



# PRATIQUES INNOVANTES EN ÉDUCATION À L'INTERCULTUREL

## MANUEL THÉORIQUE



Cofinancé par le  
programme Erasmus+  
de l'Union européenne





## Contributeurs

- BRENNAN, Aimie
- CSEREKLYE, Erzsébet
- DE PAOR, Cathal
- KELLY, Susannah
- KOMJÁTHY, Zsuzsanna
- MARCOS, Juan
- MOUNIR, Hakima
- NGUYEN LUU, Lan Anh
- VIDRA, Zsuzsanna

The background is a solid blue color. On the left side, there is a vertical stack of several thick, curved arrows pointing to the right. The arrows are colored in a sequence from top to bottom: pink, red, grey, light blue, lime green, white, and brown. On the right side, there are two more thick, curved arrows pointing upwards and to the right, colored in shades of pink and magenta. The text 'TABLE DES MATIÈRES' is centered in the middle of the page in a white, bold, sans-serif font.

# TABLE DES MATIÈRES

---

# TABLE DES MATIÈRES

## PARTIE 1

### APPROCHES INTERCULTURELLES DE LA DIVERSITÉ

#### CHAPITRE 1.1. INTERCULTURALISME - ORIGINES, APPROCHES

9

1.1.1.	Approches de la diversité sociale et culturelle	9
1.1.1.1.	Guide de l'enseignant : Éducation multiculturelle et approche globale de l'école	11
1.1.1.1.	Polycopié : Éducation multiculturelle et approche globale de l'école	11
1.1.1.2.	Guide de l'enseignant : Les dimensions de l'éducation multiculturelle	12
1.1.1.2.	Polycopié : Les dimensions de l'éducation multiculturelle	12
1.1.1.3.	Guide de l'enseignant : Approches de la diversité dans l'éducation	13
1.1.1.4.	Polycopié : Approches de la diversité en éducation	13
1.1.2.	Interculturel, multiculturel VS monoculturel	14
1.1.2.1.	Guide de l'enseignant : sujets de réflexion progressistes sur l'éducation interculturelle	14
1.1.2.1.	Polycopié : Sujets de réflexion progressistes sur l'éducation interculturelle	14
1.1.2.2.	Guide de l'enseignant : Concevoir des idées de projets en matière d'éducation interculturelle reprenant les sujets progressiste	15
1.1.3.	De la culture centrée à la pensée multiculturaliste	15
1.1.3.1.	Guide de l'enseignant : Discussion sur la diversité de valeurs et de cultures	15
1.1.3.2.	Guide de l'enseignant : à quel point êtes-vous d'accord ?	16
1.1.3.2.	Polycopié : à quel point êtes-vous d'accord ?	16
1.1.4.	Décoloniser l'éducation interculturelle	16
1.1.4.1.	Guide de l'enseignant : Les changements d'un éducateur interculturel	17
1.1.4.1.	Polycopié : Les changements d'un éducateur interculturel	17
1.1.4.2.	Guide de l'enseignant : Cartographie des concepts	18
1.1.4.2.	Polycopié : Cartographie des concepts	19
1.1.5.	Approches interculturelles dans l'éducation en France	19
1.1.6.	De l'interculturel à la citoyenneté : le discours français	20
1.1.7.	Comprendre les compétences interculturelles	21

#### CHAPITRE 1.2 APPROCHES INTERCULTURELLES DANS LES POLITIQUES EUROPÉENNES

25

1.2.1.	Livre blanc sur le dialogue interculturel	25
1.2.1.1.	Guide de l'enseignant : Cinq approches politiques pour la promotion du dialogue interculturel	27
1.2.1.1.	Polycopié : Cinq approches politiques pour la promotion du dialogue interculturel	29
1.2.1.2.	Guide de l'enseignant : Créer une carte mentale du Livre blanc sur le dialogue interculturel	31
1.2.2.	Inclusion, intégration et interculturalité dans la politique irlandaise	32
1.2.2.1.	Stratégie nationale d'inclusion des Travellers et des Roms	35
1.2.2.2.	Attitudes envers les migrants en Irlande et en Europe occidentale	35
1.2.2.3.	Le rôle de l'éducation des adultes dans la construction de la cohésion sociale	36
1.2.3.	Approche interculturelle de l'éducation en Irlande	36
1.2.3.1.	Guide de l'enseignant : Discuter de la diversité	37
1.2.3.1.	Polycopié : Discuter de la diversité	37
1.2.4.	UNESCO : Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013 - 2022)	38

<b>CHAPITRE 1.3 APPROCHES INTERCULTURELLES DANS L'ÉDUCATION</b>	<b>41</b>
1.3.1. Construire une éducation interculturelle	41
1.3.1.1. Guide de l'enseignant : Pour moi, l'éducation interculturelle c'est...	42
1.3.1.2. Guide de l'enseignant : Mots-clés de l'éducation interculturelle	42
1.3.1.2. Polycopié : Mots-clés de l'éducation interculturelle	42
1.3.1.3. Guide de l'enseignant : Concevoir un sujet d'étude interculturel	43
1.3.1.3. Polycopié : Conception d'un sujet d'étude interculturel	43
1.3.2. Enseignement adapté à la culture	44
1.3.2.1. Guide de l'enseignant : Petit débat sur les préjugés des enseignants	44
1.3.2.1. Polycopié : Petit débat sur les préjugés des enseignants	45
1.3.2.2. Guide de l'enseignant : Dans quelle mesure votre cours est-il culturellement réactif ?	46
1.3.2.2. Polycopié : Dans quelle mesure votre cours est-il culturellement réactif ?	46
1.3.2.3. Polycopié : Thermomètre de la réactivité culturelle	47
1.3.2.3. Guide de l'enseignant : Thermomètre de la réactivité culturelle	47
1.3.3. Education interculturelle et justice sociale	48
1.3.3.1. Guide de l'enseignant : World Café sur l'éducation interculturelle	48
1.3.3.2. Guide de l'enseignant : Parcours d'obstacles interculturel	49
1.3.4. Éducation interculturelle dans l'éducation formelle et non formelle	50
1.3.4.1. Kit pédagogique « tous différents - tous égaux »	50
1.3.4.1.1. Guide de l'enseignant : Faciliter les activités interculturelles	51
1.3.4.1.1. Polycopié : Faciliter les activités interculturelles	51
1.3.4.1.2. Polycopié : Évaluer une activité interculturelle	52
1.3.4.2. Repères - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'Homme	52
1.3.4.2.1. Polycopié : Thèmes de l'éducation aux droits de l'Homme	54
1.3.4.2.2. Polycopié : Défis pour les animateurs	55
1.3.4.2.3. Polycopié : Évaluer une activité d'éducation aux droits de l'Homme	55
1.3.5. Approches de la diversité et de l'interculturalité - types d'écoles de pensée	56
1.3.5.1. Guide de l'enseignant : Introspection	58
1.3.5.1. Polycopié : Introspection	59
1.3.6. Programme de lutte contre les préjugés (ABC – Anti-Bias Curriculum)	60
1.3.6.1. Guide de l'enseignant : Influence sociale et autoréflexion	61
Activité : réfléchissez à chacune des déclarations ci-dessous.	
1.3.6.1. Polycopié : Influence sociale et autoréflexion	62
1.3.6.2. Guide de l'enseignant : Réfléchir au programme d'études de lutte contre les préjugés	62
1.3.6.2. Polycopié : Réflexion sur le programme d'études de lutte contre les préjugés	64

## **PARTIE 2.**

# **IDENTITÉ ET THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ**

<b>CHAPITRE 2.1. SOI ET IDENTITÉ</b>	<b>67</b>
2.1.1. Concepts fondamentaux du soi et de l'identité	67
2.1.1.1. Guide de l'enseignant : Que pensez-vous de vous-même ?	68
2.1.1.1. Polycopié : Que pensez-vous de vous ?	68
2.1.1.2. Guide de l'enseignant : « Qui suis-je ? »	69
2.1.1.2. Polycopié : « Qui je suis » ?	70
<b>CHAPITRE 2.2. CONTINUITÉ DE SOI</b>	<b>71</b>
2.2.1. Fondements de la continuité de soi dans différentes cultures	71
2.2.1. Guide de l'enseignant : Être soi au fil du temps	71
2.2.1. Polycopié : Être soi au fil du temps	72
2.2.2. Construction identitaire	73
2.2.2. Guide de l'enseignant : Construction identitaire	73
- Contexte et informations	
- Instructions d'évaluation	
2.2.2. Polycopié : Construction identitaire	75
2.2.3. Guide de l'enseignant : Mesure d'Identité Ethnique multi-groupe révisée (MEIM - R)	76
Contexte et informations	
2.2.3. Polycopié : Mesure d'Identité Ethnique multi-groupe révisée (MEIM-R)	76
2.2.4. Promouvoir la diversité culturelle	77
2.2.4. Guide de l'enseignant : Promouvoir la diversité culturelle	78
2.2.4. Polycopié : Promouvoir la diversité culturelle	78

<b>CHAPITRE 2.3. IDENTITÉ SOCIALE, MOTIVATION IDENTITAIRE</b>	<b>79</b>
2.3.1. Estime de soi collective et perceptions de soi	79
2.3.1. Guide de l'enseignant : Estime de soi collective	80
2.3.1. Polycopié : Estime de soi collective	81
2.3.2. Guide de l'enseignant : Perceptions du soi indépendant et interdépendant	82
2.3.2. Polycopié : Perceptions du soi indépendant et interdépendant	83

<b>CHAPITRE 2.4. ACCULTURATION ET IDENTITÉ BICULTURELLE</b>	<b>85</b>
2.4.1. Le processus de changement psychologique et culturel	85
2.4.1.1. Guide de l'enseignant : Échelle d'acculturation de la communauté d'accueil	87
2.4.1.1. Polycopié : Échelle d'acculturation de la communauté d'accueil	87
2.4.2. La théorie de la menace intergroupe	88
2.4.3. L'approche enrichissante et bénéfique	90
2.4.3.1. Guide de l'enseignant : L'approche enrichissante et bénéfique	91

<b>CHAPITRE 2.5. COMPÉTENCES INTERCULTURELLES CHEZ LES PROFESSIONNELS DE L'AIDE</b>	<b>93</b>
2.5.1. L'outil d'évaluation de Vera	93
2.5.2. Intelligence culturelle	93
2.5.2.1. Guide de l'enseignant : Intelligence culturelle	94
2.5.2.1. Polycopié : Intelligence culturelle	94
2.5.3. Mesurer la sensibilité interculturelle	95
2.5.4. Suivi psychologique et thérapie multiculturels	96
2.5.4.1. Guide de l'enseignant : Suivi psychologique et thérapie multiculturels	96
2.5.4.1. Polycopié : Suivi psychologique et thérapie multiculturels	97

## PARTIE 3 INTERCULTURALITÉ DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS

<b>CHAPITRE 3.1 ORGANISATIONS MULTICULTURELLES ET THÉORIES DE GESTION DE LA DIVERSITÉ</b>	<b>99</b>
3.1.1.1. Guide de l'enseignant : Dimensions de la diversité et avantages / inconvénients de la diversité / de l'homogénéité au sein des organisations	100
3.1.1.1. Guide de l'enseignant : Critères de diversité et avantages / inconvénients de la diversité / de l'homogénéité au sein des organisations	102
3.1.1.2. Polycopié : Critères de diversité et avantages / inconvénients de la diversité / de l'homogénéité au sein des organisations	102
3.1.2.1. Guide de l'enseignant : Conditions nécessaires pour gérer de façon efficace les initiatives en faveur de la diversité	103
3.1.2.1. Polycopié : Conditions nécessaires au succès des initiatives en matière de diversité	108
3.1.2.2. Polycopié : Gestion des initiatives en faveur de la diversité - Critères de réussite	109
3.1.2.3. Polycopié : Étapes de gestion de la diversité	110

<b>CHAPITRE 3.2 RACE, ETHNICITÉ ET NATIONALITÉ DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS</b>	<b>113</b>
3.2.1. Guide de l'enseignant : Construction identitaire raciale des individus	114
3.2.1. Polycopié : Construction identitaire raciale des individus	115
3.2.2. Guide de l'enseignant : Construction identitaire raciale en organisation	115
3.2.2. Polycopié : Construction identitaire raciale en organisation	116
3.2.3.1. Guide de l'enseignant : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations	117
3.2.3.1. Polycopié : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations	118
3.2.3.2. Polycopié : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations :	119
3.2.3.3. Polycopié : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations : moyens pour améliorer la gestion de la diversité	120

<b>CHAPITRE 3.3. ORGANISATIONS MULTICULTURELLES ET GESTION DE LA DIVERSITÉ DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES</b>	<b>121</b>
3.3.1. Guide de l'enseignant : Concept et pratiques de la bureaucratie représentative /1	122
3.3.1. Polycopié : Concept et pratiques de la bureaucratie représentative /1	123
3.3.1. Polycopié : Concept et pratiques de la bureaucratie représentative /2 - paradigmes de la diversité	123
3.3.2. Guide de l'enseignant : Gestion de la diversité culturelle dans les établissements scolaires	124
3.3.2. Polycopié : Gestion de la diversité culturelle dans les établissements scolaires	125

<b>CHAPITRE 3.4 GENRE, ÂGE ET CAPACITÉS DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS</b>	<b>127</b>
3.4.1. Genre et âge dans les institutions et organisations	127
3.4.1.1. Polycopié : Gestion du genre et de la diversité	128
3.4.1.1. Polycopié : Gestion du genre et de la diversité /1 - définitions	129
3.4.1.1. Polycopié : Gestion du genre et de la diversité /2 - Politiques relatives au genre	129
3.4.1.2. Guide de l'enseignant : La question de l'âge dans la gestion de la diversité	130
3.4.1.2. Polycopié : La question de l'âge dans la gestion de la diversité	131
3.4.2. Handicap au sein des institutions et des organisations	132
3.4.2.1. Guide de l'enseignant : La question du handicap dans la gestion de la diversité	133
3.4.2.1. Polycopié : La question du handicap dans la gestion de la diversité	134
3.4.2.2. Guide de l'enseignant : Politiques relatives au handicap	135
3.4.2.2. Polycopié : Politiques relatives au handicap	135

The background is a solid blue color. Overlaid on this are several thick, curved arrows in various colors: pink, red, grey, light blue, lime green, white, and brown. The arrows are arranged in a dynamic, overlapping pattern, suggesting movement and diversity.

# **APPROCHES INTERCULTURELLES DE LA DIVERSITÉ**

**PARTIE 1**



---

## PARTIE 1

# APPROCHES INTERCULTURELLES DE LA DIVERSITÉ

Ce chapitre propose une introduction aux théories de l'interculturalisme et des domaines connexes, passe en revue les documents de politique européenne sur les approches interculturelles et présente brièvement les politiques et approches nationales en matière d'interculturalité.

La seconde partie du chapitre se concentre sur le domaine de l'éducation, soulève et passe en revue diverses approches de l'interculturalité dans l'éducation, présente de manière analytique diverses initiatives d'éducation interculturelle et examine les concepts de compétences interculturelles dans le domaine de l'éducation.

### CHAPITRE 1.1. INTERCULTURALISME - ORIGINES, APPROCHES

Cette unité étudie les origines de l'interculturalisme. Comme Coulby (2006) l'a décrit, le terme *interculturel* a été créé pour rompre avec une interprétation commune du multiculturalisme dans les années 1980 mais, en réalité, les deux concepts se recoupent, ils englobent des approches diverses qui peuvent être comparées les unes aux autres. La véritable différence d'attitudes à l'égard de la diversité sociale et culturelle ne se situe pas dans les termes mêmes, mais bien davantage dans les approches de l'interculturalisme et du multiculturalisme. Alors que Banks (2014) décrit un concept inclusif de multiculturalisme et de ses diverses approches, Gorski (2008) adopte une approche plus critique et politique et conçoit uniquement les initiatives de reconstruction sociale comme véritablement interculturelles. Parekh (1999) aide les étudiants à comprendre comment la diversité culturelle peut être interprétée et comment l'apprentissage culturel a lieu dans des environnements multiculturels.

#### 1.1.1. Approches de la diversité sociale et culturelle

Banks, James A. (2014). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.

Le livre constitue une introduction complète aux concepts et à la pratique de l'éducation multiculturelle du professeur James A. Banks, qui est largement considéré comme le « père de l'éducation multiculturelle ». Bien que la perspective du livre soit centrée sur l'histoire, les problèmes et les défis de l'éducation dans les écoles multiculturelles aux États-Unis, elle est pertinente et peut facilement être adoptée par tout autre système éducatif.

L'approche multiculturelle en éducation fait référence à un concept et à un processus selon lequel tous les étudiants, quel que soit leur statut ou leurs caractéristiques spécifiques (y compris leur statut social, leur statut économique, leur genre, leur orientation sexuelle, leur ethnicité, leur race ou

toute autre caractéristique culturelle) ont accès aux mêmes chances d'apprentissage et de développement dans les établissements scolaires.

Les objectifs de l'éducation multiculturelle sont multiples. Elle vise à développer une perspective critique qui aide les individus à comprendre et à réfléchir de manière analytique sur leurs propres caractéristiques culturelles et sociales. Elle vise également à créer un environnement d'apprentissage fournissant un milieu d'apprentissage dynamique et adapté à tous les élèves. Elle inclut un programme axé sur la culture de manière générale plutôt qu'un programme traditionnel axé sur la culture nationale, le développement des compétences nécessaires pour évoluer dans les cultures communautaires étudiantes et, surtout, pour faire le point sur les perceptions des étudiants de divers groupes non dominants concernant leurs expériences de discrimination, de marginalisation et du fait d'être défavorisés. Comme le décrit Banks (2014), l'éducation à la citoyenneté mondiale active est un élément essentiel de l'éducation multiculturelle qui permet aux étudiants de discuter de leur implication dans les communautés et les systèmes au niveau local, régional et mondial, en mettant l'accent sur les droits de l'Homme.

Au sujet de l'éducation multiculturelle, Banks décrit une approche globale de l'école où tous les segments d'une organisation éducative participent à la création d'un environnement d'apprentissage, où la diversité sociale et culturelle est prise en compte de façon consciente. En plus du programme, elle est également présente dans les styles et les ressources d'enseignement et dans l'évaluation mais également en dehors de la salle de classe dans le « programme caché », c'est-à-dire dans les attitudes et les actions des enseignants et du personnel, ainsi que dans les services offerts aux membres de la communauté éducative. Un environnement d'apprentissage multiculturel n'est jamais isolé de la communauté qui l'entoure et est conscient des politiques qui influent sur l'éducation.

---

Banks (2014) identifie cinq dimensions de l'éducation multiculturelle présentes dans les organisations éducatives. Trois d'entre elles sont étroitement liées au processus d'apprentissage et d'enseignement, tandis que les deux autres font référence au climat de la communauté apprenante. Historiquement, le processus d'intégration de contenu est la première étape de l'éducation multiculturelle. Elle fait référence au processus d'utilisation de contenu et d'exemples tirés de divers groupes culturels et sociaux pour enseigner afin d'illustrer les concepts que les apprenants doivent comprendre. La dimension du *processus de construction du savoir* se réfère au développement des compétences de pensée critique et inclut la réflexion sur la manière dont le savoir est construit dans n'importe quelle discipline, y compris les différentes perspectives, cadres de référence et préjugés. Cette dimension aide les apprenants à comprendre que toutes les connaissances sont construites et influencées par les positions des individus et des groupes dans une société car les croyances, les valeurs et les normes de ceux qui contribuent à la construction des connaissances sont toujours présentes dans les connaissances elles-mêmes. Par exemple, les gouvernements ou les entreprises financent des projets de recherche et de développement qu'ils considèrent bénéfiques. La *pédagogie de l'équité* est une approche dans laquelle les éducateurs façonnent leur enseignement afin d'offrir une expérience d'apprentissage enrichissante à tous les élèves, en adaptant leurs pédagogies aux caractéristiques et aux besoins réels de ces derniers. La pédagogie adaptée à la culture, les stratégies d'organisation d'apprentissage coopératif et les discours sont des exemples de telles stratégies d'adaptation. La dimension de *réduction des préjugés* se réfère au travail visant à adopter des attitudes plus positives à l'égard de la diversité, d'une part par l'intégration de contenus relatifs aux groupes minoritaires dans le programme et d'autre part par des programmes visant à développer les relations intergroupes, tels que l'apprentissage coopératif et d'autres stratégies à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. L'élaboration d'une *culture scolaire stimulante et d'une structure sociale* est une dimension qui concerne l'éducation en dehors de la salle de classe afin que tous les élèves aient les mêmes chances d'accès à un enseignement efficace et stimulant. Les aspects de cette dimension sont des techniques d'évaluation équitables et prenant en compte la diversité multiculturelle, des écoles dans lesquelles les classes sont plus hétérogènes et la création d'un climat propice à tous les apprenants et tout le personnel de l'école.

Comme le décrit Banks (2014), l'éducation multiculturelle peut être présente dans tous les segments des établissements scolaires au sens large, à l'école dans son ensemble. Cependant, l'éducation multiculturelle n'est pas non plus une approche définie de manière étroite mais plutôt un terme générique désignant différentes approches de la réflexion et de la prise en compte de la diversité culturelle et sociale. Par l'introduction analytique de diverses manières de transformer

un programme, Banks (2014) introduit le concept d'approches multiculturelles. Il convient de savoir que, bien que ces approches soient bien définies et faciles à distinguer au niveau théorique, dans la pratique éducative, elles sont présentes, la plupart du temps, sous une forme mélangée et homogénéisée. L'approche la plus courante et la plus répandue en matière de diversité culturelle et sociale dans l'éducation est *l'approche de la contribution*, dans laquelle la culture des groupes minoritaires est abordée dans le cadre de l'éducation formelle mais elle se limite aux fêtes et aux célébrations de ces groupes, comme le Nouvel An chinois, le Divali ou la semaine des femmes dans l'histoire. *L'approche additive* intègre du contenu culturel dans le programme et ajoute des concepts et des thèmes culturels au programme existant sans changer sa structure ni ses perspectives. Lorsque ces approches sont présentes, les interprétations du contenu relatif aux groupes minoritaires reflètent les normes et les valeurs de la culture dominante et ne prévoient pas d'analyse critique ni de changement de perspective lors de l'étude des groupes minoritaires. Cette dernière fait l'objet de *l'approche de la transformation*, dans laquelle le contenu de divers groupes est intégré afin d'aider les étudiants à modifier leurs perspectives et à comprendre les points de vue, les hypothèses et les interprétations des groupes non dominants. Cette approche transformative développe les compétences des élèves en matière de pensée critique et les aide à comprendre en quoi la connaissance est un phénomène construit par la société.

Elle peut être prolongée par *l'approche de la prise de décision et de l'action sociale*, qui permet aux étudiants de s'engager dans des activités qui entraînent des changements sociaux dans leur propre environnement en prenant des mesures personnelles, sociales et civiques dans le cadre de leurs activités éducatives. Toutes ces approches peuvent être présentes simultanément dans n'importe quel établissement scolaire, les enseignants pouvant adopter des approches différentes ou plusieurs approches parallèles dans leurs activités éducatives.

Banks (2014) identifie des indicateurs multiculturels pour évaluer et maintenir une école multiculturelle de qualité. Les indicateurs reflètent l'approche globale de l'école, et tous les acteurs et ressources pris en compte sont inclus dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, y compris une déclaration politique prenant en compte la diversité multiculturelle, des attitudes positives de la part du personnel, un programme axé sur la transformation et l'action sociale, des stratégies d'enseignement adaptables, responsabilisantes et participatives, des pratiques d'embauche prenant en compte la diversité multiculturelle, l'encouragement et la stimulation de la participation de tous les parents, des supports pédagogiques socialement et culturellement pertinents prenant en compte la diversité multiculturelle, évitant les préjugés et présentant du contenu et des perspectives variées.

---

### 1.1.1.1. Guide de l'enseignant : Éducation multiculturelle et approche globale de l'école

Durée : 45 min

Objectif de l'activité : Grâce à cet exercice, les étudiants peuvent comprendre le concept de l'école globale. Il leur permet de se faire une idée des acteurs impliqués dans l'éducation et de la manière dont l'école est intégrée dans le contexte général institutionnel, social et politique.

Consignes pour les étudiants :

a) *En groupes de 3 ou 4, concevez le projet d'une école qui montre tous les facteurs pris en compte dans l'approche globale de l'école.*

*Nommez tous les rôles.*

*Discutez en petits groupes de la façon dont les différents acteurs énumérés dans le document sont présents et impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Comment leur comportement et leurs décisions influencent-ils la réussite du processus de développement de l'élève ?*

Durée : 25 min

b) *Présentez à la classe entière votre projet d'école et les 3 rôles les plus intéressants dont vous avez discuté !*

Durée : 10 min

c) *Discussion en classe entière : Comment les présentations ont-elles contribué à votre perception de l'école et à l'influence de différentes personnes sur l'expérience d'apprentissage des élèves ?*

Durée : 10 min

Matériel :

- tableau de conférence
- marqueurs
- liste imprimée des rôles

---

### 1.1.1.1. Polycopié : Éducation multiculturelle et approche globale de l'école

d) *Concevez le projet d'une école qui montre tous les facteurs pris en compte dans l'approche globale de l'école.*

*Nommez tous les rôles énumérés ci-dessous.*

*Expliquez comment les différents acteurs énumérés ci-dessous sont présents et impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, comment leur comportement et leurs décisions influencent le succès du processus de développement de l'élève !*

Rôles :

- professeur de SVT
- professeur des écoles
- agent d'entretien
- responsable du club des étudiants
- maire de la ville
- membre d'une ONG locale
- parent issu d'une minorité
- parent
- parent bénévole à l'école
- coordinateur d'un projet communautaire dans le quartier
- chauffeur d'autobus scolaire
- infirmière scolaire
- directeur d'école
- assistante sociale
- élève
- ministre de l'éducation
- éducateur
- autres rôles que vous considérez pertinents
- vous-même, en tant que professionnel après l'obtention de votre diplôme

### 1.1.1.2. Guide de l'enseignant : Les dimensions de l'éducation multiculturelle

Durée : 60 min

**Objectif de l'activité :** Grâce à cette activité, inspirée de Banks (2014), les étudiants comprennent comment les diverses dimensions de l'éducation associées à des objectifs interculturels et multiculturels interagissent entre eux et se complètent.

a) *Discutez en petits groupes de la manière dont les actions pédagogiques énumérées dans le document concordent avec les dimensions de l'éducation multiculturelle (Banks, 2014). Une action peut comprendre plusieurs dimensions. Justifiez vos réponses !*

Durée : 20 min

b) *Continuez la discussion en petits groupes !*

*Avez-vous déjà expérimenté cela au cours de vos études ? Pensez-vous que vos expériences sont encourageantes ? Pourquoi ?*

Durée : 10 min

c) *Partagez vos expériences avec la classe entière !*

Durée : 10 min

d) *Discutez en petits groupes : Trouvez d'autres bonnes pratiques éducatives tirées de votre propre expérience scolaire ou de films, de livres, d'études, que vous pourriez considérer comme multiculturellement conscientes ! Discutez : en quoi ces bonnes pratiques sont-elles multiculturelles et à quelle dimension appartiennent-elles ?*

Durée : 10 min

e) *Partagez l'expérience d'un petit groupe avec toute la classe.*

Durée : 10 min

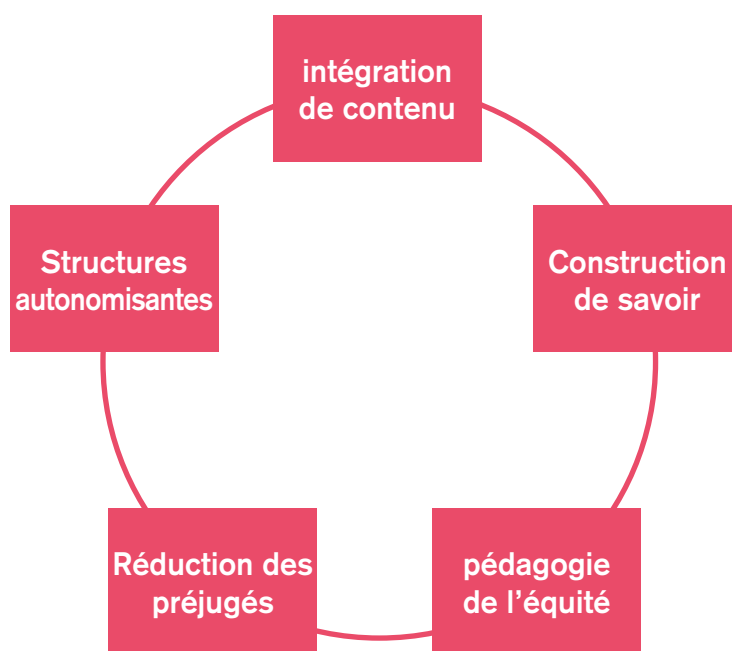
### 1.1.1.2. Polycopié : Les dimensions de l'éducation multiculturelle

Comment les actions pédagogiques énumérées dans le polycopié concordent-elles avec les dimensions de l'éducation multiculturelle (Banks, 2014) ?

Une action peut comprendre plusieurs dimensions. Justifiez vos réponses !

Actions pédagogiques

- approches pédagogiques adaptables en classe
- tous les groupes ethniques sont représentés proportionnellement dans les classes pour élèves surdoués
- discuter de l'influence de la politique sur la recherche scientifique
- organiser des projets dans lesquels des membres de divers groupes ethniques peuvent travailler ensemble
- évaluation basée sur le portfolio
- autonomie des élèves
- les élèves peuvent utiliser leur première langue ou dialecte, même s'il est différent de la langue d'enseignement
- parler de femmes en mathématiques
- les enseignants et les élèves peuvent identifier les préjugés raciaux ou de genre dans les supports d'apprentissage
- les enseignants ont de grandes attentes pour tous les élèves
- la composition ethnique et raciale du personnel de l'école est semblable à celle des élèves



**Graphique 1: Les dimensions de l'éducation multiculturelle (Banks, 2014).**

---

### 1.1.1.3. Guide de l'enseignant : Approches de la diversité dans l'éducation

Durée : 30 min

**Objectif de l'activité :** Cette activité aide les étudiants à comprendre que différentes approches sont présentes dans les termes généraux de l'éducation multiculturelle et interculturelle. Ces approches peuvent être simultanément présentes dans toute organisation ou institution éducative qui réfléchit consciemment sur la diversité sociale et culturelle, elles se soutiennent et se renforcent mutuellement.

a) *Discutez en groupes de 3 ou 4 personnes : Quelle(s) approche(s) de la diversité en éducation sont représentées par les événements et actions suivants ?*

Durée : 20 min

b) *Trouvez d'autres exemples tirés de votre propre expérience et partagez-les avec la classe !*

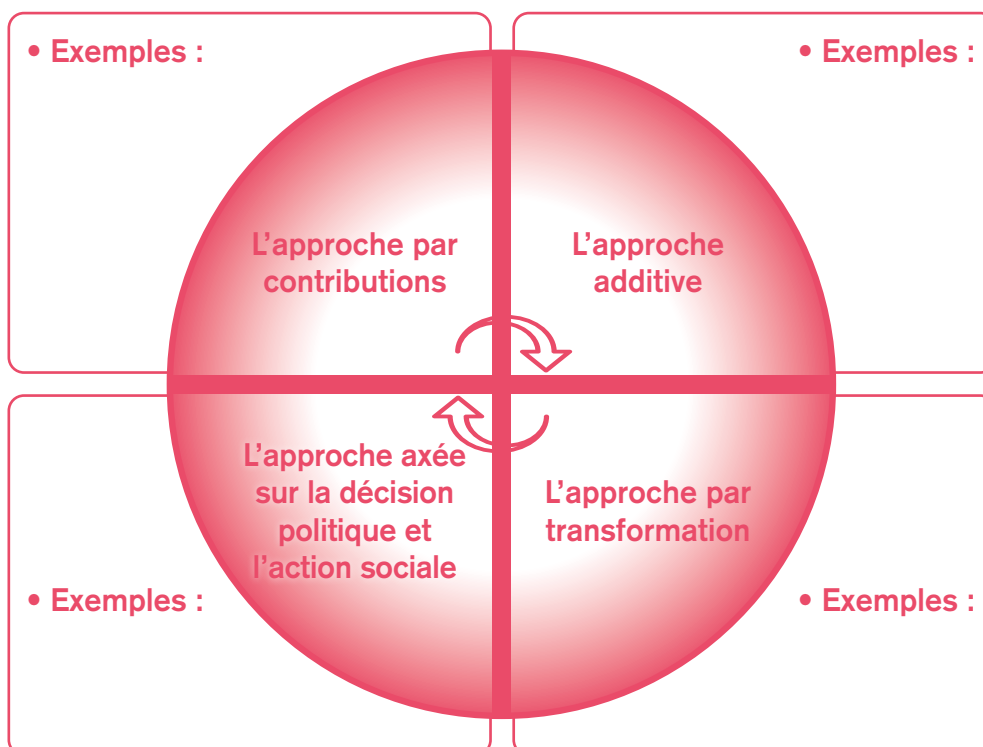
Durée : 10 min

---

### 1.1.1.4. Polycopié : Approches de la diversité en éducation

*Quelle(s) approche(s) de la diversité en éducation est représentée par les événements et actions suivants ? Justifiez vos réponses !*

1. Célébrer le Nouvel An lunaire
2. Lancer un blog traitant des problèmes de la communauté locale
3. Discuter des nouvelles locales de la semaine passée, du point de vue de divers groupes culturels et sociaux inclus dans les événements
4. Discuter des événements historiques inclus dans le programme selon différentes perspectives
5. Utiliser le travail en groupe dans des classes multiculturelles
6. Célébrer diverses fêtes pour le printemps
7. Travail à la maison sur le rôle des femmes durant la guerre froide
8. Des élèves organisent un événement caritatif pour soutenir une initiative locale
9. Courts métrages sur les héros minoritaires d'un événement historique
10. Faire un projet pour découvrir la composition ethnique et sociale des quartiers résidentiels des élèves



---

## 1.1.2. Interculturel, multiculturel VS monoculturel

Coulby, David (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17:3, 245-257.

Dans son article, Coulby (2006) s'intéresse à la position théorique de l'éducation interculturelle et cherche à déterminer si le changement terminologique de multiculturel à interculturel a eu une fonction discursive. Selon Coulby, le terme *multiculturel* peut être interprété comme le contraire du terme *monoculturel*, alors que le terme *interculturel* n'a pas de contraire. La différence entre éducation interculturelle et multiculturelle est une différence de terminologie fondée sur les problèmes abordés.

Le changement terminologique est survenu dans les années 1980, lorsque l'éducation multiculturelle a été attaquée, d'une part par les préoccupations nationalistes voulant que les écoles incarnent l'État en termes de langue, de religion, de culture et de valeurs et, d'autre part, par des critiques radicales à l'encontre du multiculturalisme, considérant qu'elle ne s'intéressait pas suffisamment à la question du racisme.

Comme l'affirme Coulby (2006), « si l'éducation n'est pas interculturelle, alors il ne s'agit probablement pas d'éducation mais plutôt d'une inculcation du fondamentalisme nationaliste ou religieux » (p. 246). L'éducation interculturelle aborde les domaines des droits de l'Homme, de l'égalité des genres, de la pédagogie progressive et d'autres politiques éducatives progressistes. Coulby (2004) décrit l'interculturalisme comme étant vaste, comparatiste et international par nature, comme un concept selon lequel la connaissance des différentes perspectives et approches ainsi que la capacité de modifier et d'analyser de manière critique ces perspectives sont des approches cruciales pour fournir des outils permettant de contester le monoculturalisme de manière significative.

---

### 1.1.2.1. Guide de l'enseignant : sujets de réflexion progressistes sur l'éducation interculturelle

Durée : 30 min

**Objectif de l'activité :** On donne aux étudiants un aperçu des sujets qui sont pertinents et centraux dans l'éducation interculturelle. Ils apprennent à filtrer les informations et à formuler leurs concepts dans le cadre du discours interculturel.

a) *Discussion en petits groupes : Coulby (2006) recommande les sujets de discussion suivants dans le discours sur l'éducation interculturelle. Choisissez trois sujets et effectuez une recherche Google rapide sur ces sujets. Quelles interprétations de ces mots-clés avez-vous trouvées ? Comment sont-elles liées à votre perception initiale ? D'après vous, quelle pourrait être l'interprétation interculturelle des mots-clés ?*

Durée : 20 min

b) *Présentez les interprétations pertinentes sur le plan interculturel des trois sujets choisis à l'ensemble de la classe ! Discutez de ce que vous avez appris de cette recherche !*

Durée : 10 min

---

### 1.1.2.1. Polycopié : Sujets de réflexion progressistes sur l'éducation interculturelle

*Coulby (2006) recommande les sujets de discussion suivants dans le discours sur l'éducation interculturelle. Choisissez trois sujets et effectuez une recherche Google rapide sur ces sujets. Quelles interprétations de ces mots-clés avez-vous trouvées ? Comment sont-elles liées à votre perception initiale ? D'après vous, quelle pourrait être l'interprétation interculturelle des mots-clés ?*

*Prenez des notes de vos réponses et présentez-les lors de la discussion en classe !*

1. colonialisme et néo-colonialisme
2. guerre, victoire et défaite
3. épuisement des hydrocarbures et changement climatique
4. impérialisme culturel et linguistique
5. construction de la nation et nationalisme
6. bilinguisme asymétrique
7. changement technologique et homogénéisation culturelle
8. inclusion et exclusion
9. transitions et révolutions
10. religion et laïcité
11. modernité et postmodernité
12. mondialisation et économie de la connaissance

---

### 1.1.2.2. Guide de l'enseignant : Concevoir des idées de projets en matière d'éducation interculturelle reprenant les sujets progressistes

Durée : 30 min

Objectif de l'activité : les étudiants s'entraînent à formuler et à présenter des idées de projets en se basant sur de la documentation scientifique pertinente pour mettre en application l'approche de la prise de décision et de l'action sociale. Les étudiants apprennent comment tous les membres de leur groupe peuvent contribuer à leurs idées et comment diverses suggestions peuvent être intégrées à leurs concepts.

- a) *Discutez en petits groupes de la manière dont ces sujets pourraient être transformés en projets éducatifs. Définissez le groupe cible, ainsi que les objectifs et le groupe cible du projet dans un premier temps. Faites également des suggestions pour les méthodes et les possibilités de financement.*
- b) *Créez une affiche présentant les résultats de votre discussion et présentez-la à la classe.*
- c) *Discutez des idées, de ce que les autres membres de la classe pensent d'elles et de la manière dont ils développeraient davantage les concepts.*

Matériel :

- Tableau de conférence
- Marqueurs

---

### 1.1.3. De la culture centrée à la pensée multiculturaliste

Parekh, Bikhu (1999). *What is Multiculturalism*. Retrieved January 05, 2018, from <http://www.india-seminar.com/1999/484/484%20parekh.htm>

Dans son essai, Parekh (1999) vise à clarifier ce qu'est le multiculturalisme. Il définit trois idées centrales : premièrement, les êtres humains sont ancrés dans une culture cependant, cela ne signifie pas qu'ils soient définis par leurs cultures. Deuxièmement, différentes cultures représentent différents systèmes de signification et de visions de ce qu'est la « bonne » vie. Toutes les cultures méritent le respect et aucune culture n'est parfaite. Connaître les autres styles de vie et les autres visions rend la vie plus riche. Troisièmement, les cultures sont des phénomènes dynamiques inclus dans un discours continu de traditions et de courants de pensée variés. Cela crée une identité culturelle fluide et ouverte, continuellement façonnée par un discours interne et des influences externes. La perspective multiculturaliste est l'interaction créative entre ces trois idées.

Ainsi, tous les modes de pensée spécifiques de culture centrée sur elle-même (par exemple : eurocentrisme, indocentrisme, sinocentrisme, etc.) qui isolent l'histoire de la culture des autres cultures ne sont que des approches de plusieurs autres approches. Il en va de même pour toute

doctrine ou idéologie politique, telle que le libéralisme, le nationalisme ou le socialisme : chacune ne reflétant que quelques aspects de la complexité de la vie humaine, elles ne peuvent fournir une base solide pour une bonne société de manière globale.

D'autre part, développer un sentiment d'appartenance commun parmi les citoyens est une condition de base pour une société multiculturelle. Le sentiment d'appartenance ne peut pas être basé sur l'appartenance ethnique, car toute société est trop diverse pour cela. Au contraire, comme l'affirme Parekh (1999), il doit être politique et doit reposer sur un engagement commun envers une communauté politique. Il implique l'engagement de pérennité, d'intégrité et de bien-être de la société, mais ne vise pas des objectifs communs, ni une vision commune de l'histoire ou une philosophie culturelle dominante. Ce sentiment d'appartenance doit être réciproque et la communauté doit respecter et prendre soin de ses membres, tout comme les membres doivent respecter la communauté. Cela implique que tous les membres aient les mêmes droits, un niveau de vie décent et la possibilité de participer à la vie collective.

---

#### 1.1.3.1. Guide de l'enseignant : Discussion sur la diversité de valeurs et de cultures

Durée : 20 min

Objectif de l'activité : les étudiants peuvent réfléchir de manière critique sur leur position concernant la diversité culturelle. Ils peuvent reconnaître les stéréotypes et les préjugés qui vont à l'encontre des approches multiculturelles et interculturelles, et ils sont tenus de développer des arguments en faveur de la diversité culturelle.

*Discutez de la déclaration suivante en groupe de deux. Une personne devra soutenir la déclaration, l'autre devra s'y opposer. Ensuite, échangez de partenaire et de rôle avec un autre groupe de deux. Si vous étiez en faveur de la déclaration, vous devez maintenant vous y opposer.*

**« Une culture devrait apprécier les valeurs des autres cultures »**

*Discussion en classe entière :*

- *Qu'avez-vous ressenti lors de la seconde partie de l'activité, en argumentant contre votre rôle précédent ?*
- *Discutez des arguments que vous avez utilisés.*
- *Que pensez-vous maintenant de cette déclaration ?*

---

### 1.1.3.2. Guide de l'enseignant : à quel point êtes-vous d'accord ?

Durée : 30 min

**Objectif de l'activité :** l'activité aide les étudiants à mieux comprendre la diversité culturelle et ce que le multiculturalisme signifie pour les sociétés, en reflétant leurs concepts et leur compréhension personnelle des phénomènes liés à la culture.

- a) *Divisez la classe en deux groupes avec une ligne au milieu. Les étudiants peuvent se mettre de n'importe quel côté de la ligne. L'un représente le camp des personnes qui sont d'accord, l'autre celui des personnes qui ne sont pas d'accord. Lisez la première déclaration et demandez aux élèves de se placer dans le camp du « d'accord » ou du « pas d'accord » en fonction de ce qu'ils pensent de la déclaration. Demandez à un étudiant de chaque camp de vous expliquer pourquoi il s'y trouve. Si, pendant la discussion les étudiants changent d'avis, ils sont libres de changer de camp. Si quelqu'un change de camp, demandez-lui à nouveau pourquoi il l'a fait.*  
Durée : 20 min

**Note pour l'enseignant :** selon Parekh (1999), toutes les déclarations sont vraies pour le multiculturalisme.

- b) *Après avoir parcouru toutes les déclarations, asseyez-vous en cercle et demandez aux étudiants comment ils se sont sentis au cours de la discussion, qu'ont-ils appris sur eux-mêmes ?*  
Durée : 10 min

**Matériel :**

- Ruban adhésif pour tracer une ligne au milieu de la salle
- Tableau de conférence pour noter le camp « d'accord » et le camp « pas d'accord »
- Toutes les déclarations imprimées sur des feuilles séparées

---

### 1.1.3.2. Polycopié : à quel point êtes-vous d'accord ?

*Lisez et réfléchissez attentivement aux déclarations ci-dessous. Décidez si vous êtes d'accord ou non. Rassemblez des arguments pour et contre les déclarations.*

1. Chaque culture a besoin d'autres cultures pour mieux se comprendre elle-même.
2. Chaque culture est intérieurement plurielle.
3. Le libéralisme, le socialisme ou toute autre doctrine politique ne peuvent constituer l'unique fondement de la « bonne » société.
4. Une société multiculturelle ne devrait pas exiger que toutes ses communautés deviennent multiculturelles.
5. L'engagement envers une communauté politique n'implique pas l'engagement envers des objectifs communs.

---

### 1.1.4. Décoloniser l'éducation interculturelle

Gorski, Paul C (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing *intercultural education*. *Intercultural Education*, 19:6, 515-525.

Dans son article, Gorski (2008) attire l'attention sur les différents niveaux de l'éducation interculturelle. Tout comme pour la classification de l'éducation multiculturelle de Banks (2014), on constate une diversité des approches lorsque l'on étudie les initiatives éducatives qui utilisent le concept général d'interculturalité. Selon Gorski, l'éducation interculturelle devrait viser à démanteler l'hégémonie dominante, les hiérarchies et les concentrations du pouvoir et du contrôle. Cette interprétation de l'interculturalité est proche des approches multiculturelles transformatrices et post-coloniales. Gorski note que dans le domaine de l'éducation interculturelle et les domaines connexes tels que l'éducation multiculturelle ou l'éducation qui lutte contre les préjugés, la pratique consiste principalement à adopter une approche de célébration, basée sur des contributions culturelles au pro-

gramme d'enseignement général où les questions d'hégémonie, d'oppression et de hiérarchie ne sont jamais abordées, même si ce sont les problèmes principaux de l'interculturalité.

Gorski (2008) soutient que toute forme d'interculturalisme qui ne vise pas explicitement à bâtir un monde équitable et juste ne peut être considérée que comme un outil d'éducation pour la reproduction sociale de l'inégalité, de l'injustice et de la colonisation éducative. Les éducateurs qui travaillent à des fins de reconstruction sociale dans le cadre de l'éducation interculturelle doivent parvenir à aller au plus profond de leur propre conscience sociale et culturelle. Les approches purement pragmatiques qui sont également décrites comme faisant partie d'une éducation intercultu-



---

relle ou multiculturelle (par exemple, les approches de contribution ou les approches additives décrites par Banks (2014)) ne peuvent pas être considérées comme de véritables initiatives multiculturelles.

Gorski note que de nombreux éducateurs (dans l'éducation formelle et non formelle) s'abstiennent de réflexions plus approfondies et de discussions sur les philosophies sociales et politiques et souhaitent avoir des plans de cours interculturels faciles à adapter à leur travail quotidien. Cependant, l'éducation interculturelle concerne la compréhension théorique et la conscience profonde du contexte sociopolitique et des questions de contrôle et de pouvoir. Gorski (2008) décrit sept changements importants pour les éducateurs d'un point de vue interculturel : (1) *La sensibilisation à la culture est importante, mais elle n'est pas suffisante*. Les différences culturelles et identitaires créent une structure de pouvoir inégale, ce qui devrait toujours être pris en compte lorsque l'on s'intéresse aux différences culturelles. (2) *La justice d'abord, ensuite la résolution des conflits*. Lorsque l'équité et la justice sociale ne sont pas en place, la résolution des conflits ne fait que renforcer les inégalités déjà existantes. (3) *Rejeter la théorie du déficit*. Aucune dimension de l'identité (par exemple, l'ethnicité ou la pauvreté) ne peut

servir de base pour attribuer des valeurs ou des visions du monde à qui que ce soit. L'inégalité ne peut pas être expliquée par les attributs de l'une ou de l'autre communauté. (4) *Dépasser la surface du dialogue*. Les déséquilibres de pouvoir individuels et systémiques sont présents dans les dialogues interculturels, ce qui devrait toujours être pris en compte. Les dialogues interculturels devraient toujours également aborder cette inégalité. (5) *Reconnaître le contexte sociopolitique*. Les problèmes sociaux ne peuvent être traités efficacement sans aborder et reconstruire la structure de pouvoir d'une société donnée (6). « *Neutralité* » = *statu quo*. Revendiquer la neutralité dans toutes les questions sociales et politiques est du côté du statu quo. Ainsi, tout travail interculturel doit être explicitement politique contre la domination, l'hégémonie et la marginalisation et pour la libération, la conscience critique et la justice. (7) *Accepter une perte d'amabilité*.

