



ARTICLE THÉMATIQUE

Médiations interculturelles : le retour des langues dans l'interculturel!

Michèle Vatz-Laaroussi¹

Résumé

Cet article présente, à partir d'une réflexion sur l'espace interculturel en contexte québécois, une analyse des médiations interlinguistiques, des échanges et des rapports sociaux qui s'y développent ainsi que des spécificités reliées à la société québécoise, minorité francophone en Amérique du Nord. En illustrant la réflexion par la présentation d'un programme de maîtrise en médiation interculturelle développé à l'Université de Sherbrooke, l'auteure vérifie l'hypothèse selon laquelle le développement contemporain du champ de l'interculturel prend peu en compte, voire occulte les questions linguistiques. Les fondements et outils pédagogiques de ce programme sont analysés et des incidents critiques relevant de questions linguistiques sont présentés pour mieux saisir comment les médiations interculturelles sont aujourd'hui définies, conceptualisées et balisées par les contextes sociétaux dans lesquels elles se développent. Ainsi, grâce à une analyse réflexive, un regard critique est porté sur la formation interculturelle en milieu universitaire.

Rattachement de l'auteure

¹Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada

Correspondance

michele.vatz-laaroussi@usherbrooke.ca

Mots clés

médiation; traduction; plurilinguisme

Pour citer cet article :

Vatz-Laaroussi, M. (2012). Médiations interculturelles : le retour des langues dans l'interculturel! *Alterstice*, 2(1), 17-28.

Introduction : de l'interculturel aux relations inter-linguistiques

Le plurilinguisme est le fer de lance de nombreuses formations en Europe qui tentent de le développer par la mobilité internationale des étudiants, que ce soit en milieu universitaire ou dans les écoles supérieures. Plusieurs auteurs (Belkhouja et Vatz Laaroussi, 2012; Gohard Radenkovic, 2005) réfèrent aux principes et apports du plurilinguisme et à cette mobilité étudiante. Ils démontrent combien les voyages linguistiques s'articulent avec des « aventures interculturelles ». D'autres comme Ouellet (1991) s'intéressent spécifiquement aux dialogues interculturels, inter-religieux et interdisciplinaires développés lors de ces échanges et contacts internationaux. Il est intéressant de constater dans ces travaux que dès qu'on les qualifie comme des questions culturelles voire religieuses, les relations humaines et la communication ne semblent plus interpeller le domaine des langues, des frottements linguistiques et des rapports sociaux qui sont aussi reliés aux structures linguistiques nationales et internationales. En fait, il semblerait que le culturel et encore plus l'interculturel amènent à occulter la place des langues dans les relations. Il en est de même lorsqu'on aborde les identités culturelles qui englobent la dimension linguistique sans toutefois s'y arrêter. Cet article vise à analyser la question des médiations inter-linguistiques mais en faisant le chemin inverse, c'est-à-dire en partant de l'espace interculturel, en le déconstruisant et en réfléchissant à la place que les questions d'échange et de relation linguistique y prennent. Nous posons, par-là, l'hypothèse que le développement contemporain du champ de l'interculturel ne prend pas suffisamment en compte les questions de langue voire les occulte, renforçant ainsi de manière paradoxale les stéréotypes et les rapports de pouvoir qu'il veut éradiquer. Pour mener cette réflexion, nous utiliserons l'exemple du programme de *Maîtrise en médiation interculturelle* que nous avons mis en œuvre à l'Université de Sherbrooke au Québec et qui a déjà vu passer quatre cohortes d'étudiants, dont plusieurs sont maintenant diplômés et en milieu de travail¹. Nous nous situons ici dans une démarche d'analyse réflexive des pratiques de formation et d'intervention comme celle développée par Georges Legault (1998). En effet il s'agit de porter un regard analytique et critique sur la formation que nous donnons et sur les incidences que cette formation a dans le monde professionnel.

Nous aborderons d'abord le contexte québécois et analyserons quelques-uns des enjeux qui y délimitent le champ interculturel contemporain : l'immigration, la question linguistique, les débats sur les accommodements raisonnables et finalement la revendication d'un système politique interculturel en opposition au multiculturalisme canadien. Nous donnerons aussi quelques éléments du contexte universitaire qui illustrent comment les universités canadiennes et québécoises sont entrées de plain-pied dans la course à l'internationalisation. Dans un second temps, nous analyserons les fondements et les principes du programme de *Maîtrise en médiation interculturelle* qui a été développé selon ces enjeux et dans ce contexte. Nous référerons alors à quelques-uns des outils que nous avons mis en œuvre pour développer et baliser le champ des médiations interculturelles et de la formation s'y rapportant. Nous analyserons plusieurs événements critiques survenus au cours des années parmi les acteurs de ce programme, étudiants et enseignants. Nous en déconstruirons les dimensions et nous attarderons sur les relations inter-linguistiques comme un enjeu important pour la réussite de cette formation. Nous concluons avec quelques pistes issues de notre expérience mais aussi des nombreuses formations qui se donnent en la matière, pour tenter de transformer les obstacles inter-linguistiques en défis à relever voire en outils de formation et d'émancipation.

Le contexte québécois : la langue au cœur des enjeux de diversité

Le programme de *Maîtrise en médiation interculturelle* de l'Université de Sherbrooke a été initié en 2005 et s'est développé dans un contexte politique et social où les questions des langues et de la diversité culturelle et religieuse ont représenté des enjeux majeurs. La diversification de la société québécoise a régulièrement été associée à l'immigration, mais s'est reconfigurée dans un espace délimité par les débats récurrents autour des deux langues nationales, de la place du religieux dans le social et de la gestion des minorités.

La diversité est loin d'être un phénomène nouveau en Amérique du Nord. La société canadienne a été formée par des immigrants européens venus, dès les années 1600, conquérir le Nouveau Monde. Comme dans toutes les

¹ L'auteure remercie Claude Gélinas, co-fondateur et co-responsable du programme, Jamal-Eddine Tadlaoui, co-responsable du programme et coordonnateur des stages, et Sylvie Courtine, co-fondatrice et enseignante dans le programme, pour leurs apports à cette réflexion.

