^e siècle à aujourd'hui. Là aussi, on devine qu'il y a peu de place laissée aux Autochtones. Enfin, dans ce même profil, à la 4^e session, on y retrouve le cours *Québec et le monde : perspectives historiques* qui permet de traiter la question autochtone. Par contre, depuis quelques années, ce cours est menacé de disparaître à chaque fois que l'on procède à la fabrication de nouvelles grilles de cours à mon Collège. De plus, une étude de Gilles Laporte, professeur d'histoire au cégep du Vieux Montréal, vient de montrer que les cours d'*Histoire du Québec* sont en voie d'extinction au collégial. En 1990, dit-il, les cours d'*Histoire du Québec* représentaient 25% des cours d'histoire offerts dans les cinquante cégeps. En 2006, il n'en représentait plus que 13%. Il n'était offert que dans une dizaine de cégeps. Il restera au moins les cours



d'anthropologie et peut-être de politique ou de sociologie pour parler des Autochtones, à la discrétion des enseignants sensibilisés.

Dans les ouvrages sur l'histoire du Québec, de nombreuses pages sont consacrées à l'héritage institutionnel et culturel de la France, à la démocratie parlementaire britannique, aux droits français et anglais, aux idées du Siècle des lumières incarnées au XIX^e siècle entre autres par les Patriotes, au mode vie à l'américaine, au questionnement moral de l'Église catholique, et à l'apport des diverses communautés culturelles immigrantes. Mais qu'en est-il de l'héritage autochtone ? N'avons-nous pas été façonnés par quatre siècles de cohabitation avec les Premières Nations ? Combien de ministres ai-je entendu ressasser sans relâche le thème du rapprochement avec les Premières Nations, alors qu'il n'existe aucun programme d'aide financière au collégial visant cet objectif. Pourtant, le Canada et le Québec défendent, sur la scène internationale, la nécessité de vivre avec la diversité culturelle. Pourquoi ce déni ? On se heurte à cet obstacle. Comment évoquer ce projet de rapprochement quand on ne donne aucun moyen financier pour le réaliser ? Et que restera-t-il de l'histoire des Autochtones, une recommandation du *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* ?

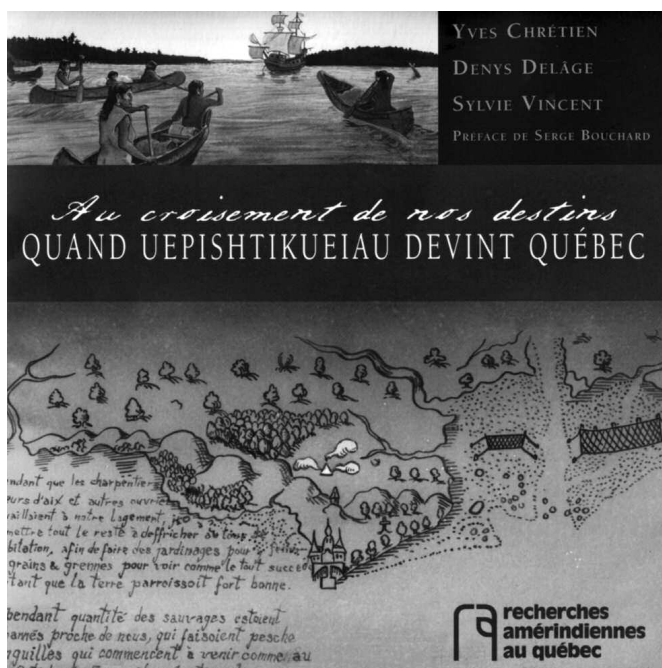
En guise de conclusion

Je vais vous livrer un secret que vous ne répérez à personne, car si vous le dites, je risque de perdre mon statut d'impartialité lié à l'exercice de mon métier d'historien lorsque j'aborderai l'histoire des Autochtones. J'ai découvert en décembre 2008, dans mon arbre généalogique, que mon ancêtre du côté de ma mère est un amérindien de l'ouest américain, né en 1681, qui a été kidnappé alors qu'il était encore un enfant, puis vendu comme esclave à une communauté religieuse à Québec puis revendu au seigneur de Boucherville. Ce fut d'ailleurs l'objet d'une conférence de Marcel Trudel le 11 septembre 1991 à la Société généalogique canadienne française portant le titre : *Les enfants issus de Canadiens et d'esclaves ont-ils laissé une descendance ?* Pour répondre à cette question, Trudel a donné l'exemple des descendants de Laurent Léveillé, mon ancêtre panis, marié à Marie-Angélique Demers-Dumais en 1705 à Boucherville. Dois-je conclure que, si nous grattons un peu plus notre histoire, nous serions plus métissés que nous l'admettons ? Que l'influence autochtone est plus répandue que nous le reconnaissons ?

La contribution des peuples autochtones à l'histoire du Québec

Présentation du livre « Au croisement de nos destins : quand Uepishtikueiau devint Québec »

► SYLVIE VINCENT, *anthropologue et auteure*

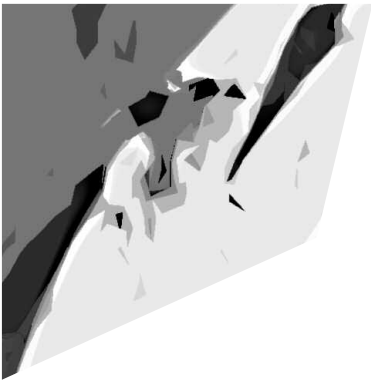


Au cours de l'année 2008, une attention particulière a été portée à la ville de Québec dont on a voulu souligner et célébrer le 400^e anniversaire. En 1608, en effet, Champlain et ses compagnons entreprirent la construction de l'*Abitation* qui devait être à la fois leur logement et un entrepôt commercial mais qui fut aussi le point de départ de l'implantation française dans cette partie du continent, connue aujourd'hui sous le nom de Québec.

Contrairement à ce que l'on a voulu faire croire, les Français ne sont pas arrivés en territoire vierge. Pendant que Champlain et ses compagnons construisaient leur *Abitation* et commençaient à défricher tout autour, de très nombreuses familles amérindiennes séjournèrent à cet endroit et, du printemps à l'automne, y pêchaient

et y chassaient, y faisaient la récolte de petits fruits ainsi que de l'écorce de bouleau nécessaire à la fabrication de leurs canots.

Qui étaient ces gens ? À quelle nation appartenaient-ils ? De quelle culture et de quelle langue étaient-ils ? Quelles relations entretenirent-ils avec les nouveaux venus ? C'est parce que nul ne semblait se préoccuper vraiment de ces questions et de la nécessité d'y répondre que la *Société Recherches amérindiennes au Québec* a publié un petit livre sur les événements qui marquèrent la région de Québec durant le premier quart du XVII^e siècle.



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

Ce livre, intitulé *Au croisement de nos destins : quand Uepishtikueiau devint Québec*, fait appel à trois catégories de sources : les sources matérielles, les sources écrites et les sources orales ainsi qu'à trois spécialistes : Yves Chrétien (archéologue), Denys Delâge (sociologue et historien) et Sylvie Vincent (anthropologue). La préface a été écrite par Serge Bouchard.

Bref aperçu sur l'éclairage fourni par les trois sources

■ Les sources matérielles

Comme le montre le texte d'Yves Chrétien, les travaux des archéologues ne nous ont pas encore révélé grand chose sur les contacts entre les Français et les Amérindiens qui séjournaient dans la région de Québec au tout début du XVII^e siècle. L'emplacement de l'*Abitation* de Champlain a cependant été localisé et les fouilles ont permis de détecter la présence simultanée d'Amérindiens. Des perles, des épingles, des fragments de miroirs trouvés dans les sites amérindiens prouvent qu'il y eut rencontre entre les deux groupes. Une sépulture de la période du contact, située sur la rive sud, un peu à l'ouest de Québec, est particulièrement intéressante car elle indique non seulement que les objets de la culture matérielle française (ici, chaudrons de laiton, outils en fer) ont été acquis par les Amérindiens mais aussi que ceux-ci les ont intégrés à leurs rituels funéraires¹.

■ Les sources écrites

C'est sur les sources écrites – et en très grande majorité sur les récits de Champlain – que reposent essentiellement, pour l'instant du moins, ce que nous racontons sur la fondation de Québec.