Les éducateurs interculturels s'expriment contre le pouvoir, défient l'hégémonie et la hiérarchie. Cela menace les puissants et les dominants car cela remet en question leur sentiment d'ayant droit et leur contrôle. Être éducateur interculturel exige d'être capable de risquer sa position et ses privilèges en faveur de la justice sociale.

---

#### 1.1.4.1. Guide de l'enseignant : Les changements d'un éducateur interculturel

Durée : 60 min

**Objectif de l'activité** : Les étudiants peuvent comprendre quels changements sont nécessaires pour qu'un professionnel puisse adopter une approche interculturelle réellement significative et critique dans son travail. Cela crée un cadre de réflexion sur l'identité professionnelle des étudiants et sur la manière dont ils comprennent leur rôle dans la société.

- a) *Faites correspondre les déclarations de Gorski (2008) avec les changements de développement de la conscience nécessaires à un éducateur interculturel, comme le montre le photocopié.*

Durée : 30 min

Aide pour les enseignants :

Solutions d'après Gorski (2008) :

a-3, b-1, c-7, d-3, e-6, f-5, g-7, h-4, i-6, j-4, k-1, l-2

OU :

1-b, k ; 2-l ; 3-a, d ; 4-h, j ; 5-f, 6-e, i ; 7-c, g

- b) *Trouvez un ou plusieurs exemples dans votre expérience professionnelle au cours desquels vous avez ressenti le besoin de l'un de ces changements ! Discutez-en par groupes de 3 ou 4. Partagez l'un de vos exemples avec la classe.*

Durée : 30 min

---

### 1.1.4.1. Polycopié : Les changements d'un éducateur interculturel

Faites correspondre les déclarations de Gorski (2008) avec les changements de développement de la conscience nécessaires à un éducateur interculturel, comme le montre le polycopié.

#### Déclarations :

- a) Toute approche de l'éducation interculturelle qui explique les inégalités en diabolisant les communautés marginalisées doit être abandonnée.
- b) Je dois surtout éviter le type d'activités de sensibilisation culturelle qui distingue ou essentialise les groupes non dominants ou qui, en l'absence d'un engagement en faveur de la justice sociale, exige que les groupes dominés se rendent encore plus vulnérables pour le bénéfice éducatif des privilégiés.
- c) Je dois reconnaître qu'aux États-Unis, en tant qu'homme blanc, hétérosexuel, dont la langue maternelle est l'anglais, je bénéficie d'un degré de sympathie institutionnelle auquel la plupart des gens de couleur, des lesbiennes et des homosexuels, des personnes dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et des femmes n'ont pas accès, et que cette différence n'est fondée sur rien d'autre que des privilèges immérités.
- d) Je dois reconnaître la théorie du déficit comme une diversion de l'objectif de démantèlement de l'oppression.
- e) Je dois me rappeler que je pratique l'éducation colonisatrice lorsque je revendique ou tente la neutralité.
- f) Si, en tant qu'éducateur interculturel, je ne vois pas à quel point il est absurde de croire que nous pouvons mettre fin à la pauvreté sans démanteler une hiérarchie de classe qui se perpétue avec le chômage et le sous-emploi, alors je suis condamné, malgré mes bonnes intentions, à faire le travail des puissants au nom de l'éducation interculturelle.
- g) Si ma pratique éducative n'est pas perçue par les puissants comme une menace pour leur domination, leur sentiment d'ayant droit et leur contrôle, alors je ne suis pas un éducateur interculturel.
- h) Dans un dialogue interculturel, je ne dois pas me concentrer exclusivement sur les points communs entre puissants et opprimés, en minimisant la négation des droits civiques.
- i) En fait, l'acte même de revendiquer la neutralité est en soi politique et de l'ordre du statu quo.
- j) Le dialogue interculturel a rarement lieu entre des personnes ayant un accès égal au pouvoir.
- k) Plutôt que de me concentrer sur la conscience culturelle ou la compréhension des différences, je dois exposer le sens de l'hégémonie en ce qui concerne la différence (par rapport à la « norme » désignée par l'hégémonie) et la façon dont elle façonne ma vision du monde.
- l) Lorsque l'équité et la justice sociale ne sont pas en place, la paix et la résolution des conflits ne font que réifier l'ordre social existant.

#### Changements de développement :

1. Changement n° 1 : la prise de conscience culturelle ne suffit pas :
2. Changement n° 2 : la justice d'abord, ensuite la résolution des conflits :
3. Changement n° 3 : rejeter la théorie du déficit :
4. Changement n° 4 : dépasser la surface du dialogue :
5. Changement n° 5 : reconnaître le contexte sociopolitique :
6. Changement n° 6 : « neutralité » = statu quo :
7. Changement n° 7 : accepter une perte d'amabilité :

---

### 1.1.4.2. Guide de l'enseignant : Cartographie des concepts

Durée : 40 min

Objectif de l'activité : les étudiants peuvent comprendre comment les concepts fondamentaux de l'éducation interculturelle sont présents et pertinents dans la vie sociale et politique en général. Ils peuvent trouver des exemples pour mieux comprendre ces concepts dans n'importe quel magazine d'actualité et réinterpréter leurs interprétations antérieures à l'aide des citations.

- a) *Travaillez par groupe de deux : trouvez des exemples tirés de l'actualité et de votre propre expérience de cette année pour les concepts suivants, extrait de Gorski (2008) dans le polycopié !*  
Durée : 20 min
- b) *Créez deux groupes dans la classe, les membres des groupes de deux utilisés pour l'activité précédente sont répartis dans les deux groupes. Rassemblez tous les exemples et créez la carte mentale contemporaine des deux concepts ci-dessus.*  
*Présentez vos cartes en classe !*  
*Discutez de la manière dont cela a changé votre perception des problèmes.*  
Durée : 20 min

---

### 1.1.4.2. Polycopié : Cartographie des concepts

Trouvez des exemples tirés de l'actualité et de votre propre expérience de cette année pour les concepts suivants, extrait de Gorski (2008) !

Prenez note des exemples que vous avez identifiés et indiquez leur source.

#### 1) Théorie du déficit

« La théorie du déficit, vestige de l'histoire coloniale et impériale, soutient que l'inégalité est le résultat, non pas d'inégalités systémiques d'accès au pouvoir, mais de déficiences intellectuelles et éthiques chez certains groupes de personnes. [...] La théorie du déficit a été utilisée tout au long de l'histoire pour justifier les poursuites impériales. Par exemple, les colonialistes européens ont en partie justifié le génocide et l'esclavage des Amérindiens aux États-Unis en qualifiant les peuples indigènes et les esclaves africains de « sauvages » qui avaient besoin d'être civilisés : le fardeau de l'homme blanc ». (Gorski, 2008, p. 518)

Mes exemples :

#### 2) échecs en éducation interculturelle

« Malheureusement, mon expérience et mes connaissances croissantes en matière d'éducation interculturelle et dans les domaines connexes (tels que l'éducation multiculturelle, la communication interculturelle, l'éducation contre les préjugés, etc.) révèlent une tendance inquiétante : malgré de très bonnes intentions, la plupart de ce qui est considéré comme étant des pratiques de l'éducation interculturelle, en particulier aux États-Unis, met l'accent sur les hiérarchies sociales et politiques existantes au lieu de les discréditer » (Gorski, 2008, p. 516)

Mes exemples :

---

### 1.1.5. Approches interculturelles dans l'éducation en France

Par Juan Marcos

- Abdallah-Preteceille, M. (2011). *Intercultural education*. (3<sup>rd</sup> ed.) France : Presses universitaires de France.

L'école est le lieu où naissent différentes formes de culture, d'éducation, de langue et de socialisation. La manière dont l'école traite de l'hétérogénéité culturelle est un problème majeur. Entre multiculturalisme et universalisme, il faut penser à la diversité culturelle en opposition avec l'universalité et la singularité. L'approche interculturelle de l'éducation mérite d'être explorée pour sa capacité à gérer les effets de la diversité culturelle et à les promouvoir.

- Poinot M., & Weber S. (2014). *Migration and transformation of the french society, inventory of knowledges*. Paris, La Découverte.

L'émigration a changé depuis les années 2000, les migrants n'ont pas les mêmes besoins, le même profil et les mêmes relations avec la France que par le passé. L'ancienne émigration, dans son parcours complexe et diversifié, interroge la société sur le point sensible de son intégration.

Ce livre, basé sur des recherches multidisciplinaires du 21<sup>ème</sup> siècle se concentre sur ces transformations. Il ouvre la réflexion sur les problèmes internationaux et européens qui préoccupent la France à cause des échanges commerciaux : nouvelle émigration, diasporas, politiques publiques, questions d'identité, représentations et transmission.

- Sauquet, M., & Vielajus, M. (2014). *Intercultural Intelligence*. Paris : Editions Charles Léopold Mayer.

Ce livre nous invite à réfléchir à la différence, au malentendu culturel, à la pertinence d'identifier un terrain d'entente commun. Les auteurs nous proposent de réfléchir à l'autre culture pour nous faire comprendre à quel point notre culture est conditionnée. Ainsi, le livre nous invite à nous entraîner à deux vertus interculturelles : le doute qui n'empêche pas les croyances et la patience qui n'empêche pas le dynamisme.

---

### 1.1.6. De l'interculturel à la citoyenneté : le discours français

par Hakima Mounir

Pour aborder la question de l'interculturalité en France, il convient de l'examiner dans son contexte socio-historique car les politiques interculturelles sont étroitement liées aux modèles de société dans lesquels elles se situent.

#### **Interculturel.s. Interculturalité.s.**

Il existe de nombreuses définitions de l'interculturalité selon les approches et les visions culturalistes et généralistes qui souvent enferment les individus (généralement les immigrants) dans des catégories prédéfinies. Plusieurs études ont mis en évidence les conséquences d'une telle limitation, fondée sur le déterminisme culturel et la stigmatisation. Ainsi, de manière générale, tout ou presque tout devient interculturel ; certaines personnes pensent qu'il suffit d'avoir dans la classe un élève de nationalité différente pour justifier le qualificatif « interculturel ».

« L'interculturalité est une conception de la diversité culturelle résultant de la co-construction et une approche des contacts culturels. Elle est basée sur trois notions : la diversité / la singularité / l'universalisme, générant non pas une structure triadique mais une dynamique discursive. La flexibilité des questions vise à situer plus qu'à identifier, à comprendre plus qu'à expliquer » (A. Pretceille, 1999, p.59). Il s'agit de l'interculturalité en tant que processus dynamique en fonction des contextes et des acteurs.

L'approche interculturelle est une invitation à réfléchir différemment sur le rapport à la diversité et à l'altérité, en tenant constamment compte de la dynamique et de la complexité (se référant à la pensée complexe (Morin, 2000)) des situations interculturelles.

En France, à l'origine, le terme est largement adopté et développé par les associations, puis progressivement par les acteurs du travail social au début des années 1980. Le débat et le discours sur l'interculturalité sont maintenant associés à des questions telles que l'immigration, le processus de décolonisation, l'intégration, les cultures, les identités culturelles, etc. Avec la création de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), en 1984, cette question présentée dans un « silence du débat scientifique » apparaît en France.

#### **Le multiculturalisme :**

Objectivement, le concept de multiculturalisme s'oppose à l'idée actuelle d'un universalisme républicain en France, à « une communauté de citoyens ». E. Macron, président de la République française depuis 2017, décrit la France comme « un fleuve nourri de nombreuses confluences ». Elle est certainement diversifiée, mais pas « multiculturelle ».

En France, le multiculturalisme officiel et politique n'est pas reconnu et / ou souvent confondu avec les pratiques et les discours sur l'interculturalité. Le caractère pluriel et divers de la société française est plus ou moins reconnu, tout comme est reconnu ou non la différence culturelle dans la sphère publique.

#### **Éducation interculturelle en France**

L'appellation officielle du terme interculturel remonte aux années 1970. Les premières utilisations institutionnelles apparaissent dans les circulaires de l'éducation nationale et en 1976, lors de la Conférence générale de l'Unesco, où il a été déclaré que : « Outre le principe de l'authenticité culturelle, le concept de dialogue entre les cultures doit être souligné ».

C'est pourquoi la France a mis en place une « politique interculturelle » visant spécifiquement les immigrants et leurs enfants. C'est le début de ce que l'on a appelé « l'éducation interculturelle », mise en œuvre par le biais de cours de langue et culture.

Cela semble paradoxal puisque l'école française se veut laïque et individualiste, le droit français ne reconnaissant ni groupe ni communauté, l'école française est traditionnellement assimilationniste. Son rôle est de transmettre aux enfants les valeurs républicaines et laïques, de les transformer en citoyens, conformément au « tempérament national » pour la construction de la nation. D. Schnapper (1995, p.148.) souligne que « l'organisation de l'école publique, à la fois instrument et expression de cette politique, n'a pas tenu compte des spécificités régionales, des origines nationales ou des croyances religieuses des élèves. Elle les traitait uniformément et aussi comme de futurs citoyens en leur fournissant le même enseignement. »

Les politiques scolaires sont généralement assimilationnistes, ce qui est défini par la suppression de toute référence à la culture d'origine au profit de la culture dominante. Malgré cela, certaines initiatives interculturelles isolées sont élaborées dans le domaine de l'intervention sociale et dans le domaine de l'éducation mais sans réelle reconnaissance.

Le présent travail sera l'occasion de mettre en lumière les initiatives et les pratiques interculturelles conçues et testées par des professionnels dans un certain nombre de domaines.

### 1.1.7. Comprendre les compétences interculturelles

Par Aimie Brennan

- Bennett, MJ (1986). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27–70). New York: University Press of America.
- Bennett, MJ (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Lorsque l'on étudie les approches des compétences interculturelles en éducation, il convient de comprendre les modèles et les approches bien connus qui ont éclairé les pratiques et les politiques. Ces modèles encouragent l'éducateur et l'élève à réfléchir sur leur propre position et sur leur approche de l'apprentissage interculturel. « Pour être efficaces dans une autre culture, les individus doivent s'intéresser à d'autres cultures, être suffisamment sensibles pour reconnaître les différences culturelles, puis être prêts à modifier leur comportement pour indiquer qu'ils respectent les personnes d'autres cultures » (Bhawuk et Brislin 1992,

p.416). Les compétences interculturelles sont la capacité de penser et d'agir de manière culturellement appropriée. Cela implique de communiquer et d'échanger avec les gens, les élèves, les enseignants et les parents de manière respectueuse et dans l'optique de nouer des relations positives.

Milton Bennet (1986, 1993) a développé un cadre général pour la conceptualisation des compétences interculturelles appelé Modèle de Développement de la Sensibilité Interculturelle (DMIS). Son modèle définit six niveaux de sensibilité interculturelle ou « orientations vers la différence culturelle ». Les compétences culturelles se situent dans un continuum allant d'une vision du monde ethnocentrique à une vision du monde ethnorelative.

« Le DMIS a été conçu par la théorie selon laquelle la sensibilisation culturelle est accompagnée d'une sophistication cognitive améliorée » (Cushner, McClelland et Safford, 2012, p.155). Les apprenants deviendraient donc plus compétents et auraient des approches plus sophistiquées de la différence à mesure qu'ils progressent d'une étape du modèle à l'autre.



Figure : 2 Modèle de développement de la sensibilité interculturelle Bennett (1993)

Les six étapes du modèle sont les suivantes :

#### • Déni de différence

Dans ce type de situation, les individus ne sont pas conscients des différences ou ne souhaitent pas en apprendre davantage sur des personnes de différentes origines culturelles, religieuses ou raciales. Il est également peu probable qu'ils aient réfléchi à l'influence de la culture sur leurs propres vies et sur la formation de leur identité et ne soient pas très motivés pour rechercher la différence. Cette position est courante chez les personnes peu exposées à la différence ou à la diversité, intentionnellement ou non. Leurs questions sur les autres cultures ont tendance à être très simplistes. Les expressions courantes que les élèves peuvent utiliser à ce stade sont les suivantes : « Toutes les grandes villes sont les mêmes, beaucoup d'immeubles, trop de voitures et des McDonald's. »

« D'après mon expérience, je peux réussir dans n'importe quelle culture sans effort particulier. »

« Je n'ai jamais vécu de choc culturel »

« Tant que nous parlons tous la même langue, il n'y a pas de problème. »

(Bennet, 1993, p. 1)

Pour progresser, les éducateurs peuvent aider à exposer les élèves à la différence et les encourager à explorer les différences qui existent entre les cultures. L'objectif est simplement de sensibiliser les élèves à la diversité et de susciter un certain degré de curiosité en les aidant à reconnaître l'existence de la différence culturelle.

#### • Défense

Une position de défense est prise par quelqu'un qui a un avis bien arrêté sur la culture. L'individu a tendance à regarder négativement les autres cultures et à favoriser fortement sa propre approche du monde. Une position de défense se manifeste par une vision stéréotypée de la différence, les personnes sont généralement mal informées et inconscientes de l'impact nuancé de la culture sur le développement de l'identité de l'individu.

Les expressions courantes que les élèves peuvent utiliser à ce stade sont les suivantes :

« J'aimerais que ces gens parlent comme nous. »

« Quand vous côtoyer d'autres cultures, vous vous rendez compte à quel point tout est mieux aux États-Unis. »

« Nous pourrions vraiment apprendre beaucoup de choses à ces gens. »

« J'aimerais pouvoir abandonner ma propre culture et réellement devenir l'un d'entre eux »

(Bennett, 1993, p. 3)

Les éducateurs peuvent encourager les élèves à développer leur empathie et leur compréhension de la diversité pour défier les stéréotypes et réfléchir sur leurs préjugés envers leur propre culture. La négativité doit être remise en question et les similitudes entre les cultures doivent être soulignées. La tolérance, la patience et le respect devraient être au cœur de l'éducation de ces élèves.

#### • Minimisation

Au stade de la minimisation, les individus ont commencé à identifier les différences et sont conscients qu'il existe d'autres points de vue et d'autres cultures. Ils évitent de juger sévèrement les autres cultures et considèrent que les gens sont plus semblables que différents au regard de leur culture. Cependant, leur niveau de compréhension reste superficiel. Cette étape est souvent la plus difficile à passer car, à ce stade, les gens pensent que tout va bien (Cushner, McClelland et Safford 2012, p. 158).

Les expressions courantes que les élèves peuvent utiliser à ce stade sont les suivantes :

« J'ai conscience des autres, peu importe leur culture. »

« Le monde est petit après tout »

« La technologie apporte l'uniformité culturelle au monde développé. »

« Quelle que soit leur culture, les gens sont plus ou moins motivés par les mêmes choses. »

(Cushner, McClelland et Safford 2012, p. 159)

Les élèves tirent parti de la découverte d'autres cultures et de la perception de la diversité avec précision. Les éducateurs peuvent aider à explorer plus en détail la sensibilité et la différence culturelles et les élèves peuvent être encouragés à réfléchir au sujet de leur conscience culturelle.

#### • Reconnaissance

Une fois que les individus ont atteint le stade de la reconnaissance, ils sont conscients que leur propre culture n'est qu'un moyen de voir le monde. Ils reconnaissent et acceptent qu'il existe de la valeur dans la perspective des autres cultures, mais ils ne sont pas nécessairement d'accord avec leur point de vue. Ils sont curieux et cherchent à en savoir plus sur les différences culturelles. Les expressions courantes que les élèves peuvent utiliser à ce stade sont les suivantes :

« Plus il y a de différence, mieux c'est ; plus il y a de différence, plus les idées sont créatives. »

« J'essaie toujours d'étudier la culture avant de me rendre dans le pays ou d'interagir avec les gens. »

« Où puis-je en apprendre davantage sur la culture mexicaine pour être plus efficace en classe ? »

(Cushner, McClelland et Safford 2012, p. 160)

Selon Bennett (1993), « pour passer cette étape, les élèves doivent acquérir des connaissances spécifiques à la culture. Les élèves doivent également respecter les valeurs et les convictions des autres et maintenir la tolérance à l'ambiguïté » (p. 9). Les éducateurs peuvent aider à explorer plus en détail la sensibilité et la différence culturelles en mettant l'accent sur les valeurs plutôt que sur le comportement.

#### • Adaptation

Les élèves ont une compréhension plus nuancée de la différence culturelle et doivent être capables de voir le monde sous plusieurs angles. Ils comprennent mieux les valeurs des autres cultures et ont appris à faire preuve de souplesse et d'adaptabilité dans leur approche. Ils peuvent évaluer les situations dans leur propre culture et dans d'autres, ce qui leur permet de communiquer avec plus de sensibilité avec tout le monde.

Reconnaître la valeur d'avoir plus d'une perspective culturelle à sa disposition. Être capable « d'adopter le point de vue » d'une autre culture pour comprendre ou évaluer des situations dans sa propre culture ou dans une autre. Être capable de changer intentionnellement son comportement culturel pour agir de manière culturellement appropriée en dehors de sa propre culture. Les expressions courantes que les élèves peuvent utiliser à ce stade sont les suivantes :

« Pour vraiment aider cet élève, je vais devoir changer mon approche. »

« J'interagis un peu différemment avec mes collègues masculins et féminins pour rendre compte des différences dans la manière dont le respect est communiqué. »

« Je peux maintenir mes valeurs et aussi me comporter de manière culturellement appropriée. »

(Cushner, McClelland et Safford 2012, p. 164)

Pour exceller en matière d'intégration, les éducateurs doivent offrir aux élèves des occasions de faire preuve d'empathie envers des personnes ayant des perspectives culturelles différentes et de développer une compréhension authentique des différences de nuances.

#### • Intégration

Il est rare que les élèves atteignent le niveau de sensibilité culturelle d'intégration. À ce stade, les individus peuvent entrer et sortir de leur propre vision du monde. Ils ont plus d'un état d'esprit culturel et ont une identité culturelle fluide. Ils peuvent s'adapter facilement à différentes cultures.

Les expressions courantes que les élèves peuvent utiliser à ce stade sont les suivantes :

« Parfois, j'ai l'impression de n'être à ma place nulle part. »

« On peut facilement se sentir chez soi partout si l'on en sait assez sur la manière dont les choses fonctionnent où nous sommes. »

« Je me sens plus à l'aise quand je fais un lien entre les cultures que je connais. »

(Cushner, McClelland et Safford 2012, p. 165)

Hammer et al. (2003) affirment que « les personnes qui ont bénéficié d'une socialisation largement monoculturelle n'ont normalement accès qu'à leur propre vision du monde culturel » (p. 423).

Ces personnes sont incapables de comprendre ou d'apprécier ceux qui sont culturellement différents.

Au XXI<sup>e</sup> siècle, il est important que les élèves sachent que leur vision du monde est construite et que la reconnaissance de la diversité et des points de vue alternatifs peut devenir un élément actif de leur vision du monde.

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Abdallah-Preteceille, M. (2011). *Intercultural education*. (3<sup>e</sup> ed.) France: Presses universitaires de France.
- Abdallah-Preteceille Martine. 1995. « L'éducation interculturelle en France du devant de la scène aux coulisses », in Identités et cultures à l'école, *Migrants-Formation*, n°102, septembre. Abdallah-Preteceille Martine. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, INRP-Publications de la Sorbonne.
- Banks, James A. (2014). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson
- Bauman, Zygmunt (2016). Education in Liquid Modernity. In: Darder, Mayo and Paraveska (Eds.), *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Beck, Ulrich (2000). *What is globalization?* Wiley & Sons, USA
- Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27–70). New York: University Press of America.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436.
- Coulby, David (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17:3, 245-257.
- Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (2012). *Human Diversity in Education*. New York: McGraw Hill.
- Durkheim E (1963) :3, L'éducation morale
- Gorski, Paul C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19:6, 515-525.
- Habermas, Jürgen & Taylor, Charles (2007). Jugement interculturel et critique de la tradition, Tracés. *Revue de Sciences humaines* [En ligne], 12.
- Hammer, M., Bennett, M. and Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(1), pp. 421–443
- Hannerz, Ulrich (1997). *Flows, Boundaries and Hybrids: Keywords in Transnational Anthropology*. Department of Social Anthropology. Stockholm University. Retrieved January 05, 2018, from
- Hofstede, Geert (n.d.). *The 6 dimensions of National Culture*. Retrieved January 05, 2018, from
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009) Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S Patrikainen (eds.) *Dialogues on Diversity and Global Education*. Berlin: Peter Lang. 11-28.
- M. Wieviorka et al, *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996, p. 35. A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égales et différents*, Paris, Fayard, 1997.
- Nieto, Sonia (2017). Re-imagining multicultural education: new visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9:1, 1-10
- Parekh, Bikhu (1999). *What is Multiculturalism*. Retrieved January 05, 2018, from
- Poinot M., & Weber S. (2014). *Migration and transformation of the french society, inventory of knowledges*. Paris: La Découverte.
- Portera, Antonio (2011). Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects. In Grant, C. A. and Portera, A. (Eds.), *Intercultural and multicultural education. enhancing global interconnectedness*. New York & London: Routledge.
- Ritzer, George (2011). Global Culture and Cultural Flows. In Ritzer, G. (Ed.), *Globalization. The Essentials*. Wiley-Blackwell.
- Sauquet, M., & Vielajus, M. (2014). *Intercultural Intelligence*. Paris: Editions Charles Léopold Mayer.
- Schanpper. D. ; « L'école du citoyen », in Identités et cultures à l'école, *Migrants formation*, n° 102, CNDP, 144-153.1995
- Udvarhelyi, Éva Tessa (2012). *Az interkulturális megközelítés. Pedagógiai segédanyag az Artemisszió Alapítvány interkulturális képzéséhez*. Artemisszió Alapítvány. Retrieved January 05, 2018, from <https://docs.google.com/file/d/0B5TgEhR6R1MbRkNERmZfSHMyUk0/edit>





---

## CHAPITRE 1.2. APPROCHES INTERCULTURELLES DANS LES POLITIQUES EUROPÉENNES

### 1.2.1. Livre blanc sur le dialogue interculturel

Council of Europe. (2008): White paper on intercultural dialogue «Living together as equals in dignity». Strasbourg : Council of Europe, Ministers of Foreign Affairs

Le Livre blanc (Conseil de l'Europe, 2008) décrit le concept d'États-nations comme un phénomène dépassé, qui exige de vivre dans un État donné pour s'assimiler à sa philosophie prédominante (p. 18). Le livre blanc se réfère à la structure dichotomiste des sociétés d'Europe occidentale après la seconde guerre mondiale en Europe, en décrivant les communautés minoritaires et la majorité de la société d'accueil. Cette configuration dans la terminologie du Conseil de l'Europe est qualifiée de *multiculturelle*, mais elle diffère du concept scientifique d'éducation multiculturelle<sup>1</sup> décrit dans le chapitre précédent. La perception dichotomiste de la structure sociale est déjà un changement radical par rapport aux approches assimilationnistes mais, en raison de sa vision statique des cultures, elle conduit à la séparation des groupes majoritaires et minoritaires.

Cette déclaration statique des cultures avait déjà été refusée par la Déclaration d'Opatija (2003), puisque la dichotomie minorité / majorité divise les groupes sociaux en catégories fondées sur des stéréotypes et crée des stigmates empêchant la création d'identités multiples pour de nombreux groupes. Lorsque de telles identités multiples sont acceptées, elles contribuent à créer les bases d'une société inclusive et de la cohésion sociale.

Le Livre blanc (Conseil de l'Europe, 2008) considère que les valeurs universelles de l'égalité de tous les êtres humains, du respect des droits de l'Homme et de l'État de droit et des principes démocratiques, du respect de la liberté d'expression et des autres libertés fondamentales sont indispensables pour la garantie du dialogue et de la compréhension interculturels. Cela signifie également que les liens ethniques et la langue parlée par des individus ne pourront jamais servir de base suffisante pour priver quiconque de ses droits humains ou de sa participation active à la société. De même, l'appartenance à une culture dominante ne pourra jamais justifier une quelconque discrimination, qu'elle soit liée à une religion, à un groupe ethnique, au genre, à l'orientation sexuelle ou à tout autre caractéristique liée à l'identité.

Le dialogue interculturel peut être développé dans une démarche réflexive. Une caractéristique importante de celui-ci est l'autoréflexion critique : la capacité de se percevoir soi-même en se mettant à la place des autres.

Il s'agit d'un nouvel élément révolutionnaire par rapport aux modèles précédents assimilateurs et pluralistes, dans la mesure où il souligne la nécessité de la transformation sociale, qui concorde avec les modèles transformationnels et reconstituteurs sociaux du multiculturalisme.

Cette approche du Livre blanc est normative, car il s'agit d'un plan d'action politique et social qui définit ses principes (approche démocratique, priorité des réglementations légales, séparation des différentes branches du pouvoir), cependant, cette normativité est présente comme une garantie contre la relativité morale. Les normes décrites dans le Livre blanc représentent des valeurs convenues au niveau européen et sont décrites dans divers documents de

niveau européen, tels que la *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales* (1953) et le Protocole n° 12 (2000) qui interdit toute forme de discrimination *fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation* (article 14).

Le Livre blanc (2008) fait également référence à la Convention culturelle européenne (1954) qui vise à développer la compréhension mutuelle et une appréciation réciproque de la diversité culturelle en Europe et à promouvoir les contributions nationales au patrimoine culturel commun de l'Europe, en particulier les langues, l'histoire et la civilisation. La convention-cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société (Faro, 2005) distingue deux parties principales du patrimoine culturel européen : d'une part, toutes les formes du patrimoine culturel, d'autre part, toutes ces idées, concepts et valeurs qui sont le résultat des processus et des conflits passés, dans la mesure où ils contribuent au développement d'une structure sociale pacifique et solide reposant sur les droits de l'Homme, la démocratie et le droit.

Le Livre blanc décrit le dialogue interculturel comme une communication ouverte basée sur la compréhension et le respect mutuels entre les individus et les organisations aux origines et au patrimoine ethniques, culturels, religieux et linguistiques variés. Le dialogue ne peut être créé que si la liberté et la capacité de s'exprimer sont garanties et s'il existe une intention et une capacité à comprendre les autres. Le dialogue interculturel est une caractéristique fondamentale des sociétés inclusives qui soutient le développement des attitudes nécessaires dans toute culture démocratique, telles que l'ouverture d'esprit, la capacité et la nécessité d'établir un dialogue et d'écouter les autres, de gérer les conflits de manière pacifique et d'accepter les argumentations solides des autres.

Le Livre blanc décrit cinq approches politiques de la promotion du dialogue interculturel : (1) *La gouvernance démocratique de la diversité culturelle*, fondée sur une culture politique valorisant la diversité, où les droits de l'Homme fournissent un cadre essentiel au dialogue interculturel. Elle cherche à soutenir fermement l'égalité des droits au-delà de l'égalité formelle et appelle à un soutien positif en faveur d'une égalité dans les faits. (2) L'approche de *la citoyenneté démocratique et de la participation* incite à réfléchir aux problèmes européens communs en tant que concitoyens et semblables. La citoyenneté active est considérée comme un facteur qui renforce la participation civile et contribue à la cohésion sociale. (3)

---

1 Cette interprétation du « multiculturel » n'est présente que dans le discours politique et les politiques de l'Union européenne et ne reflète pas les discours scientifiques actuels.

---

L'approche de *l'apprentissage et de l'enseignement des compétences interculturelles* fait référence aux compétences d'apprentissage et de développement tout au long de la vie qui soutiennent le dialogue interculturel. Trois domaines de compétence sont identifiés : la citoyenneté démocratique, la langue et l'histoire puisqu'elles sont essentielles à une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive. L'approche englobe tout cadre éducatif formel, non formel et informel et encourage les approches multidisciplinaires, en particulier le développement de la capacité de réflexion personnelle et de disposition à l'autocritique. L'apprentissage non formel, présent dans le travail auprès de la jeunesse et les services bénévoles et civiques, joue un rôle important dans cette approche, car les groupes non formels et les centres communautaires peuvent être les piliers de la cohésion sociale aux côtés de la famille, de l'école et du lieu de travail. (4) L'approche des *Espaces de dialogue interculturel* définit les espaces physiques et virtuels où l'éducation interculturelle peut avoir lieu. Elle attire l'attention sur la responsabilité de l'urbanisme et examine les opportunités et les défis de divers espaces publics, tels que les jardins d'enfants, les écoles, les maisons de la jeunesse, les musées et les sites du patrimoine, mais également les espaces sociaux, tels que les lieux de travail ou les terrains de sport. (5) L'approche du *dialogue interculturel dans les relations internationales* aborde les possibilités d'utiliser la sphère internationale pour renforcer la compréhension et le dialogue interculturels. Elle énumère les organisations de coopération internationale ; outre les États et les organisations régionales et politiques de divers États, elle mentionne également les organisations non gouvernementales et les communautés culturelles en tant qu'acteurs jouant un rôle clé dans le dialogue interculturel transnational.

L'enseignement des compétences interculturelles se concentre sur trois domaines principaux : l'enseignement des droits de citoyenneté démocratique, l'éducation à la diversité linguistique et l'enseignement de l'histoire. L'éducation à la citoyenneté démocratique est une tâche complexe, qui comprend l'éducation à la citoyenneté, l'histoire, la politique et les droits de l'Homme.

Elle intègre des éléments d'éducation globale et l'apprentissage de son propre patrimoine culturel est un élément essentiel. L'éducation à la diversité linguistique reconnaît l'importance de la langue de la minorité mais elle plaide également en faveur d'une maîtrise complète des langues dominantes indiquées, indispensable à la pratique d'une citoyenneté active.

Autrement dit, protéger les langues minoritaires ne veut pas dire négliger la langue dominante. Enseigner et apprendre des langues minoritaires est une action culturelle qui peut aider à lutter contre les stéréotypes et les préjugés et à développer des personnalités plus ouvertes et plus tolérantes. L'un des principaux objectifs de l'enseignement de l'histoire est d'éduquer et d'analyser de manière critique les crimes contre l'humanité afin d'empêcher que de tels crimes ne se reproduisent. L'enseignement de l'histoire a pour but d'expliquer les effets positifs créés par les rencontres de cultures, de religions et d'États différents, ainsi que de découvrir et d'analyser les détournements de l'histoire, forgeant et réduisant au silence des événements historiques.

Apprendre et enseigner des compétences interculturelles est essentiel à la création d'une culture démocratique et à la cohésion sociale. Un système éducatif qui soutient ces objectifs doit être orienté vers l'inclusion et doit lutter contre toute forme de discrimination négative.

Le Livre blanc suggère d'inclure l'enseignement des compétences interculturelles dans l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme, qui est présent, en plus de l'enseignement obligatoire, dans la formation des enseignants ainsi que dans l'éducation des adultes.

---

### 1.2.1.1. Guide de l'enseignant : Cinq approches politiques pour la promotion du dialogue interculturel

Durée : 80 min

Objectif de l'activité : identifier les différentes approches, mieux comprendre leur contenu et associer ces approches aux expériences des étudiants dans le domaine de l'éducation formelle et non formelle.

Description de l'activité :

a) *Plusieurs citations extraites du Livre blanc sur le dialogue interculturel (2008, p. 25-36.) sont distribuées aux étudiants. Chaque citation doit être imprimée sur une feuille de papier séparée puis mélangée aux autres. En petits groupes, les étudiants doivent classer les citations selon les approches individuelles auxquelles elles appartiennent. Ensuite, ils doivent expliquer leurs choix. L'enseignant peut conserver la version originale afin de pouvoir faire une comparaison toutefois, de nombreuses citations peuvent être placées dans plusieurs catégories, faites preuve de souplesse à ce sujet.*

Durée : 20 min

b) *Une fois la classification effectuée, les étudiants doivent choisir une citation à laquelle ils peuvent associer une expérience personnelle. Ils vont s'asseoir en cercle et présenter leurs propres expériences à l'ensemble du groupe.*

Durée : 45 min

c) *Pour clore l'exercice, il leur sera demandé d'écrire une phrase de 5 à 8 mots sur une feuille résumant les enseignements les plus intéressants de la séance. Ils peuvent la partager avec le groupe un par un ou l'afficher sur le mur et lire les phrases des autres.*

Durée : 15 min

#### Citations par catégories :

##### a) Gouvernance démocratique de la diversité culturelle

« Une culture de la diversité ne peut se développer que si la démocratie concilie la règle de la majorité et les droits des personnes appartenant à des minorités. »

« Une société européenne déterminée à allier unité et diversité ne peut être une société dans laquelle 'le vainqueur remporte tout', mais doit chercher à diffuser des valeurs d'égalité et de respect mutuel dans la sphère politique. »

« Les fonctionnaires de police, les responsables politiques, les enseignants et d'autres groupes professionnels, ainsi que les leaders de la société civile, doivent être formés de sorte à pouvoir remplir leurs fonctions dans des communautés présentant une diversité culturelle. »

« Le droit à la liberté de pensée et d'expression, à la liberté de religion, à la liberté de réunion et d'association, au respect de la vie privée et de la vie de famille figurent parmi les dispositions les plus importantes de la Convention européenne des Droits de l'Homme. »

« La liberté d'expression, garantie par l'article 10, paragraphe 1 de la Convention européenne des droits de l'Homme est une condition sine qua non à la participation au dialogue interculturel. »

« La Cour européenne des droits de l'Homme a toutefois placé la barre très haut en ce qui concerne les restrictions à la liberté d'expression, indiquant qu'il convient de protéger même des propos qui 'heurtent, choquent ou dérangent'. Ce qui laisse, par exemple, une certaine liberté pour critiquer la religion d'autrui (en tant que système d'idées auquel on peut choisir d'adhérer).

La Cour tient compte de l'impact et du contexte dans lequel les propos ont été tenus, en déterminant notamment s'ils contribuent à un débat public pluraliste sur des sujets d'intérêt général. »

« Pour les médias, la protection de la liberté d'expression est un principe fondamental, même s'il est néanmoins admis que les journalistes ont des responsabilités et des devoirs particuliers : ils doivent être libres d'exprimer leurs opinions, y compris des jugements de valeur, sur des sujets d'intérêt public, mais ont également l'obligation de recueillir et de diffuser des informations objectives. »

« Dans la sphère publique, les autorités de l'État doivent appliquer rigoureusement l'interdiction de discrimination, qui témoigne de la neutralité de l'État dans les questions culturelles et religieuses. »

##### b) Citoyenneté démocratique et participation

« Faciliter l'accès à la citoyenneté exige l'adoption non seulement de mesures réglementaires et législatives mais aussi de mesures éducatives. »

« La participation active de tous les résidents à la vie de la communauté locale contribue à la prospérité de cette dernière et favorise leur intégration. Le droit accordé aux étrangers résidant légalement dans une municipalité ou une région de participer aux élections locales et régionales est un outil de promotion de la participation. »

« Il convient de résister à la tentation de désigner comme seuls interlocuteurs les responsables masculins des minorités appartenant à la première génération de migrants. Il est important de tenir compte de la diversité et des relations sociales qui existent au sein des communautés minoritaires, et d'impliquer tout particulièrement les jeunes. »

---

c) Apprendre et enseigner les compétences interculturelles

« L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle tant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux, ainsi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes. »

« L'approche interculturelle reconnaît la valeur des langues utilisées par les membres des communautés minoritaires, mais considère qu'il est essentiel que ces personnes acquièrent la langue qui prédomine dans l'État où elles vivent, afin qu'elles puissent devenir des citoyens à part entière. »

« L'enseignement de l'histoire contribue à empêcher la répétition ou la négation de l'Holocauste, des génocides et autres crimes contre l'humanité, des épurations ethniques et des violations massives des droits de l'Homme, à panser les blessures du passé et à promouvoir les valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché ; c'est un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples. »

« Les organisations de jeunesse et les associations sportives, ainsi que les communautés religieuses sont particulièrement bien placées pour faire avancer le dialogue interculturel dans un contexte d'éducation non-formelle. Outre la famille, l'école et le lieu de travail, les mouvements de jeunesse et les centres communautaires peuvent être des piliers de la cohésion sociale. »

« Les programmes de formation des enseignants devraient prévoir des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations engendrées par la diversité, la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme ainsi que la marginalisation et à résoudre les conflits de manière pacifique. Ils devraient en outre favoriser une approche globale de la vie institutionnelle sur la base de la démocratie et des droits de l'Homme et créer une communauté d'étudiants, en tenant compte des perceptions individuelles sous-jacentes, du climat scolaire et des aspects informels de l'éducation. »

d) Espaces de dialogue interculturel

« Il est primordial que les populations de migrants ne soient pas, comme c'est souvent le cas, concentrées

dans des zones d'habitation sans âme et stigmatisées, isolées et exclues de la vie citadine. »

« Les jardins d'enfants, l'école, ainsi que les maisons de la jeunesse et les activités dédiées à la jeunesse sont en général des lieux essentiels à l'apprentissage et au dialogue interculturel. Toutefois, pour qu'ils le deviennent vraiment, ils devraient permettre aux enfants et aux jeunes d'origines diverses de se rencontrer pour communiquer et développer des activités communes. »

« Les médias offrent des espaces essentiels au dialogue indirect. Ils témoignent de la diversité culturelle de la société, mettent les cultures en contexte et proposent des plates-formes pour l'expression de points de vue divers auxquels leurs lecteurs, auditeurs ou spectateurs n'ont pas forcément accès dans leur quotidien. »

« Le sport peut considérablement contribuer au dialogue interculturel, en le rattachant directement à la vie quotidienne. »

« L'importance du lieu de travail dans le dialogue interculturel ne doit pas être négligée. La diversité est un facteur d'innovation, comme en témoignent les principales plaques tournantes de l'économie du savoir. Une main d'œuvre diversifiée peut générer des approches nouvelles grâce au travail d'équipe et à la participation des employés. »

e) Le dialogue interculturel dans les relations internationales

« L'engagement de l'Europe envers l'action multilatérale fondée sur le droit international et la promotion des droits de l'Homme, de la démocratie et de la primauté du droit devrait inspirer le dialogue interculturel à l'échelle internationale. »

« La situation géopolitique actuelle est parfois décrite comme celle de civilisations qui s'excluent mutuellement et qui cherchent à obtenir des avantages politiques et économiques relatifs, au détriment les unes des autres. »

« Le Conseil de l'Europe reste ouvert à la coopération avec les régions voisines de l'Europe et du reste du monde. »

« Les acteurs non-étatiques organisés au niveau international, tels que les organisations non-gouvernementales ou les communautés religieuses, jouent un rôle déterminant dans le dialogue interculturel transnational, où ils peuvent faire figure d'innovateurs. »

---

### 1.2.1.1. Polycopié : Cinq approches politiques pour la promotion du dialogue interculturel

Trouvez quelle citation appartient à quelle catégorie.

Certaines citations peuvent être placées dans plusieurs catégories ; certaines citations ne peuvent être placées que dans une seule catégorie.

Justifiez vos choix !

#### Catégories :

- a) Gouvernance démocratique de la diversité culturelle
- b) Citoyenneté démocratique et participation
- c) Apprendre et enseigner les compétences interculturelles
- d) Espaces de dialogue interculturel
- e) Le dialogue interculturel dans les relations internationales

#### Citations :

- 1) « Une culture de la diversité ne peut se développer que si la démocratie concilie la règle de la majorité et les droits des personnes appartenant à des minorités. »
- 2) « Une société européenne déterminée à allier unité et diversité ne peut être une société dans laquelle 'le vainqueur remporte tout', mais doit chercher à diffuser des valeurs d'égalité et de respect mutuel dans la sphère politique. »
- 3) « La participation active de tous les résidents à la vie de la communauté locale contribue à la prospérité de cette dernière et favorise leur intégration. Le droit accordé aux étrangers résidant légalement dans une municipalité ou une région de participer aux élections locales et régionales est un outil de promotion de la participation. »
- 4) « Le droit à la liberté de pensée et d'expression, à la liberté de religion, à la liberté de réunion et d'association, ainsi que le respect de la vie privée et de la vie de famille figurent parmi les dispositions les plus importantes de la Convention européenne des Droits de l'Homme. »
- 5) « Pour les médias, la protection de la liberté d'expression est un principe fondamental, même s'il est néanmoins admis que les journalistes ont des responsabilités et des devoirs particuliers : ils doivent être libres d'exprimer leurs opinions, y compris des jugements de valeur, sur des sujets d'intérêt public, mais ont également l'obligation de recueillir et de diffuser des informations objectives. »
- 6) « Il convient de résister à la tentation de désigner comme seuls interlocuteurs les responsables masculins des minorités appartenant à la première génération de migrants. Il est important de tenir compte de la diversité et des relations sociales qui existent au sein des communautés minoritaires, et d'impliquer tout particulièrement les jeunes. »
- 7) « L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle tant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux, ainsi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes. »
- 8) « L'engagement de l'Europe envers l'action multilatérale fondée sur le droit international et la promotion des droits de l'Homme, de la démocratie et de la primauté du droit devrait inspirer le dialogue interculturel à l'échelle internationale. »
- 9) « Faciliter l'accès à la citoyenneté exige l'adoption non seulement de mesures réglementaires et législatives mais aussi de mesures éducatives. »
- 10) « La liberté d'expression, garantie par l'article 10, paragraphe 1 de la Convention européenne des Droits de l'Homme est une condition sine qua non à la participation au dialogue interculturel. »
- 11) « L'enseignement de l'histoire contribue à empêcher la répétition ou la négation de l'Holocauste, des génocides et autres crimes contre l'humanité, des épurations ethniques et des violations massives des droits de l'Homme, à panser les blessures du passé et à promouvoir les valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché ; c'est un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples. »
- 12) « Dans la sphère publique, les autorités de l'État doivent appliquer rigoureusement l'interdiction de discrimination, qui témoigne de la neutralité de l'État dans les questions culturelles et religieuses. »

- 
- 13) « Les acteurs non-étatiques organisés au niveau international, tels que les organisations non-gouvernementales ou les communautés religieuses, jouent un rôle déterminant dans le dialogue interculturel transnational, où ils peuvent faire figure d'innovateurs. »
  - 14) « Il est primordial que les populations de migrants ne soient pas, comme c'est souvent le cas, concentrées dans des zones d'habitation sans âme et stigmatisées, isolées et exclues de la vie citadine. »
  - 15) « Les jardins d'enfants, l'école, ainsi que les maisons de la jeunesse et les activités dédiées à la jeunesse sont en général des lieux essentiels à l'apprentissage et au dialogue interculturel. Toutefois, pour qu'ils le deviennent vraiment, ils devraient permettre aux enfants et aux jeunes d'origines diverses de se rencontrer pour communiquer et développer des activités communes. »
  - 16) « Les fonctionnaires de police, les responsables politiques, les enseignants et d'autres groupes professionnels, ainsi que les leaders de la société civile, doivent être formés de sorte à pouvoir remplir leurs fonctions dans des communautés présentant une diversité culturelle. »
  - 17) « Le sport peut considérablement contribuer au dialogue interculturel, en le rattachant directement à la vie quotidienne. »
  - 18) « Les programmes de formation des enseignants devraient prévoir des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations engendrées par la diversité, la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme ainsi que la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière pacifique. Ils devraient en outre favoriser une approche globale de la vie institutionnelle sur la base de la démocratie et des droits de l'Homme et créer une communauté d'étudiants, en tenant compte des perceptions individuelles sous-jacentes, du climat scolaire et des aspects informels de l'éducation. »
  - 19) « Le Conseil de l'Europe reste ouvert à la coopération avec les régions voisines de l'Europe et du reste du monde. »
  - 20) « La situation géopolitique actuelle est parfois décrite comme celle de civilisations qui s'excluent mutuellement et qui cherchent à obtenir des avantages politiques et économiques relatifs, au détriment les unes des autres. »
  - 21) « La Cour européenne des droits de l'Homme a toutefois placé la barre très haut en ce qui concerne les restrictions à la liberté d'expression, indiquant qu'il convient de protéger même des propos qui 'heurtent, choquent ou dérangent'. Ce qui laisse, par exemple, une certaine liberté pour critiquer la religion d'autrui (en tant que système d'idées auquel on peut choisir d'adhérer). La Cour tient compte de l'impact et du contexte dans lequel les propos ont été tenus, en déterminant notamment s'ils contribuent à un débat public pluraliste sur des sujets d'intérêt général. »
  - 22) « L'approche interculturelle reconnaît la valeur des langues utilisées par les membres des communautés minoritaires, mais considère qu'il est essentiel que ces personnes acquièrent la langue qui prédomine dans l'État où elles vivent, afin qu'elles puissent devenir des citoyens à part entière. »
  - 23) « Les médias offrent des espaces essentiels au dialogue indirect. Ils témoignent de la diversité culturelle de la société, mettent les cultures en contexte et proposent des plates-formes pour l'expression de points de vue divers auxquels leurs lecteurs, auditeurs ou spectateurs n'ont pas forcément accès dans leur quotidien. »
  - 24) « L'importance du lieu de travail dans le dialogue interculturel ne doit pas être négligée. La diversité est un facteur d'innovation, comme en témoignent les principales plaques tournantes de l'économie du savoir. Une main d'œuvre diversifiée peut générer des approches nouvelles grâce au travail d'équipe et à la participation des employés. »
  - 25) « Les organisations de jeunesse et les associations sportives, ainsi que les communautés religieuses sont particulièrement bien placées pour faire avancer le dialogue interculturel dans un contexte d'éducation non-formelle. Outre la famille, l'école et le lieu de travail, les mouvements de jeunesse et les centres communautaires peuvent être des piliers de la cohésion sociale. »
-

---

### 1.2.1.2. Guide de l'enseignant : Créer une carte mentale du Livre blanc sur le dialogue interculturel

Durée : 90 min

Objectif de l'activité : comprendre clairement la structure et les concepts clés du Livre blanc sur le dialogue interculturel (2008).