Amériques, ces conquérants provenant d'Angleterre, d'Irlande et de France, ont peu laissé de place, et c'est un euphémisme puisqu'ils les ont souvent éradiqués, aux peuples des Premières Nations, les Autochtones, anciennement appelés Amérindiens, qui vivaient sur place depuis des siècles. Dans les provinces qui ont ensuite formé le Canada, la guerre des conquérants s'est rapidement déplacée du terrain des royaumes à celui des langues et, au fur et à mesure des avancées de l'histoire, c'est cette séparation qui est restée marquée. Ainsi, les provinces qui ont peu à peu adhéré à la fédération pour constituer le Canada contemporain se sont d'abord et avant tout distinguées et identifiées par leur langue : le français pour le Québec, province monolingue; l'anglais et le français pour le Nouveau-Brunswick, seules provinces officiellement bilingues et l'anglais pour les 8 autres provinces et territoires monolingues. Les cultures locales quant à elles restent associées directement aux langues majoritaires, voire revendiquées. Par contre, il est notable aussi que chaque province abrite des groupes de minorité linguistique francophone ou anglophone qui ont chacun droit à des services et à l'éducation dans leur langue au sein de la fédération canadienne. On comprend dès lors que la question linguistique au Canada représente à la fois un cadre politique, un enjeu social et un débat quotidien qui trace les frontières et les lignes de front de la diversité.

Le Canada reste aussi, au fil des années, un pays d'immigration dont la démographie est fortement dépendante des nouvelles arrivées. Ainsi, après avoir accueilli surtout des immigrants européens au début du XX^e siècle, le Canada voit depuis les années 1970 une forte diversification en même temps qu'une nouvelle augmentation des immigrants qui y arrivent. Entre 2001 et 2006, la population du Canada née à l'étranger a crû de 13,6 % (1 110 000 immigrants récents soit 3,2 % de la population canadienne), et le taux de croissance de la population née à l'étranger est quatre fois plus élevé que celui de la population née au pays. Après avoir accueilli environ 250 000 nouveaux arrivants par an depuis les années 2000, le Canada en reçoit près de 260 000 en 2011 (Citoyenneté et immigration Canada, 2012). Ces immigrants récents proviennent d'Asie y compris le Moyen Orient (58,3 %), d'Europe (16,1 % en baisse régulière depuis les années 1980), d'Amérique centrale, d'Amérique du Sud et des Antilles (10,8 %) et aussi d'Afrique (10,6 %, en augmentation par rapport à 2001 de 8,3 %).

Sur le plan politique, en 1991, le Québec a signé un accord concernant l'immigration avec le gouvernement canadien. Selon cet accord, le gouvernement québécois peut fixer le taux annuel d'immigrants qu'il veut recevoir ainsi que les pays de provenance et appliquer des critères spécifiques de sélection. Cette délégation des pouvoirs fédéraux au Québec vise en fait une forme d'équilibrage par rapport à la langue française pour permettre au Québec de garder et renforcer son poids démographique et linguistique au sein du Canada dont la population immigrante s'accroît annuellement. Les critères de sélection spécifiques visent dès lors en grande partie la question linguistique, le Québec voulant recruter des immigrants francophones ou facilement « francisables ». Comme le reste du Canada, le Québec vit une augmentation du nombre d'immigrants ainsi qu'une diversification des pays d'origine, le bassin francophone étant particulièrement visé. Ainsi pour ses 8 millions d'habitants, on décomptait 591 210 personnes nées à l'étranger en 1991 et 851 600 en 2006 soit une hausse de 20,5 % en 5 ans. Depuis cette période, le Québec continue à accueillir près de 50 000 nouveaux arrivants chaque année. Il s'agit d'immigrants pour la majorité qualifiés et sélectionnés pour leur capacité à participer à la vie sociale et économique québécoise.

L'immigration permanente se subdivise en trois grandes catégories (incluant les requérants principaux, les conjoints et les enfants) : les immigrants économiques qui représentent en 2010 70 % de l'ensemble, le regroupement familial, pour près de 20 %, et les réfugiés, pour 10 % environ. Cette population est jeune : 69,4 % ont de moins de 35 ans. Comme le souhaite le Québec, beaucoup sont francophones : 77,3 % des travailleurs qualifiés connaissent le français à leur arrivée. Ce sont également des personnes scolarisées puisque parmi les personnes de 15 ans et plus, près des deux tiers ont à leur arrivée 14 années et plus de scolarité. Il s'agit d'une population active, qui vise le marché du travail à plus de 76 %. Les pays de provenance se sont à la fois diversifiés et concentrés sur les bassins francophones : plus du tiers provient d'Afrique, 36,8 %, dont 23,5 % de l'Afrique du Nord, 25,4 % d'Asie, 21,1 % d'Amérique surtout de l'Amérique latine et seulement 16,6 % d'Europe. Parmi ces nouvelles populations, les religions catholiques et protestantes ne sont plus les seules puisqu'on trouve aussi des musulmans, des hindouistes, des bouddhistes, des sikhs, ou de nouvelles églises comme les évangélistes, qui viennent s'ajouter aux immigrants juifs déjà installés depuis des décennies, en particulier à Montréal. La diversité religieuse se manifeste, dans le paysage québécois, par des lieux de culte de plus en plus multiples et différenciés (Germain et Polo, 2003), mais aussi par des rites, pratiques et apparences qui peuvent être différents. Ce qui, en Europe, se joue autour de la place de la religion dans la vie publique, en particulier avec l'interdiction du port du foulard musulman

à l'école, s'est cristallisé, au Québec, sur la question des accommodements raisonnables depuis la crise très médiatisée de 2007. En fait, la société canadienne s'est toujours montrée ouverte au religieux et lui accorde une place légitime dans la vie publique : les accommodements raisonnables sont un principe juridique qui permet de limiter les aspects discriminatoires de certaines règles de la vie sociale pour des personnes qui, du fait de leur sexe, de leur handicap, de leur religion ou de leur état spécifique, peuvent s'en trouver marginalisées. C'est par cette règle que la situation des femmes et des personnes handicapées s'est trouvée améliorée en milieu de travail, par exemple. Dès 2007, plusieurs cas d'accommodements religieux relatés par les médias ont mis la différence religieuse sur le devant de la scène sociale. Paradoxalement, si ce sont les groupes juifs traditionnellement bien intégrés au Québec qui ont demandé certains accommodements, ce sont les nouveaux immigrants musulmans qui se sont trouvés visés par les critiques populaires québécoises (Vatz Laaroussi, 2008).