Dans son texte, Denys Delâge remarque que c'est en territoire montagnais² que s'installèrent les Français et il souligne à quel point, malgré la supériorité de leurs armes, les Français se trouvaient dans une situation très particulière étant donné le rapport démographique entre eux et les Montagnais : d'un côté 28 hommes, de l'autre environ 1500 hommes, femmes et enfants. Pour ce qui est de la relation entre les deux groupes, Delâge souligne l'entraide, surtout au début. Les Montagnais fournissent les Français en viande fraîche et en poisson tandis que ceux-ci, en période de famine, procurent pain et fèves aux Montagnais. Dans les années 1628 et 1629, les Français affamés trouveront refuge auprès des Montagnais, mais aussi des Algonquins, des Abénaquis et des Hurons. Cependant l'auteur dénote aussi de la méfiance entre les uns et les autres. Champlain estime dangereux de fournir des armes à ses hôtes. Autant il est satisfait de pouvoir compter sur des guides amérindiens pour explorer le continent, autant il estime que, pour s'assurer leur fidélité, il doit prendre en otage leurs femmes et leurs enfants. Sur le plan économique, Champlain en ouvrant un comptoir commercial à Québec, veut casser le monopole que les Montagnais exercent sur la traite des fourrures. C'étaient

1. Pour les références auxquelles renvoient ces trois auteurs, voir le livre lui-même.

2. C'est ainsi que les Français ont désigné les Innus. Ce nom leur a été conservé jusqu'à tout récemment mais aujourd'hui ils ont récupéré celui qu'ils se donnent eux-mêmes.

eux en effet qui servaient d'intermédiaires entre les Français et les peuples fournisseurs de fourrures – comme les Cris par exemple – et Champlain espérait, en créant Québec, avoir un accès direct aux autres nations. Les Montagnais furent tentés de boycotter les Français et d'aller négocier plutôt avec les Anglais et ce sont eux qui ont conduit les frères Kirke à Québec en 1629. Chose certaine, ils n'étaient pas dupes des ambitions des Français et conçurent le projet de les chasser de Québec. Bref les tensions furent vives et s'accrurent avec le temps, les Montagnais refusant bientôt de fournir de la nourriture aux Français (exception faite des missionnaires). On mentionne aussi les cas de Français tués par des Montagnais.

Bref, une lecture attentive des sources écrites permet d'esquisser un portrait nuancé de ce qui se passait à Québec dans le premier quart du XVII^e siècle et de situer cette fondation dans le contexte géopolitique de l'époque. On voit Français et Amérindiens aller et venir, se rendre visite, s'entraider mais aussi s'occuper de leurs propres intérêts commerciaux et politiques, le tout dans une grande incompréhension linguistique et culturelle.

■ Les sources orales

Le troisième texte est entièrement basé sur la tradition orale innue recueillie au cours des dernières décennies par Joséphine Bacon et moi-même. Cette tradition affirme que *Uepishtikueiau* - qui signifie « l'endroit où le fleuve se rétrécit » – était un lieu de rassemblement important pour les Innus et qu'un grand nombre de membres de cette nation y séjournaient pendant la belle saison. Or, dit-on, un navire français s'approcha un jour de la rive. La tradition orale souligne l'inquiétude et la méfiance des Innus et, dans quelques récits, le fait qu'ils reçurent les étrangers à coup de flèches. Finalement débarqués de leur navire, les Français demandèrent aux Innus de pouvoir s'installer à *Uepishtikueiau* afin d'y construire un magasin et d'y semer du blé. Ils promirent qu'en échange, les Innus et leurs descendants, lorsqu'ils en éprouveraient le besoin, trouveraient toujours de la nourriture auprès d'eux. Après quelques hésitations, les Innus acceptèrent cette proposition. Au début les relations furent relativement bonnes. Les Innus appréciaient les produits apportés par les Français. Cependant ils n'avaient pas prévu qu'en autorisant quelques hommes à s'installer à *Uepishtikueiau*, ils ouvraient la porte à l'envahissement de leurs terres. Chaque année, des bateaux amenaient de nouveaux arrivants. La population étrangère augmenta rapidement et les relations se détériorèrent. En effet, les Français n'acceptaient plus que les Innus viennent à Québec. Quand ceux-ci s'y présentaient, les hommes se faisaient tuer et les Français s'emparaient des femmes. Les Français d'ailleurs avaient peur, dit-on, que les Innus veuillent reprendre leur terre. En fin de compte, il y eut des combats au cours desquels beaucoup d'Innus perdirent la vie. Alors les Innus évitèrent la région de Québec. Ceux qui avaient l'habitude d'y venir se joignirent plutôt aux groupes qui se réunissaient, plus à l'est, à l'embouchure des grandes rivières de la côte-nord.

La contribution des peuples autochtones à l'histoire du Québec

■ La confirmation de certains faits, l'apport de faits nouveaux

Si les sources matérielles, pour l'instant, ne peuvent que documenter l'acquisition, par les Amérindiens qui fréquentaient les Français, de certains produits de la culture européenne, la tradition orale innue et la tradition écrite concordent donc sur certains points, dont ceux-ci, par exemple :

- une entente fût conclue entre Innus et Français;
- il y eut entraide entre les deux groupes;
- les Français cherchaient une terre à coloniser, une terre où s'installer et à cultiver et ils étaient aussi intéressés par le commerce;
- bientôt les relations se détériorèrent;
- les Français ont fini par oublier l'alliance;
- les Innus ont cessé de séjourner régulièrement dans la région de Québec.

Cependant les deux traditions ne s'entendent pas toujours sur les faits qu'elles rapportent. La tradition orale, par exemple, donne beaucoup plus d'importance aux frictions qui survinrent après quelque temps; elle met l'accent – alors que les écrits ne semblent pas en parler – sur les nombreuses attaques que subirent les Innus qui risquaient leur vie quand ils venaient sur leur terre de *Uepishtikueiau*. Elle signale la résistance de certains qui ne voulurent pas quitter l'endroit où ils avaient l'habitude de séjourner. Elle parle du métissage et du fait que les femmes innues enseignèrent aux Français les techniques permettant de survivre dans leur nouvel environnement. Elle fait ressortir la duperie des Français et le non-respect de leur promesse. Alors que Champlain met l'accent sur la dimension militaire de l'alliance, la tradition innue parle plutôt d'une entente visant l'entraide économique. Alors que les historiens ont compris que les Innus invitaient les Français à peupler leurs terres et même l'ensemble de la vallée du Saint-Laurent, les récits indiquent plutôt que les Innus ont permis aux Français de s'installer en un lieu relativement limité de la région de Québec.

Ce petit livre indique donc que la tradition orale des peuples autochtones contribue à l'histoire du Québec en ce sens qu'elle donne accès à des informations qui confirment, précisent ou divergent et parfois contredisent celles de la tradition écrite.

■ L'apport d'une interprétation différente

Mais, si l'histoire est basée sur des faits rapportés par des sources de première main, elle est aussi construite à partir de la lecture et de l'interprétation de ces sources. Lecture et interprétation qui peuvent varier d'une culture à l'autre. Je n'en donnerai qu'un exemple : celui de l'entente ou de l'alliance entre Français et Montagnais mentionnée tant par les sources écrites que par les sources orales. Des historiens comme Mathieu d'Avignon³ et Denys Delâge font le lien entre la rencontre de Français et de Montagnais à l'embouchure du Saguenay en 1603 et la fondation de Québec cinq ans plus tard. Ils considèrent que l'entente conclue à Tadoussac constitue le véritable geste

3. Voir : Champlain et les fondateurs oubliés. Les figures du père et le mythe de la fondation, Les Presses de l'Université Laval, 2008.

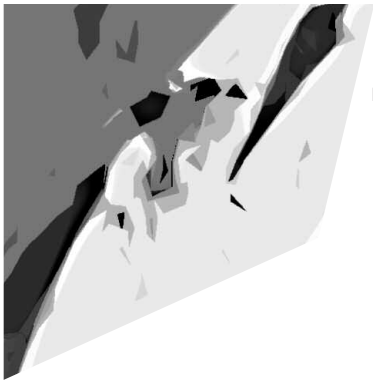
fondateur de la Nouvelle-France, un geste dans le prolongement duquel s'inscrit l'installation des Français dans la région de Québec. Il semble que ceci ressorte des premiers écrits de Champlain. Mais, par la suite, n'ayant plus besoin de l'autorisation des Montagnais pour justifier sa présence et celles des Français à Québec⁴, Champlain ne mentionne plus l'entente conclue avec eux, notamment dans son dernier récit publié en 1632. Désormais, les Montagnais sont rejetés dans l'arrière-scène, ne jouant plus qu'un rôle de second plan. Cependant, ce qui nous intéresse davantage ici, c'est que seul le récit de 1632 ayant retenu l'attention des historiens, cette occultation va durer plusieurs siècles. Autrement dit, malgré l'existence de sources écrites, les historiens ne reconnaissent pas l'importance des Innus à l'orée de la Nouvelle-France. Ce n'est que récemment, parce que certains historiens commencent à vouloir documenter l'histoire des Premières Nations, que l'on a redécouvert vraiment le sens des premiers écrits de Champlain et ce, même si certains auteurs avaient déjà tenté, au XIX^e siècle, d'attirer l'attention sur cette entente.

Chez les Innus, au contraire, non seulement l'entente avec les Français et l'implantation de ceux-ci dans la région de Québec sont liés, mais ces événements sont jugés suffisamment importants pour avoir été racontés génération après génération depuis 400 ans. Le récit qu'ils en font est considéré comme l'un des grands récits qui leur vient des Anciens. Il semble bien ici que la lecture attentive des sources écrites permette à certains historiens de rejoindre la lecture innue du passé.