Description de l'activité :

a) *Les étudiants travaillent en trois groupes de 5 à 7 personnes ou plus. Ils doivent collecter les concepts clés du Livre blanc (2008) en utilisant une version électronique du document. Les concepts clés sélectionnés seront ensuite être écrits sur des post-its ou des petits morceaux de papier.*

Durée : 20 min

b) *Assis en cercle, les étudiants présentent et définissent brièvement les concepts clés qu'ils ont identifiés. S'ils le souhaitent, ils peuvent également ajouter les concepts des autres groupes.*

Durée : 20 min

c) *Les étudiants travaillent à nouveau en petits groupes (5 à 7) et créent la carte mentale des concepts collectés sur un tableau de conférence. Une fois qu'ils ont terminé, ils présentent leur carte mentale à l'ensemble du groupe. Chaque groupe doit poser au moins deux questions sur les cartes mentales des groupes qui présentent.*

Durée : 30 min

d) *Évaluation : Les étudiants ont trois 3 gommettes chacun. Ils peuvent les apposer sur les cartes mentales qu'ils préfèrent. Ils peuvent disposer les trois gommettes sur la même carte ou sur plusieurs cartes différentes, y compris sur la leur. Une fois les gommettes posées, nous les interrogeons sur leurs choix chacun leur tour.*

Durée : 20 min

Matériel :

- 2 - 3 blocs de Post-it
- Tableau de conférence
- Marqueurs
- Patafix ou similaire
- Gommettes (3 par élève)

## 1.2.2. Inclusion, intégration et interculturalité dans la politique irlandaise

Par Cathal de Paor et Aimie Brennan

L'Irlande a connu une longue histoire de diversité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse, illustrée par « la manière dont le bilinguisme en irlandais et en anglais a joué un rôle dans la vie irlandaise, dans la présence de longue date de la communauté des *Travellers* » et depuis son entrée dans l'Union européenne, par le nombre croissant de migrants immigrés en Irlande (NCCA, 2006 ; 3). Les évolutions législatives, telles que la Loi de 1998 sur l'éducation, la Loi de 2000 sur la protection de l'éducation et la Loi de 2000 sur l'égalité de statut, témoignent du fait que l'Irlande est une société de plus en plus multiculturelle.

La politique nationale irlandaise est cohérente avec les efforts européens et internationaux. Des politiques telles que Europe 2020 : *stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, la *Commission européenne contre le racisme et l'intolérance*, le *processus de Bologne* et la *convention des Nations unies sur l'élimination de la discrimination raciale* ont toutes contribué à l'élaboration de la politique irlandaise en matière d'intégration et d'inclusion sociale, dont une sélection est présentée ci-dessous.

- La stratégie d'intégration des migrants 2017-2020

Développés par le ministère de la justice et de l'égalité, la *stratégie irlandaise d'intégration des migrants 2017-2020* et le *Fonds d'intégration des communautés* ont été lancés en 2017 avec pour objectif de fournir un soutien aux migrants, aux réfugiés et aux descendants d'immigrés.

La stratégie souligne l'engagement du gouvernement pour le soutien à l'intégration des migrants dans les domaines de l'emploi, de l'éducation, de la santé et de l'engagement communautaire. « La stratégie fournit un cadre pour une série d'actions visant à aider les migrants à participer pleinement à la vie irlandaise » (2017 :2).

Il existe maintenant un bureau dédié à la *promotion de l'intégration des migrants*, doté d'un « mandat interministériel visant à développer, diriger et coordonner la politique d'intégration des migrants dans d'autres ministères, agences et services gouvernementaux ».

*Pour lire la stratégie, voir :*

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/library/doc/ireland-2017-2020-migrant-integration-strategy>

- Plan d'action national pour l'inclusion sociale 2007-2016 (mise-à jour 2015-2017)

Développé par le Département de la protection sociale, le NAPinclusion (plan d'action national pour l'inclusion) définit un plan d'action complet pour améliorer le niveau de vie des citoyens irlandais qui sont victimes de l'exclusion sociale en réduisant leur pauvreté.

Le NAPinclusion identifie 12 objectifs stratégiques de haut niveau dans des domaines clés du cycle de vie, ciblant les personnes âgées, les personnes handicapées, les personnes défavorisées et les groupes minoritaires, y compris les membres de la communauté des *Travellers* et les migrants. L'un des objectifs de la politique était d'élaborer une stratégie « visant à intégrer les nouveaux arrivants dans notre société » et de fournir un soutien linguistique / d'interprétation aux enfants et aux adultes pour qui l'anglais est la langue seconde (2007 : 15).

La politique a été mise à jour en 2016.

*NAP Inclusion 2007-2016, voir <http://socialinclusion.ie/documents/NAPinclusionReportPDF.pdf>. <http://www.socialinclusion.ie/documents/NAPinclusionReportPDF.pdf>*

*NAP Inclusion mis-à-jour, voir ; <http://www.socialinclusion.ie/UpdatedNAPinclusion2015-2017.html>*

- Planification du plan d'action national de la diversité contre le racisme 2005-2008 (MJ)

Le Ministère de la justice, de l'égalité et de la réforme du droit a présenté le NPAR (plan national contre le racisme) en 2005 en tant que « qu'approche systémique globale » de l'interculturalité. Le NPAR visait à mettre en œuvre des stratégies spécifiques pour surmonter les inégalités en « évaluant les progrès accomplis et en incluant les groupes représentant les minorités culturelles et ethniques » dans le processus de développement.

La politique présentait un « cadre interculturel » reposant sur cinq objectifs concrets :

- La protection - Protection efficace et lutte contre le racisme
- L'inclusion - Inclusion économique et égalité des chances
- Les prestations - Prise en compte de la diversité dans la prestation de services
- La reconnaissance - Reconnaissance et prise en compte de la diversité
- La participation - Participation totale à la société irlandaise (2005 : 27)

*Pour plus de détails, voir : <http://justice.ie/en/JELR/NPARen.pdf/Files/NPARen.pdf>.*

- La commission irlandaise des droits de l'Homme et de l'égalité

L'IHREC (commission irlandaise des droits de l'Homme et de l'égalité) est un organisme public indépendant chargé des questions d'égalité et apportant des changements par des moyens légaux, politiques et législatifs. L'IHREC note que « les avantages de la diversité culturelle ne peuvent être réalisés que si une intégration réussie de différentes cultures est réalisée sur le lieu de travail. L'intégration signifie faire des affaires d'une manière qui valorise toutes les cultures sur le lieu de travail et permet à toutes les cultures de contribuer à la réussite de l'entreprise dans un contexte caractérisé par la non-discrimination et l'égalité ». Le but de la Commission est de « promouvoir et protéger les droits de l'Homme et l'égalité en Irlande et de créer une culture de respect des droits de l'Homme, d'égalité et de compréhension interculturelle dans l'État ».

L'IHREC rend la législation ci-dessous sur l'égalité et l'inclusion accessible au public.

*Voir leur site : <https://www.ihrec.ie> <https://www.ihrec.ie/>*

- Loi irlandaise sur les droits de l'Homme et l'égalité (2014)

*La Loi irlandaise sur les droits de l'Homme et l'égalité (2014) impose aux organismes du secteur public l'obligation légale d'éliminer la discrimination, de promouvoir l'égalité de chances et de traitement et de protéger les droits fondamentaux de tous les citoyens.*



Pour lire la Loi, voir : <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2014/act/25/enacted/en/html>

• Loi sur l'égalité de statut (2000 -2015)

La Loi sur l'égalité de statut interdit la discrimination dans la prestation de biens et de services, dans l'accès au logement et dans l'éducation. Elle couvre les neuf motifs de discrimination : le genre, le statut matrimonial, le statut familial, l'âge, le handicap, l'orientation sexuelle, l'ethnie, la religion et l'appartenance à la communauté des Travellers.

Pour lire la Loi, voir : <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/1999/19/>.

• Politique sur l'éducation interculturelle en Irlande

L'éducation interculturelle en Irlande est définie comme étant « une éducation qui respecte, célèbre et reconnaît la normalité de la diversité dans tous les domaines de la vie humaine. Elle sensibilise l'élève à l'idée que les humains ont naturellement développé une variété de modes de vie, de coutumes et de visions du monde, et que cette étendue de la vie humaine nous enrichit tous. C'est l'éducation, qui promeut l'égalité et les droits de l'Homme, défie les discriminations injustes et promeut les valeurs sur lesquelles repose l'égalité » (NCCA, 2005 : 3).

En s'appuyant sur les articles énoncés dans la *Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* (1989), le Ministère de l'éducation et des compétences a élaboré des politiques en matière d'éducation interculturelle à différents niveaux du système éducatif irlandais.

Ces politiques centralisent les besoins et la culture de tous les enfants et visent à permettre aux jeunes « d'apprécier la richesse d'une diversité de cultures et d'être soutenus de manière pratique pour reconnaître et combattre les discriminations et les préjugés là où ils existent » (2002 ; 34). Les sections suivantes mettent en évidence certaines des politiques clés du système éducatif.

• Stratégie d'éducation interculturelle 2010-2015

En 2010, le Ministère de l'éducation et des compétences a lancé la première stratégie d'éducation interculturelle (IES) d'Irlande couvrant la période de 2010 à 2015. La stratégie reposait sur un examen approfondi des politiques nationales et internationales en matière d'intégration des migrants et d'éducation interculturelle, ainsi que sur un processus de soumission des parties prenantes. L'IES qui en résulte renforce la législation en matière d'éducation (Loi sur l'éducation de 1998) en garantissant que « tous les élèves puissent bénéficier d'une éducation respectant la diversité des valeurs, des croyances, de la langue et des traditions de la société irlandaise ». L'IES présente un *cadre pour l'éducation interculturelle qui comprend dix composantes clés et cinq objectifs ambitieux en matière d'éducation interculturelle* en Irlande (voir pages 6 et 56).

Les objectifs de la stratégie sont les suivants :

1. Permettre l'adoption d'une approche institutionnelle globale pour créer un environnement d'apprentissage interculturel
2. Renforcer la capacité des prestataires d'éducation à développer un environnement d'apprentissage interculturel
3. Aider les étudiants à maîtriser la langue d'enseignement

4. Encourager et promouvoir un partenariat actif, un engagement et une communication efficace entre les prestataires d'éducation, les élèves, les parents et les communautés
5. Promouvoir et évaluer la collecte et le suivi des données afin que les politiques et la prise de décision reposent sur des preuves (IES, 2010 : 57)

Pour plus d'informations, voir : [https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig\\_intercultural\\_education\\_strategy.pdf](https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf)

• Politique sur l'éducation interculturelle dans la petite enfance

- Aistear : Le cadre pédagogique de la petite enfance (NCCA, 2009)

Développé par le Conseil national pour les programmes et l'évaluation, Aistear est le cadre pédagogique irlandais pour les enfants de zéro à six ans. Le cadre s'adresse aux professionnels de la petite enfance, aux enseignants et aux parents d'enfants en bas âge pour les aider à planifier des expériences d'apprentissage de qualité permettant aux enfants de devenir des « apprenants compétents et confiants » (2009 : 6). Aistear repose sur douze principes et quatre thèmes clés d'apprentissage et de développement. Le thème 2 « Identité et appartenance » fournit un éventail d'opportunités d'apprentissage pour aider les professionnels à célébrer la différence et à promouvoir un environnement inclusif et équitable pour les bébés, les tout-petits et les jeunes enfants. En collaboration avec le professionnel, les enfants devraient pouvoir « exprimer leurs droits et faire preuve de compréhension et de respect à l'égard de l'identité, des droits et des points de vue des autres » (2009 : 26).

Pour plus d'informations, voir : <https://www.ncca.ie/en/early-childhood/aistear>

- Directives sur la diversité et l'égalité au service de la petite enfance (OMCYA, 2006)

Élaborées dans le cadre de la *stratégie nationale sur la petite enfance 2006-2010*, les directives visent à aider les intervenants, les gestionnaires et les décideurs au service de la petite enfance, à connaître et à comprendre les problèmes de diversité et d'égalité dès le plus jeune âge. Les directives visent à sensibiliser les gens aux questions de diversité et d'égalité, à sensibiliser sur les préjugés et la discrimination et à encourager le développement de services qui incluent tous les enfants et leurs familles. À travers un processus de réflexion critique, les directives encouragent les professionnels à améliorer leur compréhension de la diversité, de l'égalité et de la discrimination, à contester les questions discriminatoires dans la pratique et à créer des politiques en matière de diversité et d'égalité qui favorisent l'inclusion.

Pour plus d'informations, voir : [https://www.multifaiths.com/pdf/childcarediversity\\_and\\_equality.pdf](https://www.multifaiths.com/pdf/childcarediversity_and_equality.pdf)

- Charte et directives pour l'égalité, la diversité et l'inclusion en matière de protection et d'éducation de la petite enfance (2016)

Élaborée par le Ministère de l'enfance et de la jeunesse, la *Charte pour l'égalité, la diversité et l'inclusion* (2016) invite toutes les personnes travaillant dans le secteur des soins et de l'éducation à la petite enfance à « adopter, promouvoir et intégrer les principes d'inclusion » dans la pratique quotidienne et l'élaboration des politiques.

La partie A du document présente l'engagement du secteur à promouvoir les valeurs de diversité, d'égalité et d'inclusion pour tous les enfants fréquentant des services de petite enfance, tandis que la partie B contient des directives pour les professionnels de la petite enfance, avec des liens clairs avec *Aistear* - le cadre pédagogique national (2009), et *Siolta* - le cadre national de qualité (2006) et les *piliers des bonnes pratiques* (2015).

Les directives soulignent la nécessité d'une pratique continue et réflexive ainsi que l'importance de promouvoir les identités et les capacités positives des enfants par « la célébration de la diversité et de la différence et la mise en place d'une culture et d'un environnement inclusifs et participatifs » (2016 : 4).

*Pour plus d'informations, voir :*

<https://aim.gov.ie/wp-content/uploads/2016/06/Diversity-Equality-and-Inclusion-Charter-and-Guidelines-for-Early-Childhood-Care-Education.pdf>

- Politique sur l'éducation interculturelle à l'école primaire  
Éducation interculturelle à l'école primaire (2005)

Produites par le Conseil national du programme et de l'évaluation, ces directives s'adressent à toutes les personnes ayant une responsabilité et un intérêt pour l'enseignement primaire. Les directives soutiennent les objectifs du programme d'enseignement primaire dans le contexte « d'une diversité culturelle et ethnique croissante de manière à maximiser et à enrichir l'apprentissage de tous les enfants et à rendre le programme aussi accessible que possible aux enfants des groupes ethniques minoritaires » (2005 : 5). Les directives pour les écoles primaires sont accompagnées de directives pour l'enseignement secondaire (le collège) afin de garantir « la continuité et la progression de l'éducation interculturelle » en Irlande (2005 : 7).

L'approche adoptée est centrée sur la conviction que l'éducation interculturelle s'adresse à tous les enfants et requiert une vision réaliste qui doit être intégrée à la vie quotidienne de l'école, dans le milieu scolaire, dans tous les domaines et dans les valeurs, les croyances et les attitudes visibles dans la philosophie de l'école.

*Pour plus d'informations, voir :*

<https://developmenteducation.ie/resource/intercultural-education-in-the-primary-school-guide-lines-for-schools/>

- Directives sur l'éducation des Travellers dans les écoles primaires (2002)

Remplaçant les *directives sur l'éducation des enfants Travellers dans les écoles nationales* (1994), les *directives sur l'éducation des Travellers dans les écoles primaires* (2002) visent à soutenir les enfants *Travellers* en tant que groupe minoritaire dans le système éducatif irlandais. Introduites par le Ministère de l'éducation et des sciences, ces directives s'inscrivent dans une stratégie globale sur l'inclusion sociale, la promotion de l'égalité et la réduction des désavantages liés à l'éducation. Les directives soulignent l'importance de reconnaître, respecter et refléter la culture et les traditions des *Travellers* dans le système éducatif irlandais. Présentant une approche pédagogique globale, la politique centralise une approche collaborative et consultative du progrès.

*Pour plus d'informations, voir :* <http://scotens.org/sen/articles/travellereducationprimary.pdf>.

- Politique sur l'éducation interculturelle dans l'enseignement secondaire. Éducation interculturelle dans l'enseignement secondaire (2006)

Produites par le conseil national du programme et de l'évaluation, ces directives s'adressent à toutes les personnes ayant une responsabilité et un intérêt pour l'enseignement secondaire. Les directives visent à permettre aux élèves de respecter et de célébrer la diversité, de promouvoir l'égalité et de lutter contre la discrimination injuste. Les écoles les utilisent pour créer une culture et un environnement inclusifs en tenant compte de tous les aspects de la diversité linguistique, culturelle et ethnique en Irlande. La politique fournit des conseils aux enseignants dans les domaines de la planification dans la classe ; des évaluations dans un contexte interculturel ; de l'élaboration de politiques scolaires ; de l'intégration de thèmes interculturels dans les programmes d'enseignement secondaire, tels que les droits de l'Homme, l'identité, la discrimination, la justice ; et des méthodologies d'enseignement adaptées à l'éducation interculturelle.

*Pour plus d'informations, voir :*

<https://developmenteducation.ie/resource/intercultural-education-in-post-primary-schools-guide-lines-for-schools/>

Voir également les directives ci-jointes proposant une approche thématique de l'intégration de l'éducation interculturelle dans le programme :

- Politique sur l'éducation interculturelle dans l'enseignement supérieur. Plan national pour l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur (2015-2019)

Développé par la Higher Education Authority (HEA), conformément au processus de Bologne, la mission du plan national pour l'équité d'accès consiste à accroître l'accès à l'enseignement supérieur des groupes sous-représentés, y compris les personnes handicapées, les personnes défavorisées par des obstacles socio-économiques, les étudiants adultes, les étudiants à temps partiel, les étudiants de l'enseignement supérieur et les *Travellers* irlandais. L'objectif de cette politique est de faire en sorte que les étudiants qui commencent et terminent des études supérieures reflètent la diversité et la composition sociale de la population irlandaise. Cette politique est au cœur de la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur pour 2030 et du cadre de performance du système d'enseignement supérieur (2014-2016). La politique souligne la nécessité de discuter avec les étudiants et les futurs étudiants lors de l'élaboration de la politique d'accès.

*Pour plus d'informations, voir :* <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/National-Plan-for-Equity-of-Access-to-Higher-Education-2015-2019.pdf>

- Cadre de performance du système d'enseignement supérieur (2014-2016)

Développé par le Ministère de l'éducation et des compétences, le *cadre de performance du système d'enseignement supérieur* souligne le fait que « les politiques éducatives européenne et irlandaise ont pour objectif de mieux refléter la diversité des populations étudiantes au sein des populations nationales » (2014 : 5).

*Pour plus d'informations, voir :* <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Higher-Education/HEA-Higher-Education-System-performance-Framework-2014-2016.pdf>

---

- Stratégie nationale pour l'enseignement supérieur pour 2030

Élaborée par le Ministère de l'éducation et des compétences, la *stratégie nationale pour l'enseignement supérieur pour 2030* étudie principalement comment l'Irlande peut renforcer les trois rôles fondamentaux de l'enseignement supérieur : l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et l'engagement.

Bien que la politique se concentre principalement sur la gouvernance, la structure et le contexte de l'enseignement supérieur en Irlande, la stratégie note que « la diversité croissante des étudiants, y compris étrangers, devra être assortie de méthodes d'enseignement et d'évaluation permettant aux étudiants de différents milieux de découvrir, exploiter et développer leurs forces. » (2011 : 52).

*Pour plus d'informations, voir :*

<https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/National-Strategy-for-Higher-Education-2030.pdf>

- Le projet DICE

Le projet de Développement et d'éducation interculturelle dans la formation initiale des enseignants (DICE) est une initiative nationale en faveur de l'éducation, qui vise à promouvoir l'intégration de l'éducation au développement et de l'éducation interculturelle au niveau primaire en Irlande. Le projet DICE s'emploie à aider les formateurs d'enseignants et les futurs enseignants de quatre établissements d'enseignement supérieur partenaires à intégrer des perspectives et des thèmes mondiaux et interculturels dans leurs pratiques d'enseignement. Soutenu par Irish Aid, le projet DICE fournit des ressources pratiques aux enseignants dans les domaines de l'éducation aux droits de l'Homme, de l'éducation au développement, de l'éducation interculturelle et de l'éducation au développement durable.

*Pour plus d'informations, voir :*

<http://www.diceproject.ie/>

---

### 1.2.2.1. Stratégie nationale d'inclusion des Travellers et des Roms

Par Susannah Kelly, MIC

Department of Justice and Equality (2016) *National Traveller and Roma Inclusion Strategy 2017 – 2021*. Dublin : Government of Ireland.

En réponse à l'absence de changement dans la réalité quotidienne de nombreux Roms, la Commission européenne a publié un document-cadre en 2011 qui imposait aux États membres d'élaborer des stratégies nationales comportant des actions spécifiques dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, de la santé et du logement. Chaque stratégie nationale doit comporter un système de suivi garantissant des résultats pour les Roms. La Commission suit les efforts des États membres et doit rendre compte des travaux entrepris et des progrès réalisés.

La *stratégie nationale sur l'inclusion des Roms (NTRIS) 2017-2021* en Irlande a été élaborée dans ce contexte.

La NTRIS sera suivie par le groupe de pilotage national sur la stratégie d'inclusion des Travellers Roms et par un groupe de travail sur les Roms, créé en juin 2016 en tant que première structure de ce type au niveau national en Irlande. Le groupe de pilotage de la NTRIS est présidé par le ministre d'État au Ministère de la justice et de l'égalité et est composé de fonctionnaires du Ministère et de représentants de la société civile des *Travellers* et des Roms.

*La stratégie est disponible ici :*

<http://justice.ie/en/JELR/National%20Traveller%20and%20Roma%20Inclusion%20Strategy,%202017-2021.pdf/Files/National%20Traveller%20and%20Roma%20Inclusion%20Strategy,%202017-2021.pdf>

---

### 1.2.2.2. Attitudes envers les migrants en Irlande et en Europe occidentale

Par Susannah Kelly, MIC

McGinnity, F., Grotti, R., Russell, H. and Fahey, E. (2018) *Attitudes to Diversity in Ireland*. Dublin : Irish Human Rights and Equality Commission.

Ce rapport est le premier rapport majeur sur les attitudes envers les migrants en Irlande. Il explore les attitudes envers les migrants en Irlande parmi les personnes nées en Irlande et compare les résultats à ceux d'autres pays d'Europe occidentale (Belgique, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Pays-Bas, Portugal, Espagne, Suède et Royaume-Uni) au cours de la période allant de 2002 à 2014. Le rapport analyse également les facteurs influençant les attitudes envers la diversité. Ce rapport a révélé, par exemple, que les attitudes vis-à-vis des migrants ont été affectées par la crise économique et varient considérablement selon les groupes ethniques.

Il montre que les interactions positives fréquentes entre la population née en Irlande et les migrants favorisent une attitude positive à l'égard de la diversité et recommande des

initiatives communautaires et une politique urbaine inclusive comme moyens de promouvoir de telles interactions.

Le rapport souligne également l'importance de fournir des informations précises sur les migrants afin de remettre en question les idées reçues et de promouvoir une meilleure compréhension des groupes ethniques. Renforcer la cohésion sociale en réduisant la pauvreté et en améliorant les résultats scolaires est également essentiel. Les conclusions du rapport contribueront au processus de surveillance des traités du Comité des droits de l'Homme pour l'élimination de la discrimination raciale.

*Le rapport est disponible ici : : <https://www.ihrec.ie/app/uploads/2018/03/Attitudes-to-diversity-in-Ireland.pdf>*

---

### 1.2.2.3. Le rôle de l'éducation des adultes dans la construction de la cohésion sociale

Par Susannah Kelly, MIC

AONTAS (Organisation irlandaise de la formation continue) promeut l'apprentissage tout au long de la vie et défend les droits des apprenants adultes en Irlande aux niveaux national et international.

En mai 2018, l'organisation a publié une série de six articles intitulés *Apprentissage tout au long de la vie pour tous en Irlande*. Ces articles mettent fortement l'accent sur le rôle

de l'éducation des adultes dans la construction de la cohésion sociale, la tolérance et la compréhension et la promotion de l'égalité des chances en matière d'éducation.

*Pour plus d'informations sur l'organisation, voir : AONTAS (2018) Lifelong Learning for All in Ireland. Why Lifelong Learning in Ireland Matters. Dublin. Disponible ici : <https://www.aontas.com/knowledge/publications/>.*

---

### 1.2.3. Approche interculturelle de l'éducation en Irlande

Par Aimie Brennan et Cathal de Paor, MIC

Devine, Dymna. 2011. *Immigration and schooling in the Republic of Ireland - making a difference?* Manchester : Manchester University Press. ISBN : 978-0-7190-8101-9, 200p

Cet ouvrage décrit l'impact des récents changements sociaux et économiques rapides sur le système éducatif irlandais. Il souligne le rôle clé joué historiquement par l'éducation dans la formation de la nation « irlandaise » et la manière dont elle a régi les réponses apportées à ceux qui sont venus de « l'extérieur ». Il comprend une critique qui fait réfléchir sur la tentative de l'Irlande de se positionner comme une économie de la connaissance de pointe, qui influence à la fois la nature de l'immigration et les réactions des immigrés dans le système éducatif.

*Murray, Collette. 2012. Diversity and Equality in Early Childhood: An Irish Perspective. Gill & MacMillan. ISBN 978-0717149940, 176p.*

Cet ouvrage positionne la diversité et l'égalité en tant que partie intégrante de la protection et de l'éducation de la petite enfance pour les étudiants, les formateurs et les professionnels en Irlande. Il présente des exemples actualisés de pratiques innovantes, développés par le projet *Eist*, du réseau national d'égalité et de diversité pour la petite enfance (EDeNn), et collectés dans des milieux de la petite enfance et d'étudiants en Irlande.

Il présente également un cadre sur ce que les adultes doivent savoir pour aborder de manière proactive la diversité au-delà de la culture et contextualise les histoires des enfants dans la législation, la politique et la pratique. L'ouvrage fournit un aperçu des pratiques existantes et innovantes dans le secteur de l'éducation et de la protection de la petite enfance en Irlande, démontrant ainsi qu'un changement est possible pour les adultes et les enfants. Il s'appuie sur les discussions, les exemples et les idées des sections précédentes et propose des recommandations sur les mesures à prendre par les responsables politiques, les formateurs, les éducateurs et les professionnels dans les contextes et les services à la petite enfance en Irlande.

*Crotty, Ríoghnat. 2013. Introduction to Intercultural Studies. Dublin: Gill & MacMillan. ISBN: 9780717156306, 208p.*

Cet ouvrage met l'accent sur l'expérience irlandaise des questions interculturelles, comparant notre propre passé d'émigrés dans le monde à l'accueil actuel d'immigrants en Irlande. Il comprend des cas et des exemples soigneusement sélectionnés, des questions de révision et des projets ainsi que des astuces d'étudiants figurent dans chaque chapitre. L'ouvrage introduit les principales définitions sous-jacentes à l'interculturalisme : la culture, le nationalisme, le colonialisme, l'ethnicité, le racisme, la ségrégation, le sectarisme et la xénophobie.

Enfin, il encourage l'analyse de ses propres attitudes, valeurs et culture ainsi que le développement du respect de la diversité.

*Fiedler, M., Gill, B., O'Neill, C., and Pérez-Piñán, A. 2008. Global Dimensions: A Guide to Good Practice in Development Education and Intercultural Education for Teacher Educators. Dublin : DICE Project.*

Ce livre a été produit par l'équipe du projet Développement et éducation interculturelle (DICE) après quatre ans de collaboration avec cinq instituts de formation pour enseignants de la République d'Irlande.

Principalement destiné aux institutions de formation initiale des enseignants (ITE) dans l'enseignement primaire, il est également pertinent et utile pour tous les professionnels de l'éducation au développement, interculturel ou mondial.

L'objectif général de la ressource est de développer les compétences et les connaissances « nécessaires pour comprendre les inégalités, les injustices et la discrimination, ainsi que pour y faire face, à la fois localement et globalement ».

---

### 1.2.3.1. Guide de l'enseignant : Discuter de la diversité

Par Amie Brennan, MIC

**Activité** : Réfléchissez à chacune des déclarations ci-dessous. Continuez en choisissant une ou plusieurs déclarations et discutez-en avec vos collègues.

**Instruction** : L'enseignant peut choisir une ou deux questions sur lesquelles les apprenants réfléchiront et répondront en groupe. Les réponses peuvent être transmises de groupe en groupe pour conclure la session.

**Format** : Il s'agit d'une activité de groupe.

**Durée** : 25' (15 minutes par question et discussion de groupe, et 10 minutes de retour en classe entière).

- 1) La diversité est un problème de la majorité, ayant de l'importance pour tous.
- 2) Tout le monde peut apprendre à être à l'aise avec la différence.
- 3) Nous sommes tous influencés par les opinions préjudiciables qui existent dans la société.
- 4) Le système éducatif, la religion et les médias ont une grande influence sur la formation de notre comportement et de nos valeurs.
- 5) Tout le monde a une culture. La culture est apprise. Nous sommes tous porteurs de culture.
- 6) Les valeurs diffèrent selon les cultures, les classes sociales, les familles et les communautés.
- 7) La discrimination blesse et influence nos relations avec le monde.
- 8) Parfois, les gens disent que nous n'avons aucune diversité ici, alors nous n'avons pas besoin de nous occuper de la diversité, de l'égalité ou de l'inclusion. Mais il existe une diversité dans chaque contexte (par exemple, de genre, de capacité / de handicap, de structure familiale). La diversité ne concerne pas seulement la culture.
- 9) Les obstacles à l'inclusion peuvent être à la fois internes et externes.

**Source** :

Les questions de réflexion ci-dessus sont adaptées de celles incluses dans la *Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Education*. 2016. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: The Stationary Office. Pages 17-19

---

### 1.2.3.1. Polycopié : Discuter de la diversité

Par Amie Brennan, MIC

Réfléchissez à chacune des déclarations ci-dessous. Continuez en choisissant une ou plusieurs déclarations et discutez-en avec vos collègues.

- 1) La diversité est un problème de la majorité, ayant de l'importance pour tous.
- 2) Tout le monde peut apprendre à être à l'aise avec la différence.
- 3) Nous sommes tous influencés par les opinions préjudiciables qui existent dans la société.
- 4) Le système éducatif, la religion et les médias ont une grande influence sur la formation de notre comportement et de nos valeurs.
- 5) Tout le monde a une culture. La culture est apprise. Nous sommes tous porteurs de culture.
- 6) Les valeurs diffèrent selon les cultures, les classes sociales, les familles et les communautés.
- 7) La discrimination blesse et influence nos relations avec le monde.
- 8) Parfois, les gens disent que nous n'avons aucune diversité ici, alors nous n'avons pas besoin de nous occuper de la diversité, de l'égalité ou de l'inclusion. Mais il existe une diversité dans chaque contexte (par exemple, de genre, de capacité / de handicap, de structure familiale). La diversité ne concerne pas seulement la culture.
- 9) Les obstacles à l'inclusion peuvent être à la fois internes et externes.

**Source** :

Les questions de réflexion ci-dessus sont adaptées de celles incluses dans la *Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Education*. 2016. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: The Stationary Office. Pages 17-19

---

#### 1.2.4. UNESCO : Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013 - 2022)

Par Susannah Kelly, MIC

UNESCO : Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013 - 2022)

La Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013 - 2022) de l'UNESCO est une réponse au défi mondial des conflits et de la violence interculturels.

Pour cette décennie, l'UNESCO continue de travailler sur les projets antérieurs développés au cours de la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010). Dans le cadre du Plan d'action pour la décennie, l'éducation et les médias seront utilisés pour diffuser les valeurs fondamentales dans les domaines de la diversité culturelle, du dialogue interculturel et interreligieux et de la gouvernance démocratique participative.

À travers ce travail, l'UNESCO vise à créer « un mouvement mondial en faveur du respect mutuel pour la coexistence pacifique des peuples... » et une « conscience mondiale universelle, exempte de stéréotypes et de préjugés. » Pour ce faire, des représentants de la société civile, des intervenants aux niveaux local, national et international et des citoyens individuels sont invités à participer à l'exploration de « nouvelles articulations entre la diversité culturelle et les valeurs universelles. »

*Ressources et informations complémentaires disponibles ici :*  
UNESCO (2006) UNESCO Guidelines on Intercultural Education.

---

## Références et lectures complémentaires conseillées

- Anti-Bias Leaders in Early Childhood Education website for further references: Last accessed: 11.04. 2018
- Beacco, J-C. (2013) *Specifying languages' contribution to intercultural education. Lessons learned from the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Byram, M. (2006) *Languages and Identities*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Byram, M. (2009) *Multicultural societies, Plurilingual people and the project of intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Byram, M., and Zarate, G. (1995) *Young people facing difference. Some proposals for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, I., Hackson, R., Méndez García, MdC. (2009) *Autobiography of Intercultural Encounters*. Available here:
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (rev. 2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- Council of Europe. (1950). Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms. Rome.
- Council of Europe. (1954). European cultural convention. Paris.
- Council of Europe. (2000). Protocol No. 12 to the Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms. Rome.
- Council of Europe. (2003). Declaration on intercultural dialogue and conflict prevention, adopted by the Conference of European ministers responsible for cultural affairs. Opatija.
- Council of Europe. (2003). Declaration on intercultural education in the new European context, adopted by the Conference of European ministers of education. Athens.
- Council of Europe. (2005). Faro Declaration on the Council of Europe's strategy for developing intercultural dialogue. Faro.
- Council of Europe. (2005). Framework convention on the value of cultural heritage for society. Faro.
- Council of Europe. (2005). Human dignity and social cohesion: youth policy responses to violence. Budapest.
- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue «Living together as equals in dignity». Strasbourg: Council of Europe, Ministers of Foreign Affairs
- Crotty, Rioghnat. 2013. *Introduction to Intercultural Studies*. Dublin: Gill & MacMillan. ISBN: 9780717156306, 208p.
- Devine, Dympna. (2011). *Immigration and schooling in the Republic of Ireland - making a difference?* Manchester: Manchester University Press. ISBN: 978-0-7190-8101-9, 200p
- Dreman-Sparks, L. (2016). Why We Practice Anti-Bias Education. In: *Anti-Bias Education Exchange*. July/August 2016. Last retrieved: 11. 04. 2018 from <http://www.antibiasleadersece.com/wp-content/uploads/2016/07/Why-we-do-ABE-PDF.pdf>
- ENAR (2011) *Toolkit: Working on Integration at Local Level*. Available here:
- Essomba, Miquel Àngel (2017) The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe, *Intercultural Education*, 28:2, 206-218.
- European Convention for the protection of human rights and fundamental freedom <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/005.htm>
- Fiedler, M., Gill, B., O'Neill, C., and Pérez-Piñán, A. 2008. *Global Dimensions: A Guide to Good Practice in Development Education and Intercultural Education for Teacher Educators*. Dublin: DICE Project.
- Mac Naughton, G. M. (2006). *Respect for Diversity. An international overview*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. Last retrieved: 11. 04. 2018 from <http://www.centresupport.com.au/wp-content/uploads/2015/07/Respect-for-Diversity.pdf>
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate, G., Byram, M. (Ed.) (2003) *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe. Available here:
- O'Connor, Anne, Ciribuco, Andrea, & Naughton, Anita. (2017). *Language and migration in Ireland*. Dublin: Immigrant Council of Ireland. Available here:
- Rolandi-Ricci, M. (1996). Training teachers for intercultural education: The work of the Council of Europe. In T. Dragona, A. Frangoudaki, C. Inglessi (Eds.), *Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe*. Athens: Nissos
- UNESCO (1986): Seville Statement on Violence.
- UNESCO (2001): Universal Declaration on Cultural Diversity.





---

## CHAPITRE 1.3. APPROCHES INTERCULTURELLES DANS L'ÉDUCATION

### 1.3.1. Construire une éducation interculturelle

Bleszynska, K. M. (2008) : Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19/6. pp.537-545.

Dans son article sur la théorie de l'éducation interculturelle, Krystyna Bleszynska passe en revue les fonctions et les objectifs de l'éducation interculturelle aux niveaux macro, méso et micro de la société et examine ses relations avec d'autres sous-disciplines des sciences de l'éducation.

L'éducation interculturelle est une science sociale appliquée (Bleszynska, 2008) qui offre des fonctions d'adaptation et de transformation aux individus, aux institutions et aux groupes sociaux. Les objectifs de l'éducation interculturelle varient selon trois dimensions sociales : la dimension *globale*, la dimension *nationale* et la dimension *individuelle*.

Comme le décrit Bleszynska (2008), l'éducation interculturelle à l'échelle *macrosociale ou mondiale* a pour objectif de sensibiliser à la complexité des cultures et des civilisations et de susciter le respect des autres cultures et nations, de renforcer la solidarité humaine et de défendre les droits de l'Homme. Travailler pour la coexistence pacifique et la sensibilisation à la migration et à la transnationalité sont également des missions importantes de l'éducation interculturelle à l'échelle mondiale. À l'échelle *méso-sociale ou nationale*, l'éducation interculturelle vise à soutenir le développement d'une société démocratique, dans laquelle la diversité culturelle est un atout et la participation civique est essentielle. Elle a également pour objectif de mettre en place une approche d'équité visant à contrebalancer les inégalités sociales découlant des différences ethniques et raciales, y compris la prévention des conflits interculturels et la création de liens solides entre divers groupes sociaux. Au niveau *micro-social ou individuel*, l'éducation interculturelle vise à développer les domaines cognitif, affectif et conatif des individus, leur permettant de participer de manière harmonieuse et efficace dans des milieux interculturels. L'éducation interculturelle va à l'encontre de l'ethnocentrisme, des préjugés et de la discrimination, tout en visant le développement de compétences aidant les milieux interculturels et la facilitation des processus d'acculturation.

L'éducation interculturelle est, par définition, une approche interdisciplinaire. Elle rejoint l'éducation *globale*, l'éducation internationale et l'éducation comparée entre autres. Dans son étude, Bleszynska (2008) présente les croisements entre ces domaines.

L'éducation interculturelle et l'éducation globale sont toutes deux axées sur des phénomènes mondiaux, en particulier sur la mondialisation culturelle, les migrations mondiales, la coopération interculturelle et les conflits à l'échelle internationale. Un objectif important de ces deux domaines est de sensibiliser à l'interdépendance des problèmes et des processus mondiaux.

L'éducation interculturelle et l'éducation comparée abordent les perspectives théoriques, les tendances de développement, les structures organisationnelles et les pratiques pédagogiques de divers systèmes éducatifs. Alors que l'éducation comparée est une discipline descriptive, l'éducation interculturelle vise à développer des connaissances théoriques sur les processus de socialisation dans des sociétés multiculturelles.

L'éducation internationale est principalement axée sur la coopération internationale dans les domaines de l'éducation, de la culture et du développement social, souvent dans le cadre d'études à l'étranger. Les deux disciplines traitent des problèmes de la diversité culturelle et de l'expérience de la mobilité internationale.

Bleszynska (2008) note que le statut et les caractéristiques définissant l'éducation interculturelle diffèrent considérablement d'un pays à l'autre. L'interprétation actuelle de l'éducation interculturelle reflète les expériences historiques et la structure sociale de chaque pays. On peut par exemple penser à l'histoire sociale du pays, à sa structure démographique, à ses politiques à l'égard des minorités ethniques et des migrants, des communautés religieuses et d'autres groupes.

Dans une analyse comparative des politiques nationales axées sur la diversité sociale et culturelle, Bleszynska (2008) identifie quatre approches principales : une approche nationale, une approche raciale compensatoire, une approche civique et une approche culturelle transfrontalière.

Le *paradigme national* traite de la diversité culturelle dans le cadre de cultures nationales, dans lesquelles la culture dominante vise à assimiler des communautés de cultures différentes, les cultures des minorités y sont donc marginalisées et ignorées. Dans ce contexte, l'éducation interculturelle vise au développement des compétences des professionnels travaillant avec des membres de groupes non dominants tels que les migrants, les réfugiés, les minorités ethniques, les personnes vivant dans la pauvreté, ainsi que ceux qui participent à des organisations internationales et les représentants du monde des affaires.

Pour le *paradigme racial-compensatoire*, construit sur des théories de conflit social, le concept marxien de classe est remplacé par la notion de race, et la nation et l'ethnicité sont subordonnées à la catégorie de race.

Cette approche analyse les problèmes interculturels en mettant l'accent sur les inégalités sociales et la justice sociale, tandis que la diversité ethnique, nationale et religieuse est moins au centre de cette approche.

Le *paradigme civique* vise à unifier tous les citoyens indépendamment de leurs origines raciale, ethnique, culturelle et religieuse. Les catégories « civique », « citoyenne » et « participation civique » sont au cœur de cette approche et l'éducation interculturelle vise à créer une société fondée sur la participation civique active et le dialogue.

Bleszynska (2008) décrit le *paradigme culturel transfrontalier* comme une perception dynamique des cultures dans laquelle la culture du groupe dominant est perçue comme les valeurs fondamentales. Ces dernières sont en interaction constante avec les valeurs des divers groupes ethniques non dominants. Dans ce paradigme, les perspectives d'interactionnisme social et d'échange social sont centrales. L'éducation interculturelle est axée sur le soutien des contacts et des relations interculturels, œuvrant pour une transformation de la structure ethnique de la société et de l'identité culturelle à travers les générations. Elle soutient le

---

développement d'une identité biculturelle, le respect des autres cultures et la sensibilisation aux problèmes liés à la diversité culturelle. Bleszynska (2008) souligne que toutes les approches sont légitimes et nécessaires à l'éducation interculturelle.

Créer un dialogue interculturel et développer les compétences nécessaires à cette fin ; soutenir activement les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration

sociales et culturelles ; œuvrer pour la justice sociale et les droits de l'Homme ; de même que soutenir la participation civique active et la cohésion sociale sont et resteront des priorités pour l'éducation interculturelle.

---

### **1.3.1.1. Guide de l'enseignant : Pour moi, l'éducation interculturelle c'est...**

Durée : 10 min

Objectif de l'activité : recherche d'idées, entrée en la matière

Description de la l'activité : *les participants placent les chaises en cercle. Il y a une chaise de moins que le nombre de participants. Une personne (l'animateur) se tient au milieu du cercle et dit une phrase, commençant par : « Pour moi, l'éducation interculturelle c'est... » et termine avec une idée qu'il/elle pense être vraie sur l'éducation interculturelle. Tous ceux qui sont d'accord avec cette phrase doivent se lever et changer de place. Personne ne peut se rasseoir sur la même chaise. Celui qui ne peut pas s'asseoir dira la phrase suivante en commençant par « Pour moi, l'éducation interculturelle c'est... ».*

*Après 6 à 8 tours, tout le monde s'assoit et l'animateur peut demander aux étudiants ce qui était intéressant, nouveau et ce qui leur a ouvert l'esprit dans cet exercice.*

---

### **1.3.1.2. Guide de l'enseignant : Mots-clés de l'éducation interculturelle**

Durée : 40 min

Objectif de l'activité : aider les étudiants à refléter leurs propres approches en matière d'éducation interculturelle et à les contextualiser dans le cadre proposé par Bleszynska (2008).

Description de l'activité :

a) *Définir des mots-clés*

*Après avoir lu le texte de Bleszynska (2008), les étudiants choisissent 3 à 5 mots-clés et les définissent à l'écrit en petits groupes. Ils peuvent utiliser le texte pour créer la définition. Lorsqu'ils ont terminé, les groupes s'échangent les mots-clés et les définitions et doivent ajouter un exemple explicatif à chaque définition. Lorsqu'ils sont prêts, en classe entière et en cercle, les élèves présentent les définitions et les exemples, puis en discutent.*

---

### **1.3.1.2. Polycopié : Mots-clés de l'éducation interculturelle**

*Après avoir lu le texte de Bleszynska (2008), les étudiants choisissent 3 à 5 mots-clés et les définissent à l'écrit en petits groupes. Ils peuvent utiliser le texte pour créer la définition.*

- Dimension macrosociale / globale
- Dimension méso-sociale / nationale
- Dimension micro-sociale / individuelle
- Éducation interculturelle
- Cohésion sociale
- Intégration
- Compétences interculturelles
- Le paradigme national
- Le paradigme racial-compensatoire
- Race
- Diversité culturelle
- Le paradigme civique
- Le paradigme culturel transfrontalier
- Justice sociale
- Droits de l'Homme
- Société civile
- Culture centrale
- Culture dominante
- Approche dynamique
- Ethnocentrisme

---

### 1.3.1.3. Guide de l'enseignant : Concevoir un sujet d'étude interculturel

Durée : 50 min

Objectif de l'activité : aider les élèves à refléter leurs propres approches en matière d'éducation interculturelle et à les contextualiser dans le cadre proposé par Bleszynska (2008).