La Commission Bouchard Taylor faisait dès 2008 certaines recommandations suite à cette crise : il s'agissait d'abord de distinguer les cas d'accommodements juridiques de ceux qui faisaient partie des compromis de la vie courante. On y conseillait aussi de continuer le travail de sensibilisation de la population à la diversité culturelle et religieuse tout en favorisant les interactions dans une perspective interculturelle. Finalement, ce rapport mettait en avant les médiations interculturelles comme des vecteurs nécessaires de relations harmonieuses et faisait la promotion de médiateurs interculturels comme un nouveau groupe d'acteurs professionnels à développer. Si cette commission insistait sur le caractère minoritaire de l'identité québécoise et expliquait ainsi certains replis face à la différence, elle abordait peu les échanges linguistiques, laissant ce champ aux politiciens québécois et aux institutions du Québec comme l'Office québécois de la langue française.

Malgré ce travail nuancé, le rapport de la commission a été beaucoup moins diffusé que les cas dits ratés ou scandaleux d'accommodements et, depuis 2008, de nouvelles mini-crisis des accommodements raisonnables continuent régulièrement à surgir, souvent utilisées comme cheval de bataille par certains partis politiques et menant, comme en Europe, à des débats sur la laïcité. De la même manière, la question de l'identité québécoise a continué à être débattue et le seul point d'accord est le partage de la langue française. Ainsi, au Québec, les nouveaux immigrants signent maintenant une forme de contrat d'intégration dans lequel ils reconnaissent la primauté de la langue française, les valeurs de l'égalité entre les hommes et les femmes et la démocratie sans violence. De la même manière, une commission scolaire montréalaise très multiethnique annonçait, fin 2011, une politique qui imposerait le français à l'école dans toutes les circonstances et tous les espaces, entre les élèves et au sein du personnel.

Cependant, la défense de la langue n'est pas sans difficulté et les résultats des études de 2011 (Office québécois de la langue française²) montraient un recul du français dans certains milieux montréalais, en particulier dans la langue parlée en famille et au travail. L'enjeu reste très discuté et fait régulièrement l'objet de sondages d'opinions et de propositions politiques (Girard, 2008). La question est toujours plus brûlante dans la région de Montréal où sont traditionnellement concentrés une part des anglophones natifs du Québec et où continuent à s'installer très majoritairement les immigrants, dont une partie est allophone. Ainsi, en 2011, 69 % des habitants de la région de Montréal parlent le français à la maison, 17 % l'anglais, 13 % une autre langue. En 2006, 94,3 % des Québécois utilisent « le plus souvent » ou « régulièrement » le français au travail. « L'anglais est employé "le plus souvent" par 17 % des travailleurs québécois, auxquels s'ajoutent 22 % qui l'utilisent "régulièrement" » (Statistique Canada, recensement 2006). Et la moitié des Québécois francophones croit qu'on parle trop l'anglais au Québec, comparativement à 15 % des Anglophones québécois (Léger Marketing, août 2007, cité par Girard, 2008). Plus encore, « 73 % des Québécois sont favorables à une réforme des cégeps³ qui ferait en sorte que tous les cégépiens suivent les deux tiers de leurs cours en français et le tiers en anglais ». Chez les francophones, la proportion est de 76 %, comparativement à 61 % chez les non francophones (Léger Marketing, novembre 2007, cité par Girard, 2008). Et 73 % des Québécois sont d'avis que les lois linguistiques au Québec devraient être plus strictes afin de protéger la langue française (Léger Marketing, janvier 2008, cité par Girard, 2008).

² Voir le site www.oqlf.gouv.qc.ca/

³ cégep : au Québec, collège d'enseignement général et professionnel où est offerte une formation technique et pré-universitaire.

La question linguistique continue donc à rester celle qui domine au Québec, même si de nouvelles diversités sont maintenant en jeu. Et il semble que cette spécificité de la Belle Province vienne aussi différencier les Québécois francophones des Canadiens anglophones lorsqu'il s'agit de saisir leur ouverture à la différence et à l'immigration. Ainsi, si les uns et les autres sont relativement ouverts à l'immigration, les Québécois semblent plus frileux que les autres Canadiens face à la différence ethnique, culturelle et religieuse, en particulier dans le cadre des accommodements raisonnables. C'est aussi au Québec que les musulmans, particulièrement en provenance du Maghreb, ont le plus de difficultés à entrer sur le marché de l'emploi (19 % de chômage en 2010 relativement à 13 % pour l'ensemble des immigrants), à trouver des emplois correspondant à leurs qualifications et c'est encore là que les populations natives semblent plus résistantes aux immigrants venant de régions non européennes.