Plus profondément encore, c'est la différence entre les deux interprétations de l'entente qu'il est intéressant d'examiner. Pour les Français, et à leur suite pour les Québécois, les nouveaux venus auraient été invités par les Montagnais à « peupler leur terre », en échange de quoi ils s'engageaient à soutenir leurs hôtes dans leur lutte contre les Iroquois. Les Français ont en effet joué un rôle important dans cette lutte. Ils auraient donc respecté leur part de l'entente et auraient été justifiés de coloniser librement les terres innues. Pour les Innus, leurs ancêtres ont certes permis à une poignée de Français de construire un magasin et de semer un peu de blé en un lieu précis. Ils ne les ont certainement pas autorisés à prendre possession de l'ensemble des terres dont eux-mêmes tiraient leur subsistance. Le fait qu'ils aient été obligés d'éviter la partie occidentale de ces terres (la région de Uepishtikueiau) ne signifie pas qu'ils y aient renoncé mais plutôt qu'ils en ont été dépossédés. Pour les Innus, il s'agit là, en réalité, du premier vol de territoires perpétré par les Français et leurs descendants et ce, malgré la parole donnée. Le récit qui le rapporte est donc fondateur.

Cette différence d'interprétation entache évidemment toute négociation sur le Nitassinan (territoire innu), puisque les uns se sentent généreux d'offrir quelques compensations pour régler une fois pour toutes la question des droits territoriaux des Premières Nations, tandis que les autres se sentent lésés d'avoir à démontrer sans cesse qu'ils sont chez eux et que l'on continue à les voler en exploitant leurs terres sans leur autorisation.

4. Voir d'Avignon op. cit. :140



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

La contribution des Premières Nations à l'histoire du Québec ne consiste donc pas seulement en un apport à la connaissance des événements du passé. Elle fournit également un éclairage différent sur ces événements, en faisant ressortir la façon dont les Premières Nations ont conçu leurs relations avec leurs hôtes il y a 400 ans. Ceci devrait permettre de mieux comprendre la place qu'elles revendiquent dans le Québec d'aujourd'hui.

Quelques conclusions sur nos relations interculturelles

Ce livre veut souligner que, présentes lors de l'arrivée des Français en Amérique, les Premières Nations sont toujours là aujourd'hui, si bien que l'histoire du Québec devrait tenir compte de la façon dont elles la racontent elles-mêmes. En effet, pour tout peuple, le droit à sa propre histoire est un droit fondamental.

C'est donc à un regard sur notre façon d'écrire l'histoire que convie ce livre, mais aussi à un questionnement sur les conditions d'une cohabitation plus sereine avec les Premières Nations. En effet, comment des peuples de cultures différentes peuvent-ils vivre sur un même territoire sans connaître la façon dont chacun raconte l'histoire de ses liens avec ce territoire, sans connaître l'interprétation que chacun fait des événements passés ?

Encore faudrait-il non seulement entendre mais aussi comprendre les récits de type historique relatés par les peuples autochtones. La tradition orale innue souligne les différences culturelles entre les Français et les Innus. Elle rappelle que, lors de la fondation de Québec, les uns et les autres ne parlaient pas la même langue et ne se comprenaient pas. Les choses ont-elles vraiment changé depuis ? La compréhension de l'histoire telle que racontée par les Premières Nations va nécessiter une profonde modification de nos perspectives, un effort réel d'apprentissage culturel qui ne pourra pas se contenter de la seule bonne volonté ni de la traduction approximative de quelques récits hâtivement incorporés dans notre version occidentale de l'histoire.

Projet de rencontre et d'échange avec la communauté algonquine de Kitcisakik : de la curiosité au partenariat

- MICHEL RONDEAU, *Animateur à la vie spirituelle et à l'environnement*, Cégep de Saint-Laurent

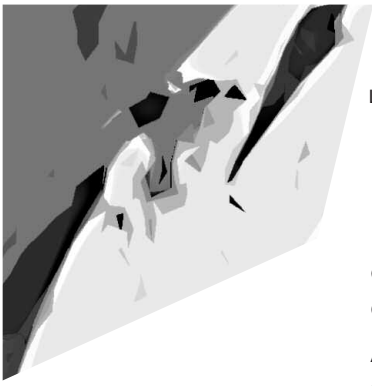
Laboratoire d'utopies

Il m'arrive souvent de décrire mon travail d'animateur à la vie spirituelle et à l'environnement au Cégep de St-Laurent comme un « laboratoire d'utopies ». J'entends par là à la fois un espace ouvert aux questionnements qui surgissent des jeunes quant au sens de nos destinées individuelles et collectives, et un espace d'expérimentation.

Dans cette perspective, la démarche qui, au cours des années, m'a semblé la plus efficace s'est le plus souvent déroulée en trois étapes. Relever, d'abord, avec les jeunes les réalités du monde actuel qui provoquent en eux l'indignation, le questionnement, le désir de changement... Se lancer, ensuite, sur le terrain afin de se frôler par l'expérimentation à la matière même de notre questionnement. De cette seconde étape, se dégage le plus souvent une compréhension des réalités et des phénomènes qui mobilisent à la fois la réflexion articulée et l'émotion. Se mobiliser, enfin, pour joindre nos efforts, pour avoir prise sur cette réalité et agir sur elle avec les possibilités qui sont les nôtres.

DESCRIPTION : l'épopée !

L'année dernière, nous avons décidé avec un groupe d'étudiants de creuser notre questionnement sur la réalité des peuples amérindiens. Comme vous le verrez dans le témoignage vidéo que je vais vous présenter, tout a surgi du constat de notre propre ignorance à l'égard de ces personnes qui vivent à la fois si près et si loin de nous. Je crois me souvenir que le visionnement du film de Richard Desjardins, *Le peuple invisible*, a joué un rôle de déclencheur. Évidemment, la question des préjugés qui sont véhiculés



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

et attisés socialement autour des gens des Premières Nations ont aussi contribué,(paradoxalement) à nous mettre en piste.

Après avoir rassemblé un groupe de 12 étudiants, effectué quelques rencontres préparatoires et réglé la multitude des détails logistiques qu'impliquent une telle odyssee, nous avons bravé le froid de janvier et mis le cap en direction de la communauté algonquine de Kitcisakik blottie dans le parc national de La Vérendrye, à quelques 100 km au sud de Val d'Or. Kitcisakik, avec ses 400 habitants, Desjardins en parle comme du « dernier peuple nomade d'Amérique du nord ». Ils ont la particularité de n'être pas organisés en réserve selon les termes de la *Loi sur les Indiens*.

Notre séjour sur place a duré une semaine. Encore là, la vidéo apportera plus de détails sur la nature des expériences que nous y avons vécues. Après notre retour, en mars, il était devenu clair que nous devons accueillir à notre tour nos camarades de Kitcisakik. Leur venue fut l'occasion, d'une part de partager avec la population du collège les découvertes de notre épopée, et d'autre part de faire découvrir à nos invités un visage différent de Montréal. Nous avons répété l'expérience pour une seconde fois en janvier de cette année. Il me fera plaisir de répondre à vos questions quant au détail des différentes activités qui ont eu lieu tant à Kitcisakik qu'à Montréal.

Toutefois, avant de visionner la vidéo de notre première expédition, permettez-moi de nommer certaines impressions qui se sont dégagées chez ceux et celles qui y ont pris part.

L'évaluation : la rencontre

Notre expérience à Kitcisakik a laissé à plusieurs l'impression **d'entrer dans un territoire nouveau**. Nous avons vu les objectifs larges que nous nous étions donnés au départ se préciser au fur et à mesure que nous découvrons ce territoire.

Je ne crois pas trahir mes compagnons de voyage en affirmant que la dimension la plus marquante de notre aventure fut définitivement celle de la **rencontre personnelle**. Aussi trivial que cela puisse paraître, nous avons été frappés par le fait que les rares et courtes apparitions qu'avaient fait jusque-là les Premières Nations dans nos vies avaient surgi en tant que « problématiques autochtones ». Les occasions de rencontres interpersonnelles, les possibilités d'échanger, de créer des liens avaient été pratiquement inexistantes pour la plupart d'entre nous.

Vous noterez dans les témoignages des étudiants qu'il ressort que les gens de Kitcisakik se sont révélés à eux par leur **authenticité, leur accueil, ainsi que par leur sens de l'humour** (bien caractéristique, m'a-t-on dit, des Algonquins).