Description de l'activité :

a) *Concevoir un sujet d'étude*

*En petits groupes (4 à 6), les étudiants définissent le sujet de leur rêve pour un projet d'étude interculturel qu'ils souhaiteraient mener à bien en tant que jeunes professionnels. Une fois qu'ils ont choisi le sujet, ils sont ensuite invités à répondre aux questions du photocopié. Après avoir répondu, il leur est demandé de reformuler rapidement leur idée et de créer une affiche avec le titre, le contexte, le groupe cible et les objectifs de l'esquisse du projet d'étude.*

Durée de la partie a) : 15 min

b) *Créer la carte mentale de votre sujet*

*Les étudiants doivent créer une carte conceptuelle du sujet de leur projet d'étude. Proposez-leur de réfléchir aux facteurs suivants :*

- Contexte du sujet (macro, méso, micro)
- Groupes cibles (immédiats, autres groupes cibles)
- Objectifs interculturels et sociaux (immédiats, à moyen terme et à long terme)
- Activités soutenant les objectifs et atteignant les groupes cibles

*Une fois qu'ils ont terminé, ils peuvent présenter leur affiche.*

Durée de la partie b) : 20 min

Matériel :

- tableau de conférence
- marqueurs
- Patafix

c) *Évaluer les cartes mentales*

*Les élèves se lèvent et regardent les cartes mentales. Ils peuvent dessiner une, deux ou trois étoiles sur n'importe quelle carte mentale, pour montrer à quel point ils l'ont aimé. Après 5 minutes, nous comptons les étoiles et faisons asseoir les élèves en cercle. Nous pouvons leur demander ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils n'ont pas compris ou ce qu'il manquait selon eux dans les cartes mentales. Nous pouvons aussi leur demander comment ils changeraient les leurs.*

Durée de la partie c) : 15 min

---

### 1.3.1.3. Photocopié : Conception d'un sujet d'étude interculturel

*Choisissez le sujet de vos rêves pour un projet interculturel que vous voudriez réaliser en tant que jeune professionnel !*

*Une fois que vous avez choisi le sujet, répondez aux questions du photocopié. Après avoir répondu, réfléchissez de manière approfondie à votre idée, apportez les modifications nécessaires et créez une affiche avec le titre, le contexte, le groupe cible et les objectifs de votre esquisse de projet d'étude.*

*Répondez aux questions suivantes liées au plan de votre projet !*

- Quel est le contexte de votre projet ?
- Qui sont les groupes cibles de votre projet ?
- Comment le projet va-t-il changer ce que ces personnes pensent de la culture ?
- Le projet prépare-t-il pour l'action sociale et le changement ?
- Si oui, comment ?
- Le projet aborde-t-il les inégalités sociales et la justice sociale ?
- Si oui, comment ?

---

### 1.3.2. Enseignement adapté à la culture

Genève Gay (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7:3, 123-139

L'enseignement culturellement adapté est une approche de l'éducation qui met l'accent sur les aspects pédagogiques de l'éducation ethnique et raciale des groupes minoritaires, en éduquant des étudiants différents sur les plans racial et ethnique dans et au-delà de leur contexte culturel et de leurs expériences.

L'enseignement culturellement adapté considère les compétences multiculturelles comme essentielles.

Pour le paradigme, cela signifie aider les élèves à apprendre à connaître leur propre culture, en tant que partie intégrante du développement de la personnalité et de la préparation à l'engagement civique, ainsi que de la participation à leurs communautés. L'enseignement adapté aux différences culturelles remet en question les conceptions ethnocentriques des pratiques éducatives en matière d'éducation. Son axiome est que le pluralisme ethnique, racial, culturel, social et linguistique est une caractéristique fondamentale de l'éducation dans un cadre social démocratique.

L'éducation adaptée à la culture reflète les préjugés culturels, en particulier le fait que les enseignants croient que les comportements ont un effet important sur le climat de la classe et donc sur les performances des élèves. Cette approche repose sur les relations positives et respectueuses dans les environnements d'apprentissage pour créer un sentiment de sécurité et ainsi augmenter les opportunités d'apprentissage pour les élèves.

L'enseignement adapté à la culture reflète l'influence de la culture sur les méthodes et le contenu des processus d'apprentissage, ainsi que sur ce que les enseignants enseignent et comment ils l'enseignent. Dans cette approche, les écoles sont considérées comme des lieux de synergie cultu-

relle utilisant une grande variété de techniques d'enseignement pour soutenir différents styles d'apprentissage ; enseignant des contenus historiques, sociaux, culturels et politiques sur divers groupes ethniques ; utilisant une grande variété de ressources d'enseignement et d'apprentissage, afin de rendre les connaissances scolaires pertinentes pour des élèves divers et de faciliter le développement de compétences utiles dans des situations interculturelles.

L'éducation adaptée à la culture vise l'équité, l'excellence et la justice pour les élèves d'origine ethnique et raciale diverse. Elle aborde les changements sociaux dynamiques, tels que la migration et la mobilité sociale, en enseignant aux étudiants comment s'engager de manière positive avec leurs propres origines raciales, sociales, culturelles, expérientielles et linguistiques et celles des autres. Elle développe la capacité à comprendre et à valoriser la diversité culturelle, facilite le développement de compétences interculturelles et améliore les résultats scolaires de tous les élèves.

L'approche globale en matière d'éducation est l'une des caractéristiques essentielles d'un enseignement adapté à la culture ; il faut donc adopter une approche globale au niveau de l'école pour faciliter le processus d'apprentissage de tous les enfants, sans les obliger à choisir entre leur culture d'origine et celle de leur école. Plusieurs méthodes et ressources pédagogiques culturellement diverses sont appliquées pour répondre aux divers besoins et styles d'apprentissage, qui peuvent être associés à la race, la classe, la culture, l'ethnicité, le genre, l'âge et d'autres caractéristiques des élèves.

La diversité des élèves nécessite notamment des contenus, du matériel et des ressources d'apprentissage, des retours, des évaluations et un style de communication divers.

---

#### 1.3.2.1. Guide de l'enseignant : Petit débat sur les préjugés des enseignants

**Durée :** 20 min

**Objectif de l'activité :** les étudiants ont une perspective critique des préjugés des enseignants et développent leurs compétences pour des discussions scientifiquement fondées.

**Description de l'activité :** Les étudiants travailleront par groupe de deux. Pendant trois minutes, une personne argumentera en faveur d'une déclaration donnée, une autre personne s'y opposera. Lorsque les groupes de deux sont en place, lisez la déclaration suivante :

« Les opinions des enseignants concernant la diversité ethnique, raciale et culturelle déterminent leurs comportements pédagogiques » (Gay 2015, p. 126).

Après cela, ils changent de partenaires et de rôles et doivent argumenter sur le même sujet, mais dans des directions différentes pendant deux minutes. Nous leur demandons ensuite de former un cercle et de poser les questions suivantes :

- Qu'avez-vous ressenti en argumentant contre la déclaration ?
- Qu'avez-vous ressenti en argumentant pour la déclaration ?
- Comment vous êtes-vous senti lorsque vous avez changé de rôle ?
- Êtes-vous d'accord ou non avec la déclaration ?

---

### **1.3.2.1. Polycopié : Petit débat sur les préjugés des enseignants**

Description de l'activité : rassemblez des arguments pour et contre la déclaration suivante :

« Les opinions des enseignants concernant la diversité ethnique, raciale et culturelle déterminent leurs comportements pédagogiques » (Gay 2015, p. 126).

Vos arguments pour la déclaration :

Vos arguments contre la déclaration :

---

---

### 1.3.2.2. Guide de l'enseignant : Dans quelle mesure votre cours est-il culturellement réactif ?

Durée : 45 min

Objectif de l'activité : Les étudiants acquièrent une perspective critique de l'enseignement culturellement adapté, identifient et comprennent les facteurs de son analyse et élaborent du matériel pédagogique visuel adapté à la culture.

Description de l'activité : Les étudiants travailleront en petits groupes. Ils doivent choisir l'un des cours auxquels ils assistent (y compris celui-ci) et analyser à quel point ce cours est culturellement adapté.

*Ils sont invités à évaluer les éléments du polycopié sur une échelle de 1 à 10 (10 = parfaitement élaboré, 1 = non abordé). Une fois qu'ils ont terminé, on leur demande de créer un graphique qui a) représente les données qu'ils ont créées, b) représente leurs affiliations culturelles et c) soit facile à comprendre pour les autres.*

*Une fois cela fait, les étudiants sont invités à expliquer leurs graphiques.*

*Pour terminer l'exercice, les étudiants s'assoient en cercle et discutent : (1) de ce qu'ils ont appris grâce à cet exercice, (2) de ce qui a été difficile de faire dans cet exercice et (3) de la façon dont ils ont évolué au cours de cet exercice.*

Matériel :

- Feuille de format A3 pour visualiser les graphiques
- Marqueurs
- Patafix

---

### 1.3.2.2. Polycopié : Dans quelle mesure votre cours est-il culturellement réactif ?

*Choisissez l'un des cours auxquels vous assistez (y compris celui-ci) et analysez à quel point ce cours est culturellement adapté.*

*Évaluez les éléments du polycopié sur une échelle de 1 à 10 (10 = parfaitement élaboré, 1 = non abordé).*

*Une fois que c'est fait, créez un graphique qui a) représente les données que vous avez créées, b) représente vos affiliations culturelles et c) soit facile à comprendre pour les autres.*

Éléments à prendre en compte :

- |   |                      |
|---|----------------------|
| • Méthodes d'enseignement diverses            | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Ressources d'apprentissage diverses         | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Atmosphère encourageante                    | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Réactivité aux cultures des étudiants       | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Réactivité aux besoins des élèves           | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Culture du retour d'information             | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Communication entre l'élève et l'enseignant | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Expériences d'apprentissage stimulantes     | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| • Communauté coopérative en classe            | 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |

---

### 1.3.2.3. Polycopié : Thermomètre de la réactivité culturelle

Lisez les déclarations ci-dessous et décidez à quel point vous êtes d'accord avec celles-ci.  
(-100 = absolument pas d'accord, + 100 = entièrement d'accord).

Discutez avec vos camarades de classe de ce qu'ils pensent de ces problèmes.

- 1) Déclarations (vous pouvez toutes les utiliser ou en utiliser seulement quelques-unes) :
- 2) Les connaissances et les histoires des minorités ethniques devraient être incluses dans les programmes scolaires habituels.
- 3) Les produits sont moins attirants lorsqu'ils sont créés en tenant compte des valeurs culturelles des différents consommateurs visés.
- 4) Les groupes puissants et privilégiés ont le droit de définir les règles et les normes relatives à l'éducation et aux normes culturelles.
- 5) Les élèves moins performants devraient se voir offrir des possibilités d'apprentissage mettant l'accent sur la conformité, la réglementation et le contrôle.
- 6) La culture influence comment et ce que les enfants apprennent à l'école et à l'extérieur.
- 7) Les pratiques d'enseignement adaptées à la culture doivent être aussi diversifiées que les besoins des élèves.
- 8) La réussite scolaire ne réside pas seulement dans la maîtrise de la connaissance du contenu d'une matière.
- 9) Même si ces enseignants ont de bonnes intentions, ils n'ont pas les attitudes, les valeurs, les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner la diversité culturelle.
- 10) Il n'y a pas une meilleure manière, ou une manière universelle d'enseigner à des étudiants issus de milieux divers.
- 11) L'école conventionnelle place de nombreux élèves de cultures différentes dans des positions injustifiées en leur demandant de fonctionner en opposition avec leur culture d'origine et leur communauté.

---

### 1.3.2.3. Guide de l'enseignant : Thermomètre de la réactivité culturelle

Durée : 25 min

**Objectif de l'activité :** Les étudiants comprennent leur position sur les questions relatives à un enseignement adapté à la culture et comprennent à quel point ils peuvent avoir des manières de penser différentes sur ces questions critiques.

**Description de l'activité :** Nous demandons aux étudiants de construire un thermomètre à l'aide de papier, de ruban adhésif et de marqueurs sur le sol de la classe, d'un mur à l'autre. Ce thermomètre doit aller de -100 à 100 degrés. Nous leur demandons d'écouter les déclarations que l'animateur lit à voix haute et montre imprimées en grand format (A3). Après chaque déclaration, ils choisissent leur place sur le thermomètre en fonction de leur degré d'accord ou de désaccord avec la déclaration. (- 100 = absolument pas d'accord, +100 = entièrement d'accord)

Après chaque déclaration, demandez à 2 ou 3 élèves d'expliquer pourquoi ils se tiennent là où ils se trouvent.

Déclarations (vous pouvez toutes les utiliser ou en utiliser seulement quelques-unes) :

- Les connaissances et les histoires des minorités ethniques devraient être incluses dans les programmes scolaires habituels.
- Les produits sont moins attirants lorsqu'ils sont créés en tenant compte des valeurs culturelles des différents consommateurs visés.
- Les groupes puissants et privilégiés ont le droit de définir les règles et les normes relatives à l'éducation et aux normes culturelles.
- Les élèves moins performants devraient se voir offrir des possibilités d'apprentissage mettant l'accent sur la conformité, la réglementation et le contrôle.
- La culture influence comment et ce que les enfants apprennent à l'école et à l'extérieur.
- Les pratiques d'enseignement adaptées à la culture doivent être aussi diversifiées que les besoins des élèves.
- La réussite scolaire ne réside pas seulement dans la maîtrise de la connaissance du contenu d'une matière.
- Même si ces enseignants ont de bonnes intentions, ils n'ont pas les attitudes, les valeurs, les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner la diversité culturelle.
- Il n'y a pas une meilleure manière, ou une manière universelle d'enseigner à des étudiants de milieux divers.
- L'école conventionnelle place de nombreux élèves de cultures différentes dans des positions injustifiées en leur demandant de fonctionner en opposition avec leur culture d'origine et leur communauté.

Une fois que toutes les déclarations sont lues et discutées, les étudiants s'assoient en cercle et discutent de ce qu'ils pensent de leur position, de ce qu'ils ont appris au cours de l'exercice et de ce qu'ils retiennent de cet exercice.

---

### 1.3.3. Éducation interculturelle et justice sociale

Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P. & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*. 28: 4, 408-423.

Les auteurs traitent du passage de l'équité à l'efficacité, de l'égalité des chances à la performance en matière d'éducation et le relient aux politiques éducatives néolibérales qui servent les intérêts des systèmes hégémoniques. Ces contextes politiques créent des paradoxes et des ambiguïtés qui empêchent l'éducation interculturelle d'être transformatrice.

L'éducation interculturelle - avec l'éducation multiculturelle, l'éducation à la justice sociale et l'éducation critique - vise l'inégalité et l'exclusion, deux des problèmes les plus graves auxquels l'Homme doit faire face. Comme Aguado-Odina et al. (2017) le font remarquer, la mondialisation est un processus qui favorise les inégalités et la suprématie sociale, comme en témoignent le chômage croissant, le manque de sécurité de l'emploi, les inégalités en matière d'éducation, l'accès inégal au système de soins de santé, les déficits de participation sociale affectant les personnes qui sont stigmatisées sur la base de l'appartenance ethnique ou des différences culturelles.

L'éducation est de plus en plus axée sur l'efficacité, caractérisée par l'élaboration de programmes d'études et de processus d'évaluation normalisés répondant aux besoins des économies de marché et du marché mondial. Dans ce contexte, la réflexion sur l'éducation - un problème intrinsèquement politique - est marginalisée et renvoyée au contexte scientifique. L'éducation interculturelle est l'une des disciplines qui discute ouvertement de la dimension politique de l'éducation et du phénomène problématique d'objectivité et de neutralité, souvent utilisé pour dissimuler la nature politique de l'éducation.

Aguado-Odina et al. (2017) attirent l'attention sur le fait que les approches compensatoires - qui différencient les groupes et supposent que certains de ces groupes présentent des déficits - sont toujours présentes dans l'éducation interculturelle. Cette approche perpétue les inégalités en matière d'éducation et les relations de contrôle, dans la mesure où elle n'envisage la diversité que de manière superficielle et reproduit la discrimination sous la forme de programmes spécifiques pour des groupes spécifiques.

Pour lutter contre l'essentialisme culturel et la catégorisation sociale, le discours interculturel suggère d'adopter de nouvelles perspectives pour comprendre la diversité et la complexité, ainsi que les liens entre la diversité culturelle et les déficits d'organisation et de coexistence sociale.

Le terme interculturel est souvent décontextualisé et privé de sa perspective critique et de ses intentions de transformation et d'émancipation, et est également utilisé comme catégorie descriptive pour dépeindre les relations entre des personnes de cultures diverses. Cependant, l'approche éducative interculturelle - avec l'éducation multiculturelle - est un processus et un mouvement visant à placer le discours culturel au centre du discours pédagogique, à reconnaître la diversité culturelle et humaine en tant que normalité et à permettre à l'éducation d'être autonome et capable d'atteindre l'égalité et vaincre le racisme.

---

#### 1.3.3.1. Guide de l'enseignant : *World Café* sur l'éducation interculturelle

Durée : 60 min.

Objectif de l'activité : Les étudiants discutent de divers aspects de l'éducation interculturelle, apprennent à résumer et à synthétiser leurs propres idées et à les mettre en relation avec un texte scientifique.

Description de l'activité : *Paramètres du World Café* : quatre tables, chacune avec un hôte. De petits groupes d'étudiants se rendent à chaque table et discutent du sujet proposé par cette table. Tout en parlant, ils notent les mots-clés de leur discussion et de leurs arguments sur une feuille de tableau de conférence placée sur la table.

Après 5 à 6 minutes, les étudiants changent de table mais l'hôte reste à la même table. Il résume la discussion précédente et le nouveau groupe la poursuit. Les étudiants changent de table deux autres fois. Lorsque tous les étudiants sont passés par toutes les tables, les hôtes présentent l'ensemble de la discussion à l'aide du tableau de conférence, s'en suit ensuite une discussion en classe entière sur ce que les étudiants ont appris et sur la façon dont leur horizon a été élargi.

Sujets pour les différentes tables

- Les effets du marché mondial sur l'éducation
- Les concepts de la diversité en éducation interculturelle
- La diversité comme norme dans l'éducation
- La reproduction de l'inégalité sociale dans l'éducation

Matériel :

- 4 tables
- 4 feuilles de tableau de conférence
- 4 ou 5 marqueurs sur chaque table



---

### 1.3.3.2. Guide de l'enseignant : Parcours d'obstacles interculturel

Durée (pour l'activité complète) : 45 min

Objectif de l'activité : Nous divisons le groupe en 3 groupes plus petits (ou en groupes de deux) et demandons aux étudiants de créer 3 questions à partir du texte, qui soient pertinentes et auxquelles il soit possible de répondre. Ils doivent écrire la question sur un morceau de papier et la réponse sur un autre.

Lorsque les questions sont prêtes, la classe crée un « parcours d'obstacles » dans un endroit approprié (en créant un espace dans la classe, dans la cour, le couloir ou tout autre endroit libre de circulation, mais qui ne soit pas trop grand non plus pour que tous les étudiants puissent suivre les événements). Le parcours d'obstacles comporte 3 obstacles que les coureurs ne peuvent passer qu'en répondant aux questions conçues par les plus petits groupes. Deux étudiants avec les questions et les réponses se placent debout à côté de chaque obstacle. Les coureurs peuvent choisir une question et y répondre. Les coureurs et les étudiants placés à l'obstacle décident ensemble si la réponse est bonne ou non.

Chaque groupe désigne 2 coureurs qui doivent progresser le long du parcours et répondre aux questions situées aux obstacles. Les deux coureurs du même groupe doivent avoir atteint l'obstacle tous les deux avant de pouvoir répondre à une question. Après avoir répondu à la question - qu'ils aient trouvé la bonne réponse ou non - ils peuvent continuer leur chemin. Les hôtes prennent note des bonnes et des mauvaises réponses.

Une fois que tous les obstacles ont été franchis, les autres coureurs peuvent se lancer sur le parcours. L'animateur chronomètre. Pour chaque mauvaise réponse, 20 secondes sont ajoutées au temps total (cela peut être modifié). Le groupe qui a terminé le parcours le plus rapidement gagne la partie.

Après l'annonce des résultats, nous demandons aux étudiants de réarranger le parcours comme il était au départ. Nous leur demandons de féliciter les deux personnes les plus proches d'eux.

Matériel :

- 10 pages de papier vierge
- 3 à 6 marqueurs

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives, in L'interculturelle en éducation et sciences humaines, Paris: éd. Anthropos
- Abdallah-Preteuille, Martine (2004): *L'éducation interculturelle*. France: Presses Universitaires de France.
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P. & Gil-Jaurena, I. (2017) Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain, *Intercultural Education*, 28:4, 408-423.
- Bleszynska, K. M. (2008): Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19/6. pp.537-545.
- Castagno, A. (2009): Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11. 43-48.
- Cicchelli, T., és Cho, S.-J. (2007): Teacher multicultural attitudes: Intern/teaching fellows in New York City. *Education and Urban Society*, 39. 370-381.
- Daniela Martin (2014): Good education for all? Student race and identity development in the multicultural classroom. *International Journal of Intercultural Relations* 39 (2014) 110-123.
- Garson, K. Bourassa, E. & Odgers, T. (2016). Interculturalising the curriculum: faculty professional development, *Intercultural Education*, 27:5, 457-473.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, (53), No.2. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hristo Kyuchukov & William New (2016) Diversity vs. equality: Why the education of Roma children does not work, *Intercultural Education*, 27:6, 629-634.
- Lutine de Wal Pastoor (2017) Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement, *Intercultural Education*, 28:2, 143-164.
- María Tomé Fernández, Emilio Berrocal De Luna, Leonor Buendía Eisman (2014): Intercultural values education in Europe. A comparative analysis of Norwegian and Spanish reality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132 (2014) 441 - 446.
- May, S. (2009): Critical multiculturalism and education. In: Banks, J. A. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge, New York and London. 33-48
- Serena Sani (2014): The role of intercultural Pedagogy in the integration of immigrant students in Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 122 (2014) 484 - 490.
- Sleeter, C. (2013). Teaching for Social Justice in Multicultural Classrooms. *Multicultural Education Review*, Vol. 5, No. 2, 1-19.

---

### 1.3.4. Éducation interculturelle dans l'éducation formelle et non formelle

#### 1.3.4.1. Kit pédagogique « tous différents - tous égaux »

Brander, P., Cardenas, C., Vincente Abad, J., Gomes, R. & Taylor, M. (1995, 2004). Education Pack "all different – all equal". *Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Council of Europe. 2nd edition.

Le kit pédagogique « Tous différents - Tous égaux » est l'un des grands classiques de l'éducation interculturelle. La première partie consiste en une brève introduction aux considérations théoriques de l'éducation interculturelle en Europe. Elle passe en revue les conditions sociales, politiques et économiques qui contribuent à la diversité en Europe, en accordant une attention particulière aux communautés ethniques et migrantes et en étudiant les concepts fondamentaux de diversité sociale et de discrimination, tels que l'identité, les stéréotypes, les préjugés, l'ethnocentrisme, la discrimination, la xénophobie, l'intolérance, l'antisémitisme et le racisme avec de brèves définitions et des questions pour faire réfléchir le lecteur. Les auteurs décrivent l'éducation interculturelle comme une approche positive de la différence dans une société diversifiée, comme un processus d'éducation sociale. Ils analysent le rôle et les possibilités de l'éducation interculturelle dans les contextes d'éducation formelle et non formelle.

Le livre offre aux professionnels qui travaillent au contact des jeunes un guide de réflexion personnelle en cinq étapes, important pour la construction d'une identité professionnelle consciente des questions interculturelles. Les cinq étapes suggérées par les auteurs à des fins d'analyse sont les suivantes : (1) la perception de soi, compte tenu de la réalité sociale et culturelle perçue, des relations interculturelles avec les exogroupes et de la perception de la discrimination dans son propre contexte social ; (2) une perspective globale prenant en compte l'interdépendance et les responsabilités partagées ; (3) les attitudes à l'égard de la diversité culturelle, la connaissance d'autres modes de vie et d'autres

systèmes de valeurs, la façon dont nous apprenons la diversité ; (4) une réflexion sur les préjugés, la capacité de voir la diversité d'un œil positif, de voir la diversité au sein de sa propre culture et de faire face aux processus d'adaptation ; (5) la capacité générale de penser positivement et de faciliter un comportement positif envers des personnes d'autres cultures.

La deuxième partie de l'ouvrage contient des activités, des méthodes et des ressources pertinentes pour les initiatives d'éducation interculturelle. Quatre thèmes sont abordés, les activités visant à créer une bonne atmosphère de groupe et à renforcer la communication et la dynamique de groupe ; les activités portant sur notre perception de la diversité sociale et culturelle ; les activités traitant des mécanismes de discrimination, d'exclusion et de marginalisation et les activités visant à jouer un rôle de transformation, encourageant les individus à agir pour le changement social. En principe, les activités partent des connaissances communes des participants et s'appuient sur leurs expériences passées et leurs opinions. Toutes les activités encouragent les participants à partager leurs opinions, à prendre part aux discussions et à trouver le lien entre les sujets abordés et leurs propres expériences.

La section *Conseils aux animateurs* donne des conseils pour mener une discussion dans une bonne atmosphère, au sein de laquelle les participants se sentent à l'aise et sont motivés. On y explique également comment les animateurs peuvent gérer les conflits et l'attention est portée sur l'importance de l'évaluation et de l'examen.

---

### 1.3.4.1.1. Guide de l'enseignant : Faciliter les activités interculturelles

Durée : 30 min

Objectif de l'activité : Les étudiants découvrent comment un animateur crée un environnement de discussion stimulant, comment ils peuvent gérer les éventuels conflits et structurer l'évaluation d'une activité.

Description de l'activité : *On distribue aux étudiants des instructions pour les activités prévues par l'animateur, imprimées sur des feuilles de papier séparées, découpées et mélangées. Chaque étudiant reçoit une ou plusieurs instructions. Ils doivent décider si les instructions qu'ils ont sont pertinentes pour a) mener des discussions, b) régler des conflits ou c) évaluer et examiner des activités. Demandez-leur de justifier leur choix avec un exemple qu'ils ont expérimenté plus tôt.*

#### **Note pour l'enseignant :**

##### Instructions pour la facilitation

- S'assurer que chacun sait qu'il n'est soumis à aucune pression quelle qu'elle soit pour en dire davantage ou révéler quelque chose de personnel contre sa volonté.
- Donner aux participants du temps pour s'échauffer avant chaque activité, du temps pour entrer dans leur rôle au début de l'activité mais aussi à la fin, pour en sortir.
- Consacrer assez de temps à la discussion.
- Être attentif à chaque personne du groupe et à toute émotion forte pouvant être déclenchée par une activité particulière ou par un aspect particulier d'un jeu de rôle ou d'une simulation.

##### Instructions pour la gestion des conflits

- Aider chacun à préciser ses positions, son point de vue et ses intérêts.
- Encourager chacun à avoir une écoute « active ».
- Amener les participants à se mettre d'accord sur des intérêts communs plutôt qu'à accepter des compromis et les aider à avancer par rapport à leur position de départ.
- Rechercher le consensus.

##### Instructions pour l'évaluation ou l'examen

- Demander aux participants ce qui s'est passé pendant l'activité et ce qu'ils ont ressenti.
- Discuter avec les participants de ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes.
- Demander aux participants ce qu'ils ont appris sur les problèmes abordés dans l'activité.
- En plus de parler, utiliser le langage corporel, les dessins, la sculpture, etc. pour comprendre ce que les participants ressentent par rapport à une activité.

---

### 1.3.4.1.1. Polycopié : Faciliter les activités interculturelles

Lisez les instructions ci-dessous. Choisissez si elles sont pertinentes pour

- a) mener des discussions,
- b) régler des conflits, ou
- c) l'évaluation et l'examen des activités.

Justifiez votre choix avec un exemple que vous avez expérimenté précédemment. Une instruction peut être pertinente pour plusieurs situations.

#### Instructions :

- 1) Consacrer assez de temps à la discussion.
- 2) Donner aux participants du temps pour s'échauffer avant chaque activité, du temps pour entrer dans leur rôle au début de l'activité mais aussi à la fin, pour en sortir.
- 3) Demander aux participants ce qu'ils ont appris sur les problèmes abordés dans l'activité.
- 4) Être attentif à chaque personne et à toute émotion forte déclenchée par une activité particulière ou par un aspect particulier d'un jeu de rôle ou d'une simulation.
- 5) En plus de parler, utiliser le langage corporel, les dessins, la sculpture, etc. pour comprendre ce que les participants ressentent par rapport à une activité.
- 6) Discuter avec les participants de ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes.
- 7) Encourager chacun à avoir une écoute « active ».
- 8) Amener les participants à se mettre d'accord sur des intérêts communs plutôt qu'à accepter des compromis et les aider à avancer par rapport à leur position de départ.
- 9) Aider chacun à préciser ses positions, son point de vue et ses intérêts.
- 10) S'assurer que chacun sait qu'il n'est soumis à aucune pression quelle qu'elle soit pour en dire davantage ou révéler quelque chose de personnel contre sa volonté.
- 11) Rechercher le consensus.

---

### 1.3.4.1.2. Polycopié : Évaluer une activité interculturelle

Choisissez une activité dans la partie B du kit pédagogique « Tous différents - Tous égaux » et analysez-la à l'aide des perspectives ci-dessous.

Veillez ajouter trois perspectives supplémentaires que vous considérez comme importantes à votre cadre d'analyse.

Perspectives d'évaluation :

- L'activité est-elle sensible à la diversité sociale et culturelle ? De quelle manière ?
- Quels groupes sont concernés par l'activité ?
- Que peuvent apprendre les jeunes avec cette activité ?
- L'activité aide-t-elle les participants à contextualiser le problème dans sa réalité ?

---

### 1.3.4.2. Repères - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'Homme

Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A. & Pinkeviciute, J. (2002, 2012). Compass. Manual for human rights education with young people. Council of Europe.

*Repères*, manuel de référence pour les animateurs travaillant avec des jeunes sur le thème de l'éducation aux droits de l'Homme, est utilisé dans les écoles de nombreux pays ainsi que dans d'autres institutions comme référence en matière d'éducation non formelle. Il est disponible dans plus de 30 langues en téléchargement libre. Il contient une large gamme d'activités qui abordent un large éventail de questions liées aux droits de l'Homme, telles que les droits sociaux, le genre, la religion, le handicap, l'invalidité et le terrorisme entre autres.

Il est prêt à l'emploi, les activités peuvent être appliquées sans préparation complémentaire mais elles peuvent également servir de point de départ pour développer des activités mieux contextualisées. Les activités sont faciles à adapter à tous les contextes et à toutes les sociétés où elles sont utilisées.

Le premier chapitre livre une brève introduction à l'éducation aux droits de l'Homme, terme utilisé pour désigner les programmes et activités éducatifs axés sur la promotion de l'égalité dans la dignité humaine, un processus participatif qui aide les gens à prendre conscience de leurs droits et leur donne la possibilité de contribuer activement à une société juste et respectueuse. Le chapitre aborde l'histoire et la situation actuelle de l'éducation aux droits de l'Homme, telle que soutenue par l'ONU, mais aussi en Europe. Il décrit comment les politiques européennes de la jeunesse incluent et soutiennent l'éducation aux droits de l'Homme, en tant qu'outil permettant aux jeunes d'acquérir les compétences nécessaires pour devenir des citoyens actifs et des membres à part entière de leur société. Il appelle à la construction d'une culture des droits de l'Homme, dans laquelle les individus :

- « Connaissent et respectent les droits de l'Homme et les libertés fondamentales, ont le sens du respect de soi et du respect d'autrui et valorisent la dignité humaine ;
- Manifestent des attitudes et des comportements respectueux des droits des autres ;

- Pratiquent une véritable égalité des sexes dans tous les domaines ;
- Font preuve de respect, de compréhension et d'appréciation de la diversité culturelle, notamment à l'égard des différentes minorités ou communautés nationales, ethniques, religieuses et linguistiques ;
- Sont des citoyens actifs et responsabilisés ;
- Promeuvent la démocratie, la justice sociale, l'harmonie communautaire, la solidarité et l'amitié entre les peuples et les nations ;
- Développent les activités des institutions internationales visant à l'instauration d'une culture de la paix, fondée sur les valeurs de portée universelle que sont les droits de l'Homme, la compréhension internationale, la tolérance et la non-violence. »  
(Compass, pp. 27-28)

L'éducation aux droits de l'Homme est présente dans tous les contextes de l'éducation. Pour l'éducation informelle, le rôle des médias est extrêmement important car leur contenu façonne nos modes de pensée et sont souvent manipulateur et difficile à contrôler. Il est donc important de créer un contenu attrayant et engageant qui aide les utilisateurs à aborder les contenus de manière critique et à identifier les tentatives de manipulation et de mauvaise orientation à leur encontre. L'éducation formelle, qui suit un programme, n'est peut-être pas assez souple pour permettre une discussion ouverte sur des questions relatives aux droits de l'Homme, mais il existe tout de même des espaces et du temps dans les systèmes d'éducation formelle pour introduire le sujet. Les auteurs voient l'éducation non formelle comme le meilleur contexte pour une éducation responsabilisante dans le domaine des droits de l'Homme. Selon eux, elle constitue un cadre pour des processus planifiés et structurés d'éducation sociale et peut se dérouler dans tous les lieux de rencontre, tels que les organisations de jeunesse, les clubs de sport, les groupes artistiques et toute autre communauté. C'est un cadre éducatif pour lequel la participation est volontaire, le processus éducatif est participatif, centré sur

---

l'apprenant et son objectif est de responsabiliser les participants pour qu'ils deviennent des citoyens actifs.

*Repères* cherche à soutenir un apprentissage holistique qui implique, outre le processus cognitif, le développement d'attitudes et le renforcement du pouvoir d'action sociale. Il est également flexible, toutes les réponses et interprétations sont pertinentes et le résultat attendu de l'apprentissage est de découvrir la diversité des opinions et des compréhensions. Il met en valeur la clarification, les participants se voient offrir un endroit sûr pour exprimer leurs opinions, croire et respecter l'opinion des autres. Basé sur la participation, l'ouvrage repose sur des méthodologies d'apprentissage coopératif et expérimental.

Toutes les activités du *Repères* (2002, 2012) reposent sur le modèle d'apprentissage expérimental de Kolb (1984). Le cycle d'apprentissage expérimental comporte quatre phases : la première phase est la *réalisation* de tout événement, la seconde est une *réflexion* sur ce qui s'est passé, une discussion sur les schémas et la dynamique de l'expérience pour une meilleure compréhension, la troisième phase est une *généralisation* qui permet de comprendre comment cette expérience fonctionnerait dans d'autres situations, et la dernière phase consiste à *mettre en application* ce qui a été appris et à changer les modèles de comportements. Ce cycle et le point de départ de la propre expérience des apprenants permettent de s'assurer que cet ensemble d'activités éducatives soit centré sur l'apprenant.

L'éducation aux droits de l'Homme, tout comme l'éducation interculturelle est une approche interdisciplinaire, qui partage des valeurs avec de nombreuses autres pédagogies soucieuses de la société et de la culture, telles que l'éducation globale, l'éducation interculturelle, l'éducation antiraciste et l'éducation à la paix entre autres.

Pour les animateurs, *Repères* (2002, 2012) suggère d'appliquer la co-animation, pour apporter un soutien et permettre une meilleure compréhension. Il est important de créer un environnement sûr pour permettre aux participants d'explorer, d'interagir et de partager les uns avec les autres. Il est également important de définir les règles de base des

activités participatives et expérimentales, telles que la responsabilité partagée, le droit de s'exprimer et d'être écouté, les participants ne sont pas forcés à dire quoi que ce soit qui les mettrait mal à l'aise.

En cas de conflit, *Repères* suggère les conseils suivants aux animateurs :

- Consacrer suffisamment de temps à l'analyse et au débat. Dégager du temps supplémentaire si nécessaire.
- Aider chacun à préciser ses positions, son point de vue et ses intérêts.
- Éliminer les tensions qui apparaissent au sein du groupe. Vous pourrez, par exemple, demander aux participants de se réunir et de parler pendant quelques minutes en petits groupes ou encore dire quelque chose qui permette de prendre un peu de recul.
- Encourager chacun à écouter les autres de façon « active ».
- Mettre l'accent sur les points communs plutôt que sur les différences entre les uns et les autres.
- Rechercher le consensus. Amener les participants à se mettre d'accord sur des intérêts communs plutôt qu'à accepter des compromis et les aider à avancer par rapport à leur position de départ.
- Rechercher de véritables solutions au problème posé sans donner naissance à de nouveaux conflits.
- Proposer de revoir le point de vue des personnes concernées ultérieurement et en privé.

*Repères* utilise un large éventail de méthodes dans les activités. Le travail de groupe est appliqué à toutes les activités pour encourager la responsabilité et développer la communication, la coopération et la prise de décision. Il énumère plusieurs méthodes de *brainstorming*, d'activités de discussion, d'utilisation de pièces de théâtre et de jeux de rôle, de mise en application d'informations communiquées dans les médias et de développement de projets. Le chapitre 3.7 décrit en détail ces méthodes.

---

### **1.3.4.2.1. Polycopié : Thèmes de l'éducation aux droits de l'Homme**

*Décidez quels sujets de la liste ci-dessous sont liés à l'éducation interculturelle et lesquels ne le sont pas. Si vous pensez qu'ils y sont liés, veuillez expliquer comment.*

**Matériel :**

- Les 20 thèmes des droits de l'Homme (imprimés sur papier et découpés)

- 1) Enfants
  - 2) Citoyenneté et participation
  - 3) Culture et sport
  - 4) Démocratie
  - 5) Handicap et invalidité
  - 6) Discrimination et intolérance
  - 7) Éducation
  - 8) Environnement
  - 9) Genre
  - 10) Droits de l'Homme en général
  - 11) Mondialisation
  - 12) Santé
  - 13) Médias
  - 14) Migration
  - 15) Paix et violence
  - 16) Pauvreté
  - 17) Religion et croyances
  - 18) Commémoration
  - 19) Guerre et terrorisme
  - 20) Travail
-

---

### 1.3.4.2.2. Polycopié : Défis pour les animateurs

Discutez avec un collègue / réfléchissez, que faites-vous ? Notez vos réponses.

- 1) Vous avez planifié une activité pendant 60 minutes, mais après 40 minutes, les participants semblent arriver à la fin dans une minute ou deux. Que faites-vous ?
- 2) Les participants ont été très impliqués dans une discussion mais c'est l'heure d'aller déjeuner. Que faites-vous ?
- 3) Vous savez que vous allez animer un groupe de 15 personnes demain. Les activités nécessiteront des marqueurs, des stylos et des photocopiés. Comment allez-vous vous préparer, qu'emportez-vous ? Combien de photocopies ?
- 4) Un de vos étudiants vous demande s'il peut travailler avec vous en tant qu'animateur lors de votre session de la semaine prochaine. Comment réagissez-vous ?
- 5) Le groupe vient d'arriver, il est temps de commencer ! Quelles sont les cinq premières choses que vous faites ?
- 6) Comment vous assurez-vous que chaque petit groupe va terminer son travail à temps, pour pouvoir passer à l'activité en classe entière ?
- 7) Si le temps est compté, renoncez-vous à faire la partie d'évaluation ?
- 8) Vous devez donner un retour aux participants. Comment faites-vous ?

Comparez vos réponses avec les conseils donnés par les auteurs de *Repères* !

- 1) Si vous constatez que vous disposez d'un surplus de temps, ne jouez pas les « prolongations » en faisant traîner le débat, par exemple. Décidez plutôt de faire une pause ou de passer à une activité plus brève et plus rapide, afin de détendre l'atmosphère.
- 2) Impliquer les participants et les consulter pour savoir s'il faut s'arrêter immédiatement, dans cinq minutes ou savoir comment résoudre le problème sont souvent de bonnes idées.
- 3) Assurez-vous que vous avez tout le matériel dont vous avez besoin et quelques pièces supplémentaires, au cas où plus de personnes que prévu se présenteraient, ou si un participant casse un crayon, si un feutre n'a plus d'encre...
- 4) Deux animateurs travaillant ensemble peuvent se soutenir en cas d'imprévu. Il est également plus satisfaisant de procéder à une analyse ou à un bilan avec un confrère que seul.
- 5) Les gens se sentent en sécurité quand ils savent ce qui se passe, il est donc important de bien introduire l'activité.
- 6) Dites aux participants combien de temps ils ont pour accomplir une activité donnée et prévenez-les cinq minutes avant pour leur dire que le temps est presque écoulé pour leur donner le temps de terminer.
- 7) Si aucune évaluation n'est donnée, les participants ne peuvent pas tirer parti de leur expérience.
- 8) Lorsque vous donnez un retour, il convient de respecter l'autre, de se concentrer sur ce qu'il a dit ou fait et de justifier votre point de vue.

---

### 1.3.4.2.3. Polycopié : Évaluer une activité d'éducation aux droits de l'Homme

Choisissez une activité dans *Repères* (2002, 2012) et analysez-la à l'aide des perspectives ci-dessous.

*Veillez ajouter trois perspectives supplémentaires que vous considérez comme importantes à votre cadre d'analyse.*

Perspectives d'évaluation :

- L'activité est-elle sensible à la diversité sociale et culturelle ? De quelle manière ?
- Quels groupes sont concernés par l'activité ?
- Que peuvent apprendre les jeunes avec cette activité ?
- L'activité aide-t-elle les participants à contextualiser le problème dans sa réalité ?

### 1.3.5. Approches de la diversité et de l'interculturalité - types d'écoles de pensée

Par Aimie Brennan

Glenda MacNaughton, professeure agrégée à l'Université de Melbourne, a rédigé une synthèse internationale intitulée « Respect de la diversité » (2006) pour la *Fondation Bernard Van Leer*. En s'appuyant sur une vaste analyse documentaire, MacNaughton présente le discours dominant ou les « grands courants de pensée » sur des questions de respect de la diversité dans l'éducation, en particulier pour les jeunes enfants. Ces courants de pensée peuvent être utilisés comme un filtre pour examiner l'approche éducative et politique de la diversité prédominante dans différentes cultures au cours de différentes décennies. Les cinq écoles de pensée décrites reflètent les stades de la compétence interculturelle proposés par Bennett, qui reflètent un processus de changement allant d'inactif à proactif en termes d'inclusion. Ici, l'examen de MacNaughton a été adapté pour être utilisé comme un outil de réflexion pour les éducateurs afin qu'ils puissent jauger et évaluer où se situe leur propre approche de la diversité et de l'inclusion dans leur classe.

- L'école du laissez-faire

Les éducateurs qui adhèrent à l'approche du laissez-faire tentent de créer une équité dans leurs salles de classe en traitant tous les enfants de manière égale, en les traitant tous de la même manière. L'expression laissez-faire signifie « ne rien faire », traiter tout le monde de manière égale, de la même manière. En réalité, traiter chacun de la même manière revient à traiter chacun comme le groupe majoritaire. Cette approche relève du domaine assimilationniste ; les différences culturelles, religieuses, de genre, de race ou de classe ne sont pas reconnues par les adultes. L'identité nuancée des apprenants des groupes minoritaires n'est pas reconnue. Les expériences négatives de racisme ou de discrimination ne sont pas diffusées en classe et les éducateurs ne recherchent pas de ressources, d'activités ou de matériels pour mettre en lumière la différence.

- L'école des dispositions particulières

Les éducateurs adhérant à l'école des dispositions particulières considèrent l'enseignement et l'apprentissage comme une opportunité d'égalisation.

Les apprenants qui ont du mal ou qui n'excellent pas dans le système dominant bénéficient d'un soutien supplémentaire ou de « dispositions spéciales » afin d'améliorer leurs performances. « Les pratiques éducatives dans les programmes de dispositions particulières reposent largement sur une image de l'enfant comme étant déficient » (2008, p.31).

Cette approche est souvent axée sur les résultats et, si les éducateurs qui adhèrent à cette école de pensée reconnaissent que les apprenants ont des besoins et des capacités différents, lorsque les résultats de l'apprenant n'atteignent pas le niveau de la majorité, ils risquent alors d'être traités comme étant déficients. Les apprenants ayant un statut défavorisé ou appartenant à une minorité sont particulièrement à risque, peuvent sentir que l'on attend moins d'eux et ressentir du rejet et de l'isolement par rapport au groupe majoritaire.

- L'école de la compréhension culturelle

« Le courant de pensée de la 'compréhension culturelle' est lié aux approches humanistes de l'éducation qui mettent l'accent sur la croissance et le développement en tant que clés de la compréhension et de la tolérance de l'individu » (2008, pp. 35-6). Les éducateurs qui adhèrent à l'école de

la compréhension culturelle souhaitent créer un environnement d'apprentissage qui reconnaît et célèbre les différences. Les éducateurs essaient d'initier les apprenants à différentes manières de voir le monde, ce qui se manifeste souvent par des journées ou des événements culturels. Si les apprenants sont susceptibles de mieux prendre conscience des différences et des similitudes entre les individus, l'attention est souvent tournée vers l'extérieur et manque de nuance culturelle. Cette approche peut être symbolique lorsqu'on discute de l'expérience vécue de « l'autre » plutôt que de la diversité qui existe entre les murs de la classe. Les stéréotypes culturels, de genre et religieux peuvent encore être utilisés lorsqu'on discute superficiellement de la différence, quand cela peut renforcer la mentalité « eux contre nous ». La pratique encourageant une approche de « compréhension culturelle » existe dans l'éducation interculturelle en Irlande et doit être abordée avec prudence.

- L'école de l'égalité des chances

L'approche de l'égalité des chances en matière de diversité suggère tous les individus, quelle que soit leur culture, leur religion, leur sexe ou leur race, doivent avoir les mêmes chances d'accès aux ressources. « Cette approche reflète une vision libérale du changement social, c'est-à-dire que l'égalité découle de l'accès de tous aux expériences et aux ressources économiques d'une société » (2008, p. 38). En opposition à l'école de pensée du laissez-faire, le rôle de l'éducateur est de traiter tous les apprenants de manière équitable plutôt que de la même manière. En adoptant une approche axée sur les forces, les éducateurs redoublent d'efforts pour éliminer les obstacles qui empêchent les apprenants de se réaliser pleinement et essaient de les exposer à des messages sociaux positifs sur la diversité et la différence. La politique récente en matière d'éducation reflète le passage de l'école des dispositions particulières à l'école de l'égalité des chances, en particulier dans le domaine de l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques.

- L'école anti-discrimination

L'école anti-discrimination constitue une approche plus proactive de la diversité dans l'éducation. Les éducateurs qui adhèrent à l'école anti-discrimination considèrent que leur devoir est de s'attaquer aux inégalités et à l'injustice et de donner aux apprenants les moyens de faire de même. « Les adeptes de l'école de pensée 'anti-discrimination' s'appuient sur les approches de la compréhension culturelle et de l'égalité des chances pour reconnaître la diversité. Ils abordent également les effets négatifs de la discrimination et fournissent une description d'expériences et d'autres ressources pour faire face à la discrimination » (2008, p. 42). Cette approche prend en compte l'expérience vécue que l'apprenant partage avec la classe et la contribution qu'il peut apporter à l'environnement d'apprentissage. Un effort est fait pour exposer les apprenants à des expériences qui défient la norme ou leurs propres attentes. Les questions de diversité et de différence sont intégrées dans la vie quotidienne de la classe et sont célébrées et discutées activement. « L'éducation interculturelle ne peut pas être un simple ajout au programme traditionnel » (UNESCO 2006, p. 19). Les éducateurs mettent au défi l'apprenant de jeter un regard critique sur ses préjugés, sa biographie et son rôle pour mieux comprendre l'autre et faire preuve d'empathie envers lui. Les éducateurs et les apprenants abordent



---

« les patrimoines, l'expérience et les contributions de différents groupes ethniques avec une dignité, une intégrité et une signification comparables » (Gay 1998, p.17).