Ainsi, la société québécoise connaît une diversité renouvelée et continue à défendre son identité linguistique et culturelle, dans une perspective à la fois minoritaire et interculturelle. Dès le milieu de la décennie, cette perspective interculturelle est présentée comme un cadre politique spécifique au Québec qui viendrait s'opposer au multiculturalisme canadien. Bouchard a, en 2011, produit un essai sur l'interculturalisme et tenu un colloque international sur le système interculturel québécois en tentant d'en tirer les points saillants. On y trouve, par exemple, la nécessité d'une forme de convergence culturelle au sein de la société, l'idée d'une laïcité de l'état qui accorde des droits et devoirs aux différents groupes religieux, mais aussi toujours la prédominance de la langue comme élément d'un projet social partagé entre les natifs majoritaires et les immigrants conçus comme en processus d'adaptation et d'intégration. Il y définit « le pluralisme (comme orientation préconisant le respect de la diversité) et en particulier le principe de la reconnaissance, devant être appliqués avec discernement et rigueur, ne conduisant nullement à la fragmentation (ou au « communautarisme ») et ne remettant pas en question les valeurs fondamentales de la société d'accueil » (p. 2). Ce type de pluralisme préconisé par l'interculturalisme peut, selon cet auteur, être qualifié d'intégrateur en ce qu'il prend en compte le contexte et l'avenir de la culture majoritaire. L'interculturalisme est pour sa part présenté comme « un modèle d'intégration et de gestion de la diversité ethnoculturelle [...] un modèle pluraliste qui se soucie autant des intérêts de la majorité culturelle, dont le désir de se perpétuer et de s'affirmer est parfaitement légitime, que des intérêts des minorités et des immigrants » (p. 3). Dans cette vision, « il est possible et nécessaire de conjuguer dans une même dynamique d'appartenance et de développement ces deux impératifs que sont les aspirations identitaires de la majorité et l'orientation pluraliste » (p. 3).

Il est en outre important de saisir que cette situation québécoise se construit dans un contexte d'internationalisation économique et sociale. Ainsi, les universités sont les fers de lance de l'ouverture internationale de la société canadienne et québécoise. Elles sont toutes engagées dans une forme de compétition pour l'accueil et la formation d'étudiants étrangers dont on favorise aussi la stabilisation sur le sol canadien, en accordant, par exemple, des visas de travail et de résidence permanente post-diplôme. Ainsi que le démontrent Belkhouja et Vatz Laaroussi (2012), pour le Canada mais aussi pour d'autres pays comme l'Australie ou les États-Unis, il y a désormais une compétition pour aller chercher les meilleurs étudiants dans leurs pays d'origine. Les universités québécoises ont, elles aussi, leurs politiques d'internationalisation qui touchent à la fois les étudiants étrangers, la mobilité étudiante mais aussi les contenus de formation et la spécificité des programmes développés.

On voit, dès lors, que le Québec représente dans sa gestion de la diversité, des migrations et des relations interculturelles un cas de figure très particulier qui peut difficilement être comparé aux sociétés traditionnellement homogènes. L'histoire linguistique y représente un fondement de la société et de ses divisions mais aussi un catalyseur de ses programmes éducatifs et de ses politiques migratoires et sociales. L'émergence d'une interculturalité qui ferait le pont entre le multiculturalisme et le républicanisme représente une autre dimension fondatrice, qui renvoie aussi à l'idée de nécessaires médiations au sein de cette société diversifiée et recherchant un meilleur vivre ensemble dans la reconnaissance des différences.

Dans cette orientation, dès la fin des années 1990, plusieurs chercheurs québécois, dont Fernand Ouellet (Ouellet et Pagé, 1991; Ouellet et Cohen, 2002), travaillent à développer des principes et des outils pour une éducation interculturelle. Celle-ci doit reposer, selon cet auteur, sur la multi- voire l'interdisciplinarité, sur la mise en œuvre de conditions égalitaires pour les élèves, sur les notions de projet collectif et de coopération ainsi que sur la connaissance-reconnaissance des différences culturelles tout en les conjuguant autour de tâches et apprentissages

communs. Ouellet aborde aussi la nécessaire décentration des acteurs par rapport à leur contexte culturel et fait la promotion des voyages et de la mobilité internationale pour favoriser ce regard sur l'autre tout en limitant l'ethnocentrisme.

C'est dans ce contexte et sur ces orientations que nous avons lancé l'idée d'un programme universitaire de formation à la pratique interculturelle, concrétisé dans les suites de la commission Bouchard Taylor sous la forme du programme *Maîtrise en médiation interculturelle* qui débute en 2008. Les diversités culturelles, ethniques et linguistiques sont au cœur de ce programme, d'abord dans son contenu et dans l'approche pédagogique privilégiée mais, plus encore, elles se retrouvent dans les classes et parmi les enseignants. Cependant, nous allons voir maintenant que la dimension inter-linguistique, pourtant fondamentale dans la société québécoise, y a certainement été sous-estimée.

Les structures d'un programme universitaire de formation en médiations interculturelles

Ce programme de maîtrise dite professionnelle, avec stage et essai⁴, est le premier au Canada à porter sur les médiations interculturelles. Il a pour finalité la formation de professionnelles et professionnels à l'ensemble des actions permettant les échanges, le lien, le dialogue, le rapprochement, la compréhension, la prévention et la résolution de conflits, la possibilité de communiquer et vivre ensemble avec des différences, et ce dans des domaines professionnels très variés. Le vocable de médiation est employé dans un sens volontairement large et non réduit au domaine juridique et les grands fondements du programme sont l'interculturalité, l'interdisciplinarité et l'internationalisation.

Cette maîtrise s'inscrit parmi d'autres programmes développés à l'Université de Sherbrooke comme le programme de maîtrise en environnement ou celui en gestion des coopératives, qui partagent avec lui plusieurs points-clés comme la dimension internationale se traduisant par des stages à l'étranger, des échanges mais aussi par le développement de nouvelles professions. Ces formations se rejoignent également par le rapport théorie-pratique qu'elles mettent en avant comme perspective pédagogique et outil professionnel. Finalement, elles ont en commun une population étudiante hétérogène sur les plans culturel, linguistique, disciplinaire de base, expérientiel, générationnel et de genre.