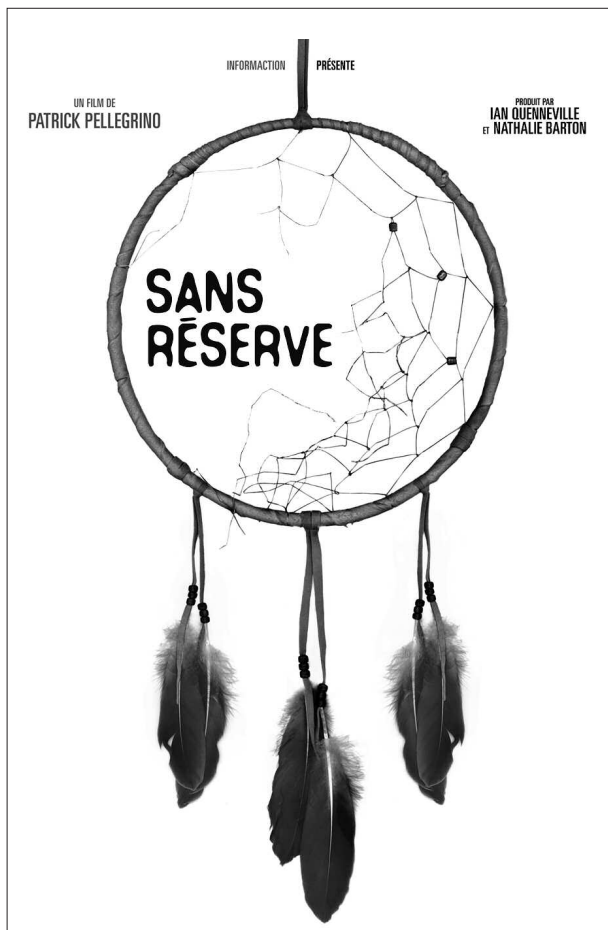
Cette ouverture franche et confiante qu'ils nous ont manifesté, aura aussi servi à dissiper les illusions. Nous avons été témoins tant de la **richesse d'une culture que des immenses défis** qui se présentent à eux : lien étroit avec la nature, mais aussi blessures et lourdeurs héritées du passé, appréhension face à un futur dans lequel cette même culture pourrait bien se dissoudre.

Pour la suite, se mobiliser à décroisonner nos relations...

Ce choc de la rencontre a entraîné plusieurs d'entre nous à remonter aux origines de notre méconnaissance mutuelle. J'imagine que les activités des coureurs des bois et trappeurs d'autrefois, donnaient davantage l'occasion d'une rencontre au quotidien et que la possibilité de relations s'en trouvait favorisée.

Mais, il nous est alors apparu que, ressentiment (somme toute légitime) d'un côté, indifférence, agacement, voire mépris de l'autre quelque part entre le 19^e et le 20^e siècle, un éloignement progressif s'est produit et a conduit à l'actuelle situation qu'on pourrait qualifier ni plus ni moins d'**apartheid**.

J'en arrive au constat tout simple : c'est à ce niveau que réside le défi. Au niveau d'un décroisonnement, mais aussi d'une dépoliarisation. Certes, les manifestations du début des années 90 ainsi que les revendications qui ont suivi, ont constitué une étape obligée. La lutte pour rompre avec un modèle et réparer les injustices du passé n'est pas terminée. Malgré tout, je crois qu'il faut s'engager simultanément à multiplier les occasions de se côtoyer, à aménager des espaces de réciprocité et d'horizontalité au quotidien. Certains diront qu'il s'agit-là d'élargir son cercle de confiance.



SANS RÉSERVE

du réalisateur **Patrick Pelligrino**

Mot du réalisateur

J'ai décidé d'en connaître davantage sur les Algonquins le jour où je me suis rendu compte qu'une de leurs bandes était encore nomade; pour moi, c'était comme si j'avais découvert un trésor. À l'été 1996, j'étais étudiant et c'était le recensement. C'est ainsi que j'ai travaillé à Statistique Canada, comme technicien au contrôle de la qualité. Je devais vérifier les données recueillies par les

recenseurs sur les Autochtones du Québec. Le travail était très routinier... Puis il y a eu quelques défis avec les Inuits, qui n'étaient pas toujours dans leur village au moment du recensement, car beaucoup passaient de longs moments à la chasse sur le territoire. Ainsi dormaient-ils dans des igloos ou dans des tentes au même endroit, mais mon équipe de travail a retracé tous les Inuits, car comme toutes les autres populations recensées, les Inuits avaient tous des adresses fixes (des résidences permanentes), au sein de 14 villages nordiques.

Un matin, je suis tombé sur les données du recensement des Algonquins de Kitcisakik, où j'ai compté au moins mille personnes, dont plusieurs avaient le même nom, ce qui ne pouvait que m'intriguer... Un vrai défi, car les données du recensement précédant (1991) indiquaient qu'il n'y avait alors que 340 résidents ! Que s'était-il passé en 4 ans à Kitcisakik ? Drôle de babyboom, me dis-je... Les recenseurs avaient commis une erreur monumentale : ils avaient recensé jusqu'à trois fois les mêmes personnes, à des endroits différents du territoire qu'ils occupaient. En contactant le chef de Kitcisakik

(c'était alors Jimmy Papatie), j'appris que les recenseurs étaient arrivés au moment où les Algonquins de Kitcisakik migraient de leur site d'hiver au site d'été. Certaines personnes migraient même d'une maison à l'autre à l'intérieur de ces sites. N'importe qui s'y serait perdu, sauf un Autochtone.

Si ces recenseurs avaient commis cette erreur, c'était dû à leur parfaite méconnaissance du mode de vie des gens qu'ils recensaient. Mais personne au gouvernement fédéral n'aurait pu leur donner ces informations, essentielles pour bien faire leur travail, car ils ne les avaient pas.

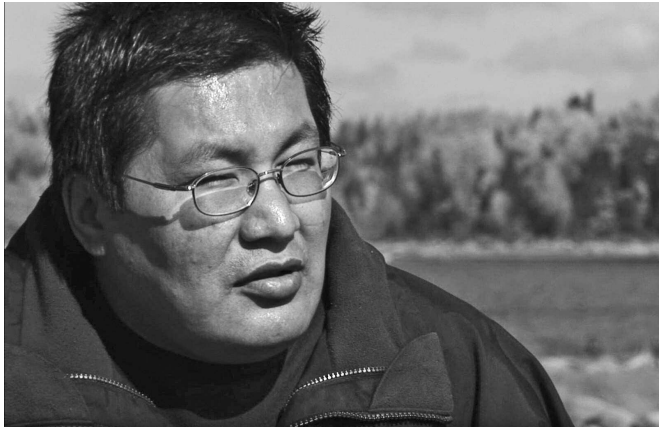
J'ai appris à connaître les Algonquins au fil d'une amitié grandissante avec Jimmy Papatie. J'ai déménagé en Abitibi, où j'ai été journaliste, et il m'est vite apparu évident que la culture de mon nouvel ami disparaissait rapidement à cause de la mienne. J'ai compris que nous les avons conquis et les soumettions à notre mode de vie. Encore aujourd'hui, nous n'avons pas à connaître leurs besoins car nous les entassons dans des réserves d'un kilomètre carré et profitons de leurs terres. Même pour les recenser, nous n'avons pas pris la peine d'essayer de les connaître...

Les Algonquins de Kitcisakik vivent la dévalorisation de leur culture et l'assimilation que leur impose notre système scolaire. Plus encore, ils subissent la destruction de leur environnement, et par le fait même de leur économie, par les compagnies forestières avec qui le gouvernement est largement débonnaire. Le combat que mènent les environnementalistes pour sauver ce qui reste de la forêt boréale n'est que la pointe d'un gros iceberg : le jour où le public comprendra pourquoi au Québec, un peuple doit essayer de survivre dans des conditions sociosanitaires dignes du Tiers monde, alors peut-être que le sort des gens de Kitcisakik, privés des ressources sur leur propre territoire, pourra évoluer.

Voici un film sur le projet de société de Kitcisakik, un projet qui tente d'ouvrir une nouvelle voie pour les Premières Nations et bouscule notre perception des réserves indiennes. Dans le projet Wanaki, réside tout l'espoir d'un peuple, porté très courageusement sur les épaules de mon ami Jimmy Papatie, sans réserve.

Les Autochtones du Canada vivent une crise identitaire qui les place devant des choix déchirants. En Abitibi, les Algonquins de Kitcisakik sont considérés comme des squatters sur leurs terres ancestrales car ils refusent le statut de réserve indienne. Cela leur vaut d'être privés des services essentiels tels que l'eau courante et l'électricité. Et parce qu'ils n'ont pas le droit, ni les moyens, de construire une école dans leur communauté, ils sont obligés d'envoyer leurs enfants à des familles de Val-d'Or.

Pour se sortir de l'impasse, avant que leur culture ne s'efface, la communauté a développé un projet de nouveau village, plus encore, un concept de société innovateur : Wanaki. En suivant Jimmy Papatie, responsable du projet Wanaki, ainsi que des membres-clés de la communauté, le film nous fait vivre de l'intérieur leurs luttes au quotidien. Entre la réserve indienne qui se révèle être un échec à bien des égards et



Jimmy Papatie

le statut de municipalité typiquement québécoise qui ne leur correspond pas, Kitcisakik veut prendre les responsabilités de son avenir et se choisit une « troisième voie » : l'autonomie. Mais pour cela, il faudrait modifier la *Loi sur les Indiens* ! Le peuple de Kitcisakik, à la fois fort et fragile, tente avec beaucoup de courage et l'énergie du désespoir de sauver sa culture et construire un avenir meilleur pour les générations futures.