Les changements apportés à la politique éducative en matière d'éducation interculturelle et de respect de la diversité traduisent un éloignement des écoles de pensée du laisser-faire et des dispositions particulières et un rapprochement vers des approches d'égalité des chances et de

lutte contre la discrimination. L'approche anti-discrimination, qui met l'accent sur la responsabilité sociale des éducateurs et des apprenants, apparaît de façon concrète au cours des dernières années de développement des politiques d'éducation primaire en Irlande (*Charte de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion de 2017* et *Éducation interculturelle à l'école primaire de 2005*) et à l'international (Directives interculturelles de l'UNESCO de 2006).

---

### 1.3.5.1. Guide de l'enseignant : Introspection

Par Amie Brennan, MIC

Activité : réfléchissez à chacune des déclarations ci-dessous. Demandez-vous... Suis-je capable de... ?

Instruction : *L'apprenant réfléchira à chaque déclaration.*

Format : *Activité individuelle.*

Durée : 60 - 90 minutes

- 1) Suis-je capable de prendre du recul, examiner et discuter de manière objective ma propre ethnie et culture ?
- 2) Suis-je capable de partager avec aisance des sentiments et des expériences concernant ma première prise de conscience de la différence ?
- 3) Suis-je capable d'expliquer comment les stéréotypes, les préjugés et la discrimination fonctionnent dans la société ?
- 4) Suis-je capable d'expliquer la signification des stéréotypes, des préjugés, de la discrimination, du racisme, du sexisme et de l'homophobie ?
- 5) Suis-je capable de me défendre si je suis la cible de stéréotypes, de préjugés ou de discriminations fondés sur mon genre, mes capacités, mon apparence physique, mon identité ethnique, ma sexualité, ma situation familiale ou ma classe sociale ?
- 6) Suis-je capable d'identifier des images, des commentaires et des comportements injustes et faux concernant des personnes appartenant à des minorités ethniques lors de discussions, à la télévision ou à la radio, dans les journaux ou sur les réseaux sociaux ?
- 7) Suis-je capable d'identifier et de comprendre les personnes victimes de stéréotypes, de préjugés, de discrimination et de racisme, de sexisme ou d'homophobie et en comprendre l'impact ?
- 8) Suis-je capable de reconnaître, d'admettre et de comprendre les influences des attitudes et des valeurs chez moi, dans la communauté, dans les médias et dans la vie de tous les jours ?
- 9) Suis-je capable d'identifier et de discuter de ce qui constitue des comportements acceptables et non acceptables dans un contexte professionnel ? (Laisser du temps pour la discussion)
- 10) Suis-je capable de reconnaître qu'il existe des relations de pouvoir inégales au sein de la société ?
- 11) Suis-je capable de démontrer et d'aider les apprenants à comprendre les stéréotypes et les préjugés de manière significative et appropriée ?
- 12) Suis-je capable de démontrer et d'aider les apprenants à se prendre en charge dans des situations difficiles, y compris dans des situations de préjugés et de discrimination, de manière significative ?
- 13) Suis-je capable de reconnaître d'où proviennent les messages sur la diversité dans ma vie et d'explorer les idées reçues, les stéréotypes ou les préjugés que j'ai appris ?
- 14) Suis-je capable d'expliquer comment mes convictions affectent mon travail avec les apprenants ?
- 15) Suis-je capable de reconnaître des excuses ou des objections afin d'éviter de travailler avec la diversité, l'égalité et l'inclusion par moi-même ou par d'autres ?

Source :

Les questions de réflexion ci-dessus ont été adaptées de celles incluses dans la Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Education. 2016. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: The Stationary Office. Pages 17-19

---

---

### 1.3.5.1. Polycopié : Introspection

Par Amie Brennan, MIC

Réfléchissez à chacune des déclarations ci-dessous. Demandez-vous... Suis-je capable de... ?

- 1) Suis-je capable de prendre du recul, examiner et discuter de manière objective ma propre ethnie et culture ?
- 2) Suis-je capable de partager avec aisance des sentiments et des expériences concernant ma première prise de conscience de la différence ?
- 3) Suis-je capable d'expliquer comment les stéréotypes, les préjugés et la discrimination fonctionnent dans la société ?
- 4) Suis-je capable d'expliquer la signification des stéréotypes, des préjugés, de la discrimination, du racisme, du sexisme et de l'homophobie ?
- 5) Suis-je capable de me défendre si je suis la cible de stéréotypes, de préjugés ou de discriminations fondés sur mon genre, mes capacités, mon apparence physique, mon identité ethnique, ma sexualité, ma situation familiale ou ma classe sociale ?
- 6) Suis-je capable d'identifier des images, des commentaires et des comportements injustes et faux concernant des personnes appartenant à des minorités ethniques lors de discussions, à la télévision ou à la radio, dans les journaux ou sur les réseaux sociaux ?
- 7) Suis-je capable d'identifier et de comprendre les personnes victimes de stéréotypes, de préjugés, de discrimination et de racisme, de sexisme ou d'homophobie et en comprendre l'impact ?
- 8) Suis-je capable de reconnaître, d'admettre et de comprendre les influences des attitudes et des valeurs chez moi, dans la communauté, dans les médias et dans la vie de tous les jours ?
- 9) Suis-je capable d'identifier et de discuter de ce qui constitue des comportements acceptables et non acceptables dans un contexte professionnel ? (Laisser du temps pour la discussion)
- 10) Suis-je capable de reconnaître qu'il existe des relations de pouvoir inégales au sein de la société ?
- 11) Suis-je capable de démontrer et d'aider les apprenants à comprendre les stéréotypes et les préjugés de manière significative et appropriée ?
- 12) Suis-je capable de démontrer et d'aider les apprenants à se prendre en charge dans des situations difficiles, y compris dans des situations de préjugés et de discrimination, de manière significative ?
- 13) Suis-je capable de reconnaître d'où proviennent les messages sur la diversité dans ma vie et d'explorer les idées reçues, les stéréotypes ou les préjugés que j'ai appris ?
- 14) Suis-je capable d'expliquer comment mes convictions affectent mon travail avec les apprenants ?
- 15) Suis-je capable de reconnaître des excuses ou des objections afin d'éviter de travailler avec la diversité, l'égalité et l'inclusion par moi-même ou par d'autres ?

Source :

Les questions de réflexion ci-dessus ont été adaptées de celles incluses dans la Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Education. 2016. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: The Stationary Office. Pages 17-19

### 1.3.6. Programme de lutte contre les préjugés (ABC – Anti-Bias Curriculum)

Par Aimie Brennan

Ce programme s'efforce de situer les approches éducatives contemporaines dans un courant de pensée anti-discrimination, respectant et célébrant la diversité et combattant activement le racisme et la discrimination dans l'environnement d'apprentissage. Il est suggéré que des éléments du « programme de lutte contre les préjugés » développé par Louise Derman-Sparks (1989) pour l'éducation de la petite enfance puissent être utilisés, adaptés et améliorés pour d'autres secteurs de l'éducation. Le programme de « lutte contre les préjugés » comprend une philosophie éducative ainsi que des techniques et un contenu spécifiques. Il est basé sur la valeur suivante : la différence est une bonne chose ; les idées et les comportements oppressifs n'en sont pas. Cette valeur crée une tension créative entre le respect des différences et le refus d'accepter des croyances et des actes injustes. Le programme demande aux enseignants et aux enfants d'affronter les problèmes délicats plutôt que de les dissimuler. Une perspective de lutte contre les préjugés fait partie intégrante de tous les aspects de la vie quotidienne d'une classe » (Derman-Sparks, 1989).

Pour adopter une approche ABC, l'éducateur doit reconnaître le contexte social et culturel dans lequel un enfant se développe et dans lequel les préjugés sont appris. L'origine sociale de l'apprenant est intrinsèque à sa propre identité et doit être soutenue pendant son expérience d'apprentissage. L'éducateur doit croire en la valeur de la dignité humaine, du respect et de l'empathie et doit être capable de réfléchir de manière critique aux préjugés. Les objectifs spécifiques du programme de lutte contre les préjugés sont les suivants :

- Favoriser la construction par chaque enfant d'une identité personnelle instruite et confiante.
- Encourager l'interaction emphatique et confortable de chaque enfant avec des personnes d'origines diverses.
- Encourager la pensée critique de chaque enfant au sujet des préjugés.
- Encourager la capacité de chaque enfant à se défendre et à défendre les autres, face aux préjugés. (Derman-Sparks).

#### • Mise en œuvre du programme de lutte contre les préjugés

Pour qu'un éducateur mette en place un programme de lutte contre les préjugés, il doit passer par quatre étapes. Chaque étape peut être soutenue par une série d'activités et d'exercices de réflexion pour améliorer le processus.

#### • Établir le climat

Favoriser une approche de lutte contre les préjugés de l'éducation interculturelle exige en premier lieu que l'éducateur réfléchisse à sa propre histoire, à son identité sociale et à ses préjugés innés. Il doit également reconnaître qu'il adhère à un programme officiel et à un « programme caché » pouvant dicter les expériences, positives ou négatives, des apprenants de sa classe.

Les éducateurs doivent se familiariser avec les préjugés potentiels (genre, culture, religion, race) que les apprenants peuvent avoir. Les éducateurs peuvent utiliser une multitude d'exercices de réflexion pour identifier leur identité propre, leurs préjugés et leurs privilèges, comme par exemple l'article de McIntosh (1989), *Privilège blanc : débattre le havre-sac invisible* présenté ci-dessous.

Les éducateurs doivent ensuite évaluer les croyances interculturelles des apprenants de leur classe. Du point de vue de la petite enfance, « nous savons avec une relative certitude que les enfants sont sensibilisés aux différentes 'races' dès l'âge de 3 ans et qu'ils peuvent afficher des attitudes à la fois positives et négatives à l'égard de la diversité raciale très tôt » (MacNaughton 2006, pv). Les questions d'approfondissement et les sujets de discussion peuvent aider à évaluer les hypothèses, les préjugés et les connaissances de l'apprenant. En fonction de l'âge de l'apprenant, les éducateurs peuvent préparer des exercices et des activités ou simplement observer un comportement, par exemple celui d'un jeune enfant imposant un comportement stéréotypé lié au genre lors d'une pièce de théâtre ou d'essayage de déguisements.

L'éducateur doit également évaluer l'environnement d'apprentissage. Un examen des ressources, des images, des textes, des couleurs, des étiquettes et des jouets doit refléter avec précision la diversité des apprenants dans la classe et doit activement combattre les stéréotypes.

Une approche plus avancée serait d'intégrer l'apprenant dans l'environnement, en se demandant par exemple : comment la salle de classe peut représenter les élèves qui l'utilisent ? Cela fonctionne particulièrement bien dans les premières années d'école et dans les établissements d'enseignement primaire, où les apprenants peuvent apporter des images, du matériel et des objets représentant leurs identités diverses, individuelles, familiales et communautaires.

Cependant, la préparation de l'environnement ne suffit pas, les éducateurs doivent également aborder les attitudes enracinées pour élargir la vision du monde des apprenants et encourager l'autoréflexion.

#### • Mise en œuvre non systématique

La deuxième étape de l'enseignement de lutte contre les préjugés est celle au cours de laquelle l'éducateur commence à faire des activités de lutte contre les préjugés avec les enfants. Tout d'abord, de manière non systématique, simplement en questionnant le comportement de l'apprenant lorsque l'occasion se présente pendant les « moments propices à l'apprentissage ». Les éducateurs peuvent également initier des activités qui susciteront une réaction de la part des apprenants autour de la diversité, de l'inclusion, des préjugés et de la discrimination. Par exemple, fournir une étude de cas interculturelle pour discuter ou lire un livre non traditionnel dans le primaire ou dans l'enseignement secondaire. Les éducateurs ouvrent un dialogue avec les parents sur les activités et les objectifs de luttes contre les préjugés et invitent les parents à participer.

#### • Mise en œuvre systématique

Une fois que les éducateurs ont identifié leurs propres préjugés, réfléchi à leur biographie, préparé un environnement inclusif, évalué les connaissances de l'apprenant et invité les parents à s'engager dans leur approche de lutte contre les préjugés, ils commencent alors à planifier systématiquement l'intégration d'objectifs de lutte contre les préjugés dans leur programme quotidien. Les besoins individuels et les antécédents des apprenants dans l'environnement sont pris en compte et les parents ou tuteurs de ces apprenants sont invités à participer à la planification et à la préparation. Les éducateurs ont pour objectif de soulever des questions relatives aux différences, aux similitudes, à la discrimination,

---

à l'inclusion et à l'empathie tout au long de leurs cours, créant ainsi une culture d'acceptation et de réflexion.

- Intégration continue

Une fois que toutes les conditions précédentes sont remplies, l'éducateur commence à utiliser les objectifs de lutte contre les préjugés comme un prisme à travers lequel il peut planifier tous les futurs enseignements.

Les éducateurs s'attaquent de manière proactive aux comportements négatifs, discriminatoires et exclusifs, comme au cours des « moments propices à l'apprentissage ». Ils prévoient également l'intégration d'exercices de réflexion tout au long du programme en faisant dialoguer parents et apprenants. « L'apprentissage de la diversité et de l'équité est intégré à toutes les activités » (Derman-Sparks, 1989)

---

### **1.3.6.1. Guide de l'enseignant : Influence sociale et autoréflexion**

Par Aimie Brennan (MIC)

#### **Partie (a)**

Activité : Les apprenants ont accès à des ordinateurs et sont invités à rechercher des images, des commentaires et des comportements injustes et erronés sur des personnes appartenant à une minorité au cours de discussions, à la télévision ou à la radio, dans des journaux ou sur les réseaux sociaux.

Instruction : *En groupes, les apprenants doivent partager et discuter au sujet des images, des commentaires et des comportements qu'ils ont trouvés en ligne et expliquer comment ils contribuent à la création de stéréotypes et de préjugés.*

Format : *Activité de groupe.*

Durée : 90 minutes

#### **Partie (b)**

Activité : réfléchissez à chacune des déclarations ci-dessous.

Instruction : *L'apprenant tiendra un journal de réflexion qui identifie les expériences qui l'ont influencé au cours de sa vie. Ce journal est personnel et ne doit pas être partagé publiquement. Cependant, ce journal pourrait aider à répondre à la question : « Comment votre biographie influence-t-elle votre approche pour créer un environnement inclusif » ?*

Format : *Activité individuelle.*

Durée : *Activité continue*

1. Suis-je capable de reconnaître d'où proviennent les messages sur la diversité dans ma vie et d'explorer les idées reçues, les stéréotypes ou les préjugés que j'ai appris ?
2. Suis-je capable d'expliquer comment mes convictions affectent mon travail avec les apprenants ?

Source :

L'exercice ci-dessus est inspiré des exercices de réflexion inclus dans la Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Education. 2016. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: The Stationary Office. Pages 17-19

---

### 1.3.6.1. Polycopié : Influence sociale et autoréflexion

Par Aimie Brennan (MIC)

*Réfléchissez aux deux déclarations ci-dessous.*

*Tenez un journal de réflexion qui identifie les expériences qui vous ont influencé au cours de votre vie. Ce journal est personnel et ne doit pas être partagé publiquement. Cependant, ce journal pourrait vous aider à répondre à la question : « Comment votre biographie influence-t-elle votre approche pour créer un environnement inclusif ? »*

1. Suis-je capable de reconnaître d'où proviennent les messages sur la diversité dans ma vie et d'explorer les idées reçues, les stéréotypes ou les préjugés que j'ai appris ?
2. Suis-je capable d'expliquer comment mes convictions affectent mon travail avec les apprenants ?

Source :

L'exercice ci-dessus est inspiré des exercices de réflexion inclus dans la Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Education. 2016. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: The Stationary Office. Pages 17-19

---

### 1.3.6.2. Guide de l'enseignant : Réfléchir au programme d'études de lutte contre les préjugés

Par Aimie Brennan (MIC)

Activité : Devenir un éducateur de la petite enfance sensible aux différences culturelles : un outil pour encourager la réflexion des enseignants dans leur démarche de lutte contre les préjugés

Instruction : *Chaque section doit être isolée et du temps et de l'espace doivent être consacrés à la réflexion et à la discussion.*

Format : *Activité de groupe ou individuelle.*

Durée : 60 minutes par section

#### **Section A. Sensibiliser à la conscience de soi - prendre le temps de se connaître :**

1. Suis-je conscient de ma propre identité culturelle et de ma propre histoire ? À quel point suis-je à l'aise avec qui je suis ?
2. Suis-je conscient des préjugés que je pourrais avoir ?
3. Est-ce que je considère que la diversité et les exceptions sont des atouts et que TOUS les apprenants peuvent réussir ?
4. a) Suis-je capable de donner des réponses précises et honnêtes aux questions de l'apprenant sur les différences ?  
b) Suis-je à l'aise pour admettre que je ne connais pas la réponse à une question ?
5. a) Suis-je capable d'intervenir facilement lorsque j'entends des commentaires qui excluent quelqu'un, font preuve de partialité ou sont discriminatoires ?  
b) Est-ce que je modélise des moyens pour réagir aux préjugés ?
6. Ai-je à ma disposition un collègue qui peut être un allié de confiance dans mon travail sur la diversité et la prévention des préjugés, offrant un soutien et des défis à ma manière de penser et à mes actions ?

#### **Section B. L'environnement physique :**

1. Le matériel et l'équipement de ma classe sont-ils facilement accessibles à TOUS ?
  2. TOUS les apprenants ont-ils les mêmes chances de participer aux activités ?
  3. Y a-t-il des images des apprenants, de leurs familles et des matériaux en rapport avec leurs origines et leur expérience (par exemple : des images de lieux connus) affichés dans ma salle de classe ?
  4. Ma classe offre-t-elle une représentation égale des images et du matériel reflétant :
    - a) différentes cultures et ethnies ?
    - b) différents styles et compositions de famille ?
    - c) différents groupes d'âge à travers différents modes de vie ?
    - d) différents genres dans des rôles non stéréotypés ?
  5. Existe-t-il une grande variété de supports artistiques que les apprenants peuvent utiliser pour représenter avec précision leurs caractéristiques physiques ?
-

---

### Section C. L'environnement pédagogique

1. Ma communication verbale et non verbale est-elle exempte de stéréotypes et de préjugés cachés ?
  - a) Est-ce que je donne efficacement aux apprenants la possibilité de valoriser et d'explorer la diversité en eux-mêmes et chez les autres ?
  - b) Les couleurs noire et brune ont-elles la même valeur que les autres couleurs dans ma classe ?
  - c) Est-ce que j'encourage activement la réflexion critique sur les différences, les stéréotypes et les préjugés ?
  - d) Est-ce que j'enseigne des contenus relatifs aux groupes minoritaires et non minoritaires qui ont consacré leur vie à mettre fin à l'injustice ?
2. Est-ce que je respecte et reconnaît TOUS les apprenants dans leurs efforts et leurs réalisations ?
3. Est-ce que je tiens et transmets des attentes élevées en matière d'apprentissage pour TOUS les apprenants ?
4. Est-ce que je vois et traite CHAQUE apprenant à la fois en tant qu'individu et en tant que membre de différents groupes sociaux et culturels ?
5. Est-ce que je reconnais, par mes communications et le programme, que les apprenants peuvent avoir des compositions familiales et des expériences de vie différentes ?
6. Est-ce que je reconnais et respecte les styles d'apprentissage individuels et culturels de l'apprenant :
  - a) Est-ce que je différencie efficacement l'enseignement pour atteindre différents styles d'apprentissage ?
  - b) Est-ce que j'intègre plusieurs méthodes de communication pour soutenir l'apprentissage ?
  - c) Est-ce que j'utilise des méthodes variées pour évaluer l'apprentissage ?
7. Est-ce que je favorise la coopération entre et parmi les apprenants de divers groupes par le biais du programme et des routines établies en classe ?
8. Est-ce que j'aide les enfants à réfléchir de manière critique et à résoudre les problèmes d'équité dans les activités quotidiennes et les routines établies en classe ?

### Section D. Relations avec les familles et la communauté :

1. Est-ce que j'initie des conversations culturellement adaptées avec tout le monde ?
2. Est-ce que je fournis la possibilité d'offrir des traductions pour des lettres d'informations et lors de réunions pour les familles qui ne parlent pas français ?
3. Est-ce que je soutiens différentes transitions, tout en étant au courant des politiques de l'école / du centre, en répondant aux demandes des apprenants / des familles avec respect et équité, et travaille réellement à la négociation d'un accord en cas de conflit ?
4. Est-ce que j'accueille vraiment la participation de la famille dans ma classe ? Si elles ne peuvent pas venir, est-ce que je les encourage d'autres manières ?
5. Est-ce que j'inclus les familles dans la création d'un environnement d'apprentissage pour les apprenants ?
6. Est-ce que j'en connais suffisamment sur la communauté locale pour étendre l'apprentissage au-delà des murs de la classe ?
7. Suis-je capable d'utiliser efficacement les ressources et les autres adultes de la communauté pour améliorer l'apprentissage concernant la diversité et les préjugés ?

### Source

Les questions de réflexion ci-dessus sont adaptées de celles créées par Chen, Dora W. ; Nimmo, John et Fraser, Heather. (2009) *Becoming a Culturally Responsive Early Childhood Educator: A Tool to Support Reflection by Teachers Embarking on the Anti-Bias Journey*, *Multicultural Perspectives*, 11:2, 101-106, DOI: 10.1080/15210960903028784

---

### **1.3.6.2. Polycopié : Réflexion sur le programme d'études de lutte contre les préjugés**

Par Aimie Brennan (MIC)

Devenir un éducateur de la petite enfance sensible aux différences culturelles : un outil pour encourager la réflexion des enseignants dans leur démarche de lutte contre les préjugés

*Chaque section doit être isolée, et du temps et de l'espace doivent être consacrés à la réflexion et à la discussion.*

#### **Section A. Sensibiliser à la conscience de soi - prendre le temps de se connaître :**

1. Suis-je conscient de ma propre identité culturelle et de ma propre histoire ? À quel point suis-je à l'aise avec qui je suis ?
2. Suis-je conscient des préjugés que je pourrais avoir ?
3. Est-ce que je considère que la diversité et les exceptions sont des atouts et que TOUS les apprenants peuvent réussir ?
4. a) Suis-je capable de donner des réponses précises et honnêtes aux questions de l'apprenant sur les différences ?  
b) Suis-je à l'aise pour admettre que je ne connais pas la réponse à une question ?
5. a) Suis-je capable d'intervenir facilement lorsque j'entends des commentaires qui excluent quelqu'un, font preuve de partialité ou sont discriminatoires ?  
b) Est-ce que je modélise des moyens pour réagir aux préjugés ?
6. Ai-je à disposition un collègue qui peut être un allié de confiance dans mon travail sur la diversité et la prévention des préjugés, offrant un soutien et des défis à ma manière de penser et à mes actions ?

#### **Section B. L'environnement physique :**

1. Le matériel et l'équipement de ma classe sont-ils facilement accessibles à TOUS ?
2. Est-ce que TOUS les apprenants ont les mêmes chances de participer aux activités ?
3. Y a-t-il des images des apprenants, de leurs familles et des matériaux en rapport avec leurs origines et leur expérience (par exemple : des images de lieux connus) affichés dans ma salle de classe ?
4. Ma classe offre-t-elle une représentation égale des images et du matériel reflétant :
  - a) différentes cultures et ethnies ?
  - b) différents styles et compositions de famille ?
  - c) différents groupes d'âge à travers différents modes de vie ?
  - d) différents genres dans des rôles non stéréotypés ?
5. Existe-t-il une grande variété de supports artistiques que les apprenants peuvent utiliser pour représenter avec précision leurs caractéristiques physiques ?

#### **Section C. L'environnement pédagogique**

1. Ma communication verbale et non verbale est-elle exempte de stéréotypes et de préjugés cachés ?
  - a) Est-ce que je donne efficacement aux apprenants la possibilité de valoriser et d'explorer la diversité en eux-mêmes et chez les autres ?
  - b) Les couleurs noire et brune ont-elles la même valeur que les autres couleurs dans ma classe ?
  - c) Est-ce que j'encourage activement la réflexion critique sur les différences, les stéréotypes et les préjugés ?
  - d) Est-ce que j'enseigne des contenus relatifs aux groupes minoritaires et non minoritaires qui ont consacré leur vie à mettre fin à l'injustice ?
2. Est-ce que je respecte et reconnaît TOUS les apprenants dans leurs efforts et leurs réalisations ?
3. Est-ce que je tiens et transmets des attentes élevées en matière d'apprentissage pour TOUS les apprenants ?
4. Est-ce que je vois et traite CHAQUE apprenant à la fois en tant qu'individu et en tant que membre de différents groupes sociaux et culturels ?
5. Est-ce que je reconnais, par mes communications et le programme, que les apprenants peuvent avoir des compositions familiales et des expériences de vie différentes ?
6. Est-ce que je reconnais et respecte les styles d'apprentissage individuels et culturels de l'apprenant :
  - a) Est-ce que je différencie efficacement l'enseignement pour atteindre différents styles d'apprentissage ?
  - b) Est-ce que j'intègre plusieurs méthodes de communication pour soutenir l'apprentissage ?
  - c) Est-ce que j'utilise des méthodes variées pour évaluer l'apprentissage ?
7. Est-ce que je favorise la coopération entre et parmi les apprenants de divers groupes par le biais du programme et des routines établies en classe ?
8. Est-ce que j'aide les enfants à réfléchir de manière critique et à résoudre les problèmes d'équité dans les activités quotidiennes et les routines établies en classe ?

#### **Section D. Relations avec les familles et la communauté :**

1. Est-ce que j'initie des conversations culturellement adaptées avec tout le monde ?
2. Est-ce que je fournis la possibilité d'offrir des traductions pour des lettres d'informations et lors de réunions pour les familles qui ne parlent pas français ?
3. Est-ce que je soutiens différentes transitions, tout en étant au courant des politiques de l'école / du centre, en répondant aux demandes des apprenants / des familles avec respect et équité, et travaille réellement à la négociation d'un accord en cas de conflit ?



4. Est-ce que j'accueille vraiment la participation de la famille dans ma classe ? Si elles ne peuvent pas venir, est-ce que je les encourage d'autres manières ?
5. Est-ce que j'inclus les familles dans la création d'un environnement d'apprentissage pour les apprenants ?
6. Est-ce que j'en connais suffisamment sur la communauté locale pour étendre l'apprentissage au-delà des murs de la classe ?
7. Suis-je capable d'utiliser efficacement les ressources et les autres adultes de la communauté pour améliorer l'apprentissage concernant la diversité et les préjugés ?

Source :

Les questions de réflexion ci-dessus sont adaptées de celles créées par Chen, Dora W. ; Nimmo, John et Fraser, Heather. (2009) *Becoming a Culturally Responsive Early Childhood Educator: A Tool to Support Reflection by Teachers Embarking on the Anti-Bias Journey*, *Multicultural Perspectives*, 11:2, 101-106, DOI: 10.1080/15210960903028784

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Allemann-Ghionda, C. (2008): *Intercultural Education In Schools. A Comparative Study*. Brussels, European Parliament, 2008.
- Brander, P., Cardenas, C., Vincente Abad, J., Gomes, R. & Taylor, M. (1995, 2004). *Education Pack "all different – all equal"*. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Council of Europe. 2nd edition.
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A. & Pinkeviciute, J. (2002, 2012). *Compass. Manual for human rights education with young people*. Council of Europe.
- Chen, D.W., Nimmo, J and Fraser, H. "Becoming a culturally responsive early childhood educator: A tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey," in *Multicultural Perspectives*, 11(2), pp. 101–106.
- Derman-Sparks, L. & Phillips, C. B. (1997). *Teaching/learning anti-racism: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L. 1989. *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: NAEYC. Available from [accessed 27/05/2018]
- Derman-Sparks, Louise (1998), 'Education without Prejudice: Goals, Principles and Practices'. Paper presented at the conference 'Respect: Education without Prejudice, a Challenge for Early Years Educators in Ireland', Pavee Point Travellers Centre, Dublin, 16 October.
- Derman-Sparks, Louise, and the Anti-Bias Curriculum Task Force (1989), 'Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children'. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gail Morong & Donna DesBiens (2016) *Culturally responsive online design: learning at intercultural intersections*, *Intercultural Education*, 27:5, 474-492.
- Gay, G. (1998): *Principles and Paradigms of Multicultural Education*, p.17, in: Häkkinen, K. (ed.) (1998): *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice*, University of Jyväskylä
- Hristo Kyuchukov & William New (2017) *Best practices: intercultural integration of Arabic refugees in Berlin*, *Intercultural Education*, 28:2, 219-223.
- Jan van Tartwijk, Perry den Brok, Ietje Veldman, Theo Wubbels (2009): *Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms*. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 453–460-
- JiYoung Seo, Jie Qi (2013): *A multi-factor paradigm for multicultural education in Japan: An investigation of living, learning, school activities and community life*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93 ( 2013 ) 1498 – 1503.
- Joana Almeida, Alvino E. Fantini, Ana Raquel Simões & Nilza Costa (2016) *Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions*, *Intercultural Education*, 27:6, 517-533.
- Mac Naughton, G.M. 2006. *Respect for diversity: An international overview*. Working Paper 40. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands
- Mac Naughton, Glenda M., and Gillian Williams (2003), *Teaching Young Children: Choices in Theory and Practice*. Milton Keynes, UK: Open University Press
- Mac Naughton, Glenda M., Sheralyn Campbell, Kylie Smith and Heather Lawrence (2002), *Equity Adventures in Early Childhood: Teaching and Learning for Equity in Early Childhood*, compact disk. Melbourne: Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, University of Melbourne.
- Mariette de Haan, Ed Elbers (2005): *Reshaping diversity in a local classroom: Communication and identity issues in multicultural schools in the Netherlands*. *Language & Communication* 25 (2005) 315–333.
- Ruanni Tupas (2014) *Intercultural education in everyday practice*, *Intercultural Education*, 25:4, 243-254. UNESCO. 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Education Sector. Paris: UNESCO.

The background is a solid blue color. Overlaid on this are several thick, curved arrows of various colors: pink, red, grey, light blue, lime green, white, and purple. The arrows are arranged in a dynamic, overlapping pattern, suggesting movement and development. The main title is centered in the upper half of the page.

# **IDENTITÉ ET THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ**

**PARTIE 2**

---

## PARTIE 2

# IDENTITÉ ET THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ

Par le biais de l'apprentissage par l'expérience et une discussion, cette partie introductive familiarise les étudiants avec la littérature sur le développement psychologique et social de l'identité, et en particulier avec l'identité sociale, en mettant l'accent sur divers aspects de l'identité culturelle, ethnique et nationale. Tout en discutant du rôle des différences de statut et de pouvoir dans les relations intergroupes, elle traite du développement de l'identité de la majorité et de la minorité. Les questions d'identité biculturelle et multiculturelle sont également abordées.

### CHAPITRE 2.1. SOI ET IDENTITÉ

Ce chapitre donne un aperçu des concepts de soi et de l'identité. Les trois aspects principaux du soi : le concept de soi (soi et cognition), l'estime de soi (soi et affecte), la présentation de soi (soi et comportement) sont introduits. La construction du concept de soi est le processus d'apprentissage de qui nous sommes, alors que la construction de l'estime de soi consiste à définir ce que nous ressentons pour nous-mêmes.

#### 2.1.1. Concepts fondamentaux du soi et de l'identité

Baumeister, R. F. (1999). Self-concept, self-esteem, and identity. In Derlega, V., Winstead, B. & Jones, W. (Eds.), *Personality: Contemporary Theory and Research* (2nd Edition, pp. 339-375). Chicago, IL: Nelson-Hall.

Ce chapitre livre une introduction générale des principaux concepts du soi et de l'identité. Des descriptions concises et des débats sont présentés sur les différentes approches et concepts. Le soi est constitué de l'ensemble des croyances que nous avons sur nous-même.

L'objet de ces croyances est désigné par « concept de soi » et l'évaluation que nous en faisons est désignée par « estime de soi ». La connaissance de soi découle de la socialisation précoce, de l'appréciation réfléchie des autres, du retour direct des autres, de la perception de soi, des spécificités de l'environnement dans lequel nous évoluons, des processus de comparaison sociale, de l'identité sociale et de la culture. Des analyses culturelles suggèrent que les Occidentaux conçoivent le soi comme indépendant, unique, important et autonome alors que les cultures collectivistes le conçoivent comme interdépendant, comme faisant partie d'une relation sociale globale.

On considère que cette distinction exerce une influence considérable sur les phénomènes qui nous importent.

Les croyances au sujet de nous-même peuvent être représentées par des schémas de soi (et ces schémas remplissent pour soi les fonctions habituelles d'un schéma) et des soi possibles (des images de nous-même dans le futur qui représentent ce que nous allons peut-être devenir). Les divergences entre nos conceptions de soi et nos idéaux ou image de ce que nous devons être engendrent des émotions fortes. « L'autorégulation » désigne la façon dont nous contrôlons et orientons nos actions. Elle est influencée par le concept de soi actuel, les croyances en notre auto-efficacité, le degré de complexité de soi et notre centre d'attention désigné par « conscience de soi ».

Plusieurs facteurs peuvent mener à l'autorégulation. Tout individu cherche à avoir un soi juste, cohérent et positif.

---

### 2.1.1.1. Guide de l'enseignant : Que pensez-vous de vous-même ?

Durée : 60 min.

Objectif de l'activité : comprendre le concept de l'estime de soi au travers de sa propre expérience.

Description de l'activité :

a) Les étudiants doivent compléter individuellement l'échelle d'estime de soi largement utilisée (et normalisée) de Rosenberg. Durée de la partie a) : 10 min

b) Discussion en petits groupes au sujet des questions suivantes :

- Quels peuvent être les facteurs d'influence de l'estime de soi ?
- Quel type de motivation les individus pourraient-ils avoir au sujet de leur estime de soi ?
- Quelles pourraient être les conséquences d'une forte / faible estime de soi ?
- Quelles pourraient être les conséquences de l'estime de soi sur les interactions intergroupes ?
- Que pensez-vous des changements relatifs à l'estime de soi ?
- Avez-vous déjà été dans des situations où votre estime de soi a changé, dans quel sens ?

Partage d'expériences

Durée de la partie b) : 40 min

c) Les petits groupes partagent leur discussion en classe entière

Durée de la partie c) : 10 min

Polycopié à distribuer aux étudiants :

Échelle d'estime de soi

Indiquez si vous considérez que l'élément est vrai (V) ou faux (F).

1. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
2. Je sens peu de raison d'être fier de moi.
3. Parfois, je me sens vraiment inutile.
4. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.
5. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté.
6. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.

Si vous avez répondu « vrai » aux points 1, 4 et 6, votre estime de soi est forte. Si vous avez répondu « vrai » aux points 2, 3 et 5, votre estime de soi est faible. L'échelle complète comprend 10 points.

Source : Adapté de M. Rosenberg, Society and the adolescent self-image. Copyright © 1965 by Princeton University Press. © renewed.

---

### 2.1.1.1. Polycopié : Que pensez-vous de vous ?

Échelle d'estime de soi : Indiquez si vous considérez que l'élément est vrai (V) ou faux (F).

1. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
2. Je sens peu de raison d'être fier de moi.
3. Parfois, je me sens vraiment inutile.
4. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.
5. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté.
6. Dans l'ensemble, je suis content de moi.

Si vous avez répondu « vrai » aux points 1, 4 et 6, vous avez une forte estime de soi. Si vous avez répondu « vrai » aux points 2, 3 et 5, vous avez une faible estime de soi. L'échelle complète comprend 10 points.

Source : Adapté de M. Rosenberg, Society and the adolescent self-image. Copyright © 1965 by Princeton University Press. © renewed.

---

### 2.1.1.2. Guide de l'enseignant : « Qui suis-je ? »

Durée (pour l'activité complète) : 60 min

Objectif de l'activité : comprendre ce qu'est le concept de soi au travers de sa propre expérience

a) *Description de l'activité : Les étudiants doivent remplir le « Test des vingt affirmations » (Twenty Statements Test). Les membres du groupe doivent se mettre d'accord et déterminer s'ils souhaitent partager leur auto-description ou non.*

**Durée de la partie A) : 20 min**

b) *Description de l'activité : en petits groupes, discuter de la portée des informations données par les participants. Lignes directrices pour la discussion :*

- Quelle est la différence principale entre cette méthode et un questionnaire préétabli ?
- Quels sont les principaux types d'informations ?
- Quels sont les facteurs d'influence (situation, culture...) ?

**Durée de la partie B) : 40 min**

Polycopié à distribuer aux étudiants

*La page ci-dessous comporte vingt espaces numérotés. Veuillez inscrire vingt réponses à la question « Qui suis-je ? » dans ces espaces. Donnez simplement vingt réponses différentes à cette question. Répondez comme si vous vous répondiez à vous-même, pas à quelqu'un d'autre. Inscrivez les réponses dans l'ordre dans lequel elles vous viennent à l'esprit. Ne faites pas attention à la logique ou à « l'importance ». Remplissez les espaces plutôt rapidement étant donné que le temps est limité.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- .....
- 19
- 20

Kuhn & McPartland (1954)

#### **Note pour l'enseignant :**

Les réponses peuvent être abstraites (notamment sous forme d'adjectifs, exemple : Je suis serviable) ou se rapporter à une situation spécifique (exemple : J'aide mes camarades de classe en leur donnant mes notes quand ils sont malades, etc.)

Les réponses peuvent être regroupées comme suivant :

- identification personnelle (caractéristiques physiques ou psychologiques, intérêts, droits, habitudes, actions, etc.)
- identification socio-relationnelle (appartenance à une personne distincte), exemple : je suis la fille de ma mère
- identification sociale basée sur le groupe (appartenance à des groupes, par exemple à une religion, un groupe ethnique, un club de sport etc.)

Il convient d'attirer l'attention sur les différences culturelles entre le soi indépendant (plus caractéristique des cultures individualistes) et le soi interdépendant (plus caractéristique des cultures collectivistes). Il est important de souligner que les différences ne sont pas absolues, elles se réfèrent uniquement à des tendances. Chacune de ces perceptions de soi pourrait émaner d'indices, de situations ou autres éléments spécifiques.

#### **Perception du soi indépendant :**

- un cadre qui considère le soi comme une entité délimitée, clairement séparée des autres
- la fonction normative des cultures occidentales est de maintenir l'indépendance de l'individu en tant qu'entité distincte et autonome.
- les informations qui importent le plus aux yeux du soi indépendant se réfèrent à des éléments stables, constants et propres au soi (capacités, objectifs, droits et autres)
- ces éléments sont généraux et abstraits
- socialisation : « être unique », « s'exprimer », « s'apprendre et se comprendre », « mettre en avant ses propres objectifs »

---

### Perception du soi interdépendant :

- un cadre qui considère le soi comme influencé par « une interconnexion fondamentale entre les Hommes »
- la fonction normative première est de s'adapter pour s'intégrer et maintenir l'interdépendance entre les individus
- le soi est flexible, il n'a pas de limite et dépend du contexte
- les informations qui importent le plus aux yeux du soi interdépendant concernent les aspects du soi en rapport avec des relations humaines
- socialisation « chercher à savoir ce que les autres pensent », « être sympathique » etc.

### Matériel :

- papier et crayons ou stylos pour les étudiants
  - photocopies du Test des vingt affirmations
  - tableau de conférence pour noter les conclusions des discussions de groupe
- 

### 2.1.1.2. Polycopié : « Qui je suis » ?

Test des vingt affirmations (d'après Kuhn & McPartland, 1954)

*La page ci-dessous comporte vingt espaces numérotés. Veuillez inscrire vingt réponses à la question « Qui suis-je ? » dans ces espaces. Donnez simplement vingt réponses différentes à cette question. Répondez comme si vous vous répondiez à vous-même, pas à quelqu'un d'autre. Inscrivez les réponses dans l'ordre dans lequel elles vous viennent à l'esprit. Ne faites pas attention à la logique ou à « l'importance ». Remplissez les espaces plutôt rapidement étant donné que le temps est limité.*

1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

Lorsque vous avez terminé, classez les vingt affirmations selon les catégories suivantes :

- a) identification personnelle (caractéristiques physiques ou psychologiques, intérêts, droits, habitudes, actions)
- b) identification socio-relationnelle (appartenance à une personne distincte, par exemple : je suis la fille de ma mère)
- c) identification sociale basée sur le groupe (appartenance à des groupes, par exemple à une religion, un groupe ethnique, un club de sport)

Il existe des différences culturelles entre le soi indépendant (plus caractéristique des cultures individualistes) et le soi interdépendant (plus caractéristique des cultures collectivistes). Ces différences ne sont pas absolues, elles se réfèrent uniquement à des tendances. Chacune de ces perceptions de soi pourrait être provoquée par des indices, des situations ou autres éléments spécifiques.

### Perception du soi indépendant :

- un cadre qui considère le soi comme une entité délimitée, clairement séparée des autres
- la fonction normative des cultures occidentales est de maintenir l'indépendance de l'individu en tant qu'entité distincte et autonome.
- les informations qui importent le plus aux yeux du soi indépendant se réfèrent à des éléments stables, constants et propres au soi (capacités, objectifs, droits et autres)
- ces éléments sont généraux et abstraits
- socialisation : « être unique », « s'exprimer », « s'apprendre et se comprendre », « mettre en avant ses propres objectifs »

### Perception du soi interdépendant :

- un cadre qui considère le soi comme influencé par « une interconnexion fondamentale entre les Hommes »
  - la fonction normative première est de s'adapter pour s'intégrer et maintenir l'interdépendance entre les individus
  - le soi est flexible, il n'a pas de limite et dépend du contexte
  - les informations qui importent le plus aux yeux du soi interdépendant concernent les aspects du soi en rapport avec des relations humaines
  - socialisation « chercher à savoir ce que les autres pensent », « être sympathique »
-

---

## CHAPITRE 2.2. CONTINUITÉ DE SOI

### 2.2.1. Fondements de la continuité de soi dans différentes cultures

Becker, M., Vignoles, V. L., Owe, E., Easterbrook, M. J., Brown, R., Smith, P. B., ... & Camino, L. (2017). Being oneself through time: Bases of self-continuity across 55 cultures. *Self and Identity*, 1-18.

Cette étude s'intéresse à la question de la continuité de soi. La théorie sous-jacente est celle de la construction identitaire motivée (*Motivated Identity Construction Theory* - Vignoles, 2011). Selon cette théorie la continuité de soi est une motivation identitaire essentielle. D'une part, les individus s'efforcent à construire et maintenir une certaine continuité de soi. De l'autre, un manque de continuité de soi ou une menace à celle-ci sont associés à des conséquences personnelles et sociétales négatives, notamment une faible estime de soi, une dissociation, un comportement négatif en groupe et une tendance suicidaire.

Le concept de flexibilité des croyances est également mis en évidence. Pour les individus ayant une faible flexibilité

des croyances la continuité de soi est basée sur la stabilité ; pour les membres de cultures caractérisées par une forte flexibilité des croyances la continuité de soi repose davantage sur une narration.

Les membres de groupes ayant une vision plus contextualisée de la personnalité (et une perception de soi interdépendante) associent de façon plus systématique la continuité de soi à la stabilité et la lient avec le passé de chacun. À l'inverse, les membres des groupes ayant une vision plus décontextualisée de la personnalité (et une perception de soi indépendante) associent la continuité de soi de façon plus systématique à une narration (la vie de l'individu est une histoire en elle-même).

---

### 2.2.1. Guide de l'enseignant : Être soi au fil du temps

Durée : 60 min

Objectif de l'activité : Faire connaître aux étudiants le concept de continuité de soi, sa signification et comment il dépend de la culture.

Description de l'activité : Les étudiants doivent remplir le questionnaire ci-dessus. Veuillez noter que cet exercice est basé sur l'activité « Qui suis-je ? ». Les 8 premières affirmations de la liste des 20 seront utilisées pour cette activité. Les étudiants répondent tout d'abord aux questions et discutent ensuite en petits groupes des questions spécifiques auxquelles ils essaient de répondre. Ils présentent leur discussion à la classe et l'enseignant pourra les aider à répondre. La discussion devra s'étendre aux spécificités culturelles et à leur possible impact sur la continuité de soi.

Polycopié à distribuer aux étudiants (si nécessaire) :

Reprenez vos 8 premières réponses au test « Qui suis-je ? » et répondez aux questions suivantes pour chacune des affirmations de 0 à 10 (0 = pas du tout ; 10 = totalement)

- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous fait-elle sentir que votre passé, votre présent et votre futur sont liés ? »
- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations est-elle stable et immuable ? »
- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous fait-elle penser que votre vie pourrait être perçue comme une histoire ? »
- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous rappelle-t-elle votre passé ? »

Voici maintenant de nouvelles questions :

Que pensez-vous des affirmations suivantes ? de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord).

- « Le genre de personne que vous êtes est quelque chose de fondamental pour vous et vous ne pouvez pas tellement le changer »
- « Pour bien comprendre quelqu'un, il est essentiel de connaître sa famille »

**Informations pour les enseignants :**

- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous fait-elle sentir que votre passé, votre présent et votre futur sont liés ? » (sens général de la continuité de soi)

**Trois principes de la continuité de soi**

- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations est-elle stable et immuable ? » (*stabilité*)
- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous fait-elle penser que votre vie pourrait être perçue comme une histoire ? » (*récit*)
- « Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous rappelle-t-elle votre passé ? » (*liens associatifs avec le passé d'un individu*)
- « Le genre de personne que vous êtes est quelque chose de fondamental pour vous et vous ne pouvez pas tellement le changer » *Croyances sur soi stables (/instables)*
- « Pour bien comprendre quelqu'un, il est essentiel de connaître sa famille » *Croyances sur soi contextualisées (/décontextualisées)*

**Lectures complémentaires conseillées**

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on psychological science*, 5(4), 420-430.

---

### 2.2.1. Polycopié : Être soi au fil du temps

Cet exercice est basé sur l'activité « Qui suis-je ? ». Veuillez utiliser les 8 premières affirmations du Test des vingt affirmations.

a) Reprenez vos 8 premières réponses au test « Qui suis-je ? » et répondez aux questions suivantes pour chacune des affirmations en attribuant une note de 0 à 10

(0 = pas du tout ; 10 = totalement)

- Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous fait-elle sentir que votre passé, votre présent et votre futur sont liés ?
- Dans quelle mesure chacune de ces affirmations est-elle stable et immuable ?
- Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous fait-elle penser que votre vie pourrait être perçue comme une histoire ?
- Dans quelle mesure chacune de ces affirmations vous rappelle-t-elles votre passé ?

b) Que pensez-vous des affirmations suivantes ?

De 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord).

- Le genre de personne que vous êtes est quelque chose de fondamental pour vous et vous ne pouvez pas tellement le changer
- Pour bien comprendre quelqu'un, il est essentiel de connaître sa famille

#### Lectures complémentaires conseillées

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on psychological science*, 5(4), 420-430.