En ce sens, ces divers programmes représentent un bassin d'analyse de l'interculturalité en formation universitaire et les dimensions communes qu'ils comportent, peuvent devenir des effets pervers, voire les limites de leur diversité. Dans toutes ces formations, il est en effet facile de déraiper ou de retourner vers l'ethnocentrisme, la domination culturelle, l'exclusion et la stigmatisation, les replis culturels, linguistiques et générationnels. Ainsi, on note un certain nombre d'abandons en cours de formation voire d'échecs scolaires, en particulier pour les étudiants allophones, étrangers ou immigrants. Finalement, tout illustre la situation particulière voire paradoxale du Québec : le français, langue commune, dans une situation minoritaire sur le continent nord-américain, et ce, dans une société qui mène une politique volontariste d'immigration et de diversification de sa population. La *Maîtrise en médiation interculturelle* met l'interculturalité au cœur de son contenu mais aussi de ses pratiques pédagogiques. Elle devrait donc mettre en lumière comment mieux gérer ces limites et éviter ces dérapages.

Regardons dans un premier temps qui sont les étudiants qui la fréquentent. D'une année à l'autre, les provenances varient, mais on retrouve généralement près de 50 % d'étudiants originaires du Québec, dont quelques-uns sont des « deuxièmes générations » (parents immigrants). Ces étudiants natifs sont souvent en formation initiale après un diplôme universitaire de premier cycle en sciences humaines et sociales mais certains sont parfois des professionnels en exercice (éducateurs, travailleurs sociaux ou avocats). Plusieurs vivent en couple mixte, ont fait des stages à l'étranger et ils ont parfois des expériences professionnelles internationales. Les étudiants nés à l'étranger sont en majorité des résidents permanents au Québec arrivés avec le statut de travailleurs qualifiés, celui de regroupement familial ou celui de réfugiés. En ce sens, leurs pays d'origine sont représentatifs des vagues contemporaines d'immigrants au Québec et plus spécifiquement de celles qui s'installent dans la région de Sherbrooke où se déroule notre programme. On retrouve ainsi plusieurs étudiants colombiens arrivés avec le statut

⁴ L'essai est un travail long et rigoureux d'analyse et de réflexion, différent du mémoire de recherche sur le terrain.

de réfugié, en apprentissage du français. Ce sont le plus souvent des étudiants adultes, pères et mères de famille qui font un retour aux études pour tenter de s'insérer dans leur nouvelle société. Ils étaient avocats, psychologues, enseignants ou professionnels de la défense des droits dans des ONG. D'autres, arrivés avec le statut de travailleurs qualifiés, viennent d'Argentine, du Brésil et du Mexique et ils côtoient des immigrants qualifiés, en retour aux études, des Maghrébins et Africains de la région des Grands Lacs, des Libanais, des Roumains, des Haïtiens ou encore des Iraniens, maintenant présents dans notre région. S'y ajoutent quelques immigrants européens comme des Français ou des Italiens et, surtout, des étudiants européens fréquentant le programme à titre d'étudiant étranger ou dans le cadre d'échanges avec leur université d'attache. Ceux-là viennent de France et d'Espagne principalement. Notons que parmi les Québécois natifs, on retrouve aussi quelques anglophones bilingues ayant fréquenté l'école anglophone au Québec ou dans d'autres provinces canadiennes.

On peut dès lors saisir la diversité linguistique et culturelle qui règne dans le programme, à laquelle il faut ajouter aussi la diversité des disciplines initiales des étudiants, qui ont des diplômes de premier cycle en histoire, en droit, en communication, en administration, en lettres, en travail social, en psychologie, en éducation, en sociologie ou en professions médicales. Pour favoriser les échanges et l'ouverture, chaque cours est donné dans une perspective interdisciplinaire par trois enseignants de disciplines différentes qui abordent le même thème, par exemple les flux migratoires, les questions de citoyenneté ou les processus identitaires, sous trois angles différents. Si cette modalité soumet, comme nous le souhaitons, les étudiants à plusieurs visions, plusieurs cadres théoriques et plusieurs perspectives épistémologiques, elle a aussi pour effet de les placer en situation d'incertitude et de déséquilibre cognitif.

On le comprend bien, cette diversité disciplinaire, ethnique, linguistique et culturelle amène avec elle son lot de défis et son fardeau de complexité. Et tout en mettant en œuvre ce programme, ces défis se posent sous forme de questions. Comment faire ressortir cette richesse? Comment mettre en œuvre une pédagogie de coopération? Peut-on ou doit-on envisager parfois des modalités de pédagogie conflictuelle? Si, spontanément, nous voulons favoriser les échanges dans et hors programme, comment cela peut-il se réaliser? Certes nous devons développer notre sensibilité à la diversité et à ses dimensions : langue, pays d'origine, culture, religion, discipline, âge, genre, etc. Et nous pensons aussi proposer un travail d'analyse interculturelle sur ces différentes dimensions dans la classe. Mais dans quels cours ou activité? Avec quels enseignants? On n'ose même pas se demander dans quelle langue!

Les incidents critiques : des rapports linguistiques inégaux

En fait, si les difficultés se posent plus souvent lors de certaines activités pédagogiques comme les travaux d'équipe ou dans les évaluations des apprentissages, c'est autour des notes et des relations enseignants-étudiants que se cristallisent certains défis. C'est sur ces éléments présentés comme des incidents critiques que nous articulons la réflexion qui nous amènera à analyser la place des relations inter-linguistiques au sein de ce programme.

Des travaux d'équipe : coopération ou compétition?

Dans ce programme, les travaux d'équipe sont valorisés et font partie à la fois des modalités d'apprentissage et d'évaluation. Trois activités pédagogiques transversales au cours des quatre sessions, les projets intégrateurs, reposent quasi uniquement sur ces équipes, mais toute activité quotidienne qui se tient à la fin de chaque journée de cours demande au moins une période de travail d'équipe. C'est là où se produisent les *clashes*, les exclusions et les conflits.