En donnant la parole à Jimmy et à sa communauté, *Sans réserve* appelle à un nouveau dialogue entre le peuple québécois et le peuple algonquin. Jimmy Papatie, négociateur principal pour le Projet Wanaki, est un grand penseur, probablement un visionnaire, certainement un vulgarisateur intarissable au charisme subtil qui ne laisse personne indifférent ; il résume la situation complexe de son peuple en termes clairs, avec émotion. Personnage public vrai, homme de cœur lucide, Jimmy sait l'investissement personnel nécessaire pour sortir son peuple de l'impasse; il a siégé vingt ans sur le Conseil de bande, a été Chef de Kitcisakik pendant sept ans. Il porte aujourd'hui sur ses épaules l'espoir collectif d'un projet de radicale modernisation devant l'incroyable pauvreté matérielle qui règne à Kitcisakik : le projet de nouveau village Wanaki qui contient les germes de la renaissance de leur culture, tant au niveau linguistique, économique que social.

En tant que négociateur en chef du projet de nouveau village, Jimmy est aux premières loges des choix que les Algonquins de Kitcisakik devront faire. Et pour cause, celui qui a défendu corps et âme le principe de modernisation de Kitcisakik contre l'exode de ses jeunes sait de quoi il parle... intimement.

Parmi les autres personnages, on retrouve la directrice générale de Kitcisakik, Doris Papatie qui est enceinte et rêve d'un avenir meilleur pour son premier enfant. Avec un seul bloc sanitaire, mal conçu et insalubre, pour une communauté de 400 personnes, et des installations désuètes, elle ne peut cacher ses craintes.

« J'me sens chez nous ! » déclare Edmond Brazeau, Chef de Kitcisakik, en canot sur ses terres de chasse. Comme pour la majorité des Algonquins de Kitcisakik, on sent tout de suite chez Edmond Brazeau qu'il ne fait qu'un avec la forêt. Son plus grand défi, son plus grand déchirement personnel aussi, est de concilier les lourdes pertes subies à l'identité algonquine, et les aspirations des jeunes, élevés contre leur gré à Val-d'Or et qui rêvent maintenant de modernité.

Le déchirement que Mary-Jane Brazeau, une mère de trois enfants, joyeuse et aimante, vit dix mois par année résume celui de tous les autres parents de Kitcisakik. Faute de statut légal pour Kitcisakik, on ne peut y construire une école. Les enfants doivent donc obligatoirement fréquenter l'école à Val-d'Or, à 85 km de leur maison, pendant la semaine et ne reviennent chez leurs parents que la fin de semaine. Pour Mary-Jane, un village permanent, et surtout une école pour Kitcisakik, est la solution à son malheur.

Éducateur en garderie, Peter Papatie témoigne de façon touchante sur son enfance malheureuse, placé dans un pensionnat loin de la communauté. Père de plusieurs enfants, et très bon pédagogue, il ne souhaite qu'une chose : que ses enfants ne vivent pas le drame qu'il a vécu. Directeur de l'éducation à Kitcisakik, Raymond Lauzon est un pionnier qui a réussi à concilier l'inconciliable. Avec acharnement, il met en place un système scolaire au cœur de la communauté. « Le gros problème, c'est les bâtiments ! » lance-t-il : en effet, comment contenir une école dans de si petits bâtiments, étant donné que la communauté de Kitcisakik n'a pas le droit de construire d'édifices permanents !

Sam Bossum est le Chef d'Oujé-Bougoumou. Cette communauté innovatrice chez les autochtones est devenue autonome grâce à la construction de son village en dehors du cadre de la Loi sur les Indiens. Récipiendaire de trois prix de l'ONU en matière d'habitation, Oujé-Bougoumou pourrait ressembler à une vision de l'avenir de Kitcisakik... pour peu que les gouvernements acceptent de négocier avec Kitcisakik. Et sachant qu'il a fallu 50 ans de tractations et un coup d'éclat pour que les Cris d'Oujé-Bougoumou obtiennent cette autonomie.

Guide à Oujé-Bougoumou, le sympathique et dynamique Steve Lalancette Mianscum fait visiter à Jimmy Papatie la réalisation de son peuple, un village où il fait bon vivre et où les déchets forestiers servent de combustible écologique pour le chauffage et l'eau chaude des maisons. Le clou de cette visite pour Jimmy, c'est l'école, où des jeunes apprennent enfin leur langue, chez eux.

Henri Jacob est conseiller en aménagement du territoire. Lui et Jimmy Papatie préparent des négociations avec les gouvernements. Henri Jacob explique les différentes possibilités qui s'offrent aux autochtones du Canada. Les Algonquins de Kitcisakik, qui sont parmi les seuls au Canada à n'avoir pas cédé leurs droits de propriété sur le territoire qu'ils occupent toujours, se retrouvent devant un choix décisif.

VENDREDI 28 MAI

C O N F É R E N C E

DES BALISES POUR UNE INTERVENTION INTERCULTURELLE

- ▶ **LILYANE RACHÉDI**, *professeure école de travail social, UQAM*
- GISÈLE LEGAULT**, *professeure retraitée, travail social, Université de Montréal.*

Nous reproduisons ici les grandes lignes de cette conférence. Pour en savoir plus, nous vous invitons à lire le livre : *L'intervention interculturelle*, 2^e édition, paru aux Éditions Gaëtan Morin, en 2008.

CE QUI EST INDISPENSABLE À SAVOIR COMPTE TENU DE LA RÉALITÉ QUÉBÉCOISE ET DES CHANGEMENTS MIGRATOIRES...



1. Un contexte

1.1 Mondialisation et immigration

Rapports internationaux et relations interculturelles :

- Mondialisation et transformations des flux migratoires
- Mondialisation et maintien des rapports inégalitaires (Nord-Sud, Est-Ouest)

1.2 Le 11 septembre 2001 : point tournant dans « la gestion » des flux migratoires

- Rigidification des politiques d'immigration
- L'avant et l'après 11 septembre : lois sur la sécurité deviennent des lois contre l'immigration
- Polarisation protection des nations/réfugiés
- Stigmatisation médiatique à l'égard des arabo-musulmans en général (terrorisme, vision homogène des communautés musulmanes, etc.)

2. Une grille de lecture/d'intervention

2.1 Le modèle interculturel systémique : pourquoi un autre modèle ?

Nécessité d'avoir une perspective interculturelle systémique :

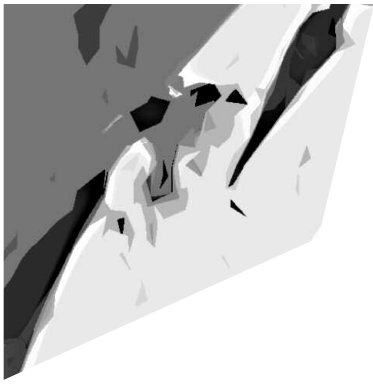
- Pour éviter les pièges du culturalisme
- Une perspective interculturelle systémique

3. Une pratique et des savoirs

Une pratique interculturelle nécessite :

3.1 Des savoirs

- Les diverses idéologies d'insertion sociale et leur critique.
- Les mécanismes d'exclusion dont le préjugé, la xénophobie, la discrimination et le racisme.
- Les problématiques sociales les plus importantes touchant les immigrants et les réfugiés.
- Les grandes migrations internationales et leurs causes.
- L'histoire de l'immigration au Canada et au Québec, son articulation avec la conjoncture socio-économico-politique nationale et internationale. Les politiques d'immigration en lien avec le contrôle que les gouvernements fédéral et provincial veulent exercer et leur critique.
- Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés, les concepts d'adaptation et d'intégration.



3.2 Des savoir-être

- La compréhension de sa propre culture de « l'intérieur ».
- La prise de conscience du rôle et de l'influence de celle-ci sur ses modes de pensée, ses attitudes et ses comportements.
- La mise en relation des valeurs de sa propre culture avec celles d'autres cultures.
- Un travail sur les « chocs culturels ».
- Une mise en application de ces acquis pour comprendre l'autre visant l'amélioration des interactions.

3.3 Des savoir-faire

- S'arrêter au processus d'intervention lui-même ainsi qu'aux modèles les plus couramment véhiculés dans l'Intervention sociale.
- Dégager les stratégies d'intervention les plus appropriées auprès des individus, des familles, des réfugiés, des Premières nations.

Conclusion

Quelques enjeux :

Dans l'enseignement et la formation :

- Élargir les relations interculturelles à la notion de diversité au sens large,
- Adapter nos outils à l'image de la diversité,
- Mieux articuler la recherche, la théorie et la pratique.

Dans l'eintervention :

- Immigration économique et « lourde »,
- Immigration et genre/générationnel.