---



---

### 2.2.2. Construction identitaire

Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). Handbook of identity theory and research. Springer New York. (pp. 31-53).

Ce chapitre livre une introduction à la construction identitaire dans le contexte des statuts identitaires tels que conceptualisés par James Marcia. En s'appuyant sur le concept d'Erik Erikson, Marcia étudie la formation de l'identité selon deux axes : l'*exploration* (repenser, faire du tri et expérimenter divers rôles et projets de vie, choisir parmi des alternatives) et l'*engagement* (le degré d'investissement personnel exprimé par la personne, par ses actions ou par ses convictions). Quatre statuts identitaires sont distingués à partir de combinaisons entre l'exploration et l'engagement. On parle de réalisation identitaire lorsque l'engagement est obtenu via un processus exploratoire ; à l'inverse, la forclusion identitaire renvoie au statut identitaire adopté par des individus qui auraient basé leurs engagements sur ceux de leurs proches, sans exploration ou peu.

Le moratoire identitaire correspond à une exploration sans engagement et la diffusion identitaire correspond au statut adopté par des individus qui seraient passés par un processus d'exploration bref et ne font pas encore preuve d'engagement. En plus de cette introduction aux origines et au développement du concept, le chapitre aborde la question de l'enracinement du concept identitaire par opposition à la diffusion identitaire par Erik Erikson.

Les résultats d'études empiriques sur les statuts identitaires et leur rapport avec certaines variables comportementales, relationnelles ou encore de développement et de personnalité y sont analysés.

L'auteur étudie également des interventions éducatives mises-en-place pour des individus appartenant aux quatre statuts identitaires.

---

### 2.2.2. Guide de l'enseignant : Construction identitaire

Durée : 60 min

Objectif : introduire le concept des statuts identitaires et donner aux participants l'occasion de déterminer leur statut identitaire à partir du célèbre questionnaire par (Sic).

Description de l'activité : On remet aux étudiants le *Questionnaire de mesure objective du statut identitaire* (OMEIS - The Objective Measure of Ego Identity Status) par Adams, Shea & Fitch (1979).

- Ils doivent répondre aux 24 questions.
- Après avoir répondu au questionnaire, les étudiants débattent au sujet
  - des 4 statuts identitaires différents et de leur rapport avec différents domaines.
  - de l'identité en tant que processus continu : les débuts et la construction, le changement de leurs intérêts dans différents domaines
  - de la stabilité et du changement de profession, de la politique et de la religion à différents moment de la vie
  - des relations entre chacune de leurs identités (notamment l'identité sexuelle ou l'identité ethnique)
  - de la question du choix

Polycopié à distribuer aux étudiants :

- « Lisez chaque proposition avec attention. Assurez-vous de répondre à l'ensemble de la question et pas uniquement à une partie de celle-ci. Indiquez à quel point vos réponses comprises entre totalement d'accord et pas du tout d'accord reflètent les impressions que vous avez à votre sujet. Vous pouvez commencer par essayer de déterminer si vous êtes d'accord ou non. Vous pouvez ensuite déterminer comment vous vous sentez par rapport à cela. N'oubliez pas que nous essayons ici de savoir à quel point vos réponses reflètent ou non la façon dont vous percevez les situations dans lesquelles vous vous trouvez. »
- Échelle de réponse : 1 = pas du tout d'accord, 2 = plutôt pas d'accord, 3 = pas d'accord, 4 = d'accord, 5 = plutôt d'accord, 6 = tout à fait d'accord.
- 1. Je ne me suis jamais vraiment penché sur la politique. Les hommes politiques ne suscitent pas vraiment mon intérêt.
- 2. J'ai beau avoir envisagé plusieurs projets différents, je n'ai plus vraiment pris de décision depuis que mes parents m'ont fait part de ce qu'ils avaient envisagé pour moi.
- 3. Je n'ai trouvé aucune religion qui réponde vraiment à ce qui m'intéresse.
- 4. Mes parents ont décidé de ce que je devais faire il y a longtemps et je suis leur décision.
- 5. Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques différents. Je n'arrive pas à savoir lequel soutenir tant que je ne les ai pas tous étudiés.
- 6. Je pense rarement à la religion et cela m'importe peu, que ce soit dans un sens ou dans l'autre.
- 7. Je pense que j'ai un peu les mêmes opinions politiques que celles de mes parents. Je suis leurs décisions de vote et autre.

8. Je n'ai pas choisi le métier qui m'intéresse vraiment, mais je m'efforce pour devenir \_\_\_\_\_ jusqu'à ce que quelque chose de mieux se présente.
9. La foi est propre à chaque individu. J'y ai réfléchi à plusieurs reprises et je sais ce en quoi je peux croire.
10. Il m'a fallu beaucoup de temps pour décider mais je sais maintenant avec certitude dans quelle voie professionnelle me lancer.
11. Je n'ai jamais vraiment été impliqué dans la politique pour avoir à prendre position dans un sens ou dans l'autre.
12. Je ne suis pas sûr de savoir ce que la religion signifie pour moi. J'aimerais pouvoir me décider, mais j'y réfléchis encore.
13. J'ai fait le point sur mes convictions politiques et je me suis rendu compte que je rejoins plus ou moins la plupart de celles de mes parents.
14. Il m'a fallu un certain temps pour le comprendre mais je sais maintenant avec certitude dans quelle voie professionnelle je veux me lancer.
15. Je suis un peu perturbé par la religion en ce moment. Je n'arrive pas à me décider sur ce que je considère bien ou mal.
16. Je suis certain que je pourrais changer d'objectifs professionnels facilement lorsqu'une occasion se présentera.
17. Mes parents ont toujours eu leurs propres convictions politiques et morales sur des questions telles que l'avortement et l'euthanasie et j'ai toujours accepté ces convictions.
18. Je me suis longtemps posé des questions sur la foi et je peux maintenant affirmer que je sais ce en quoi je crois en tant que personne.
19. Je ne suis pas certain de mes convictions politiques, mais j'essaie de déterminer ce en quoi je peux vraiment croire.
20. Je n'arrive tout simplement pas à savoir quelles sont mes capacités en tant que personne et quels métiers pourraient me convenir.
21. Je fréquente la même église que celle que ma famille a toujours fréquentée. Je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi.
22. Je ne sais tout simplement pas quel métier choisir. Il y a tant de possibilités.
23. Je n'ai jamais vraiment remis en question ma religion. Si mes parents considèrent que c'est ce qu'il y a de juste pour eux, ça doit l'être pour moi également.
24. Je n'arrive pas à me construire d'opinion politique stable étant donné que tout change très vite mais je pense qu'il est important de savoir ce en quoi je crois.

#### Note pour l'enseignant

##### • Contexte et informations

La mesure objective du statut d'identité de l'ego : Un manuel de référence Gerald R. Adams (1998)

##### • Instructions d'évaluation

	Diffusion	Forclusion	Moratoire	Réalisation
Emploi Politique Religion	8,16	2,4	20,22	10,14
	1,11	17,7	5,19	13,24
	3,6	21,23	12,15	9,18
	Score à 6 éléments	Score à 6 éléments	Score à 6 éléments	Score à 6 éléments

Phinney, J. S., - Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol 54(3), 271–281.

Cet article livre une introduction au modèle de développement de l'identité ethnique présenté par Jean Phinney et ses collaborateurs. L'identité ethnique est conceptualisée comme un sentiment d'appartenance à un groupe ethnique, comme une construction multidimensionnelle et dynamique se formant et se développant au fil du temps grâce à un processus d'exploration et d'engagement. Ses différentes composantes sont : auto-catégorisation ethnique, auto-stéréotypie ethnique ; exploration (rechercher les informations et expériences relevant de l'appartenance ethnique d'un individu) : lire et parler aux gens, apprendre les pratiques culturelles, assister à des événements culturels, etc.; comportements ethniques : parler une même langue, manger les mêmes plats et s'associer aux membres d'un groupe ; évaluation et attitudes de groupe : accepter l'appartenance ethnique des individus et apprécier son appartenance à un groupe ; valeurs et croyances spécifiques à un groupe : familialisme chez les latino-américains, piété filiale chez les est-asiatiques par exemple. Visibilité et importance accordée à l'identité ethnique d'un individu. Le modèle à deux composantes (exploration et engagement) de l'identité ethnique a été étayé par des données empiriques fondées sur la Mesure d'Identité Ethnique (Multigroup Ethnic Identity Measure). Une nouvelle mesure révisée, la Mesure d'Identité Ethnique multi-groupes - révisée (MEIM-R), est introduite.

---

### 2.2.2. Polycopié : Construction identitaire

Lisez chaque proposition avec attention. Assurez-vous de répondre à l'ensemble de la question et pas uniquement à une partie de celle-ci. Indiquez à quel point vos réponses comprises entre totalement d'accord et pas du tout d'accord reflètent les impressions que vous avez à votre sujet. Vous pouvez commencer par essayer de déterminer si vous êtes d'accord ou non. Vous pouvez ensuite déterminer comment vous vous sentez par rapport à cela. N'oubliez pas que nous essayons ici de savoir à quel point vos réponses reflètent ou non la façon dont vous percevez les situations dans lesquelles vous vous trouvez.

Échelle de réponse :

- 1 = pas du tout d'accord,
- 2 = plutôt pas d'accord,
- 3 = pas d'accord,
- 4 = d'accord,
- 5 = plutôt d'accord,
- 6 = tout à fait d'accord.

Propositions :

1. Je ne me suis jamais vraiment penché sur la politique. Les hommes politiques ne suscitent pas vraiment mon intérêt.
2. J'ai beau avoir envisagé plusieurs projets différents, je n'ai plus vraiment pris de décision depuis que mes parents m'ont fait part de ce qu'ils avaient envisagé pour moi.
3. Je n'ai trouvé aucune religion qui réponde vraiment à ce qui m'intéresse.
4. Mes parents ont décidé de ce que je devais faire il y a longtemps et je suis leur décision.
5. Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques différents. Je n'arrive pas à savoir lequel soutenir tant que je ne les ai pas tous étudiés.
6. Je pense rarement à la religion et cela m'importe peu, que ce soit dans un sens ou dans l'autre.
7. Je pense que j'ai un peu les mêmes opinions politiques que celles de mes parents. Je suis leurs décisions de vote et autre.
8. Je n'ai pas choisi le métier qui m'intéresse vraiment, mais je m'efforce pour devenir \_\_\_\_\_ jusqu'à ce que quelque chose de mieux se présente.
9. La foi est propre à chaque individu. J'y ai réfléchi à plusieurs reprises et je sais ce en quoi je peux croire.
10. Il m'a fallu beaucoup de temps pour décider mais je sais maintenant avec certitude dans quelle voie professionnelle me lancer.
11. Je n'ai jamais vraiment été impliqué dans la politique pour avoir à prendre position dans un sens ou dans l'autre.
12. Je ne suis pas sûr de savoir ce que la religion signifie pour moi. J'aimerais pouvoir me décider, mais j'y réfléchis encore.
13. J'ai fait le point sur mes convictions politiques et je me suis rendu compte que je rejoins plus ou moins la plupart de celles de mes parents.
14. Il m'a fallu un certain temps pour le comprendre mais je sais maintenant avec certitude dans quelle voie professionnelle je veux me lancer.
15. Je suis un peu perturbé par la religion en ce moment. Je n'arrive pas à me décider sur ce que je considère bien ou mal.
16. Je suis certain que je pourrais changer d'objectifs professionnels facilement lorsqu'une occasion se présentera.
17. Mes parents ont toujours eu leurs propres convictions politiques et morales sur des questions telles que l'avortement et l'euthanasie et j'ai toujours accepté ces convictions.
18. Je me suis longtemps posé des questions sur la foi et je peux maintenant affirmer que je sais ce en quoi je crois en tant que personne.
19. Je ne suis pas certain de mes convictions politiques, mais j'essaye de déterminer ce en quoi je peux vraiment croire.
20. Je n'arrive tout simplement pas à savoir quelles sont mes capacités en tant que personne et quels métiers pourraient me convenir.
21. Je fréquente la même église que celle que ma famille a toujours fréquentée. Je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi.
22. Je ne sais tout simplement pas quel métier choisir. Il y a tant de possibilités.
23. Je n'ai jamais vraiment remis en question ma religion. Si mes parents considèrent que c'est ce qu'il y a de juste pour eux, ça doit l'être pour moi également.
24. Je n'arrive pas à me construire d'opinion politique stable étant donné que tout change très vite mais je pense qu'il est important de savoir ce en quoi je crois.

---

### 2.2.3. Guide de l'enseignant : Mesure d'Identité Ethnique multi-groupe révisée (MEIM - R)

Durée : 45 min

Description de l'activité : Les participants sont soumis au questionnaire, ils le remplissent et débattent :

- des identités ethniques qu'ils abordent
- des identités ethniques des gens qui les entourent (de leurs camarades, leurs voisins, leurs collègues etc.)
- de ce à quoi se rapportent les propositions
- de quels sont, selon eux, les facteurs influençant les différentes composantes de leur identité ethnique
- de leurs propres expériences en matière d'exploration et d'engagement (premiers souvenirs, premières émotions, premiers comportements, premières pensées s'y référant etc.)
- des rapports entre exploration et engagement

Polycopié à distribuer aux étudiants :

Dans tel pays, les gens sont originaires de nombreux pays et cultures et il existe beaucoup de mots différents pour décrire les origines ou groupes ethniques différents dont les populations sont originaires. Voici quelques exemples de noms de groupes ethniques (assurez-vous de fournir aux étudiants une liste adaptée à votre pays, la liste qui suit s'applique aux États-Unis) : hispanique ou latino-américain, noir ou afro-américain, américain d'origine asiatique, chinois, philippin, amérindien, mexicain-américain, caucasien ou blanc, italo-américain et bien d'autres encore. Ces questions portent sur votre appartenance ethnique ou votre groupe ethnique et sur la façon dont vous vous sentez ou vous réagissez à son égard.

Veillez répondre aux questions suivantes :

J'estime appartenir à ce groupe ethnique : \_\_\_\_\_

Utilisez les chiffres ci-dessous pour indiquer votre accord ou votre désaccord avec les affirmations qui suivent.

(4) Tout à fait d'accord (3) D'accord (2) Pas d'accord (1) Pas du tout d'accord

- 1) Je me suis intéressé pendant longtemps à mon groupe ethnique, j'ai cherché des informations sur son histoire, ses traditions et ses coutumes.
- 2) J'ai un fort sentiment d'appartenance à mon propre groupe ethnique.
- 3) Dans l'ensemble, je sais ce que mon appartenance à ce groupe ethnique signifie pour moi.
- 4) J'ai mené quelques actions pour mieux comprendre mon origine ethnique.
- 5) J'ai parlé avec plusieurs personnes pour en savoir plus sur mon groupe ethnique.
- 6) Je ressens un fort sentiment d'appartenance à mon propre groupe ethnique.

**Note pour l'enseignant :**

• **Contexte et informations**

Pour cette activité, les affirmations ci-dessus devront être précédées d'une question ouverte pour pousser le répondant vers une auto-stéréotypie spontanée. Il convient de conclure par une liste de groupes ethniques que le répondant pourra consulter pour indiquer ses propres origines ethniques et celles de ses parents (voir Phinney, 1992). Les affirmations 1, 4 et 5 évaluent l'exploration ; les affirmations 2, 3 et 6 évaluent l'engagement. Les réponses habituellement proposées sont basées sur une échelle de 5 niveaux différents allant de *pas du tout d'accord* (1) à *tout à fait d'accord* (5), 3 étant considéré comme une réponse neutre. Le résultat est calculé à partir de la moyenne des affirmations de chaque sous-échelle (exploration et engagement) ou de l'échelle dans son ensemble. Les affirmations proposées sont adaptées de « The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use With Diverse Groups, » by J. Phinney, 1992, *Journal of Adolescent Research*, 7, p. 172–173. Copyright 1992 by Sage.

---

### 2.2.3. Polycopié : Mesure d'Identité Ethnique multi-groupe révisée (MEIM-R)

Dans ce pays, les gens sont originaires de nombreux pays et cultures et il existe de nombreux mots variés pour décrire les différentes origines ou les différents groupes ethniques dont les populations sont originaires. Voici quelques exemples de noms de groupes ethniques (assurez-vous de fournir aux étudiants une liste adaptée à votre pays, la liste qui suit s'applique aux États-Unis) : hispanique ou latino-américain, noir ou afro-américain, américain d'origine asiatique, chinois, philippin, amérindien, mexicain-américain, caucasien ou blanc, italo-américain et bien d'autres encore.

Ces questions portent sur votre appartenance ethnique ou votre groupe ethnique et sur la façon dont vous vous sentez ou vous réagissez à son égard.

Veillez répondre aux questions suivantes :

J'estime appartenir à ce groupe ethnique : \_\_\_\_\_

Utilisez les chiffres ci-dessous pour indiquer votre accord ou votre désaccord avec les affirmations qui suivent.

(4) Tout à fait d'accord (3) D'accord (2) Pas d'accord (1) Pas du tout d'accord

- 1) Je me suis intéressé pendant longtemps à mon groupe ethnique, j'ai cherché des informations sur son histoire, ses traditions et ses coutumes.
- 2) J'ai un fort sentiment d'appartenance à mon propre groupe ethnique.
- 3) Dans l'ensemble, je sais ce que mon appartenance à ce groupe ethnique signifie pour moi.
- 4) J'ai mené quelques actions pour mieux comprendre mon origine ethnique.
- 5) J'ai parlé avec plusieurs personnes pour en savoir plus sur mon groupe ethnique.
- 6) Je ressens un fort sentiment d'appartenance à mon propre groupe ethnique.

## 2.2.4. Promouvoir la diversité culturelle

Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. 7th Edition. John Wiley & Sons. Chapter 11 Racial/Cultural Identity Development in People of Color: Counseling Implications and Chapter 12 White racial Identity Development: Counseling Implications

Dans ces deux chapitres, Sue et ses collaborateurs présentent les différents modèles de construction identitaire ethnique. Pour les groupes de minorités ethniques (ou les personnes de couleur telles que désignées par Sue et al.), le modèle suivant proposé par Atkinson, Morten et Sue peut être considéré comme un point de départ pour évoquer ce sujet.

Étapes du modèle de construction identitaire des minorités	Attitude envers soi	Attitude envers les autres membres de la même minorité	Attitudes envers les membres d'une autre minorité	Attitude envers le groupe dominant
<b>Étape 1 : Conformité</b>	Autodépréciation ou attitude neutre face à la faible représentation du groupe ethnique	Dépréciation du groupe ou attitude neutre face à la faible représentation du groupe ethnique	Attitude discriminatoire ou neutre	Appréciation du groupe
<b>Étape 2 : Désaccord</b>	Conflit entre l'autodépréciation et l'appréciation du groupe	Conflit entre la dépréciation du groupe face au rang de la minorité et sentiment d'expérience partagée	Conflit entre dépréciation des dominants et du groupe	Conflit entre appréciation des groupes
<b>Étape 3 : Résistance et immersion</b>	Auto-appréciation	Appréciation des expériences de groupe et sentiment de culturocentrisme	Conflit entre sentiments d'empathie pour une autre minorité	Dépréciation du groupe
<b>Étape 4 : Introspection</b>	Préoccupations quant à l'auto appréciation	Préoccupations quant à la nature explicite de l'appréciation	Préoccupations quant aux fondements ethnocentriques de jugement des autres	Préoccupation quant à la dépréciation de sa propre personne
<b>Étape 5 : Prise de conscience de l'intégration</b>	Auto appréciation	Appréciation du groupe	Appréciation du groupe	Appréciation sélective du groupe

**Tableau 1: Source : d'après R. D. Atkinson, G. Morten, and D. W. Sue (1998). *Counseling American minorities: A cross-cultural perspective*. 5th ed. C. Brown publishers.**

Le modèle de Helms est souvent cité pour les groupes majoritaires (Blancs) : *Source : Helms, 1995, p. 185.*

1. Situation de contact : satisfaction à l'égard du statu quo racial, inconscience du racisme et de la participation de l'individu à celui-ci. Les éventuels facteurs raciaux ont un impact assez simpliste sur les décisions de vie. Stratégie de traitement de l'information (IPS) : Déni.

Exemple : « Je suis une femme blanche. Lorsque mon grand-père est arrivé dans ce pays, il a lui aussi été victime de discrimination. Mais il n'a pas rejeté la faute de ses malheurs sur les Noirs. Il a beaucoup étudié pour trouver un emploi. C'est ce que les Noirs doivent faire. Si les appelants blancs [d'une station de radio] passaient autant de temps à se plaindre de la discrimination raciale que ce que le font les appelants noirs, nous n'aurions jamais accompli ce que nous avons accompli. Vous devriez tout simplement passer outre » (d'un participant au séminaire).

2. Situation de désintégration : désorientation et anxiété provoquées par des dilemmes moraux et raciaux insolubles qui forcent l'individu à choisir entre la loyauté envers son groupe ethnique et l'humanisme. Peut être contrarié par des situations de vie donnant naissance à des dilemmes raciaux. IPS : Répression et ambivalence.

Exemple : « J'ai moi-même essayé de donner un exemple non raciste [aux autres Blancs] en intervenant quand

quelqu'un tenait des propos ouvertement préjudiciables - c'était toujours délicat de réussir à le faire sans s'aliéner les gens, à tel point qu'ils ne me prenaient plus au sérieux - et en me liant d'amitié avec des Mexicains et des Noirs qui sont en réalité les personnes avec qui je m'entends le mieux » (Blauner, 1993, p. 8).

3. Situation de réintégration : idéalisation du groupe socio-racial, dénigrement et intolérance par rapport aux autres groupes. Les facteurs raciaux peuvent fortement influencer les décisions de vie. IPS : Perception sélective et distorsion négative de l'exogroupe.

Exemple : « Mon arrière-grand-père avait des esclaves, et alors ? Il ne les maltraitait pas ; et d'ailleurs, on parle d'un temps où je n'existais même pas. Je n'ai jamais eu d'esclaves. Donc je ne vois pas pourquoi les Noirs s'attendent à ce que je me sente coupable de quelque chose qui s'est passé avant ma naissance. Le racisme inversé cause aujourd'hui plus de tort aux Blancs que l'esclavage n'en causait aux Noirs. Eux au moins ils ont trois repas complets par jour. Mais mon frère, lui, ne peut même pas entrer dans la police, car ils doivent embaucher des Noirs moins qualifiés. Les Blancs sont régulièrement confrontés à des situations de [juron] comme celle-ci » (d'un participant au séminaire).

---

4. Situation de pseudo-indépendance : engagement intellectuel envers son propre groupe socio racial et tolérance trompeuse envers les autres groupes.

Peut prendre des décisions de vie pour « soutenir les autres groupes ». IPS : Remaniement de la réalité et perception sélective.

Exemple : « Suis-je la dernière personne de tous les États-Unis à penser que les interactions sexuelles entre deux personnes de groupes ethniques différents sont une bonne chose ? Qu'elles permettent de faire tomber les barrières culturelles et nous offrent à tous une belle peau bronzée... Le mélange racial est inévitable, ou du moins, il constitue certainement la seule solution face aux dilemmes raciaux » (Allen, 1994, p. C4).

5. Situation d'immersion / émergence : l'individu cherche à comprendre quelle est la signification du racisme selon lui et de quelle façon il peut en tirer parti, redéfinition de ce que c'est qu'être Blanc. Les choix de vie peuvent prendre en compte l'activisme racial. IPS : Hypervigilance et remaniement.

Exemple : « Il est vrai que je n'ai pas participé personnellement aux horreurs liées à l'esclavagisme et je ne sais même pas si mes ancêtres avaient des esclaves. Mais je suis

conscient que, parce que je suis Blanc, je continue de bénéficier d'un système raciste émanant de l'époque de l'esclavage. Je crois que nous, les Blancs, devons prendre conscience de notre rôle dans la perpétuation du racisme, nous devons commencer à nous poser les bonnes questions et être prêts à envisager que nous avons un rôle dans le maintien d'un système nuisible. Ensuite, nous devons essayer de faire quelque chose pour le changer » (d'un participant au séminaire).

6. Situation d'autonomie : engagement éclairé et positif du groupe socio racial, utilisation de normes internes pour se définir, capacité à renoncer aux privilèges liés au racisme. Peut renoncer à des projets de vie qui passeraient par une participation à l'oppression raciale. IPS : Flexibilité et complexité.

Exemple : « Je vis dans un quartier où Noirs et Blancs cohabitent et je lis de la littérature noire américaine et des magazines populaires. De ce fait, je suis conscient que les médias présentent une vision très stéréotypée de la culture noire. Je crois que si nous, les Blancs, faisons plus que des efforts superficiels pour obtenir des informations précises sur les groupes ethniques autres que le nôtre, nous pourrions alors faire de ce pays un meilleur endroit pour tous » (d'un participant au séminaire).

---

#### 2.2.4. Guide de l'enseignant : Promouvoir la diversité culturelle

Durée : 45 min

Description de l'activité : réflexion sur votre parcours personnel en tant que professionnel de l'aide dans une perspective de construction identitaire ethnique (raciale / culturelle).

Les étudiants sont invités à réfléchir sur leur construction identitaire ethnique et l'impact que leur formation / poste en tant que professionnel de l'aide peut avoir sur celle-ci.

Polycopié à distribuer aux étudiants

*Prenez un moment pour réfléchir aux questions suivantes concernant votre propre développement personnel et professionnel :*  
Identité ethnique / raciale :

1. À la lumière des modèles de construction identitaire susmentionnés pour les minorités ethniques ou pour le groupe blanc majoritaire, à quelle étape pensez-vous vous situer ?
2. Souvenez-vous de vos premières années de vie, de quand votre identité ethnique / raciale était sûrement différente de ce qu'elle est aujourd'hui. Que pensiez-vous et que ressentiez-vous ? Qu'est-ce qui vous a poussé à changer ?

Identité du professionnel de l'aide et multiculturalisme :

Prenez un moment pour réfléchir à la façon dont votre identité ethnique / raciale a été influencée par votre formation / votre poste de professionnel de l'aide ?

Les étudiants peuvent noter leurs réponses et / ou discuter en petits groupes (s'ils se connaissent bien).

---

#### 2.2.4. Polycopié : Promouvoir la diversité culturelle

Prenez un moment pour réfléchir aux questions suivantes concernant votre propre développement personnel et professionnel :

**Identité ethnique / raciale :**

1. À la lumière des modèles de construction identitaire susmentionnés pour les minorités ethniques ou pour le groupe blanc majoritaire, à quelle étape pensez-vous vous situer ?
2. Souvenez-vous de vos premières années de vie, de quand votre identité ethnique / raciale était sûrement différente de ce qu'elle est aujourd'hui. Que pensiez-vous et que ressentiez-vous ? Qu'est-ce qui vous a poussé à changer ?

**Identité du professionnel de l'aide et multiculturalisme :**

3. Prenez un moment pour réfléchir à la façon dont votre identité ethnique / raciale a été influencée par votre formation / votre poste de professionnel de l'aide ?

**Lectures complémentaires conseillées**

---

## CHAPITRE 2.3. IDENTITÉ SOCIALE, MOTIVATION IDENTITAIRE

Ce chapitre s'intéresse à l'identité sociale. D'après la plupart des individus, la conception de soi et les sentiments positifs au sujet de soi proviennent de leur appartenance à un groupe (endogroupe) ou une catégorie sociale qu'ils estiment important sur le plan émotionnel.

La comparaison sociale constitue un élément important dans l'étude des attitudes intergroupes. Il est notamment fréquemment conclu que les membres des groupes sociaux cherchent à se différencier de façon positive aux yeux des autres membres du groupe (c'est-à-dire qu'un jugement favorable de l'endogroupe importe plus que celui des exogroupes pertinents.).

Les auteurs introduisent la théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation (Tajfel, Turner et al.) et abordent d'autres sujets tels que la motivation de l'identité sociale, notamment en évoquant deux concepts importants dans les écrits scientifiques à ce sujet : la réduction de l'incertitude sociale (conceptualité de soi) et la distinction optimale (Brewer). Deux types d'identité sociale distincts (qui ont été abordés dans le chapitre précédent), l'identité basée sur le groupe et l'identité relationnelle sont également introduits.

---

### 2.3.1. Estime de soi collective et perceptions de soi

Kite, M.E. & Whitley, Jr., B.E. (2016) *Psychology of Prejudice and Discrimination*. 3<sup>rd</sup> Edition. Routledge, Taylor & Francis Group, NY & London. Partie consacrée à la théorie de l'identité sociale (p. 302-317) à partir du chapitre 8 (The Social context of prejudice).

Ce chapitre introduit et explique les concepts fondamentaux de l'identité sociale. Un large consensus s'est dégagé selon lequel l'appartenance à un groupe auquel on accorde de l'importance devient un élément fondamental de notre vision de nous-même. L'identité sociale (par opposition à l'identité personnelle) est le résultat de l'ensemble des aspects du concept de soi qui découlent des connaissances et des sentiments d'un individu en rapport avec son appartenance à un groupe. L'identité sociale provient également de l'appartenance à des individus spécifiques. Le point de départ dans les écrits scientifiques est le concept de Tajfel (1972) tiré de sa théorie de l'identité sociale : « la conscience qu'a l'individu d'appartenir à certains groupes sociaux ainsi que la signification émotionnelle et de valeur selon lui de cette appartenance à ce groupe. »

Henri Tajfel et ses collaborateurs ont suggéré qu'en s'identifiant à un endogroupe et en considérant les autres comme un exogroupe, les individus ont tendance à percevoir les personnes appartenant à leur propre groupe de façon plus positive que celles appartenant à l'exogroupe. L'hypothèse

de l'estime de soi avance que la motivation pour développer une estime de soi positive à partir de l'appartenance à un groupe conduit à un favoritisme au sein de l'endogroupe (parti pris en faveur de l'endogroupe), car tout individu a besoin de se sentir bien dans sa peau (estime de soi positive) et qu'une partie de l'estime de soi dérive de l'appréciation par le groupe auquel l'individu appartient. Une autre hypothèse importante est celle de la « catégorisation – compétition » selon laquelle se catégoriser soi-même et les autres dans un endogroupe et un exogroupe donne naissance à un esprit de compétition et un désir de gagner. Ce phénomène est lié à l'effet de favoritisme au sein de l'endogroupe : les individus favorisent leur propre groupe pour protéger les intérêts des leurs face à la concurrence. Cet ensemble de facteurs entraîne un parti pris en faveur de l'endogroupe (les individus donnent plus aux membres de l'endogroupe, les estiment eux et leurs attitudes de façon plus positive etc.). L'estime de soi collective est également un concept central, très proche de ceux évoqués précédemment.

---

### 2.3.1. Guide de l'enseignant : Estime de soi collective

Durée : 60 min

Objectif de l'activité : introduire le concept d'estime de soi collective et l'importance de l'estime de soi collective dans la vie quotidienne, plus particulièrement dans les interactions intergroupes.

Description de l'activité : *Les étudiants doivent remplir le questionnaire et débattre au sujet*

- des différentes sous-dimensions de l'échelle
- de l'importance de l'estime de soi collective en donnant des exemples inspirés de leurs propres expériences (personnelles ou professionnelles)
- de la manière dont les membres d'un groupe défavorisé (par exemple les Roms en Hongrie) pourraient compléter cette échelle pour leur propre groupe ethnique. Discuter des mécanismes d'estime de soi collective pour les membres de groupes défavorisés.

#### **Note pour l'enseignant :**

Échelle d'estime de soi collective (CSE et CSE-R)

#### • Contexte et informations

L'échelle d'estime de soi collective et une description de ses propriétés psychométriques peuvent être trouvées dans : Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.

Pour obtenir un exemplaire de cet article, veuillez envoyer un mail à CrockerLabManager@gmail.com.

#### • Instructions d'évaluation

Les quatre sous-échelles sont les suivantes :

- Articles 1, 5, 9 et 13 = estime de soi d'appartenance à un groupe.
- Articles 2, 6, 10 et 14 = Estime de soi collective privée.
- Articles 3, 7, 11 et 15 = Estime de soi collective publique.
- Articles 4, 8, 12 et 16 = Importance accordée à l'identité.

Tout d'abord, inversez les résultats correspondant aux réponses des articles 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13 et 15, de façon à ce que (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2), (7 = 1).

Additionnez ensuite les résultats associés aux réponses des quatre articles de chaque sous-échelle et divisez-les par 4. Bien qu'il soit possible d'obtenir un résultat global ou composite pour l'estime de soi collective, nous déconseillons fortement de le faire car les sous-échelles évaluent des éléments distincts. Crocker et al. (1994) ont par exemple constaté que les sous-échelles publiques et privées n'étaient pas corrélées pour les étudiants noirs. Établir une moyenne entre ces deux sous-échelles pourrait donc mener à des conclusions trompeuses.

---



### 2.3.1. Polycopié : Estime de soi collective

*Nous appartenons tous à des groupes ou catégories sociales différentes. Certains de ces groupes ou catégories sociales relèvent du sexe, de la race, de la religion, de la nationalité, de l'ethnie ou de la classe socio-économique.*

*Nous vous invitons à réfléchir à votre appartenance à ces différents groupes ou catégories et à répondre aux affirmations suivantes en fonction de ce que vous pensez de ces groupes et de votre appartenance à ceux-ci. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ; il s'agit ici de retranscrire vos réactions et opinions de façon honnête.*

*Veillez lire chaque énoncé avec attention et répondre en utilisant l'échelle suivante de 1 à 7 :*

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1.	Je suis un digne membre des groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Je regrette souvent d'appartenir à certains des groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Dans l'ensemble, les groupes sociaux auxquels j'appartiens sont bien vus par les autres.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Dans l'ensemble, mon adhésion aux groupes sociaux auxquels j'appartiens n'a que peu à voir avec ce que je ressens à propos de moi-même.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Je sens que je n'ai pas grand-chose à apporter aux groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
6.	De manière générale, je suis fier d'être membre des groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
7.	La plupart des gens pensent que les groupes sociaux auxquels j'appartiens sont, en moyenne, plus inutiles que les autres groupes sociaux.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Les groupes sociaux auxquels j'appartiens reflètent de façon considérable qui je suis.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Je me montre coopératif pour les groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Dans l'ensemble, j'ai souvent l'impression que les groupes sociaux dont je suis membre sont inutiles.	1	2	3	4	5	6	7
11.	En général, les autres respectent les groupes sociaux dont je suis membre.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Les groupes sociaux auxquels j'appartiens sont sans importance pour déterminer quel genre de personne je suis.	1	2	3	4	5	6	7

13.	J'ai souvent l'impression d'être un membre inutile des groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
14.	J'assume les groupes sociaux auxquels j'appartiens.	1	2	3	4	5	6	7
15.	En général, les autres pensent que les groupes sociaux dont je suis membre ne sont pas dignes.	1	2	3	4	5	6	7
16.	En général, mon appartenance à des groupes sociaux est une partie importante de l'image que j'ai de moi.	1	2	3	4	5	6	7

### 2.3.2. Guide de l'enseignant : Perceptions du soi indépendant et interdépendant

**Objectif de l'activité :** faire comprendre aux étudiants le concept des deux perceptions de soi et leur lien avec l'identité sociale relationnelle et l'identité sociale basée sur le groupe.

**Description de l'activité :** Les étudiants doivent remplir le questionnaire et discuter des points suivants en petits groupes, puis avec l'ensemble de la classe. (Faites en sorte que les petits groupes soient composés d'étudiants d'origines culturelles et socioéconomiques aussi diverses que possible.)

- les différentes sous-dimensions de l'échelle
- l'importance des deux perceptions de soi, en donnant des exemples tirés de leurs propres expériences (personnelles ou professionnelles)
- discuter des différences culturelles.
- expliquer les deux proverbes qui suivent : « C'est la roue qui grince qui obtient la graisse » [équivalent possible : « Qui ne demande rien n'a rien »] (Amérique) et « Le clou qui dépasse devrait être martelé » [équivalent possible : « Une dure leçon attend celui qui s'écarte du droit chemin »] (Asie) : devinez de quel pays ils proviennent. Comment sont-ils liés aux deux perceptions de soi ? Donner des exemples de différences.

On pourrait proposer une autre version de cette activité, de la façon suivante :

- répartir les élèves en 2 groupes et les mettre dans différentes salles.
- groupe 1 : « Pensez aux points communs entre les membres de votre famille et vous » (cet exercice permet d'identifier le soi interdépendant).
- groupe 2 : « Pensez à ce qui vous différencie des membres de votre famille » (cet exercice permet d'identifier le soi indépendant).
- Demander ensuite aux étudiants de remplir l'échelle et de comparer les résultats. Si l'activité fonctionne bien, le groupe 1 aura un score plus élevé pour le soi interdépendant et le groupe 2 pour le soi indépendant.

#### Note pour l'enseignant :

- « C'est la roue qui grince qui obtient la graisse » (Amérique) : soi indépendant
- « Le clou qui dépasse devrait être martelé » (Asie) : soi interdépendant

### 2.3.2. Polycopié : Perceptions du soi indépendant et interdépendant

Voici un questionnaire pour évaluer la nature des sentiments et des comportements dans diverses situations. Vous trouverez ci-dessous une liste d'affirmations. Lisez chacune d'entre elles comme si elle vous concernait.

Indiquez ce que vous pensez au sujet de chaque affirmation en cochant [X] la case correspondante.

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Légèrement pas d'accord	Légèrement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1.	J'aime me sentir unique et différent des autres sur différents points.						
2.	Je peux parler ouvertement avec quelqu'un que je rencontre pour la première fois, même si cette personne est beaucoup plus âgée que moi.						
4.	J'évite les disputes même lorsque je ne suis pas du tout d'accord avec les membres du groupe.						
4.	Je respecte les figures d'autorité avec lesquelles j'interagis.						
5.	Je fais les choses comme je les entends, sans prendre en compte ce que les autres pensent.						
6.	J'admire les gens qui sont modestes.						
7.	Selon moi, il est important de se comporter comme quelqu'un d'indépendant.						
8.	Je peux sacrifier mon intérêt personnel au profit de celui du groupe dans lequel je suis.						
9.	Je préfère dire « non » directement plutôt que de risquer d'être incompris.						
10.	Selon moi, il est important d'avoir une imagination vive.						
11.	Je devrais prendre en compte les conseils de mes parents quand je pense à mes études ou ma carrière.						
12.	Je sens que mon destin est intimement lié à celui de ceux qui m'entourent.						
13.	Je préfère être franc et direct avec les personnes que je viens de rencontrer.						
14.	Coopérer avec les autres me fait me sentir bien.						
15.	Je suis à l'aise quand on me complimente ou me récompense.						
16.	Je me sens responsable quand mon frère ou ma sœur échoue.						
17.	J'ai souvent le sentiment que mes relations avec les autres sont plus importantes que mes propres réussites.						
18.	Parler en public pendant un cours (ou une réunion) n'est pas un problème pour moi.						
19.	Dans un bus, je pourrais céder ma place assise à mon professeur (ou à mon patron).						

20.	J'agis toujours de la même façon, peu importe avec qui je suis.						
21.	Mon bonheur dépend du bonheur de ceux qui m'entourent.						
22.	J'attache de l'importance au fait d'être en bonne santé plus qu'à tout autre chose.						
23.	Je peux rester dans un groupe si ses membres ont besoin de moi, même si je ne suis pas heureux dans le groupe.						
24.	J'essaie de faire ce qu'il y a de mieux pour moi, sans prendre en compte les conséquences pour les autres.						
25.	Selon moi, être capable de prendre soin de soi est une préoccupation majeure.						
26.	J'estime qu'il est important de respecter les décisions prises par le groupe.						
27.	Mon identité personnelle, indépendante des autres, est quelque chose de très important pour moi.						
28.	J'estime qu'il est important de maintenir l'harmonie au sein des groupes auxquels j'appartiens.						
29.	J'agis de la même manière chez moi et à l'école (ou au travail).						
30.	Je suis généralement ce que les autres veulent faire, même quand je préfère faire quelque chose de différent.						

## CHAPITRE 2.4. ACCULTURATION ET IDENTITÉ BICULTURELLE

### 2.4.1. Le processus de changement psychologique et culturel

Berry, J. W. & Sam, D. L. (2016) Theoretical perspectives. In Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2016). The Cambridge handbook of acculturation psychology. 2nd edition. Cambridge University Press.11-29.

Dans ce chapitre, Berry et Sam définissent l'acculturation comme le processus de changement psychologique et culturel émanant du contact entre des groupes culturels et leurs membres individuels. Ce changement se manifeste au niveau du groupe sous la forme de changements culturels et au niveau individuel (changements psychologiques) sous la forme de changements de comportement, de valeurs, d'attitudes, d'identité et de maîtrise du stress acculturatif de l'individu. Ils soulignent que les changements se produisent à la fois dans les groupes dominants et les groupes non-dominants. « Tous les torts ne peuvent pas être du même côté » : il est nécessaire de parvenir à un compromis entre tous les groupes et tous les individus cohabitant dans une société diversifiée si l'on veut obtenir un dénouement positif.

Les auteurs présentent également un schéma pour conceptualiser les composants du processus d'acculturation et leurs relations :

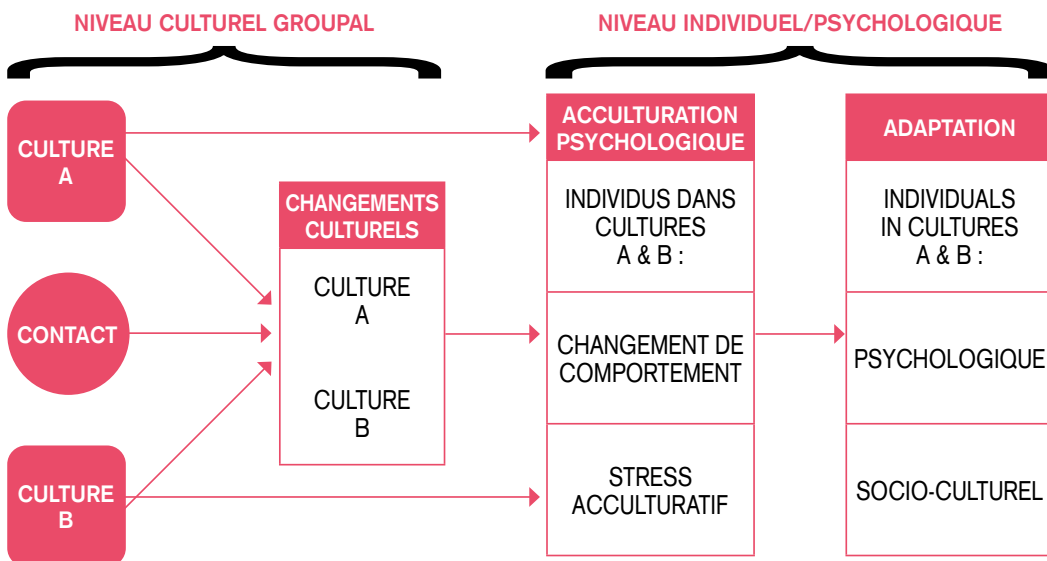
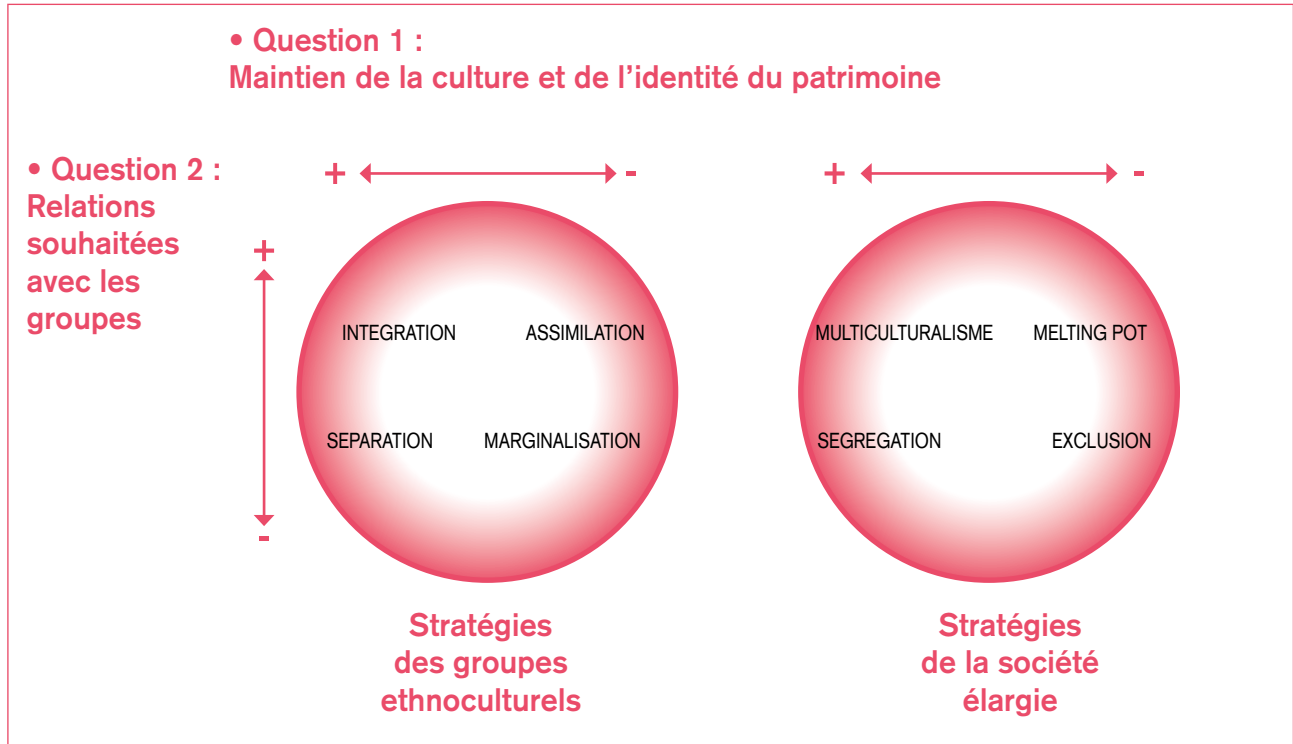


Figure 1: Cadre pour la conceptualisation et l'étude de l'acculturation.

Les stratégies d'acculturation des groupes ethnoculturels ainsi que les attentes de la société dans son ensemble en matière d'acculturation sont décrites dans un modèle complexe dans lequel deux dimensions principales sont prises en compte : dans quelle mesure la préservation du patrimoine culturel et de l'identité est-elle valorisée et dans quelle mesure les relations avec les autres groupes formant la société sont-elles valorisées ? En d'autres termes, à quel point les groupes ethnoculturels (les migrants ou les minorités ethniques par exemple) font-ils des efforts et à quel point le reste de la société attend-il d'eux qu'ils conservent leurs racines et adoptent ce qui est nouveau ? Des études intégrées ont montré que la stratégie d'intégration (et, par conséquent, le multiculturalisme de la société dans son ensemble) mène aux dénouements les plus positifs.



Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 698-719.

Cet article fondateur introduit les termes désormais bien connus d'immigrants « valorisés » et d'immigrants « dévalorisés » (*valued and devalued immigrants*) tels que perçus par la société d'accueil, ainsi que les attitudes d'acculturation de ses membres à l'égard des différents groupes d'immigrants. L'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil (*HCAS - Host Community Acculturation Scale*) a été pensée pour mesurer les cinq orientations d'acculturation : l'intégrationnisme, l'assimilationnisme, le ségrégationnisme, l'exclusionnisme et l'individualisme.