En fait, plusieurs questions se posent d'emblée. Comment former les équipes? Doit-on rompre les groupes naturels, les respecter ou les mixer? Doit-on favoriser la formation d'équipes selon les thèmes et les projets? Doit-on imposer la composition des équipes? Ces équipes doivent-elles être les mêmes sur les deux années ou doit-on au contraire en privilégier le changement pour favoriser les adaptations multiples? Comment peut-on mener une analyse réflexive sur ces travaux d'équipe? Dans notre programme et plus globalement, qui sont les spécialistes de la dynamique des équipes, comment pourraient-ils intervenir? Y a-t-il des enseignants ou des mentors qui devraient suivre de plus près cette dimension?

Plusieurs expériences ont eu lieu durant la courte histoire du programme. Après avoir laissé les étudiants former leurs propres équipes, on s'est retrouvé, pour une activité, avec trois équipes, celle des hispanophones, celle des Maghrébins et des Français et celle des Québécois natifs... Difficile de travailler l'interculturalité au sein de l'équipe! Les rassemblements dits naturels avaient parlé et c'est par la langue et la culture d'origine qu'ils s'étaient créés. Nous avons ensuite introduit des critères de diversité dans la formation des équipes : diversité des origines culturelles et des langues maternelles, diversité hommes-femmes, diversité disciplinaire. Cette fois, la diversité a été respectée, mais d'autres difficultés sont apparues : difficultés de communication sur le plan culturel et linguistique, malentendus sur le mode de fonctionnement, conflits sur l'évaluation de la participation de chacun, tensions dans la façon de concevoir le travail d'équipe et son produit final.

On peut analyser ces difficultés selon trois axes : un axe culturel, un axe disciplinaire et un axe linguistique. Dans l'analyse de ces tensions et dans le travail fait avec les étudiants, nous avons privilégié les deux premiers axes en oubliant le troisième ou en le reliant de manière très rapide à la culture d'origine. En particulier, nous avons saisi que les étudiants se partageaient entre deux tendances, liées au fait que le travail d'équipe était ou non privilégié dans leurs études précédentes. En droit, il ne l'était pas qu'on se situe dans un pays d'origine ou un autre, mais tous les étudiants québécois des sciences sociales l'avaient déjà pratiqué, alors que dans la majorité des formations universitaires hors Québec, les étudiants en avaient peu voire pas du tout d'expérience. Ce savoir sur les modalités et les techniques du travail d'équipe universitaire québécois a parfois été investi comme une expertise des Québécois natifs venant masquer les savoirs disciplinaires ou expérientiels des autres membres. Les natifs avaient aussi eu la possibilité de développer leur leadership lors de leurs précédentes expériences et ont souvent investi d'office cette position, alors que leurs collègues formés ailleurs étaient « naturellement » mis dans une position « silencieuse » de « suiveurs ».

Autre élément culturel : dans notre programme, nous voulons développer une vision coopérative du travail d'équipe. Nos étudiants québécois avaient développé une perspective compétitive fortement reliée au cadre universitaire et international contemporain. C'est dans cette posture qu'ils entraient dans le travail d'équipe pour une compétition non seulement entre équipes mais aussi au sein de chaque équipe. Nos étudiants formés à l'extérieur avaient aussi intégré cette dimension sur le plan universitaire, mais leur culture d'origine parfois et leurs expériences de vie, surtout, les avaient aussi amenés à investir une perspective plus collective de la réussite qu'elle soit scolaire ou sociale. Là encore ces deux visions s'opposaient dans le quotidien autour de questions comme : va-t-on rédiger un nombre égal de pages? Y aura-t-il une évaluation individuelle de notre participation au travail d'équipe? Comment être sûr que notre note d'équipe ne sera pas plus basse du fait de la participation d'étudiants moins habitués à la culture scolaire québécoise?

On peut dès lors constater que notre vision constructiviste du savoir à la base de ce programme a été rapidement mise à mal par ses divers acteurs. Comment peut-on envisager de construire de nouveaux savoirs interculturels dans des équipes où les savoirs multiples ne sont pas également reconnus, lorsqu'ils ne font pas l'objet d'échanges positifs, lorsque les savoirs des uns prédominent sur ceux des autres parce qu'ils correspondent à la culture dominante? En fait on perçoit bien ici le processus de colonisation des savoirs tel que décrit par Fleuri (2011), mais cette fois dans le contexte très spécifique d'équipes multiculturelles de travail.

Mais ce n'est que plus tardivement que nous avons saisi la place des langues dans ces rapports inégalitaires et dans ces difficultés de communication au sein des équipes. Cela paraît pourtant évident du fait qu'elles étaient composées d'étudiants dont le français était ou non la langue maternelle et qui maîtrisaient cette langue à des niveaux très différents, que ce soit sur le plan oral ou écrit. Mais sans doute étions-nous trop enculturés dans notre perspective québécoise qui est de respecter et de valoriser la primauté du français pour saisir que la question interlinguistique était ici majeure. Il a fallu qu'un de nos étudiants décide de suspendre son inscription au programme pour ne pas être dans une équipe où prédominaient les allophones pour déclencher notre prise de conscience. Nous avons alors entendu différemment plusieurs commentaires que nous avions jusqu'alors mis de côté : « Les hispanophones retardent le travail d'équipe », « En tant que francophone dans l'équipe, c'est moi qui ai la charge de vérifier la rédaction du travail et finalement je refais tout », « je suis perfectionniste alors je corrige toutes les parties écrites par ceux qui ne maîtrisent pas bien le français... » ou encore « nous les francophones, on fait le travail, les autres participent mais c'est nous qui menons ! », « Dans les contacts avec le milieu, j'ai de la difficulté à

laisser parler mes collègues hispanophones parce qu'avec leur accent, les intervenants les comprennent mal, de ce fait ils dévalorisent notre travail. Il vaut mieux que je prenne la parole moi-même! ».