HISTOIRE DE VIE DE FAMILLES IMMIGRANTES. CONTRIBUTIONS À UN QUÉBEC INTERCULTUREL

Série télévisée **Nos familles**

- **MARIE-HÉLÈNE GRENIER**, réalisatrice
ÉRIC BÉDARD, historien, professeur à l'UQAM

Nos Familles est une nouvelle série documentaire télévisée qui raconte l'histoire de ces gens qui ont un jour quitté leur pays natal et choisi le Québec comme terre d'accueil. On nous présente des personnages issues de différentes communautés et leur apport à la société québécoise.

À travers les yeux et les témoignages de personnalités connues issues de vingt groupes ethniques différents, cette émission nous fait découvrir comment les membres de ces communautés se sont adaptés à leur nouvelle patrie ainsi que leur apport à l'essor économique, social et culturel qui a contribué à façonner le visage du Québec d'aujourd'hui.

De plus, l'historien Éric Bédard, de l'UQÀM nous éclaire sur la situation géographique, historique, sociale et politique des différents pays d'origine.

La série documentaire NOS FAMILLES est une idée originale de Jacques W. Lina et de Vincent Parisien et a été scénarisée par Carole Caron et Marie-Hélène Grenier, qui en assure aussi la réalisation.



ACCUEIL ET INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION ET/OU ÉTRANGERS

C O N F É R E N C E

Recherche sur l'intégration et la réussite des étudiants de diverses origines culturelles en Soins infirmiers au cégep de Saint-laurent

► **VIVIANE FOURNIER**, *professeure de Soins
Infirmiers*, cégep de Saint-Laurent

LOUISE LAPIERRE, *professeure d'anthropologie*,
cégep de Saint-Laurent

Profession : infirmière

La profession infirmière est en pénurie. Le Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS) estime qu'en 2007, il manquait déjà 2000 infirmières dans le réseau de santé québécois ; ce nombre passera à 6 629 en 2012 et est estimé à plus de 17 119 en 2020¹. Déjà aujourd'hui, dans les hôpitaux montréalais, le « TSO » (temps supplémentaire obligatoire) est un moyen de gérer le manque de ressources humaines. Par ordre d'ancienneté, après un quart de travail de 8 heures, l'infirmière est dans l'obligation d'assumer le rôle de soignante pour un quart de travail supplémentaire de 8 heures, faute de ressources pour la relever de ses responsabilités.

Cette profession nécessite une formation rigoureuse aux niveaux des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour exercer son rôle de façon compétente et sécuritaire, la future infirmière doit développer de nombreuses connaissances sur l'anatomie, la physiologie humaine, les pathologies et les moyens de les prévenir, mais aussi sur les normes de rédaction des dossiers, les aspects légaux, etc. La future infirmière doit aussi

1. Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec, *Une nouvelle approche de planification des effectifs infirmiers: des choix à faire de toute urgence !*, [En ligne] <http://www.oiiq.org/uploads/publications/memoires/Effectifs.pdf>

développer un bon nombre de techniques de soins demandant de la dextérité et de la précision, mais aussi une maîtrise de certains concepts abstraits comme l'asepsie nécessaire au contrôle et à la prévention des infections. Enfin, l'infirmière dont la clientèle sera principalement en situation de vulnérabilité, doit développer une communication efficace, aidante, démontrée par une série d'attitudes et de comportements encadrés par son code de déontologie professionnel.

L'infirmière doit adapter sa pratique à une multitude de contextes de soins (cardiologie, pédiatrie, santé au travail, périnatalité), à une clientèle présentant des problèmes de santé de plus en plus complexes, et à des technologies en constante évolution.

Le rôle de l'infirmière, autrefois celui d'une simple exécutante d'ordonnances et de traitements prescrits par un médecin, est axé maintenant autour de deux fonctions principales et autonomes : l'évaluation et la prévention.

Le programme de formation au Cégep de Saint-Laurent

Le programme collégial en Soins infirmiers élaboré par le MELS en 2000 présente une matrice de 22 compétences nécessaires au développement de la profession infirmière. La compétence de soins interculturels à la clientèle est enseignée presque exclusivement dans les deux cours de sociologie du programme.

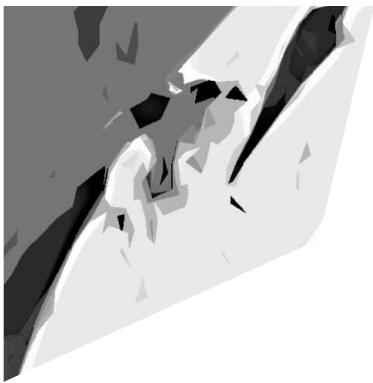
Beaucoup d'étudiants abandonnent le programme dès les premières semaines de la première session. À l'automne 2007, seulement 68 % des élèves admis en Soins infirmiers ont poursuivi le programme après la date limite d'abandon.

À l'automne 2008, 18 élèves ont obtenu leur diplôme, tandis qu'à l'hiver 2009, 41 ont terminé et réussi, ce qui fait du programme de soins à Saint-Laurent, un petit programme comparé à celui d'autres cégeps.

Après l'obtention de son diplôme d'études collégiales, l'élève doit obtenir son droit d'exercice professionnel de l'ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). Les compétences du candidat à la profession sont évaluées par un examen écrit et un examen pratique. 83% des élèves de Saint-Laurent qui se sont inscrits à l'évaluation ont obtenu leur droit de pratique dès le premier essai en septembre 2008.

À la session hiver 2009, 247 étudiants étaient inscrits au programme. Une des particularités de cette population étudiante est la diversité. Bien que la profession d'infirmière soit toujours à prédominance féminine, les étudiants masculins se font de plus en plus présents, atteignant la proportion de 15%. L'âge des étudiants est aussi grandement diversifié : l'âge moyen est de 26,4 ans, ce qui est atypique pour des cégépiens. Pour plusieurs, la formation en Soins infirmiers fait suite à une période sur le marché du travail.

Quarante-deux pays sont représentés dans la population étudiante du programme. 53 % des étudiants sont nés ailleurs qu'au Canada et qu'aux États-Unis. De ce nombre, 13 % ont été reçus citoyens canadiens, 38 % sont des résidents permanents et temporaires, certains au Québec depuis quelques années ou même quelques mois. Depuis 2005, cette dernière population de résidents permanents et temporaires a augmenté de 14 %, alors que le nombre de citoyens canadiens a proportionnellement diminué.



Objectif de la recherche

L'objectif de la recherche est le suivant : Donner un avis au Collège sur l'intégration et la réussite des élèves issu(e)s des communautés culturelles en Soins infirmiers.

L'intégration des élèves issu(e)s des communautés culturelles à leur programme d'étude et à la vie du collège ainsi que la réussite dans leur parcours scolaire sont deux choses distinctes bien que reliées entre elles car une bonne intégration favorise la réussite. Cependant, nous avons choisi de traiter ces deux aspects de façon séparée parce que les problèmes et les sources d'information sont différents.

Ainsi, le volet « intégration » a été exploré à l'hiver 2009 et fait l'objet de la présente communication. Nous projetons de traiter le volet « réussite » à l'automne 2009.

Méthodologie : volet intégration

Afin de cerner la question de l'intégration des élèves des communautés culturelles au programme de Soins infirmiers, nous avons fait des entrevues semi-dirigées non-enregistrées avec dix-huit enseignant(e)s de soins infirmiers et des disciplines contributives (biologie, sociologie et psychologie) ainsi qu'avec dix-huit élèves inscrit(e)s au programme. Les entrevues avec les enseignant(e)s duraient d'une heure à une heure et demie, celles avec les élèves, de quarante-cinq minutes à une heure et demie.

L'échantillon des enseignant(e)s a été constitué afin d'avoir des répondants des six sessions du parcours du programme. L'échantillon des élèves est très diversifié selon l'âge, le sexe, la session, l'origine nationale et le statut de citoyenneté.

Les thèmes abordés avec les enseignant(e)s sont la connaissance de l'origine des élèves, les activités mises en œuvre actuellement pour favoriser l'intégration des élèves issu(e)s des communautés culturelles, la conscience des problèmes que vivent ces élèves et des suggestions de mesures ou d'activités pouvant être mises en place pour favoriser leur intégration.

Les thèmes abordés avec les élèves sont la description de leur réalité en classe et en stage (composition ethnique des groupes, composition des équipes de travail, etc.), leurs comportements avec les autres élèves en classe et en stage, leur connaissance de la culture québécoise, les activités leur permettant de s'intégrer au programme et au cégep, les qualités des enseignants et leurs méthodes pédagogiques qui ont aidé à leur intégration et des suggestions d'activités qui pourraient favoriser l'intégration des élèves issu(e)s des communautés culturelles.

Chacune de ces entrevues a fait l'objet d'un compte rendu exhaustif. Une condensation manuelle par thème a ensuite été réalisée. L'anonymat a été rigoureusement préservé par l'utilisation de codes pour chacun des participants.