Tandis que les quatre premières orientations correspondent aux quatre types d'acculturation attendues par la société dans son ensemble telle que décrite dans le modèle de Berry ci-avant, l'individualisme, lui, fait référence à l'orientation selon laquelle les membres de la communauté d'accueil majoritaire considèrent que seules les caractéristiques personnelles importent, et non pas l'appartenance à un groupe, celui de la culture d'origine de l'immigrant ou celui de la société d'accueil par exemple. Ni la préservation du patrimoine culturel, ni l'adoption d'éléments de la culture d'accueil ne sont considérés comme importants. Dans leur étude sur des étudiants du Québec francophone, les auteurs évaluent les attitudes d'acculturation vis-à-vis des immigrants français (perçus comme un groupe « valorisé ») et des immigrants haïtiens (perçu comme un groupe « dévalorisé »). Si, de façon générale, l'intégrationnisme et l'individualisme étaient plus représentés par rapport à l'assimilationnisme, le ségrégationnisme et l'exclusionnisme ; l'intégrationnisme et l'individualisme étaient davantage évoqués par les immigrants français que par les immigrants haïtiens, tandis que l'assimilationnisme, le ségrégationnisme et l'exclusionnisme étaient davantage évoqués par les immigrants haïtiens que par les immigrants français.

### 2.4.1.1. Guide de l'enseignant : Échelle d'acculturation de la communauté d'accueil

Durée : 30 min

**Description de l'activité :** Les étudiants sont invités à remplir l'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil (HCAS - Host Community Acculturation Scale). Les termes « Canada » et « Canadien » doivent être remplacés par le nom du pays des étudiants et la forme adjectivale s'y rattachant.

1. Avant de distribuer le questionnaire, demandez à la classe de citer un groupe d'immigrants qui serait considéré comme « dévalorisé » et un autre groupe perçu comme « valorisé ».
2. La moitié de la classe remplira le questionnaire pour les immigrants « dévalorisés » et l'autre moitié le remplira pour le groupe d'immigrants « valorisés ».
3. Comparez les réponses de deux groupes pour voir la différence entre les orientations d'acculturation des membres de la société d'accueil envers les deux groupes différents et discutez des raisons et conséquences possibles. Assurez-vous que les étudiants comprennent qu'il ne s'agit ici que d'une démonstration. Les résultats ne doivent pas être généralisés étant donné la taille très limitée de « l'échantillon ».

**Note pour l'enseignant :**

1. Les immigrants devraient garder leur propre patrimoine culturel tout en adoptant la culture canadienne. (**intégrationnisme**)
2. Cela n'a pas d'importance si les immigrants gardent leur patrimoine culturel ou adoptent la culture canadienne car toute personne est libre d'adopter la culture de son choix. (**individualisme**)
3. Les immigrants devraient abandonner leur culture d'origine pour adopter la culture canadienne. (**assimilationnisme**)
4. Les immigrants peuvent garder leur culture d'origine tant qu'ils ne la combinent pas avec la culture canadienne. (**ségrégationnisme**)
5. Les immigrants ne devraient pas garder leur culture d'origine ni adopter la culture canadienne car, dans tous les cas, il devrait y avoir moins d'immigration dans ce pays. (**exclusionnisme**)

### 2.4.1.1. Polycopié : Échelle d'acculturation de la communauté d'accueil

Les énoncés suivants présentent des opinions relatives à l'ensemble des immigrants qui se sont installés au Canada. Les immigrants sont des personnes nées à l'étranger qui ont émigré au Canada et ont obtenu la citoyenneté canadienne ou l'obtiendront dans un futur proche. Veuillez répondre en prenant en compte tous les groupes d'immigrants établis au Canada. On utilise ici le terme « culture canadienne » pour désigner la **culture canadienne-anglaise**. Donnez votre opinion sur chaque affirmation qui suit en utilisant l'échelle suivante :

Pas du tout d'accord			Partiellement d'accord			Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Les immigrants devraient garder leur propre patrimoine culturel tout en adoptant la culture canadienne. ( <b>intégrationnisme</b> )	1 2 3 4 5 6 7
Cela n'a pas d'importance si les immigrants gardent leur patrimoine culturel ou adoptent la culture canadienne car toute personne est libre d'adopter la culture de son choix. ( <b>individualisme</b> )	1 2 3 4 5 6 7
Les immigrants devraient abandonner leur culture d'origine pour adopter la culture canadienne. ( <b>assimilationnisme</b> )	1 2 3 4 5 6 7
Les immigrants peuvent conserver leur culture d'origine tant qu'ils ne la combinent pas avec la culture canadienne. ( <b>ségrégationnisme</b> )	1 2 3 4 5 6 7
Les immigrants ne devraient pas garder leur culture d'origine ni adopter la culture canadienne car, dans tous les cas, il devrait y avoir moins d'immigration dans ce pays. ( <b>exclusionnisme</b> )	1 2 3 4 5 6 7

---

## 2.4.2. La théorie de la menace intergroupe

Stephan, W.G., Ybarra, O. & Rios, K. (2016): Intergroup threat theory. In Nelson, T.D. (ed.) *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New York, NY, US, Psychology Press, 255-278.

Parmi les théoriciens et chercheurs ayant abordé le rôle de la peur et des menaces dans les préjugés et les actions discriminatoires envers les exogroupes, en particulier envers les immigrants, la théorie de la menace intergroupe de Walter G. Stephan et ses collaborateurs s'est démarquée et a fait l'objet d'un nombre plus important de travaux empiriques. Cette théorie justifie pourquoi les individus perçoivent les membres d'autres groupes comme une menace.

Les groupes auxquels nous appartenons sont une source importante de notre identité, ils répondent à nos besoins fondamentaux d'appartenance, de sécurité et d'entraide. En plus d'aider les individus à réduire leur incertitude vis-à-vis de leur milieu social et leur position dans celui-ci, les groupes jouent également un rôle important dans l'amélioration de leur estime de soi, notamment lorsque leurs propres groupes (endogroupes) sont comparés à d'autres groupes (exogroupes) et que leurs endogroupes sont jugés de façon plus positive que les autres groupes. En raison des rôles centraux et de la signification de leurs endogroupes, les individus peuvent considérer les autres groupes comme une menace pour leurs propres groupes.

En s'inspirant de l'approche évolutionniste, les auteurs de la Théorie de la menace intergroupe avancent qu'étant donné que nos ancêtres vivaient dans des groupes tribaux qui contribuaient à leur survie, l'existence d'autres groupes tribaux étrangers était souvent perçue comme une menace pour leur propre groupe tribal ou les traditions, mythes et autres de celui-ci.

En raison de cette « mentalité de psychologie tribale », les individus peuvent voir une menace dans les autres groupes alors qu'il n'y en a pas. Il semble que ce soit une erreur moins coûteuse que de ne pas remarquer les menaces lorsqu'elles existent.

De nombreuses recherches ont été menées sur les différents types de menaces perçues entre les groupes dégageant ainsi deux types principaux de menace, les *menaces réalistes* et les *menaces symboliques*.

Les menaces réalistes ont pour objet des menaces liées au pouvoir économique et politique de l'endogroupe et au bien-être de ses membres. Elles comprennent également les menaces associées à des dommages physiques ou matériels, à la santé ou la sécurité personnelle.

Les *menaces symboliques* sont des menaces touchant à la vision du monde de l'endogroupe, elles sont liées aux différences d'attitudes, de croyances, de morales, de religions et de valeurs. C'est un cas de menace symbolique lorsqu'on annonce que l'inclusion d'autres minorités ethniques et groupes culturels pourrait changer la signification de l'appartenance à un groupe national et pourrait provoquer la fin de l'endogroupe tel que les gens le connaissent. Les menaces symboliques peuvent également porter atteinte à l'estime de soi ou à l'identité personnelle d'un individu en raison de son appartenance à un groupe particulier. Il convient cependant de noter que les différences perçues dans les valeurs et les pratiques culturelles comme sources de menace symbolique sont susceptibles de s'avérer réelles dans certaines circonstances (à l'occasion de grandes vagues de réfugiés et d'immigrants par exemple).

Des travaux de recherche ont démontré que la peur et les perceptions de menaces (menaces réelles ou menaces seu-

lement perçues sans qu'il n'y ait de menaces réelles) affectent les relations intergroupes et jouent un rôle important dans les attitudes négatives, les préjugés et les actions discriminatoires à l'égard des exogroupes et en particulier des immigrants. De fortes émotions négatives telles que la colère, la peur, la haine, l'indignation, les attitudes négatives et les cognitions associées (préjugés, opposition aux politiques en faveur des immigrants, biais cognitifs, etc.) peuvent découler des menaces intergroupes. Des comportements négatifs en réponse à ces menaces tels que l'évitement, l'insulte, l'agression, la discrimination, la répression des lois etc. sont la conséquence de réactions émotionnelles et cognitives négatives.

Les immigrants sont particulièrement susceptibles de faire l'objet d'un sentiment de menaces réalistes et symboliques chez les autres individus. Aux États-Unis, les groupes d'immigrants venus d'Allemagne et d'Irlande au XIX<sup>e</sup> siècle, les Européens de l'Est et du Sud au début du XX<sup>e</sup> siècle et les vagues d'immigrants en grande partie non-européen ont tous été considérées comme fondamentalement différents de la culture américaine et ont été marginalisés en raison de leur « altérité culturelle ».

Les immigrants font face aux ressentiments d'une partie de la société d'accueil (parfois peu accueillante) quoi qu'ils fassent, tel que le prescrit le Dilemme de l'immigration mis en évidence par Essess et ses collaborateurs. En raison de la menace psychologique perçue par la société d'accueil, les immigrants sont vus comme un obstacle au bien-être et à l'identité de ses membres : si les immigrants ne réussissent pas sur le plan économique, ils sont considérés comme néfastes au bien-être national (« abus des services sociaux »).

S'ils ne réussissent pas sur le plan social, ils ne sont pas intégrés dans le mouvement dominant et sont considérés comme une menace pour les valeurs et l'identité collective. S'ils réussissent sur le plan économique, ils sont considérés comme des « voleurs » d'emplois et d'autres opportunités. S'ils réussissent socialement, ils sont vus comme une menace pour le caractère distinctif et la position dominante du groupe majoritaire, ainsi que pour la continuité entre le passé, le présent et le futur du groupe national (« ce n'est plus pareil qu'avant »).

Des travaux de recherche ont également mis en évidence plusieurs facteurs pouvant influencer les menaces perçues. On peut citer plusieurs caractéristiques personnelles telles que la défense des inégalités liées aux groupes, le conservatisme politique, une identification forte à l'endogroupe national (et plus particulièrement encore lorsqu'elles sont associées à une conceptualisation essentialiste de l'endogroupe national - selon laquelle seuls ceux liés au groupe par les liens du sang sont considérés comme membre du groupe national, par exemple, les ancêtres de l'endogroupe), des croyances à somme nulle (« plus les immigrants en ont, moins il nous en reste »). Les préjugés et les stéréotypes négatifs au sujet des immigrants sont également étroitement liés à la menace perçue.



---

L'opposition à la diversité et au multiculturalisme fait également augmenter la menace perçue, ceux qui considèrent les immigrants comme une invasion plutôt qu'une richesse pour leur pays perçoivent plus de menace. Le manque d'interaction constitue également un facteur de menace perçue. Tous les groupes d'immigrants n'engendrent pas le même niveau de menace perçue. Ceux qui viennent de pays plus éloignés culturellement, surtout s'ils arrivent par grandes vagues et peuvent être considérés (à tort) comme appartenant à un seul groupe (indépendamment de la diversité de leurs origines, les musulmans en Europe ou les Hispaniques aux États-Unis par exemple) sont tout particulièrement considérés comme une source de menace.

Pour réduire le sentiment de menace et ses conséquences néfastes, plusieurs méthodes et moyens ont été suggérés. S'informer sur les exogroupes peut être utile mais cela ne suffit pas en soi. S'informer sur la diversité au sein d'un groupe peut toutefois aider à générer des perceptions plus différenciées des exogroupes et à lutter contre les stéréotypes.

Les possibilités de contact et d'interdépendance coopérative doivent être encouragées. Il convient de bien remplir les conditions essentielles à la réussite d'un contact intergroupe (telles que préconisées par l'Hypothèse du contact : statuts égaux, coopération entre les groupes, objectifs communs, soutien institutionnel). Les différences intergroupes et interculturelles ne doivent pas être présentées comme des menaces. L'amitié intergroupe, le changement de perspective et l'empathie (se mettre à la place de l'autre) se sont révélés très efficaces pour réduire les menaces perçues et les préjugés.

Des concepts tels que la décatégorisation (par exemple, les immigrants doivent être considérés comme des individus et non comme des membres d'un groupe, étant donné que les individus sont moins source de peur que les groupes) ou encore une identité commune de l'endogroupe (la perception selon laquelle nous appartenons tous à un même groupe supérieur, mais que, au sein de ce groupe commun, nous pouvons conserver l'identité culturelle de chaque sous-groupe) ont été proposés.

### 2.4.3. L'approche enrichissante et bénéfique

Tartakovsky, E., Walsh, S., D (2016) Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 47(1) pp. 72-96

Toutefois, le paysage dans son ensemble peut changer si nous prenons en compte le fait que les relations intergroupes et le discours au sujet des immigrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile peuvent être présentés pas seulement comme une menace, mais également comme un enrichissement, un apport contributif et des intérêts mutuels.

Les habitants des pays d'accueil manifestent également des sentiments positifs à l'égard des immigrants. Tartakovsky et Walsh ont mené une recherche empirique pour tester un nouveau modèle théorique menace-intérêt qui s'intéresse à la relation entre trois variables principales : les préférences de valeurs individuelles, les attitudes à l'égard des immigrants et les attitudes à l'égard des politiques d'immigration. Dans leur modèle, quatre types de menaces perçues et quatre types d'intérêts sont proposés et mesurés grâce au Répertoire Menaces-Intérêts créé par les auteurs suite à l'analyse des médias, à des groupes de discussion avec des étudiants et à des entretiens avec des experts.

Le tableau suivant (tiré de la page 77 de l'étude originale) montre ces menaces et intérêts :

Menaces et intérêts	Définition	Réaliste ou symbolique
Menace physique	Les immigrants sont perçus comme une menace physique car l'intrusion d'un groupe étranger porte atteinte au sentiment de stabilité / sécurité.	Menace réaliste perçue
Menace économique	Les immigrants sont perçus comme une menace à la domination des locaux sur les ressources en entrant en compétition pour les emplois et / ou les demandes d'aide sociale.	Menace réaliste perçue
Menace à la cohésion sociale	Les immigrants sont perçus comme une menace pour la cohésion sociale car ils introduisent leurs propres coutumes et normes de comportement, qui sont différentes de celles de la société d'accueil.	Menace symbolique perçue
Menace à la modernité	La plupart des immigrants qui viennent dans les pays développés sont plus conservateurs que la population locale et peuvent donc être considérés comme une menace à la modernité.	Menace symbolique perçue
Intérêt économique	Les immigrants occupent des postes mal rémunérés dont les locaux ne veulent pas et peuvent être très motivés pour travailler, ce qui permet à la société d'atteindre la croissance économique.	Intérêt réaliste perçu
Intérêt pour la diversité culturelle	Les nouveaux éléments culturels (alimentation, habillement, musique, etc.) que les immigrants apportent peuvent être perçus comme une richesse pour la société d'accueil.	Intérêt symbolique perçu
Intérêt humanitaire	Accepter les immigrants et les aider à s'adapter à la société d'accueil stimule la motivation pour atteindre l'égalité, aider les autres et se considérer comme quelqu'un d'humain.	Intérêt symbolique perçu
Intérêt physique	Les immigrants sont perçus comme des personnes intéressantes, bien élevées, physiquement belles et propres, avec qui il est agréable de passer du temps.	Intérêt réaliste perçu

Les conclusions de leur enquête auprès de travailleurs sociaux, ces professionnels des services sociaux en contact permanent avec des réfugiés et demandeurs d'asile en Israël, sont les suivantes : « ... les membres de la société d'accueil pour lesquels il est important de prendre soin des autres et de les aider ont tendance à considérer les immigrants comme plus bénéfiques et moins menaçants car cette perception justifie leur soutien aux politiques d'immigration favorables à la défense des droits des immigrants, ce qui les aide à atteindre d'importants objectifs de motivation personnels exprimés par leur attrait pour des valeurs universalistes.... Au contraire, les personnes qui attachent une grande importance à la sécurité sociale, au pouvoir et à la tradition et pour qui, par conséquent, le maintien du statu quo et le contrôle des autres sont importants peuvent avoir tendance à percevoir les immigrants comme moins bénéfiques et plus menaçants pour la société d'accueil étant donné que cette perception justifie leur soutien aux politiques d'immigration favorables à la défense de la société d'accueil contre les immigrants. » (p. 88).

---

### 2.4.3.1. Guide de l'enseignant : L'approche enrichissante et bénéfique

Durée : 45 min

Description de l'activité : avant de lire l'article de Tartakovsky et Walsh, les étudiants doivent discuter en groupes des éventuels intérêts et menaces représentés par les immigrants, les demandeurs d'asile et les réfugiés dans leur pays.

1. L'enseignant répartit les étudiants en deux groupes différents : le groupe 1 doit faire valoir les intérêts et le groupe 2 les menaces éventuelles causées par les immigrants, les demandeurs d'asile et les réfugiés.
2. Préparation des groupes 1 et 2 pendant 15 minutes
3. Présentation des listes et des arguments.
4. Discussion au sujet des causes possibles de la perception d'une menace.

**Note pour l'enseignant** : Assurez-vous que les étudiants comprennent que les « menaces » ne doivent pas nécessairement être des menaces réelles, en réalité il s'agit de menaces perçues la plupart du temps. Insister sur les possibles intérêts est également important.

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 361– 371.
- Berry, J. W. & Sam, D. L. (2016) Theoretical perspectives. In Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2016). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge University Press.11-29.
- Berry, J. W. & Sam, D. L. (2016) Theoretical perspectives. In Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2016). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge University Press.11-29.
- ELLEMERS, N., SPEARS, R., & DOOSJE, B. (2002). Self and social identity. *Annual review of psychology*, 53(1), 161-186.
- Esses, V.M., Dovidio, J.F., Jackson, L.M, Armstrong, T.L. (2001). *Journal of Social Issues*, 57, 389-412.
- HOGG, M. A. (2006). Self-conceptual uncertainty and the lure of belonging *Social Identities: Motivational, Emotional and Cultural Influences* Hove, England: Psychology Press/Taylor & Francis (UK); England. 33–49.
- LUHTANEN, R., & CROCKER, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302–318.
- Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 698-719.
- Schwartz, S.J. et al (2014) The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation in context. (pp. 57-95) Benet-Martinez, V., Hong, Y.-Y. (2014) (eds.) *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*-Oxford University Press
- Stephan, W.G., Ybarra, O. & Rios, K. (2016): Intergroup threat theory. In Nelson, T.D. (ed.) *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New York, NY, US, Psychology Press, 255-278.
- Tartakovsky, E., Walsh, S., D (2016) Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 47(1) pp. 72-96
- Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., Poppe, E. (2008): Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), pp. 667-685
- VERKUYTEN, M. (2005) *The social psychology of ethnic identities*. Psychology Press. Chapter2: Social identities 39-73.
- Ward, C. (2008) Thinking outside the Berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations* 32 (2008) 105–114.



---

## **CHAPITRE 2.5. COMPÉTENCES INTERCULTURELLES** **CHEZ LES PROFESSIONNELS DE L'AIDE**

### **2.5.1. L'outil d'évaluation de Vera**

Modèle structurel proposé par Vera Várhegyi et Stéphanie Nann basé sur une enquête de terrain dans le cadre du projet Intercultool (Outil d'évaluation des compétences interculturelles)

Possible utilisation de l'outil en ligne : les étudiants doivent s'inscrire en ligne, remplir le questionnaire pour obtenir un profil personnalisé et la signification de leur profil de compétence interculturelle à partir de 5 critères d'évaluation :

1. Disposition à apprendre
2. Besoin de zones de confort
3. Conscience de la relativité
4. Pratique de la relativité
5. Adaptation aux autres

### **2.5.2. Intelligence culturelle**

Ang, S., Van Dyne, L. (2008) Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In Ang, S., Van Dyne, L.(eds.) *Handbook of cultural intelligence : theory, measurement, and applications*. M.E.Sharpe. pp. 3-15.

Le modèle de l'intelligence culturelle est largement reconnu et utilisé depuis peu. Il s'intéresse à la capacité individuelle, spécifique et statuaire à s'adapter efficacement à une nouvelle culture, à la diversité culturelle et à l'interaction interculturelle. Il est conçu pour prédire les résultats de performance et d'adaptation des individus dans des situations multiculturelles. À l'instar de l'intelligence émotionnelle, l'intelligence culturelle est complémentaire avec l'intelligence cognitive. Elle comprend quatre dimensions :

- QC (quotient culturel) métacognitif : conscience et prise de conscience culturelle lors d'interactions avec le « culturellement différent ».
- QC cognitif : connaissance culturelle des normes, des pratiques et des conventions dans différents contextes.
- QC de motivation : capacité à concentrer son attention et son énergie sur la différence culturelle.
- QC comportemental : répertoire de réponses appropriées et capacité à présenter des réponses verbales et non-verbales appropriées lors d'interactions avec le « culturellement différent ».

---

### 2.5.2.1. Guide de l'enseignant : Intelligence culturelle

Durée : 20 min

**Description de l'activité :** on demande aux étudiants de remplir la version réduite de l'Échelle d'intelligence culturelle et de faire correspondre les affirmations aux quatre dimensions. Discussion en petits groupes sur ce qui aurait pu les aider à développer leur quotient culturel (QC).

#### Note pour l'enseignant :

La version complète de l'échelle est celle qui suit. Si vous n'avez pas de limite de temps, vous pouvez envisager de travailler avec la version complète. Les affirmations spécifiques clés contenues dans la version réduite sont également incluses dans la liste :

Lisez chaque affirmation et sélectionnez la réponse qui décrit le mieux vos capacités. Sélectionnez la réponse qui vous décrit LE MIEUX, celle qui correspond à CE QUE VOUS ÊTES VRAIMENT (1 = pas du tout d'accord ; 7 = tout à fait d'accord)

#### QC métacognitif :

MC1 Je suis conscient des connaissances culturelles auxquelles je fais appel lorsque j'échange avec des individus dont les origines culturelles sont différentes des miennes.

MC2 J'adapte mes connaissances culturelles lorsque j'interagis avec des individus d'une culture que je ne connais pas.

MC3 Je suis conscient des connaissances culturelles que je mets en pratique lors d'interactions interculturelles.

MC4 Je vérifie l'exactitude de mes connaissances culturelles lorsque j'interagis avec des individus de cultures différentes.

#### QC cognitif :

COG1 Je connais les systèmes juridiques et économiques d'autres cultures.

COG2 Je connais les règles (de vocabulaire et de grammaire par exemple) d'autres langues.

COG3 Je connais les valeurs culturelles et les croyances religieuses d'autres cultures.

COG4 Je connais les systèmes matrimoniaux d'autres cultures.

COG5 Je connais les arts et l'artisanat d'autres cultures.

COG6 Je connais les règles pour exprimer des comportements non-verbaux d'autres cultures.

#### QC de motivation :

MOT1 J'aime interagir avec des personnes issues de différentes cultures.

MOT2 Je sais que je suis capable de socialiser avec les locaux dans une culture qui m'est étrangère.

MOT3 Je suis certain de pouvoir supporter le stress lié à l'adaptation à une nouvelle culture.

MOT4 J'aime vivre dans des cultures qui me sont étrangères.

MOT5 Je sais que je suis capable de m'habituer aux conditions de vente et d'achat d'une culture différente.

#### QC comportemental :

COM1 J'adapte mon comportement verbal (accent et ton par exemple) si une interaction interculturelle le demande.

COM2 J'utilise des pauses et des silences de façon différente pour m'adapter à différentes situations interculturelles.

COM3 Je fais varier mon rythme de parole lorsqu'une situation interculturelle le demande.

COM4 Je change de comportement non-verbal lorsqu'une situation interculturelle le demande.

COM5 Je modifie mes expressions faciales lorsqu'une interaction interculturelle le demande.

---

### 2.5.2.1. Polycopié : Intelligence culturelle

Lisez chaque affirmation et sélectionnez la réponse qui décrit le mieux vos capacités. Sélectionnez la réponse qui vous décrit LE MIEUX, celle qui correspond à CE QUE VOUS ÊTES VRAIMENT (1 = pas du tout d'accord ; 7 = tout à fait d'accord).

1) J'aime interagir avec des personnes issues de différentes cultures.

2) Je suis certain de pouvoir supporter le stress lié à l'adaptation à une nouvelle culture.

3) Je connais les valeurs culturelles et les croyances religieuses d'autres cultures.

4) Je connais les systèmes juridiques et économiques d'autres cultures.

5) Je connais les règles (de vocabulaire et de grammaire par exemple) d'autres langues.

6) Je suis conscient des connaissances culturelles auxquelles je fais appel lorsque j'échange avec des individus dont les origines culturelles sont différentes des miennes.

7) Je vérifie l'exactitude de mes connaissances culturelles lorsque j'interagis avec des individus de cultures différentes.

8) J'adapte mon comportement verbal (accent et ton par exemple) si une interaction interculturelle le demande.

9) Je change de comportement non-verbal lorsqu'une situation interculturelle le demande.

---

### 2.5.3. Mesurer la sensibilité interculturelle

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.

Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle (DMIS) de Bennett ainsi que le processus de construction de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) y sont présentés. L'article familiarise les lecteurs avec le concept de sensibilité interculturelle (capacité à discriminer, interpréter et expérimenter les différences culturelles pertinentes) et celui de compétence interculturelle (capacité à penser et à agir de façon interculturellement appropriée).

Basé sur l'approche constructiviste, ce modèle suggère que la compétence interculturelle se développe à mesure que l'expérience des individus en matière de différence culturelle se complexifie et se sophistique.



Les trois premières phases du DMIS sont plus ethnocentriques, on considère que la culture de l'individu occupe une place centrale dans sa réalité. Le *dénî* de différence culturelle est l'état dans lequel la propre culture de l'individu est la « seule véritable culture », alors que les autres cultures sont indifférenciées. On le trouve par exemple dans la socialisation primaire monoculturelle.

Dans l'état de *défense* contre la différence culturelle, l'individu considère sa propre culture comme la seule culture viable, comme supérieure aux autres cultures. Le monde est divisé entre « nous » et « eux ». Une variante de l'état de défense est un état de revirement, dans lequel l'individu perçoit une autre culture comme supérieure. Celui-ci a la même vision d'un monde divisé entre « nous » et « eux », mais l'autre n'est pas tant considéré comme une menace que dans l'état de défense. La *minimisation* est le dernier stade des positions ethnocentriques. Elle met l'accent sur les similarités plutôt que sur les différences culturelles. Les individus au stade de minimisation s'attendent à des similarités et minimisent l'importance des différences culturelles. Pour des individus appartenant aux groupes dominants, ce stade se manifeste également par l'absence de reconnaissance de leur propre culture (et de leur ethnie) et des privilèges institutionnels de leur groupe.

Les trois autres positions du DMIS sont plus ethno relatives : la propre culture de l'individu est appréhendée en prenant en compte les autres cultures. L'*acceptation* de la différence culturelle se rapporte à la « relativité des valeurs », l'autre est vu comme différent de l'individu mais tout autant humain, tout autant apte d'avoir une vision du monde valide (même si différente).

L'*adaptation* à la différence culturelle est la phase à laquelle la vision du monde de l'individu s'étend pour prendre en compte les constructions pertinentes des autres visions culturelles du monde. À ce stade, l'individu ressent de l'empathie, est capable de se mettre à la place de l'autre et de changer de perspective.

L'*intégration* de la différence culturelle est l'état dans lequel l'expérience de l'individu s'étend pour prendre en compte l'ensemble des différentes visions culturelles du monde. À ce stade, les individus adoptent une attitude de « marginalité culturelle » : leur identité dépend de deux cultures ou plus. Les individus au stade de l'intégration sont généralement des membres de groupes non dominants, des expatriés de longue date ou des « voyageurs permanents ».

---

## 2.5.4. Suivi psychologique et thérapie multiculturels

Ivey, A. E., D'Andrea, M. J., & Ivey, M. B. (2011). *Theories of Counseling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective: A Multicultural Perspective*. Sage Chapter 3: The multidimensional nature of multicultural counseling and therapy.

Le chapitre d'Ivey, D'Andrea & Ivey (2011) présente les éléments fondamentaux de la compétence multiculturelle en matière de suivi psychologique, de psychothérapie (et autres professions de l'aide) :

- Compétence 1 : Conscience du thérapeute / professionnel de l'aide des postulats, des valeurs et des préjugés propres à une personne
- Compétence 2 : Comprendre la vision du monde de patients issus de cultures différentes
- Compétence 3 : Élaborer des stratégies et des techniques d'intervention appropriées

Plus concrètement :

- **I. Compétence culturelle : prise de conscience**

1. Passer d'un stade de non-conscience culturelle à un stade où l'on devient conscient et sensible à son propre patrimoine culturel et dans lequel on valorise et respecte les différences.
2. Être conscient de ses propres valeurs et préjugés et de la façon dont ils peuvent affecter les différents patients.
3. Être à l'aise avec les différences qui existent entre soi et ses patients en termes de race, de genre, d'orientation sexuelle et d'autres variables sociodémographiques. Les différences ne sont pas considérées comme des déviances.
4. Être sensible aux circonstances (préjugés personnels ; stade de l'identité raciale, de genre et de l'orientation sexuelle ; influences sociopolitiques ; etc.) pouvant mener à orienter les patients vers des membres de leur propre groupe sociodémographique ou vers d'autres thérapeutes de façon plus générale.
5. Être conscient de ses propres attitudes, croyances et sentiments préjudiciables, racistes, sexistes, hétérosexistes ou autres.

- **II. Compétence culturelle : Connaissances**

1. Être bien informé et compétent sur un certain nombre de groupes culturellement divers, en particulier sur les groupes avec lesquels le thérapeute travaille.
2. Être bien informé sur le fonctionnement du système sociopolitique aux États-Unis en matière de suivi psychologique des groupes marginalisés présents dans la société.
3. Avoir des connaissances et une compréhension spécifiques des caractéristiques génériques du suivi psychologique et de la thérapie.
4. Être bien informé sur les obstacles institutionnels pouvant empêcher certains patients de se tourner vers les services de santé mentale.

- **III. Compétence culturelle : Aptitudes**

1. Être capable de proposer diverses solutions d'aide verbales et non-verbales.
2. Être capable de communiquer (envoyer et recevoir des messages verbaux et non-verbaux) de façon précise et appropriée.
3. Être capable de mettre en place des interventions d'ordre institutionnel pour le patient si nécessaire et approprié.
4. Être capable d'anticiper les conséquences de l'aide que l'on propose et ses limites pour des patients issus de diverses cultures.
5. Être capable d'apporter une aide caractérisée par une attention systémique poussée, pouvant conduire à des interventions sur l'environnement du patient. Ne pas se limiter au mode de fonctionnement classique du psychologue / thérapeute.

---

### 2.5.4.1. Guide de l'enseignant : Suivi psychologique et thérapie multiculturels

Durée : 45 min

Description de l'activité : les étudiants sont invités à identifier leur propre identité multiculturelle. Ils doivent ensuite se pencher sur leurs croyances et leurs attitudes à l'égard de ceux qui leur ressemblent ou sont multiculturellement différents d'eux sur différents points. Après avoir complété la liste, les étudiants devront partager avec la classe un ou deux points sur lesquels ils auront travaillé.

**Note pour l'enseignant :**

Ce chapitre présente le modèle *RESPECTFUL* (respectueux) selon lequel le sens que les gens attribuent à leurs expériences, aux défis et aux problèmes qu'ils rencontrent et la façon dont ils les interprètent dépend de plusieurs facteurs (ceux qui figurent sur la liste *RESPECTFUL*). Assurez-vous que les élèves ne partagent que les problèmes qu'ils souhaitent partager et avec lesquels ils sont à l'aise.



---

### 2.5.4.1. Polycopié : Suivi psychologique et thérapie multiculturels

En parcourant la liste ci-dessous, identifiez d'abord vos propres identités multiculturelles étant donné que nous appartenons tous à plusieurs groupes culturels. Analyser ensuite vos croyances et vos attitudes à l'égard de ceux qui vous ressemblent et de ceux qui sont multiculturellement différents de vous sur chacun des points listés ci-dessous.

- **R** pour *Religion/spirituality* (Religion / spiritualité). Quelle est votre orientation religieuse et spirituelle ? Comment est-ce qu'elle vous affecte en tant que psychologue ?
- **E** pour *Economic class background* (Situation liée à la catégorie économique). Comment travailleriez-vous avec des patients dont la situation financière et sociale est différente de la vôtre ?
- **S** pour *Sexual identity* (Identité sexuelle). Dans quelle mesure seriez-vous efficace avec des patients dont le genre ou l'orientation sexuelle diffère des vôtres ?
- **P** pour *Personal style and education* (Style personnel et formation). Comment votre style personnel et votre niveau de formation pourraient affecter votre travail ?
- **E** pour *Ethnic/racial identity* (Identité ethnique / raciale). La couleur de peau est l'une des premières choses que l'on remarque. Quelle est votre réaction face aux différentes races et ethnies ?
- **C** pour *Chronological/lifespan challenges* (Défis liés au temps qui passe / à la longévité). Les enfants, les adolescents, les jeunes adultes, les adultes plus matures et les personnes âgées sont tous confrontés à des problèmes et des obstacles différents. À quelle étape de votre vie vous situez-vous ?
- **T** pour *Trauma* (Traumatisme). On estime que plus de 90% des individus subissent des traumatismes graves au cours de leur vie. Les traumatismes sont à la base des problèmes qu'affrontent un grand nombre de vos patients. La guerre, les inondations, le viol et les agressions sont des exemples significatifs mais le divorce, la perte d'un parent ou le fait d'avoir été élevé dans une famille d'alcoolique sont des sources plus courantes de traumatismes. Être cible d'actes et de commentaires racistes, sexistes et hétérosexistes de façon constante et répétitive peut également être source de traumatisme. Quels traumatismes de vie avez-vous vécu ?
- **F** pour *Family background* (Environnement familial). Nous apprenons la culture au contact de notre famille. L'ancien modèle de la famille avec deux parents et deux enfants est remis en question par la réalité des parents célibataires, des familles homosexuelles et des schémas familiaux variés. Comment est-ce que votre expérience de vie a-t-elle été influencée par votre environnement familial (à la fois votre famille proche et votre passé intergénérationnel) ?
- **U** pour *Unique physical characteristics* (Caractéristiques physiques uniques). Prenez conscience des handicaps, des défis particuliers et des faux standards culturels de beauté. Aidez vos patients à se considérer comme des êtres physiques et à comprendre l'importance de l'alimentation et de l'exercice physique. Comprenez-vous bien l'importance du corps dans le travail de suivi psychologique et comment pouvez-vous travailler avec des personnes différentes de vous ?
- **L** pour *Location of residence and language differences* (Lieu de résidence et différences linguistiques). Il existe des différences marquées entre le Sud et le Nord, l'Est et l'Ouest, le milieu urbain et le milieu rural. Souvenez-vous qu'une personne bilingue est avantagée et plus qualifiée, et non désavantagée. Quelles langues connaissez-vous et quelle est votre attitude envers ceux qui s'expriment dans une langue différente de la vôtre ?

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Ang, S., Van Dyne, L. (2008) Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In Ang, S., Van Dyne, L. (eds.) *Handbook of cultural intelligence: theory, measurement, and applications*. M.E.Sharpe. pp. 3-15.
- Fawcett, M. L., & Evans, K. M. (2012). *Experiential approach for developing multicultural counseling competence*. SAGE.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J., & Ivey, M. B. (2011). *Theories of Counseling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective: A Multicultural Perspective*. Sage Chapter 3: The multidimensional nature of multicultural counseling and therapy.
- Ratts, M. J., & Pedersen, P. B. (2014). *Counseling for multiculturalism and social justice: Integration, theory, and application*. John Wiley & Sons. Chapter 7: Developing multicultural competence
- Sue, D. W. – Sue, D. (2012): *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

The background is a solid blue color. Overlaid on this are several thick, stylized arrows of various colors: pink, red, grey, light blue, green, white, and purple. The arrows are arranged in a dynamic, overlapping pattern, some pointing upwards and to the right, others in different directions, creating a sense of movement and flow.

# **INTERCULTURALITÉ DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS**

**PARTIE 3**

---

## PARTIE 3

# INTERCULTURALITÉ DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS

L'objectif de cette partie est de donner aux étudiants un aperçu de la façon dont les organisations abordent la diversité, de ce qu'est la gestion de la diversité et de la façon dont on pourrait définir une organisation multiculturelle. Grâce à des lectures théoriques et des études empiriques, les étudiants se familiariseront avec les concepts fondamentaux de ce domaine. Diverses activités permettront de mettre les concepts en pratique dans des situations réelles.

### CHAPITRE 3.1. ORGANISATIONS MULTICULTURELLES ET THÉORIES DE GESTION DE LA DIVERSITÉ

Ce chapitre aborde les différentes dimensions de la diversité et les répercussions d'une homogénéité culturelle dans une organisation pertinente en termes de gestion de la diversité (Mazur 2010). On y aborde également les points suivants : pourquoi la diversité n'apporte-t-elle pas automatiquement des résultats positifs ? quelles sont les conditions nécessaires à des initiatives efficaces en matière de diversité et quelles actions concrètes peuvent être menées pour atteindre les résultats souhaités (Jayne et Dipboye, 2004).

Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organisational theory and practice. *Journal of Intercultural Management*, 2(2), 5-15.

Cet article cherche à montrer comment la mondialisation croissante exige plus d'interaction que jamais entre des personnes de différentes cultures, croyances et origines. Dans le monde d'aujourd'hui, nous ne vivons et ne travaillons plus sur un marché insulaire, mais faisons nécessairement partie d'une économie mondiale avec une concurrence provenant du monde entier.

Les organisations doivent donc prendre en compte la diversité ce qui, en principe, doit les pousser à être plus créatives et ouvertes au changement. Ainsi, favoriser et valoriser la diversité dans l'environnement de travail est devenu un enjeu important pour les cadres dirigeants. Cependant, gérer un environnement de travail divers et multiculturel n'est pas chose facile. Les dirigeants et les superviseurs doivent apprendre à valoriser les différences multiculturelles entre les collaborateurs mais aussi avec les clients. La diversité de population étant susceptible d'augmenter dans de nombreux pays, la question de gestion de la diversité est de plus en plus importante.

Il est admis que, pour une productivité accrue et des avantages concurrentiels, les organisations doivent se concentrer sur la diversité et chercher à être totalement inclusives. Si la gestion efficace de la diversité peut améliorer la productivité au travail, ne pas bien gérer la diversité dans une organisation peut devenir un obstacle à la réalisation des objectifs. C'est la principale raison pour laquelle on prétend que la diversité peut être perçue comme une « arme à double tranchant ».

Jayne, M. E., & Dipboye, R. L. (2004). Leveraging diversity to improve business performance: Research findings and recommendations for organizations. *Human resource management*, 43(4), 409-424.

Sur la base de résultats de recherches menées en psychologie du travail et des organisations et dans d'autres disciplines, beaucoup ont remis en question l'affirmation selon laquelle un effectif diversifié améliore inévitablement les performances de l'entreprise.

En se basant sur ces recherches et théories, les scientifiques et experts s'accordent désormais sur le fait que plusieurs conditions sont nécessaires pour gérer de façon efficace les initiatives en matière de diversité et en tirer des avantages pour l'organisation. Cet article donne un aperçu des recherches empiriques et des théories sur la relation entre la diversité de la main-d'œuvre et la performance organisationnelle et décrit les étapes pratiques que les professionnels des Ressources Humaines (RH) peuvent appliquer pour gérer de façon efficace les initiatives en matière de diversité et obtenir des résultats positifs.

### 3.1.1.1. Guide de l'enseignant : Dimensions de la diversité et avantages / inconvénients de la diversité / de l'homogénéité au sein des organisations

(Mazur 2010)

Activité 1. Durée (pour l'activité complète) : 90 min

Objectif de l'activité (activité 1) : Le but est de faire comprendre aux étudiants les différentes dimensions de la diversité à prendre en compte pour la gestion de la diversité, tel que l'étudie l'article de Mazur de 2010.

a) Activité de groupe

On distribue aux étudiants le tableau reprenant les différentes dimensions de la diversité présentées dans l'article, ils le consultent.

En groupes, ils discutent de l'importance de ces dimensions en répondant aux questions suivantes :

- En quoi ces dimensions peuvent-elles avoir un impact sur la façon dont les employés se sentent dans leur environnement de travail et interagissent les uns avec les autres ?

- Pensez-vous à d'autres dimensions qui n'auraient pas été listées ci-dessous ?

Durée de la partie a) : 15 min

Polycopié à distribuer aux étudiants :

Critères primaires	Critères secondaires	Critères tertiaires
<ul style="list-style-type: none"><li>• Race</li><li>• Ethnicité</li><li>• Genre</li><li>• Âge</li><li>• Handicap</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Religion</li><li>• Culture</li><li>• Orientation sexuelle</li><li>• Façon de penser</li><li>• Ville ou pays d'origine</li><li>• Situation familiale</li><li>• Mode de vie</li><li>• Situation financière</li><li>• Orientation politique</li><li>• Expérience professionnelle</li><li>• Education</li><li>• Langue</li><li>• Nationalité</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Croyances</li><li>• Conceptions</li><li>• Perceptions</li><li>• Attitudes</li><li>• Sentiments</li><li>• Valeurs</li><li>• Normes du groupe</li></ul>

b) Discussion en classe entière : partagez ce dont vous avez parlé en petits groupes.

Durée de la partie b) : 15 min

**Note pour l'enseignant :**

L'enseignant doit prendre des notes au tableau ou sur une grande feuille de papier pouvant être affichée à la fin de la discussion.

c) Activité de groupe

Dans les mêmes petits groupes, les étudiants donnent des exemples à l'écrit pour chaque critère.

Exemple pour race : noire, caucasienne, hispanique, asiatique, etc.

Durée de la partie c) : 20 min

**Note pour l'enseignant :**

L'enseignant distribue des bouts de papier aux étudiants pour qu'ils puissent inscrire les exemples dessus.

d) Activité de groupe

L'enseignant récupère les bouts de papier, les trie selon les trois catégories et les place au milieu de la salle de classe sur une table ou une chaise.

Les étudiants piochent un papier de chaque catégorie et imagine une personne possédant ces trois critères.

En petits groupes, les étudiants parlent de la façon dont ils se sentent et de la façon dont ils agissent et réagissent au sein d'une organisation de leur imagination (lieu de travail, institution telle qu'une école, un centre de service social ou autre) en jouant la personne possédant les trois critères qu'ils ont piochés.

Durée de la partie d) : 25 min

e) Activité de groupe / activité en classe

Les groupes livrent un résumé de leurs expériences à la classe.

Durée de la partie e) : 15 min

**Activité 2. Durée (pour l'activité complète) : 60 min**

**Objectif de l'activité (activité 2) : Le but est de faire comprendre aux étudiants les répercussions de l'homogénéité culturelle et de la diversité culturelle au sein d'une organisation, telles qu'analysées dans l'article de Mazur de 2010.**

a) Ces deux affirmations sont présentées aux étudiants :

- « En termes de performance, la diversité présente des avantages par rapport à des structures de travail homogènes »
- « La diversité présente des inconvénients qui atténuent ses avantages significatifs »

La classe est divisée en deux groupes. Un groupe réfléchit et échange sur des arguments en faveur de la première affirmation et l'autre groupe en faveur de la seconde.

Durée de la partie a) : 25 min

b) Discussion en classe entière : les deux groupes présentent les points principaux de leurs discussions et discutent ensuite des avantages et des inconvénients.

Durée de la partie b) : 20 min

c) Activité en classe

L'enseignant projette / écrit sur le tableau les arguments présentés dans l'article.

Discussion en classe entière : Quels arguments sont différents de ceux rassemblés par les groupes et comment se rapportent-ils à ceux mentionnés dans l'article ?

Durée de la partie c) : 20 min

**Note pour l'enseignant :**

Le tableau suivant est présenté à la classe :

<p><b>« En termes de performance, la diversité présente des avantages par rapport à des structures de travail homogènes »</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les organisations multiculturelles ont l'avantage d'attirer et de retenir les meilleurs talents.</li><li>• Les capacités des femmes et des minorités offrent un bassin de main-d'œuvre plus large.</li><li>• Une organisation multiculturelle est mieux à même de servir une clientèle externe diversifiée sur un marché de plus en plus mondialisé.</li><li>• Dans les industries axées sur la recherche et les technologies de pointe, la diversité des employés en matière de genre ou d'origine ethnique permet de travailler avec une vaste gamme de main d'œuvre et constitue un avantage inestimable. « La créativité émane de la diversité ».</li><li>• Il a été prouvé que les organisations multiculturelles sont plus aptes à résoudre les problèmes, possèdent une meilleure capacité à tirer des conclusions plus générales et sont plus susceptibles d'apporter des perspectives et des interprétations multiples lorsqu'elles sont confrontées à des problèmes complexes. De telles organisations sont moins.</li><li>• Les organisations multiculturelles ont tendance à adopter une organisation plus flexible et sont mieux à même de répondre aux changements. Les femmes, par exemple, sont considérées plus tolérantes aux ambiguïtés que les hommes.</li></ul>	<p><b>« La diversité présente des inconvénients qui atténuent ses avantages significatifs »</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les investissements en temps et en argent pour résoudre les problèmes peuvent contrebalancer les avantages de la synergie et peuvent même déboucher sur des conflits dysfonctionnels.</li><li>• La diversité n'apporte pas tant de résultats dans des contextes d'incertitude et de complexité qui peuvent finir par créer des sentiments de confusion et de frustration.</li><li>• La diversité peut rendre plus difficile la conclusion d'un accord sur une ligne de conduite particulière et peut entraîner des dynamiques négatives et des conflits culturels susceptibles de créer des désavantages d'ordre professionnel pour les femmes et les minorités.</li><li>• On constate des taux de roulement et d'absentéisme plus élevés au sein des organisations multiculturelles. Les membres des exogroupes sont plus susceptibles de démissionner.</li></ul>
--	--

### 3.1.1.1. Guide de l'enseignant : Critères de diversité et avantages / inconvénients de la diversité / de l'homogénéité au sein des organisations

Le tableau propose une liste de critères abordés par Mazur (2010). Lisez-les et répondez aux questions suivantes :

- En quoi ces critères peuvent-ils avoir un impact sur la façon dont les employés se sentent dans leur environnement de travail et interagissent les uns avec les autres ?
- Pensez-vous à d'autres critères qui n'auraient pas été listés ci-dessous ?

Critères primaires	Critères secondaires	Critères tertiaires
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Race</li> <li>• Ethnicité</li> <li>• Genre</li> <li>• Âge</li> <li>• Handicap</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religion</li> <li>• Culture</li> <li>• Orientation sexuelle</li> <li>• Façon de penser</li> <li>• Ville ou pays d'origine</li> <li>• Situation familiale</li> <li>• Mode de vie</li> <li>• Situation financière</li> <li>• Orientation politique</li> <li>• Expérience professionnelle</li> <li>• Education</li> <li>• Langue</li> <li>• Nationalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Croyances</li> <li>• Conceptions</li> <li>• Perceptions</li> <li>• Attitudes</li> <li>• Sentiments</li> <li>• Valeurs</li> <li>• Normes du groupe</li> </ul>

### 3.1.1.2. Polycopié : Critères de diversité et avantages / inconvénients de la diversité / de l'homogénéité au sein des organisations

Lister des arguments en faveur des affirmations ci-dessous. Veuillez les noter.