Nous nous sommes aussi rendu compte qu'en tant qu'équipe enseignante, nous renforçons parfois cet effet soit en le niant soit en remarquant que « Les exposés oraux sont parfois difficiles à comprendre » ou encore « Il faut prendre plus de temps pour écouter et comprendre les équipes dans lesquelles se trouvent les nouveaux arrivants allophones [...] ». Ces remarques objectives, dans le contexte d'inégalité linguistique, ont eu pour effet de légitimer les plaintes des étudiants francophones sans pour autant aborder de front la question de la communication interculturelle et inter-linguistique. Et pourtant un de nos objectifs de programme c'est aussi de reconnaître la pluralité et la valeur des différentes langues tout en favorisant l'usage universitaire et social de la langue française au Québec. En fait, nous croyions naïvement qu'avec la bonne volonté de tous, cette circulation-médiation inter-linguistique se ferait naturellement ! Bien sûr, ce n'est pas le cas. Nous croyions aussi qu'en multipliant la diversité des langues d'origine dans notre équipe d'enseignants, cela favoriserait d'emblée la reconnaissance de ce pluralisme par toutes et tous. Là encore, il faut sans aucun doute rendre explicites les implicites pour que les difficultés, mais aussi les solutions ressortent sans renforcer les rapports inégalitaires (Garcia Leite, 2011).

Ouellet (1988) a identifié cinq étapes dans le cadre d'une approche interculturelle : « a) prendre au sérieux la culture des autres; b) situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui la portent; c) apprendre à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et à la dynamique sociale dans laquelle elle s'inscrit; d) apprendre à s'orienter dans la tension entre certitude et incertitude; e) saisir la complexité des problèmes que pose le maintien de rapports harmonieux entre les groupes dans une société pluraliste » (Ouellet, 1988, p. 119-122). Notre processus d'enseignement et de coordination des contenus de cours et des enseignants du programme, ainsi que notre approche des étudiants, reposent sur ces étapes et il apparaît clairement que la complexité, l'incertitude, la prise en compte des rapports sociaux inégalitaires et la nécessité de se situer soi-même par rapport à sa propre culture sont au cœur de notre position pédagogique. Mais cette incertitude et cette complexité peuvent aussi être analysées en regardant les processus d'évaluation des apprentissages.

Questions d'évaluation : flou, incertitude et malaise

On le voit, le travail d'équipe a posé la question de l'évaluation des apprentissages, mais nos modalités d'évaluation, elles-mêmes, ont soulevé un certain flou voire un malaise tant parmi les étudiants que parmi les enseignants. Dans chaque activité pédagogique, on demande aux étudiants de rédiger un ou plusieurs éléments d'un portfolio qu'ils complètent tout au long de leur formation et qu'ils pourront finalement analyser dans une dernière activité de séminaire professionnel. Ces feuillets du portfolio doivent aider l'étudiant à entrer dans une perspective réflexive par rapport à ses apprentissages, à développer sa compréhension des concepts abordés dans le cours et à développer une orientation critique constructive. On comprendra qu'il est bien difficile d'évaluer ou noter ces portfolios, en particulier pour des enseignants non habitués à l'approche réflexive.

En général, les étudiants doivent également rédiger un travail long où ils peuvent, sur un sujet donné, parfois choisi par eux-mêmes, mener des recherches en lien avec les enseignements théoriques et développer les concepts multidisciplinaires abordés. Selon les cas, ce travail est évalué par l'un ou l'autre des enseignants ou par deux sur trois des enseignants. Là encore, on saisit bien le travail de négociation et de dialogue entre les enseignants qui doit présider à cette évaluation multidisciplinaire.

Mais la question de la langue vient encore complexifier cette démarche. En effet, dans notre plan de départ, les travaux devaient être rédigés en français. Notre université offre la possibilité aux étudiants allophones sélectionnés dans le cadre d'un de nos programmes de suivre un microprogramme en français langue seconde et nous le posons comme condition d'entrée aux nouveaux arrivants. Nous espérions que cette mesure suffirait. Mais il est apparu rapidement qu'un tel microprogramme achevé ou en cours ne permettait pas à nos étudiants allophones nouveaux arrivants de rédiger des travaux longs en français comme si c'était leur langue d'enseignement depuis l'enfance. Par ailleurs, notre politique universitaire de la langue mentionne que si les enseignants sont capables de les corriger et de les évaluer dans leur langue, les étudiants peuvent soumettre certains travaux dans leur langue

d'origine, en particulier les travaux écrits longs. Les essais et mémoires peuvent aussi être rédigés dans une langue différente du français, avec l'accord du directeur et de la direction de la faculté, qui veille à trouver des évaluateurs dans cette langue, et ils doivent alors être accompagnés d'un résumé de 5 à 8 pages en français.

Nous avons alors pensé que ces autorisations spéciales pourraient aider nos étudiants à améliorer leurs travaux au moins dans les premiers cours du programme et le fait d'avoir des enseignants hispanophones nous a rassurés sur cette possibilité. Mais c'était sans compter sur la compétition dans laquelle les étudiants, surtout québécois natifs, sont plongés par la culture nationale et universitaire. En effet, les enseignants doivent aussi, au travers de leur notation, évaluer la qualité du français et, selon les facultés et les programmes, ils peuvent enlever jusqu'à 10 % des points si l'étudiant fait des fautes d'orthographe ou de grammaire. Nos étudiants québécois francophones se sont dès lors sentis discriminés puisque nous pouvions ou devions tenir compte de la qualité de leur français alors que leurs collègues allophones présentant des travaux dans d'autres langues n'en étaient pas pénalisés. Plus encore, quand nous avons proposé de baisser cette pondération de la qualité de la langue à 3 % pour tous les étudiants écrivant en français, les francophones ont encore protesté en disant que cette fois on ne tenait pas suffisamment compte de leurs compétences linguistiques! On saisit bien que, dans cette question de la pondération accordée à la langue, c'est le rapport inégalitaire entre les langues qui se joue et c'est la question du statut du français dans la société québécoise et par rapport aux immigrants qui est posée! Face aux solutions que nous proposons, le pluralisme était remis en question, les réflexes minoritaires de fermeture à l'autre ressurgissaient et l'identité québécoise était déstabilisée.