Constats

L'analyse des entrevues des enseignant(e)s nous amène à constater qu'il y a une distance entre ce que l'on souhaite en termes d'intégration des élèves des communautés culturelles et la réalité du programme. En effet, on trouve l'intégration très importante mais on fait peu pour la favoriser, on voit les masses de problèmes que vivent les élèves issus des communautés culturelles, mais, il y a peu de mesures pour les aider; on reconnaît tous les besoins auxquels le programme ne répond pas mais le programme reste ce qu'il est, on sait que les élèves seront appelé(e)s à travailler dans des milieux multiethniques mais on n'aborde la question de l'interculturel que dans les cours de sociologie, ou presque...

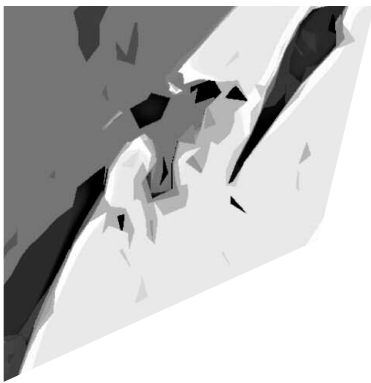
Pourquoi la situation se présente-t-elle ainsi ?

C'est que les cours de soins prennent peu en considération la diversité ethnique des étudiants ou celle de la clientèle, cette compétence étant abordée presque exclusivement dans les cours de sociologie. Aussi, le programme doit répondre à des exigences très importantes de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec en matière d'obtention du droit de pratique et de protection du public. Ceci a pour conséquence qu'on exige la performance continue des enseignantes autant que des élèves; le programme est surchargé et le temps compté. Le moule professionnel imposé est très rigide et constitué d'un ensemble de façons de faire non-négociable.

Il y a une nécessité pressante de faire diplômé(e)s des infirmières mais les nouvelles cohortes d'élèves ont des caractéristiques et des besoins qui alourdissent la tâche des enseignantes. Les étudiantes sont plus âgées, ont des enfants et parfois des problèmes financiers ; il y a une forte proportion d'immigrant(e)s dont plusieurs récent(e)s avec des problèmes d'isolement et de détresse psychologique; certain(e)s sont en pleine période d'adaptation à leur nouvel environnement mais doivent en même temps assimiler une grande quantité de matière académique en plus de maîtriser la langue française.

Les mesures d'aide à la réussite en soins ne suffisent plus, car l'enseignant responsable doit s'acquitter de tâches parallèles et n'a plus de temps à consacrer à la réussite en soins comme tel. Il doit :

- Donner des techniques d'étude
- Sensibiliser à la propreté corporelle exigée chez les infirmières d'ici
- Faire comprendre l'abstrait de l'asepsie
- Montrer à lire un cadran, un thermomètre ou une montre avec une trotteuse
- Faire des mises-à-niveau en calcul
- Organiser des groupes de conversation en français
- Expliquer différentes normes d'ici (ex. les droits des patients)
- Faire du rattrapage culturel car :
 - Une élève d'origine vietnamienne n'arrive pas à regarder les patients dans les yeux;
 - Un musulman est en état de péché s'il voit les parties génitales d'une femme;



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

- Sa collègue voilée refuse de porter des manches courtes.
- Une étudiante d'Europe de l'Est veut forcer un patient à suivre un traitement;
- Un étudiant musulman s'adresse seulement à l'époux ou au fils d'une patiente;
- Une haïtienne a de la difficulté à prendre une décision car chez elle, elle n'aurait été qu'une exécutante;
- Plus simplement, les nouveaux arrivants ne savent pas comment s'habiller durant l'hiver.

En conclusion : il y a une dissonance entre les souhaits et la réalité, entre ce qu'il faudrait et ce qui est, et le malaise s'installe.

Ébauche de solutions

Ce lourd constat fait, il y a quand même place à l'amélioration du programme. Disons d'entrée de jeu que toute solution qui viendrait rajouter au travail des enseignantes et des élèves est à proscrire, car elle serait très mal venue et impossible à appliquer, le programme étant déjà suffisamment chargé.

Nous ne pouvons dévoiler ici les solutions que nous proposerons à l'administration de notre collège car les principales intéressées, à savoir les enseignantes en soins elles-mêmes ainsi que notre administration, n'en sont pas encore informées.

Nous pouvons cependant exposer les orientations que nous proposerons. Elles se divisent en deux grandes familles à savoir :

- Celles structurelles au programme qui vont le moderniser en y intégrant la dimension interculturelle afin de :
 1. Diplômer plus
 2. Bien préparer les élèves à la réalité multiculturelle qu'elles vivront dans leur futur milieu de travail
- Celles créant une unité dans le programme et un sentiment d'appartenance.

Volet quantitatif : Automne 2009

Nous projetons de traiter du volet « réussite » de notre recherche à l'automne 2009 par le suivi du parcours de la cohorte Automne-2007 qui entamera alors sa troisième année. Au moins la moitié de ces élèves seront encore dans nos murs et nous pourrons leur demander la permission de consulter leur dossier scolaire, ainsi que les cahiers de stage que les enseignantes accompagnatrices complètent de leur évaluation et commentaires lors de chaque stage et pour chaque élève. Cette source précieuse nous permettra de comprendre les raisons des succès et des échecs des élèves issus (e)s des communautés culturelles.

C'est donc un rendez-vous pour l'année prochaine !

College English Preparation Online (CEPO) : en ligne pour une meilleure compréhension de l'anglais chez les allophones

► **MARYA GRANT, THE LEARNING CENTRE,**
Vanier College

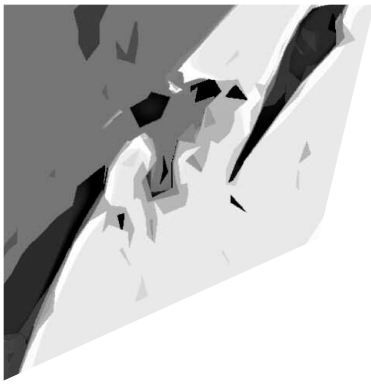
Overview of the site

CEPO is an online supplement to the Preparation for College English course developed by members of The Learning Centre at Vanier College and the CCDMD. Its main objective is to develop college students' English listening, speaking, reading and writing skills through academic online activities in order to bring them to the entry level English proficiency required for college studies. It consists of 5 units, each of which focuses on a different text and literary technique. Exercises based on the ministry's four competencies are incorporated into each unit to help students in the way they express themselves regarding English literature and to help them to read and analyze a short story.

Target audience and « raison d'être »

CEPO is aimed at the students of the Preparation for College English course. There are approximately five Preparation for College English course sections offered every year.

Students who are placed in the Preparation for College English course are usually second or third language students who come from francophone high schools, adult education centres or have recently immigrated to Canada. The students are usually in their late teens and/or adults coming back to school to pursue a new profession. Given that the non-Anglophone Vanier student population represents 60% of the overall student body, the targeted group makes up a significant proportion of the English language college population.



Students' learning suffers because they have difficulty communicating not only with their teacher, but also with their peers. In addition, these students are not able to fulfill the requirements for the Preparation for College English courses.

Moreover, one shortcoming of the classroom is that the teacher spends more time on reading and writing than on listening and speaking. This occurs because so much of the students' studies require reading and writing; therefore, speaking and listening activities are put aside. Students feel frustrated that they are not able to communicate as fluently and accurately as they should.

The Learning Centre, in conjunction with CCDMD and the Vanier English department felt that one way to solve these problems was to provide these students with educational materials to practice correctly pronouncing and understanding literary techniques and devices, which would make them feel more comfortable using academic words regularly. This would also facilitate them in expressing their ideas to their teacher, peers and as well in oral presentations. The educational materials would, in turn, enhance the students' communication skills in the classroom. Once the students complete their studies and apply for jobs, advanced listening, speaking, reading and writing skills will help ease them into the workplace.

While the website is primarily aimed at the above-mentioned students, the choice to make it freely available online makes it accessible to all students who may be experiencing difficulty with college-level English, and/or who need to become better acquainted with English literary techniques. Although much of the material focuses on literary analysis, the project was designed to address weak areas in English language reading comprehension and analysis, and as such can be transposed into other course contexts, such as ESL courses in the French system.

Educational methods and activities

The main objective of the educational project is strengthening English language skills through the introduction of topics and themes pertaining to English literature. As such, each unit includes activities that incorporate all four skills directly related to literature (for example, activities revolving around techniques and devices, transitional words and relevant vocabulary). The activities included develop these skills by reinforcing what they have learned in the English literature classroom, and allowing students to put what they have learned into practice. The activities focus on comprehension, reading for main ideas, critical thinking, etc. of a specific short story. In other words, the primary goal is to instruct students how to effectively analyze a piece of literature. This is done through activities that are designed to teach students how to analyze a body of work by getting students to analyse the nuances of individual components like vocabulary and literary techniques for deeper meaning.

Description of the project

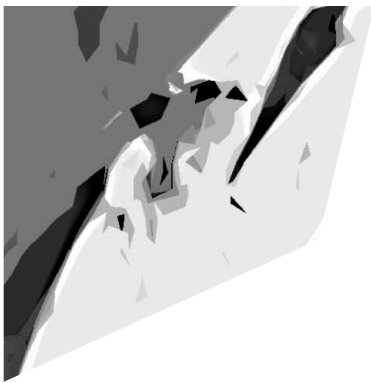
LEARNING CONTENT:

- The learning content of the material is course-content-related, focusing on in-context communication.
- A typical unit begins with a short story. Using an audio function, the student first listens to the short story, and then read it on his/her own.
- Definitions, phonetic spelling and pronunciation are given for newly introduced and challenging vocabulary.
- Multiple choice, true/false and matching questions follow to test comprehension of the main ideas.
- The next section of the unit introduces a literary technique (such as « character »), and offer activities to help the student understand the specific technique.
- The activities throughout the unit, as well as the units themselves, are graduated to increase knowledge and promote self-esteem and motivation.
- Each unit ends with activities that review the main ideas raised in the unit and takes approximately an hour to an hour and a half for the student to complete.
- The website is designed to allow students to receive immediate feedback on their answers to the questions found in the different units. Errors are quickly identified, and corrected.
- Students are able to evaluate their own progress by saving their work and accessing the statistics.

INNOVATIVE LEARNING:

After thorough research, it was apparent that educational materials such as the ones included in this site are greatly lacking and that the Preparation for College English course was taught without the incorporation of IT materials. The project was designed because the developers felt that it was crucial to introduce new ways to perfect this course as it is offered to students whose grasp of English is weak. This course is therefore in place to offer these students a solid foundation on which they will pursue their CEGEP and subsequent studies. In addition to serving as a means of increasing student participation, this online project also increases accessibility to course materials. Students are be able to log on to the website from home and, indeed, virtually any location where there is access to the Internet.

To introduce key literary concepts, the teacher could use the online activities, which offer more practice to the students and reinforce learning. The educational materials can be effectively integrated into a classroom situation as an essential component of the course. IT materials allow teachers the freedom to divert from traditional teaching methods that are not always successful.



LES CÉGEPS : proactifs en interculturel dans l'accueil et l'intégration

Furthermore, students come with an existing knowledge of the technology, which facilitates the process, and are keen to use innovative learning tools which incorporate variety into students' workload and therefore help maintain interest.

OVERALL BENEFITS:

The overall benefit the site offers is that it enhances the interaction of students with course materials, which, in turn, improves students' achievement. The project accommodates a great variety of learning styles, as well as incorporating different types of media, such as visual and auditory elements. Students can work at their own pace, which encourages students to be independent learners. Moreover, this project specifically targets typical ESL difficulties, such as trouble with reading comprehension, vocabulary, and pronunciation.

Integration into the teaching process

Teachers can incorporate the materials into his/her curriculum as a lab component. Another option for the teacher is to use the project as remedial work for weaker students or enrichment for advanced students. The teacher can also simply assign it as homework to all students. Students could access the materials in a lab component of the course. The students could alternate between a lab and a classroom setting and access the website at any time and from anywhere.

In class, use of the site has been successful and students have stated that the site helped them not only with their reading and analytical comprehension, but with the targeted ESL areas like pronunciation and vocabulary expansion. They appreciated being able to use the site independently, in conjunction with their course, to further their learning and understanding of the course related content. The site was launched publically in the winter 2009 session and is freely accessible to all, teachers and students alike.

Visit the site to find out more: <http://www.ccdmd.qc.ca/en/cepo/>

Les ouvriers de la mode québécoise

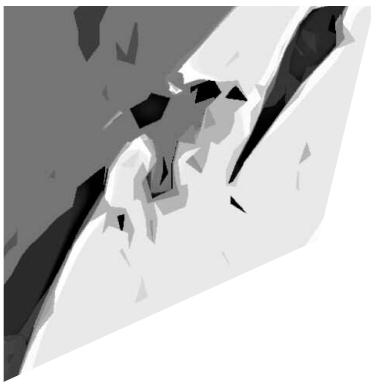
► **FRANCINE NADEAU**, *professeure, cégep Marie-Victorin*

Depuis plusieurs années, l'école de Mode du cégep Marie-Victorin, intègre dans son cours de la « Gestion de production du vêtement » et dans les cours en « Design de Mode », une préoccupation du caractère multiculturel de l'industrie du vêtement.

Des discussions ont lieu sur l'ouverture d'esprit que les étudiants doivent démontrer face à des personnes d'autres cultures, le respect de celles-ci et la capacité à interpréter les messages en fonction des traits culturels, la capacité de donner des instructions appropriées qui inciteront largement l'étudiant à approfondir ses connaissances de l'anglais et des autres cultures. L'étudiant devra aussi appliquer son jugement critique, approfondir ses connaissances des autres cultures et développer une opinion objective et un sens critique face aux différentes situations du travail.

L'étudiant doit aussi savoir que l'immigrant qui travaille en production du vêtement était peut-être un professionnel dans son pays. Ce n'est pas parce que ces enseignants ne parlent pas notre langue, qu'ils ne savent pas comment faire les choses. Il faut que l'étudiant soit en mesure d'expliquer au-delà des mots par des pictogrammes, des dessins et autres. Il doit aussi composer avec la façon dont les hommes pourraient percevoir les femmes qui seraient en autorité dans une entreprise de production multiculturelle et aussi avec l'intolérance que ces travailleurs pourraient avoir entre eux.

Avec la mondialisation, il faut aussi que l'étudiant apprenne à traiter le client qui est situé à l'autre bout du monde comme s'il était ici, il est important de tenir compte de la culture des gens, de leurs besoins, des fêtes religieuses ou autres éléments qui peuvent intervenir dans un milieu où la majorité de travailleurs proviennent souvent de l'étranger. C'est pourquoi le premier stage ou visites en industrie vise à faire de l'observation afin que les étudiants voient l'ambiance au travail et aussi l'organisation du travail qui est différente et qui se situe comme je le disais « au-delà des mots ».



Guide d'accueil au cégep de Limoilou pour les personnes immigrantes et les étudiants internationaux

► **MICHEL SAUCIER**, *conseiller à la vie étudiante*, Cégep Limoilou

Afin de favoriser l'accueil et le cheminement vers la réussite scolaire de ses étudiantes et de ses étudiants étrangers et immigrants, le Cégep Limoilou publie en 2005 un document original, le *Guide d'accueil au Cégep Limoilou pour les personnes immigrantes et les étudiants internationaux*. Ce guide, qui est le premier de ce type à être produit dans le réseau collégial se démarque par les volets pédagogiques et relationnels. Il contient aussi des informations sur la vie au Québec, à Québec et au Cégep Limoilou. Un outil d'intégration qui arrive à point selon son auteur Michel Saucier qui a travaillé en collaboration avec Chantal LeBel, enseignante en littérature.

Cette initiative de Michel Saucier témoigne de sa vigilance à bien accompagner les jeunes collégiens « *mon travail comme conseiller à la vie étudiante m'a permis très tôt d'entrer en contact avec des étudiantes et des étudiants internationaux et d'origines immigrantes. C'est en les côtoyant que m'est venue l'idée de mettre sur pied, en 2002, le Regroupement interculturel au Collège. Ce Regroupement m'a permis de découvrir chez ces étudiants, des particularités culturelles insoupçonnées, des parcours de vie dignes de grands romans, une motivation à réussir peu commune et de nombreuses difficultés de parcours spécifiques à leur réalité. C'est pour répondre à leur désir de faciliter leur intégration ainsi que celui de leurs pairs que j'ai conçu ce Guide.* »

Les principaux objectifs du *Guide* sont de porter une attention particulière au bien-être pédagogique de l'étudiant, de rejoindre le plus adéquatement possible leurs préoccupations et principalement de leur permettre une meilleure compréhension du milieu collégial en y abordant la dimension relationnelle que nous avons placé au cœur de cet ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES DU GUIDE

VOTRE MILIEU DE VIE

Région de Québec
Particularité des Québécois

VOTRE MILIEU COLLÉGIAL

Vous et votre réussite
Vous et vos cours
Vous et les enseignants
Vous et vos collègues étudiants
Vous et les membres
du personnel
Vous et la vie étudiante
Vous et vos finances
Vous et les communications

VOTRE VIE COURANTE

Immigration
Soins de santé
Vie courante
Renseignements utiles

VOTRE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Enseignement collégial
Équivalence de scolarité
Cheminement scolaire

VOS DROITS, DEVOIRS ET RESPONSABILITÉS

Le *Guide d'accueil au Cégep Limoilou pour les étudiants des communautés culturelles* s'inscrit dans une démarche globale d'accueil et d'intégration. On le retrouve en ligne à l'adresse suivante :

http://www.climoilou.qc.ca/medias/cegeplimoilou/pdf/guideaccueilpiei_web.pdf