Pour conclure sur des pistes de médiation linguistique

L'analyse de ces processus-clés du programme et de la manière dont ils sont vécus par les étudiants selon leur origine, leur culture et leur langue maternelle nous renvoie à la place de la langue, du pluralisme et de l'interculturalisme au sein de la société québécoise. Les défis que nous sommes amenés à relever dans ce programme concernent autant ses contenus que ses vecteurs et ses contextes. Nous avons décidé de les relever dans une posture réflexive et critique qui permette d'analyser les enjeux des rapports sociaux inégaux tout en nous distanciant de nos propres présupposés disciplinaires, culturels et linguistiques. Et il s'agit d'une démarche collective à mener avec les responsables du programme, au nombre de trois, avec la vingtaine d'enseignants qui s'investissent dans le programme et avec les étudiants de toutes origines qui s'y engagent. On comprend qu'une des premières étapes est de poser ces enjeux sur la table tout en les contextualisant. Ensuite, il est nécessaire de mener des médiations collectives pour permettre un dialogue et ouvrir sur des pistes de solution collectives si ce n'est consensuelles. Par exemple, nous avons décidé, cette année, de mettre en place un processus d'aide linguistique spécifique au programme pour les allophones nouveaux arrivants. Il s'agit d'une diplômée du programme qui peut les aider dans leur langue maternelle à préparer leurs travaux écrits, à pratiquer leurs présentations orales et à mieux communiquer au sein de leurs équipes, si nécessaire. Là encore, la mise en œuvre de ce processus n'est pas allée de soi, car elle pouvait être perçue comme créant des iniquités entre les étudiants ou encore comme une ingérence d'une non-étudiante dans les travaux et la dynamique de l'équipe. C'est avec le dialogue et en prenant le risque de mettre en œuvre cette pratique que, finalement, elle a pu être reconnue par toutes et tous comme une valeur ajoutée à la formation et aux apprentissages. Pour ce faire, il a fallu discuter en termes d'équité et de rattrapage des inégalités structurelles entraînées par l'immigration et les rapports internationaux.

Ainsi, il nous faut toujours garder en tête, dans ces processus d'amélioration de notre formation, les effets pervers de l'ethnocentrisme décrits par différents auteurs et rapportés par Ouellet (1995) : 1) l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe, immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle »; 2) le renforcement des frontières entre les groupes, l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre; 3) la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste, qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner, s'il veut respecter la culture des élèves des minorités; 4) la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement défavorisée; 5) la réification et la folklorisation de la culture, qui cesse d'être une réalité vivante en la réduisant à un mode d'emploi de la vie et finalement 6) la fragmentation des programmes scolaires sous l'impact des revendications particularistes. Et, dans notre cas, il est tout à fait essentiel de rappeler que ce que Ouellet mentionne ici sous l'angle culturel doit aussi et toujours être abordé de manière

spécifique dans la perspective inter-linguistique. Il est aussi important de faire reposer toutes nos prises de position sur le fait que nous posons les langues en dialogue et non en conflit. En ce sens, nous sommes en accord avec Armand (2004) qui parle d'un apprentissage additif et non soustractif ou substitutif des langues.

Et c'est l'ensemble de ces expériences, de ces convictions et de ces analyses contextualisées qui nous amène à affirmer que le dialogue interculturel, la communication inter-linguistique et la formation universitaire internationale ne vont pas de soi. Ils méritent l'attention des chercheurs et des décideurs pour mettre en œuvre des modalités, des vecteurs et des réflexions qui les facilitent, qui en évitent les effets pervers et qui finalement permettent de les asseoir comme des pratiques sociétales.

Références bibliographiques

- Armand, F. (2004). Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 41(2), 285-300.
- Belkhdouja, C et Vatz Laaroussi, M. (dir.). (2012). *Immigration hors des grands centres : enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. Paris : L'Harmattan (coll. Compétences interculturelles)
- Bouchard, G. (2011). *Qu'est-ce que l'interculturalisme?* Université du Québec à Chicoutimi. <http://www.symposium-interculturalisme.com/pdf/BOLIII-IVJan2011.pdf>
- Citoyenneté et immigration Canada. (2012). Faits et chiffres [Internet]. <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/menu-faits.asp> [consult. le 12 juin 2012].
- Fleuri, R. (2011, juin). *Pour une épistémologie de décolonisation de la recherche interculturelle : apports et défis de la recherche interculturelle face à la diversité*. Conférence présentée au XIII^e congrès de l'Association internationale pour la Recherche InterCulturelle, Sherbrooke, Canada.
- Garcia Leite, R. (2011, juin). *Dialogues interculturels entre épistémologies du Nord et épistémologies du Sud. Un autre monde est possible*. Conférence présentée au XIII^e congrès de l'Association internationale pour la Recherche InterCulturelle, Sherbrooke, Canada.
- Germain, A. et Polo, A.-L. (2003). *Les pratiques municipales de gestion de la diversité à Montréal*, INRS- Urbanisation, culture et société.
- Girard, M. (2008). *Résumé de résultats de sondages portant sur la perception des Québécois relativement aux accommodements raisonnables, à l'immigration, aux communautés culturelles et à l'identité canadienne-française*. Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Université McGill.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne : Peter Lang (coll. Transversales, 11)
- Legault, G. (dir.). (1998). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Sherbrooke : G. G. C.
- Ouellet, F. (1988). *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (dir.). (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. et Cohen, E. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, F. et Pagé, M. (1991). *Pluriethnicité, éducation et société: construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Vatz-Laaroussi, M. (2008). Du Maghreb au Québec : accommodements et stratégies, *Travail, genre et société*, 20, 47-66.