« En termes de performance, la diversité présente des avantages par rapport à des structures de travail homogènes »

« La diversité présente des inconvénients qui atténuent ses avantages significatifs »

Une fois que vous avez terminé, comparez vos arguments à ceux mentionnés par Mazur (2010). Quels arguments sont différents de ceux rassemblés par les groupes et comment se rapportent-ils à ceux mentionnés dans l'article ?

<p><b>« En termes de performance, la diversité présente des avantages par rapport à des structures de travail homogènes »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les organisations multiculturelles ont l'avantage d'attirer et de retenir les meilleurs talents.</li> <li>• Les capacités des femmes et des minorités offrent un bassin de main-d'œuvre plus large.</li> <li>• Une organisation multiculturelle est mieux à même de servir une clientèle externe diversifiée sur un marché de plus en plus mondialisé.</li> <li>• Dans les industries axées sur la recherche et les technologies de pointe, la diversité des employés en matière de genre ou d'origine ethnique permet de travailler avec une vaste gamme de main d'œuvre et constitue un avantage inestimable. « La créativité émane de la diversité ».</li> <li>• Il a été prouvé que les organisations multiculturelles sont plus aptes à résoudre les problèmes, possèdent une meilleure capacité à tirer des conclusions plus générales et sont plus susceptibles d'apporter des perspectives et des interprétations multiples lorsqu'elles sont confrontées à des problèmes complexes. De telles organisations sont moins.</li> <li>• Les organisations multiculturelles ont tendance à adopter une organisation plus flexible et sont mieux à même de répondre aux changements. Les femmes, par exemple, sont considérées plus tolérantes aux ambiguïtés que les hommes.</li> </ul>	<p><b>« La diversité présente des inconvénients qui atténuent ses avantages significatifs »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les investissements en temps et en argent pour résoudre les problèmes peuvent contrebalancer les avantages de la synergie et peuvent même déboucher sur des conflits dysfonctionnels.</li> <li>• La diversité n'apporte pas tant de résultats dans des contextes d'incertitude et de complexité qui peuvent finir par créer des sentiments de confusion et de frustration.</li> <li>• La diversité peut rendre plus difficile la conclusion d'un accord sur une ligne de conduite particulière et peut entraîner des dynamiques négatives et des conflits culturels susceptibles de créer des désavantages d'ordre professionnel pour les femmes et les minorités.</li> <li>• On constate des taux de roulement et d'absentéisme plus élevés au sein des organisations multiculturelles. Les membres des exogroupes sont plus susceptibles de démissionner.</li> </ul>
---	---

### 3.1.2.1. Guide de l'enseignant : Conditions nécessaires pour gérer de façon efficace les initiatives en faveur de la diversité

(Jayne et Dipboye 2004)

**Objectif de l'activité :** À partir de l'article de Jayne et Dipboye (2004), les étudiants découvriront pourquoi la diversité n'apporte pas automatiquement des résultats positifs, quelles sont les conditions nécessaires au succès des initiatives en matière de diversité et quelles actions concrètes peuvent être menées pour atteindre les résultats souhaités.

**Durée (activité 1) :** 60 min.

a) Les affirmations suivantes sont présentées aux étudiants (polycopié) :

1. Une diversité accrue ne signifie pas nécessairement un meilleur bassin de talents.
2. Une diversité accrue n'engendre pas nécessairement l'engagement, n'augmente pas nécessairement la motivation et ne réduit pas nécessairement les conflits.
3. Une diversité accrue au niveau du groupe n'entraîne pas nécessairement une meilleure performance du groupe.
4. La diversité n'améliore pas nécessairement les performances de l'organisation.

Activité de groupe

En quatre groupes, les élèves dressent une liste des arguments / preuves / exemples pour l'une des affirmations.

Durée de la partie a) : 15 min

Polycopié à distribuer aux étudiants :

	Arguments / preuves / exemples
1. Une diversité accrue ne signifie pas nécessairement un meilleur bassin de talents.	
2. Une diversité accrue n'engendre pas nécessairement l'engagement, n'augmente pas nécessairement la motivation et ne réduit pas nécessairement les conflits.	
3. Une diversité accrue au niveau du groupe n'entraîne pas nécessairement une meilleure performance du groupe.	
4. La diversité n'améliore pas nécessairement les performances de l'organisation.	

b) *Activité en classe entière : les groupes présentent le résultat de leur discussion à l'ensemble de la classe.*

Durée de la partie b) : 15 min

L'enseignant projette / écrit au tableau les arguments présentés dans l'article.

1. Une diversité accrue ne signifie pas nécessairement un meilleur bassin de talents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'augmentation de la diversité d'un groupe au niveau démographique (âge, genre, race, handicap) ne garantit pas une augmentation en matière de diversité des connaissances, des compétences, des aptitudes, des expériences et autres caractéristiques liées à la tâche (KSAOs - de l'anglais <i>Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics</i>).</li> <li>• Des recherches en psychologie du travail et des organisations ont mis en évidence diverses techniques standardisées permettant de prédire le rendement au travail (Schmidt &amp; Hunter, 1998). Parmi celles-ci on trouve les entretiens comportementaux, les collectes de données biographiques, les centres d'évaluation, les essais, les inventaires de personnalité, les tests de capacité mentale et autres procédures permettant toutes d'évaluer de façon objective et quantitative les KSAOs. Le meilleur moyen d'améliorer le bassin de talents consiste à utiliser ces mesures plutôt qu'à se baser sur une diversité démographique comme source de diversité des talents.</li> </ul>
2. Une diversité accrue n'engendre pas nécessairement l'engagement, n'augmente pas nécessairement la motivation et ne réduit pas nécessairement les conflits.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des recherches ont montré que travailler avec des personnes différentes est souvent associé à des résultats négatifs.</li> <li>• En travaillant avec des personnes différentes, les employés sont susceptibles de s'engager pour l'organisation de façon moins significative, d'exprimer moins de satisfaction, de percevoir plus de discrimination et de montrer divers autres signes de comportements et attitudes négatifs.</li> </ul>
3. Une diversité accrue au niveau du groupe n'entraîne pas nécessairement une meilleure performance du groupe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les groupes de travail dont les membres sont différents en matière de race, de genre, d'âge ou d'ancienneté dans l'organisation montrent divers problèmes, en particulier de communication, de faible cohésion et de taux de roulement élevé.</li> </ul>

<p>4. La diversité n'améliore pas nécessairement les performances de l'organisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Richard, McMillan, Chadwick et Dwyer (2003) ont émis l'hypothèse d'une relation en U inversé selon laquelle la performance la plus élevée résulte de niveaux de diversité raciale modérés.</li> <li>• Kochan et al. (2003) ont conclu que rien ne justifie l'affirmation selon laquelle les organisations dont la main d'œuvre est plus diversifiée obtiennent de meilleurs résultats en termes de retour sur investissement, de bénéfices, de revenus, de coûts et autres critères économiques.</li> </ul>
--	--

Discussion en classe :

- *Quels arguments / preuves / exemples diffèrent de ceux rassemblés par les groupes et comment sont-ils liés à ceux mentionnés dans l'article ?*

Durée de la partie c) : 30 min

**Note pour l'enseignant :**

Le tableau suivant est présenté à la classe :  
(Sic)

Durée (Activité 2.) : 60 min

a) Les affirmations suivantes, basées sur les résultats de recherches en psychologie du travail et des organisations, sont présentées (polycopié) aux étudiants :

1. Les avantages de la diversité dépendent de la situation.
2. Les programmes efficaces en matière de diversité se concentrent sur des objectifs spécifiques et fournissent une évaluation quant aux succès des programmes à atteindre ces objectifs.
3. Le succès des initiatives en faveur de la diversité dépend de la façon dont elles sont conçues.
4. Les initiatives en matière de diversité sont plus susceptibles de fonctionner lorsque les employés s'identifient à leurs équipes et à l'organisation.

En groupes, les élèves débattent au sujet de chacune des affirmations suivantes :

- *Comment interprétez-vous ces affirmations ?*

Durée de la partie a) : 15 min

Polycopié à distribuer aux étudiants :

Affirmations	Interprétations
1. Les avantages de la diversité dépendent de la situation.	
2. Les programmes efficaces en matière de diversité se concentrent sur des objectifs spécifiques et fournissent une évaluation quant aux succès des programmes à atteindre ces objectifs.	
3. Le succès des initiatives en faveur de la diversité dépend de la façon dont elles sont conçues.	
4. Les initiatives en matière de diversité sont plus susceptibles de fonctionner lorsque les employés s'identifient à leurs équipes et à l'organisation.	



b) *Activité de groupe*

Chaque groupe reçoit les exemples et arguments tirés de l'article pour l'une des affirmations.

- Les groupes débattent au sujet de ces exemples et arguments.

- Les groupes présentent à la classe ces exemples et arguments.

Durée de la partie b) : 45 min

Polycopié à distribuer aux étudiants :

On distribue à chaque groupe une des affirmations (1 à 4).

<p>1. Les avantages de la diversité dépendent de la situation.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La probabilité du succès dépendra probablement de facteurs liés à la situation, tels que la culture organisationnelle, les stratégies et l'environnement, ainsi que des membres de l'organisation et de leurs postes.</li><li>• Dans une typologie, Cox (1991) classifie les organisations comme allant de l'organisation « monolithique », au sein de laquelle il y a relativement peu d'employés appartenant à des minorités et où les efforts en faveur de la diversité sont sujets à résistance, à l'organisation multiculturelle, au sein de laquelle les minorités sont présentes à tous les niveaux de l'organisation et où la diversité est considérée comme une valeur fondamentale dans la culture d'entreprise.</li><li>• Il est étonnant de constater que les programmes en faveur de la diversité sont fréquemment mis en œuvre sans vraiment accorder d'importance (voire pas du tout) à la situation spécifique dans laquelle ils sont mis en place.</li></ul>
<p>2. Les programmes efficaces en matière de diversité se concentrent sur des objectifs spécifiques et fournissent une évaluation quant aux succès des programmes à atteindre ces objectifs.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La théorie consistant à fixer des objectifs part du principe que des objectifs explicites, difficiles à atteindre mais raisonnables à la fois, entraînent de meilleures performances que des objectifs ambigus, faciles ou inexistantes pour une grande variété de tâches.</li><li>• Les objectifs ne doivent pas être confondus avec des quotas. L'utilisation de quotas pour l'embauche, les promotions ou les mutations peut entraîner des accusations de discrimination à rebours.</li><li>• Tout objectif relatif à la représentation de l'effectif doit être défini avec l'aide d'un conseiller juridique afin de garantir sa conformité avec le droit du travail applicable.</li><li>• Les objectifs doivent être réalistes, fondés sur une analyse minutieuse de l'organisation telle qu'elle est actuellement et doivent se traduire par des buts spécifiques qui permettront d'évaluer les résultats du programme.</li></ul>
<p>3. Le succès des initiatives en faveur de la diversité dépend de la façon dont elles sont conçues.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Influence puissante de l'encadrement psychologique sur la façon dont les messages sont perçus et la façon dont les destinataires de ces messages y répondent.</li><li>• La <i>perspective d'intégration et d'apprentissage</i> considère le programme en faveur de la diversité comme un moyen de repenser les tâches et les processus principaux de l'organisation. Dans une <i>perspective d'accès et de légitimité</i>, le programme en faveur de la diversité est perçu comme une stratégie permettant de pénétrer sur les marchés en recrutant des employés plus proches des clients. La <i>perspective de discrimination et d'équité</i> considère le programme en faveur de la diversité comme un moyen d'éliminer la discrimination et d'offrir une égalité des chances. Ces trois perspectives peuvent toutes fonctionner dans une certaine mesure cependant, seule la perspective d'intégration et d'apprentissage repose sur une logique qui motive l'équipe de direction et les employés de façon durable pour assurer le succès à long terme d'un programme en faveur de la diversité.</li><li>• Le facteur le plus étroitement lié à la réussite d'une formation en matière de diversité est la perception selon laquelle l'équipe de direction soutient la formation en matière de diversité. Avoir une équipe de direction diversifiée est peut-être le meilleur moyen de montrer ce soutien.</li><li>• On constate que les programmes d'action positive sont moins susceptibles d'être acceptés dans la mesure où ils mettent l'accent sur l'affiliation des destinataires à un groupe et diminuent l'importance du mérite.</li></ul>
<p>4. Les initiatives en matière de diversité sont plus susceptibles de fonctionner lorsque les employés s'identifient à leurs équipes et à l'organisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Théorie de l'identité sociale (Tajfel &amp; Turner, 1986) : La tendance veut que l'on classe les individus en endogroupes et exogroupes et que l'on attribue aux membres de l'exogroupe les caractéristiques négatives du groupe. De ce fait, les facteurs qui déclenchent de telles catégorisations dans l'environnement de travail sont susceptibles d'interférer avec les efforts en matière de diversité en encourageant les stéréotypes, les préjugés et les conflits intergroupes, tandis que les facteurs en faveur de l'adoption d'une identité commune encouragent les efforts en matière de diversité.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que peut-on faire contre ces contraintes conflictuelles et pour encourager les personnes de différents groupes démographiques à préférer l'identité de leur équipe plutôt que leur identité démographique ?</li> <li>• - faire en sorte qu'ils apprennent à se connaître en tant qu'individus. Harrison, Price et Bell (1998) ont différencié la « diversité en surface » relative à la race, au genre, à l'apparence, à l'âge et au handicap physique de la « diversité en profondeur » relative aux attitudes, aux croyances et aux valeurs. La diversité relative aux caractéristiques de surface montrait des conséquences négatives à court terme mais, à mesure que les individus interagissaient au fil du temps, la diversité en profondeur émergeait telle une force plus puissante bénéfique pour le groupe.</li> <li>• - Lorsque la tâche et les récompenses exigent une coopération entre les individus, l'appartenance à l'organisation et à l'équipe se manifeste de façon plus importante que les différences démographiques entre les individus.</li> <li>• - Les actions en faveur d'une culture de coopération incluent une politique de direction consistant à mettre l'accent sur le bien commun, à baser une partie de la rémunération des employés sur les résultats de l'organisation ou du groupe de travail, à recueillir les résultats de performance via la performance des membres du groupe selon diverses perspectives (par les collègues, les clients ou les subalternes par exemple) et à célébrer les réussites de façon régulière.</li> </ul>
--	--

**Durée (Activité 3.) :** 60 min

*a) Activité de groupe*

*On attribue à chaque groupe une des étapes identifiées par les recherches, les théories et les pratiques à suivre pour exploiter au mieux les avantages d'une main d'œuvre diversifiée.*

- 1. Développer l'engagement et la responsabilité de la haute direction.*
- 2. Mener une évaluation approfondie des besoins.*
- 3. Développer une stratégie bien définie liée aux résultats de l'entreprise*
- 4. Mettre l'accent sur une formation tournée vers l'esprit d'équipe et le travail de groupe*
- 5. Établir des métriques et évaluer l'efficacité des initiatives en matière de diversité.*

*À partir des résultats de recherches et des pratiques exemplaires présentés dans l'article, les étudiants conçoivent un programme pour atteindre l'étape indiquée en groupes, en indiquant quelles mesures concrètes seront prises. Pour cela, les groupes devront prendre en compte les résultats de recherche et les pratiques exemplaires décrites dans le polycopié.*

**Polycopié à distribuer aux étudiants :**

<p>1. Développer l'engagement et la responsabilité de la haute direction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De nombreuses organisations tiennent des conseils relatifs à la diversité entre membres de l'équipe de direction, présidés et composés de cadres supérieurs responsables de veiller à ce que les questions en matière de diversité soient traitées, communiquées et prises en compte au sein des organisations.</li> <li>• Responsabiliser les gestionnaires pour qu'ils surpassent les obstacles à la construction d'une équipe reflétant la composition démographique des marchés de travail interne et externe disponibles constitue une autre stratégie fréquemment mise en place pour susciter l'engagement.</li> </ul>
<p>2. Mener une évaluation approfondie des besoins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour qu'elle soit efficace, une initiative en faveur de la diversité doit être adaptée à la situation, et notamment aux problèmes liés à la culture, à la spécificité de l'entreprise et aux personnes auxquelles l'organisation est confrontée. Une évaluation approfondie des besoins du personnel, des postes et de l'organisation permet de garantir que les problèmes liés à la diversité sont correctement cernés et que les bonnes interventions sont identifiées.</li> <li>• Au niveau du personnel et de leurs postes, une procédure efficace d'évaluation des besoins peut comprendre les éléments suivants : compréhension des défis commerciaux auxquels l'organisation est confrontée, analyse de la composition démographique actuelle de l'organisation et notamment des flux de main-d'œuvre (par exemple, nouveaux recrutements par rapport à la disponibilité sur le marché du travail, taux de promotion, taux de roulement) et compréhension de l'attitude des employés (par exemple, perception de la diversité, besoins en matière de vie professionnelle / vie familiale). Les sondages auprès des employés, les groupes de discussion et les entretiens de départ peuvent être particulièrement utiles pour déceler les problèmes souvent subtils et systémiques auxquels l'organisation est confrontée.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une évaluation approfondie des besoins peut également permettre d'identifier les différents secteurs de l'organisation pour lesquels une intervention efficace en matière de sécurité serait la plus bénéfique.</li> <li>• La culture d'une organisation doit également être prise en compte lors de l'élaboration de la stratégie et du choix des interventions en matière de diversité.</li> </ul>
3. Développer une stratégie bien définie liée aux résultats de l'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour constater des changements significatifs au sein de l'organisation, les employés doivent comprendre et accepter les arguments en faveur du changement.</li> <li>• Les organisations et les chercheurs ont présenté plusieurs avantages concurrentiels potentiels liés à la diversité, celle-ci permet notamment aux organisations de rivaliser pour attirer les meilleurs talents, de rivaliser de façon plus efficace sur le marché en comprenant les demandes d'une clientèle diversifiée, de stimuler la créativité et l'efficacité des équipes de travail en matière de résolution des problèmes, et de réduire les coûts associés aux rotations du personnel, à l'absentéisme et au manque de productivité.</li> <li>• Préciser de quelle manière la diversité contribue aux objectifs commerciaux spécifiques à l'organisation plutôt que d'énoncer des généralités selon lesquelles la diversité conduit inévitablement à de meilleures performances organisationnelles constitue un message plus réaliste auquel les employés seront plus susceptibles d'adhérer.</li> <li>• Le plan de communication comprend souvent une formation de sensibilisation pour informer les employés au sujet de la direction prise par l'entreprise et des initiatives mises en place pour atteindre les objectifs en matière de diversité.</li> </ul>
4. Mettre l'accent sur une formation tournée vers l'esprit d'équipe et le travail de groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faciliter l'acquisition de connaissances interpersonnelles grâce à des initiatives visant à construire un esprit d'équipe peut stimuler la capacité de l'équipe à faire appel à ces compétences uniques.</li> <li>• Les efforts pour encourager l'esprit d'équipe incitant les membres du groupe à partager des informations sur leur formation, leurs compétences et leurs expériences spécifiques permettront aux équipes de mieux comprendre les ressources disponibles.</li> <li>• Partager des informations relatives aux capacités et aux caractéristiques pertinentes pour la tâche peut également favoriser la « congruence interpersonnelle » entre les membres de l'équipe.</li> </ul>
5. Établir des métriques et évaluer l'efficacité des initiatives en matière de diversité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les métriques permettent à l'organisation de suivre les progrès ainsi que d'identifier et de résoudre les problèmes dès leur apparition.</li> <li>• Établir des métriques significatives et évaluer de façon efficace et complète une initiative en faveur de la diversité nécessitent une planification minutieuse et des ressources suffisantes.</li> <li>• Une première étape importante consiste à mettre en place une équipe d'évaluation soutenue par les hauts dirigeants et composée des responsables du processus d'initiative en faveur de la diversité, de membres possédant des compétences en matière de mesure et d'au moins un membre de conseil juridique en interne, en tant que membre <i>ex officio</i>.</li> <li>• L'étape suivante consiste à identifier les métriques. La stratégie commerciale en matière de diversité devrait servir de base pour définir et suivre les métriques.</li> <li>• Les organisations utilisent plusieurs métriques communes pour suivre l'efficacité de leurs efforts en matière de diversité.</li> <li>• Mesurer le profil démographique actuel de l'organisation et son évolution au fil du temps est essentiel au succès de la gestion de la diversité.</li> <li>• Des processus tels que l'embauche et les promotions. D'autres données clés pour l'évaluation comprennent les statistiques de flux de main-d'œuvre, en particulier des données relatives au recrutement (qui a subi un entretien, qui a été embauché), aux promotions (qui a été considéré, qui a été promu) et aux départs (qui a quitté l'organisation, comparaison des taux de roulement entre les groupes démographiques).</li> <li>• Les données reprenant les opinions des employés représentent une autre source de données permettant d'évaluer l'efficacité d'une initiative en faveur de la diversité.</li> <li>• Il est important d'inclure une analyse du groupe majoritaire dans tout programme d'évaluation des métriques.</li> </ul>

Durée de la partie a) : 40 min

*b) Les groupes présentent le programme qu'ils ont imaginé à toute la classe.*

Durée de la partie b) : 20 min

Matériel : Indiquer ici si l'activité nécessite du matériel ou une disposition spécifique de la salle de classe.

- Tableau ou grande feuille de papier
- Marqueur
- Petites feuilles / morceaux de papier

### 3.1.2.1. Polycopié : Conditions nécessaires au succès des initiatives en matière de diversité

(Jayne et Dipboye 2004)

Rassemblez des arguments, preuves et exemples pour les affirmations ci-dessous.

Affirmations	Arguments / preuves / exemples
1. Une diversité accrue ne signifie pas nécessairement un meilleur bassin de talents.	
2. Une diversité accrue n'engendre pas nécessairement l'engagement, n'augmente pas nécessairement la motivation et ne réduit pas nécessairement les conflits.	
3. Une diversité accrue au niveau du groupe n'entraîne pas nécessairement une meilleure performance du groupe.	
4. La diversité n'améliore pas nécessairement les performances de l'organisation.	

Comparez et indiquez en quoi vos arguments, preuves et exemples diffèrent de ceux mentionnés dans l'article de Jayne et Dipboye (2004) !

1. Une diversité accrue ne signifie pas nécessairement un meilleur bassin de talents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'augmentation de la diversité d'un groupe au niveau démographique (âge, genre, race, handicap) ne garantit pas une augmentation en matière de diversité des connaissances, des compétences, des aptitudes, des expériences et autres caractéristiques liées à la tâche (KSAOs - de l'anglais <i>Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics</i>).</li> <li>• Des recherches en psychologie du travail et des organisations ont mis en évidence diverses techniques standardisées permettant de prédire le rendement au travail (Schmidt &amp; Hunter, 1998). Parmi celles-ci on trouve les entretiens comportementaux, les collectes de données biographiques, les centres d'évaluation, les essais, les inventaires de personnalité, les tests de capacité mentale et autres procédures permettant toutes d'évaluer de façon objective et quantitative les KSAOs. Le meilleur moyen d'améliorer le bassin de talents consiste à utiliser ces mesures plutôt qu'à se baser sur une diversité démographique comme source de diversité des talents.</li> </ul>
2. Une diversité accrue n'engendre pas nécessairement l'engagement, n'augmente pas nécessairement la motivation et ne réduit pas nécessairement les conflits.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des recherches ont montré que travailler avec des personnes différentes est souvent associé à des résultats négatifs.</li> <li>• En travaillant avec des personnes différentes, les employés sont susceptibles de s'engager pour l'organisation de façon moins significative, d'exprimer moins de satisfaction, de percevoir plus de discrimination et de montrer divers autres signes de comportements et attitudes négatifs.</li> </ul>
3. Une diversité accrue au niveau du groupe n'entraîne pas nécessairement une meilleure performance du groupe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les groupes de travail dont les membres sont différents en matière de race, de genre, d'âge ou d'ancienneté dans l'organisation montrent divers problèmes, en particulier de communication, de faible cohésion et de taux de roulement élevé.</li> </ul>
4. La diversité n'améliore pas nécessairement les performances de l'organisation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Richard, McMillan, Chadwick et Dwyer (2003) ont émis l'hypothèse d'une relation en U inversé selon laquelle la performance la plus élevée résulte de niveaux de diversité raciale modérés.</li> <li>• Kochan et al. (2003) ont conclu que rien ne justifie l'affirmation selon laquelle les organisations dont la main d'œuvre est plus diversifiée obtiennent de meilleurs résultats en termes de retour sur investissement, de bénéfices, de revenus, de coûts et autres critères économiques.</li> </ul>

### 3.1.2.2. Polycopié : Gestion des initiatives en faveur de la diversité - Critères de réussite

Considérez les affirmations ci-dessous. À l'écrit, indiquez comment vous les interprétez.

Affirmations	Interprétations
1. Les avantages de la diversité dépendent de la situation.	
2. Les programmes efficaces en matière de diversité se concentrent sur des objectifs spécifiques et fournissent une évaluation quant aux succès des programmes à atteindre ces objectifs.	
3. Le succès des initiatives en faveur de la diversité dépend de la façon dont elles sont conçues.	
4. Les initiatives en matière de diversité sont plus susceptibles de fonctionner lorsque les employés s'identifient à leurs équipes et à l'organisation.	

Comparez vos interprétations aux arguments de l'article de Jayne et Dipboye (2004) !

1. Les avantages de la diversité dépendent de la situation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La probabilité du succès dépendra probablement de facteurs liés à la situation, tels que la culture organisationnelle, les stratégies et l'environnement, ainsi que des membres de l'organisation et de leurs postes.</li> <li>• Dans une typologie, Cox (1991) classe les organisations comme allant de l'organisation « monolithique », au sein de laquelle il y a relativement peu d'employés appartenant à des minorités et où les efforts en faveur de la diversité sont sujets à résistance, à l'organisation multiculturelle, au sein de laquelle les minorités sont présentes à tous les niveaux de l'organisation et où la diversité est considérée comme une valeur fondamentale dans la culture d'entreprise.</li> <li>• Il est étonnant de constater que les programmes en faveur de la diversité sont fréquemment mis en œuvre sans vraiment accorder d'importance (voire pas du tout) à la situation spécifique dans laquelle ils sont mis en place.</li> </ul>
2. Les programmes efficaces en matière de diversité se concentrent sur des objectifs spécifiques et fournissent une évaluation quant aux succès des programmes à atteindre ces objectifs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La théorie consistant à fixer des objectifs part du principe que des objectifs explicites, difficiles à atteindre mais raisonnables à la fois, entraînent de meilleures performances que des objectifs ambigus, faciles ou inexistantes pour une grande variété de tâches.</li> <li>• Les objectifs ne doivent pas être confondus avec des quotas. L'utilisation de quotas pour l'embauche, les promotions ou les mutations peut entraîner des accusations de discrimination à rebours.</li> <li>• Tout objectif relatif à la représentation de l'effectif doit être défini avec l'aide d'un conseiller juridique afin de garantir sa conformité avec le droit du travail applicable.</li> <li>• Les objectifs doivent être réalistes, fondés sur une analyse minutieuse de l'organisation telle qu'elle est actuellement et doivent se traduire par des buts spécifiques qui permettront d'évaluer les résultats du programme.</li> </ul>
3. Le succès des initiatives en faveur de la diversité dépend de la façon dont elles sont conçues.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influence puissante de l'encadrement psychologique sur la façon dont les messages sont perçus et la façon dont les destinataires de ces messages y répondent.</li> <li>• La <i>perspective d'intégration et d'apprentissage</i> considère le programme de diversité comme un moyen de repenser les tâches et les processus principaux de l'organisation. Dans <i>une perspective d'accès et de légitimité</i>, le programme en faveur de la diversité est perçu comme une stratégie permettant de pénétrer sur les marchés en recrutant des employés plus proches des clients. La <i>perspective de discrimination et de l'équité</i> considère le programme en faveur de la diversité comme un moyen d'éliminer la discrimination et d'offrir une égalité des chances. Ces trois perspectives peuvent toutes fonctionner dans une certaine mesure cependant, seule la perspective d'intégration et d'apprentissage repose sur une logique qui motive l'équipe de direction et les employés de façon durable pour assurer le succès à long terme d'un programme en faveur de la diversité.</li> <li>• Le facteur le plus étroitement lié à la réussite d'une formation en matière de diversité est la perception selon laquelle l'équipe de direction soutient la formation en matière de diversité. Avoir une équipe de direction diversifiée est peut-être le meilleur moyen de montrer ce soutien.</li> <li>• On constate que les programmes d'action positive sont moins susceptibles d'être acceptés dans la mesure où ils mettent l'accent sur l'affiliation des destinataires à un groupe et diminuent l'importance du mérite.</li> </ul>

<p>4. Les initiatives en matière de diversité sont plus susceptibles de fonctionner lorsque les employés s'identifient à leurs équipes et à l'organisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie de l'identité sociale (Tajfel &amp; Turner, 1986) : La tendance veut que l'on classe les individus en endogroupes et exogroupes et que l'on attribue aux membres de l'exogroupe les caractéristiques négatives du groupe. De ce fait, les facteurs qui déclenchent de telles catégorisations dans l'environnement de travail sont susceptibles d'interférer avec les efforts en matière de diversité en encourageant les stéréotypes, les préjugés et les conflits intergroupes, tandis que les facteurs en faveur de l'adoption d'une identité commune encouragent les efforts en matière de diversité.</li> <li>• Que peut-on faire contre ces contraintes conflictuelles et pour encourager les personnes de différents groupes démographiques à préférer l'identité de leur équipe plutôt que leur identité démographique ? - faire en sorte qu'ils apprennent à se connaître en tant qu'individus. Harrison, Price et Bell (1998) ont différencié la « diversité en surface » relative à la race, au genre, à l'apparence, à l'âge et au handicap physique de la « diversité en profondeur » relative aux attitudes, aux croyances et aux valeurs. La diversité relative aux caractéristiques de surface montrait des conséquences négatives à court terme mais, à mesure que les individus interagissaient au fil du temps, la diversité en profondeur émergeait telle une force plus puissante bénéfique pour le groupe. - Lorsque la tâche et les récompenses exigent une coopération entre les individus, l'appartenance à l'organisation et à l'équipe se manifeste de façon plus importante que les différences démographiques entre les individus. - Les actions en faveur d'une culture de coopération incluent une politique de direction consistant à mettre l'accent sur le bien commun, à baser une partie de la rémunération des employés sur les résultats de l'organisation ou du groupe de travail, à recueillir les résultats de performance via la performance des membres du groupe selon diverses perspectives (par les collègues, les clients ou les subalternes par exemple) et à célébrer les réussites de façon régulière.</li> </ul>
---	---

### 3.1.2.3. Polycopié : Étapes de gestion de la diversité

À partir des résultats de recherches et des pratiques exemplaires présentés dans l'article, vous concevrez en groupe un programme pour atteindre l'étape indiquée en indiquant quelles mesures concrètes seront prises. Pour cela, vous devrez prendre en compte les résultats de recherche et les pratiques exemplaires décrites dans le polycopié.

<p>1. Développer l'engagement et la responsabilité de la haute direction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De nombreuses organisations tiennent des conseils relatifs à la diversité entre membres de l'équipe de direction, présidés et composés de cadres supérieurs responsables de veiller à ce que les questions en matière de diversité soient traitées, communiquées et prises en compte au sein des organisations.</li> <li>• Responsabiliser les gestionnaires pour qu'ils surpassent les obstacles à la construction d'une équipe reflétant la composition démographique des marchés de travail interne et externe disponibles constitue une autre stratégie fréquemment mise en place pour susciter l'engagement.</li> </ul>
<p>2. Mener une évaluation approfondie des besoins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour qu'elle soit efficace, une initiative en faveur de la diversité doit être adaptée à la situation, et notamment aux problèmes liés à la culture, à la spécificité de l'entreprise et aux personnes auxquelles l'organisation est confrontée. Une évaluation approfondie des besoins du personnel, des postes et de l'organisation permet de garantir que les problèmes liés à la diversité soient correctement cernés et que les bonnes interventions soient identifiées.</li> <li>• Au niveau du personnel et de leurs postes, une procédure efficace d'évaluation des besoins peut comprendre les éléments suivants : compréhension des défis commerciaux auxquels l'organisation est confrontée, analyse de la composition démographique actuelle de l'organisation et notamment des flux de main-d'œuvre (par exemple, nouveaux recrutements par rapport à la disponibilité sur le marché du travail, taux de promotion, taux de roulement) et compréhension de l'attitude des employés (par exemple, perception de la diversité, besoins en matière de vie professionnelle / vie familiale). Les sondages auprès des employés, les groupes de discussion et les entretiens de départ peuvent être particulièrement utiles pour déceler les problèmes souvent subtils et systémiques auxquels l'organisation est confrontée.</li> <li>• Une évaluation approfondie des besoins peut également permettre d'identifier les différents secteurs de l'organisation pour lesquels une intervention efficace en matière de sécurité serait la plus bénéfique.</li> <li>• La culture d'une organisation doit également être prise en compte lors de l'élaboration de la stratégie et du choix des interventions en matière de diversité.</li> </ul>

<p>3. Développer une stratégie bien définie liée aux résultats de l'entreprise</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour constater des changements significatifs au sein de l'organisation, les employés doivent comprendre et accepter les arguments en faveur du changement.</li> <li>• Les organisations et les chercheurs ont présenté plusieurs avantages concurrentiels potentiels liés à la diversité, celle-ci permet notamment aux organisations de rivaliser pour attirer les meilleurs talents, de rivaliser de façon plus efficace sur le marché en comprenant les demandes d'une clientèle diversifiée, de stimuler la créativité et l'efficacité des équipes de travail en matière de résolution des problèmes, et de réduire les coûts associés aux rotations du personnel, à l'absentéisme et au manque de productivité.</li> <li>• Préciser de quelle manière la diversité contribue aux objectifs commerciaux spécifiques à l'organisation plutôt que d'énoncer des généralités selon lesquelles la diversité conduit inévitablement à de meilleures performances organisationnelles constitue un message plus réaliste auquel les employés seront plus susceptibles d'adhérer.</li> <li>• Le plan de communication comprend souvent une formation de sensibilisation pour informer les employés au sujet de la direction prise par l'entreprise et des initiatives mises en place pour atteindre les objectifs en matière de diversité.</li> </ul>
<p>4. Mettre l'accent sur une formation tournée vers l'esprit d'équipe et le travail de groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faciliter l'acquisition de connaissances interpersonnelles grâce à des initiatives visant à construire un esprit d'équipe peut stimuler la capacité de l'équipe à faire appel à ces compétences uniques.</li> <li>• Les efforts pour encourager l'esprit d'équipe incitant les membres du groupe à partager des informations sur leur formation, leurs compétences et leurs expériences spécifiques permettront aux équipes de mieux comprendre les ressources disponibles.</li> <li>• Partager des informations relatives aux capacités et aux caractéristiques pertinentes pour la tâche peut également favoriser la « congruence interpersonnelle » entre les membres de l'équipe.</li> </ul>
<p>5. Établir des métriques et évaluer l'efficacité des initiatives en matière de diversité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les métriques permettent à l'organisation de suivre les progrès ainsi que d'identifier et de résoudre les problèmes dès leur apparition.</li> <li>• Établir des métriques significatives et évaluer de façon efficace et complète une initiative en faveur de la diversité nécessitent une planification minutieuse et des ressources suffisantes.</li> <li>• Une première étape importante consiste à mettre en place une équipe d'évaluation soutenue par les hauts dirigeants et composée des responsables du processus d'initiative en faveur de la diversité, de membres possédant des compétences en matière de mesure et d'au moins un membre de conseil juridique en interne, en tant que membre <i>ex officio</i>.</li> <li>• L'étape suivante consiste à identifier les métriques. La stratégie commerciale en matière de diversité devrait servir de base pour définir et suivre les métriques.</li> <li>• Les organisations utilisent plusieurs métriques communes pour suivre l'efficacité de leurs efforts en matière de diversité.</li> <li>• Mesurer le profil démographique actuel de l'organisation et son évolution au fil du temps est essentiel au succès de la gestion de la diversité.</li> <li>• Des processus tels que l'embauche et les promotions. D'autres données clés pour l'évaluation comprennent les statistiques de flux de main-d'œuvre, en particulier des données relatives au recrutement (qui a subi un entretien ? qui a été embauché ?), aux promotions (qui a été considéré ? qui a été promu ?) et aux départs (qui a quitté l'organisation ?, comparaison des taux de roulement entre les groupes démographiques).</li> <li>• Les données reprenant les opinions des employés représentent une autre source de données permettant d'évaluer l'efficacité d'une initiative en faveur de la diversité.</li> <li>• Il est important d'inclure une analyse du groupe majoritaire dans tout programme d'évaluation des métriques.</li> </ul>

---

## Références et lectures complémentaires conseillées

- April, K., & Blass, E. (2010). Ethical leadership required to lead a diverse new Europe. *Contemporary perspectives on justice*, 183-201.
- Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2002). Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: Process and performance effects. *Academy of management journal*, 45(5), 875-893.
- Chen, H., Yao, X., & Tino, P. (2011). Ensemble Learning through Diversity Management: Theory, Algorithms, and Applications. In *The 2011 International Joint Conference on Neural Networks* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-6).
- Fischer, M. (2007). Diversity management and the business case. *Equal Opportunities and Ethnic Inequality in European Labour Markets*, 95.
- Gotsis, G., & Kortezi, Z. (2014). *Critical studies in diversity management literature: A review and synthesis*. Springer.
- Gröschl, S. (Ed.). (2011). *Diversity in the workplace: Multi-disciplinary and international perspectives*. Gower Publishing, Ltd.
- Lindsey, A., King, E., Hebl, M., & Levine, N. (2015). The impact of method, motivation, and empathy on diversity training effectiveness. *Journal of Business and Psychology*, 30(3), 605-617.
- Lorbiecki, A., & Jack, G. (2000). Critical turns in the evolution of diversity management. *British journal of management*, 11(s1).
- Lynch, F. R. (2002). *The Diversity Machine: The Drive to Change the» white Male Workplace»*. Transaction Publishers.
- Mills, S. (2011). The difficulty with diversity: White and aboriginal women workers' representations of diversity management in forest processing mills. *Labour/Le Travail*, 67(1), 45-76.
- Ozbilgin, M., & Tatli, A. (2008). *Global diversity management: An evidence based approach*. Palgrave Macmillan.
- Rask, M., Korsgaard, S., & Luring, J. (2010). When international management meets diversity management: the case of IKEA. *European Journal of International Management*, 4(4), 396-416.
- Roberson, Q. M. (Ed.). (2013). *The Oxford handbook of diversity and work*. Oxford University Press.
- Romanenko, A. (2012). *Cultural Diversity Management in Organizations: The Role of Psychological Variables in Diversity Initiatives*. Diplomica Verlag.
- Watson, B., Spoonley, P., & Fitzgerald, E. (2009). Managing diversity: A twenty-first century agenda. *New Zealand Journal of Employment Relations (Online)*, 34(2), 61.



---

## CHAPITRE 3.2. RACE, ETHNICITÉ ET NATIONALITÉ DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS

Ce chapitre aborde les théories de la construction identitaire raciale et les principales théories de la construction identitaire raciale au sein des organisations, ainsi que de la façon dont elles sont intégrées dans un cadre théorique décrivant l'interaction de la construction identitaire raciale de l'individu et au sein de l'organisation au cours de différentes étapes de la vie. Ce cadre repose sur des recherches suggérant que la construction identitaire raciale des individus et des organisations évolue, et qu'elle est caractérisée par des changements de valeurs et de comportements relatifs à la diversité (Tatum 2017 ; Cross 1991 ; Chrobot-Mason et Thomas 2002).

1.  
Tatum, B. D. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria*. Basic Books.

En entrant dans la cafétéria d'un lycée dont les origines raciales des élèves sont mixtes, on pourra constater que les jeunes Noirs sont tous assis à la même table. Et ça n'est pas uniquement valable pour les Noirs : les Blancs, les Latino-américains, les Asiatiques du Pacifique et, dans certaines régions, les Amérindiens se rassemblent également dans leur propre groupe. L'auteur avance que le même phénomène peut être observé dans les réfectoires des universités, les salles de professeurs et les cafétérias d'entreprise. Le livre soulève la question de savoir pourquoi cela se produit, cette auto-ségrégation est-elle un problème à résoudre ? Une stratégie d'adaptation devrait-elle être soutenue ? L'auteur interroge également sur la façon dont notre réticence à évoquer les questions raciales est transmise et cherche à savoir comment toutes les autres questions que les adultes et les enfants se posent au sujet de la race peuvent être abordées. Beverly Daniel Tatum est une référence en matière de psychologie du racisme et elle affirme que, de manière générale, les individus ne savent pas comment aborder les différences raciales. Tandis que les Blancs ont peur d'utiliser des mots inappropriés et d'être perçus comme « racistes », les parents de couleur craignent d'exposer leurs enfants à de douloureuses réalités raciales trop tôt. L'auteur s'inspire de recherches et d'exemples tirés de la vie de tous les jours et présente des preuves concrètes qu'il est essentiel de parler franchement de nos identités raciales quelles qu'elles soient, si nous souhaitons réellement faciliter la communication indépendamment des divisions raciales et ethniques.

2.  
Cross Jr, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Temple University Press.

L'article s'intéresse à la littérature scientifique et sociale pertinente sur l'identité négro-africaine publiée entre 1936 et 1967. L'auteur souligne à quel point des sujets importants tels que la santé mentale et la force d'adaptation ont fréquemment été négligés par les chercheurs, Noirs comme Blancs, trop intéressés à démontrer la pathologie des Noirs. Le mouvement *Black Power* et ses critiques sont étudiés pour constater un changement complet de l'estime de soi des Noirs. Il est affirmé que les Noirs ont considérablement gagné en identité de groupe au cours de cette période. L'auteur montre également comment, avant cette période, la classe ouvrière, la classe moyenne et même de nombreuses familles pauvres sont parvenues à transmettre à leurs descendants un héritage de santé mentale et de force personnelle qui leur a été utile dans leurs luttes pour un consensus politique et culturel.

3.  
Chrobot-Mason, D., & Thomas, K. M. (2002). *Minority employees in majority organizations: The intersection of individual and organizational racial identity in the workplace*. *Human Resource Development Review*, 1(3), 323-344.

L'article présente une nouvelle approche multidisciplinaire et multi-niveaux pour comprendre la complexité de la diversité au sein des organisations. En se basant sur des résultats de suivi psychologique, de psychologie du développement, de psychologie des Noirs ainsi que d'autres domaines, l'auteur suggère que la théorie de l'identité raciale peut aider à expliquer les relations entre les employés de minorités et les organisations détenues et gérées par des Blancs qui les emploient. Quatre types de relations employeur-employé présentant différents niveaux d'identité raciale de l'employé appartenant à la minorité et de l'organisation dans son ensemble y sont également exposés. L'article suggère que la compréhension de ces relations peut constituer un outil de diagnostic utile pour identifier les obstacles à une gestion efficace de la diversité et à la rétention des employés appartenant à des minorités.

---

### 3.2.1. Guide de l'enseignant : Construction identitaire raciale des individus

(Tatum 2017 ; Cross 1991 ; Chrobot-Mason et Thomas 2002)

Durée (pour l'activité complète) : 90 min

Objectif de l'activité : Grâce à cette activité, les étudiants se familiarisent avec la théorie de la construction identitaire raciale et apprennent comment l'appliquer à des situations de la vie de tous les jours.

a) *L'enseignant présente les cinq étapes de la construction identitaire raciale.*

1. *Pré-rencontre*
2. *Rencontre*
3. *Immersion / émergence*
4. *Internalisation*
5. *Engagement*

*Discussion de groupe : Les étudiants forment des groupes et essaient de définir chacune des étapes.*

Durée de la partie a) : 20 min

b) *Après une discussion en groupe, chaque groupe présente ses définitions.*

Durée de la partie b) : 15 min

c) *Suite à ces présentations, l'enseignant présente les définitions des étapes décrites par B.D. Tatum et W. Cross en distribuant le polycopié.*

*Discussion en classe entière : Que pensent les étudiants de leurs définitions et de celles des auteurs ? Y a-t-il de grandes divergences ?*

Durée de la partie c) : 10 min

d) *Les étudiants forment des groupes. Chaque groupe doit décrire d'autres minorités et expériences identitaires de groupes minoritaires (3 à 5 exemples) et les rattacher à l'une des étapes en s'appuyant sur leurs expériences, leurs rencontres, leurs identités personnelles, leurs études, etc.*

- *À quelle minorité appartient la personne ? Dans quel pays ?*
- *Dans quelle tranche d'âge se situe-t-elle ?*
- *Quelle est sa profession ?*
- *Quelles expériences raciales a-t-elle vécues au cours de ses études ou plus tard, au cours de sa vie professionnelle ?*
- *À quelle étape de la construction identitaire raciale pensez-vous qu'elle se situe ? Pourquoi ?*

Durée de la partie d) : 25 min

e) *Les groupes présentent une description des minorités sur leur liste.*

Durée de la partie e) : 20 min

---

---

### 3.2.1. Polycopié : Construction identitaire raciale des individus

(Tatum 2017 ; Cross 1991 ; Chrobot-Mason et Thomas 2002)

Les définitions des étapes telles qu'énoncées par B.D. Tatum et W. Cross sont données dans le polycopié.

Construction identitaire raciale (Noire)

Tatum applique les catégories de développement de William Cross aux jeunes de couleur.

- 1. PRÉ-RENCONTRE** La personne de couleur intériorise les stéréotypes négatifs que la culture blanche dominante a à son sujet. La personne de couleur retient beaucoup des croyances et des valeurs de la culture blanche dominante. La personne de couleur peut chercher à s'assimiler et à être acceptée par les Blancs et à se démarquer plus ou moins activement des autres personnes de couleur.
- 2. RENCONTRE** Un événement ou une série d'événements pousse l'individu à reconnaître l'impact du racisme dans sa vie. La personne de couleur reconnaît qu'elle ne peut pas être totalement blanche.
- 3. IMMERSION / EMERSION** À cette étape, la personne découvre son peuple et l'histoire de son peuple. Elle s'entoure de symboles visibles relevant de son propre groupe d'identité raciale. Elle évite de façon active les symboles rattachés aux Blancs. Elle désapprend les stéréotypes préalablement intériorisés. Le soutien de ses semblables du même groupe racial est très important. La colère et la rancœur face au racisme et l'envie de dénigrer les Blancs font également partie de ce processus. La personne de couleur a besoin de développer une identité oppositionnelle. Cela l'aide à se protéger contre d'autres agressions. L'individu développe ses propres goûts musicaux, son propre style vestimentaire et son propre discours de façon à ne pas « jouer au Blanc ». Il développe une communauté solidaire avec d'autres personnes de couleur. Les jeunes de couleur peuvent être snobés par d'autres jeunes de couleur s'ils fréquentent des jeunes Blancs ou vivent en banlieue.
- 4. INTERNALISATION** L'émergence de l'immersion marque le début de l'internalisation. L'individu se sent sécurisé par son propre sens de l'identité raciale, il ressent moins le besoin de s'affirmer « plus Noir que les autres », besoin caractéristique de l'étape d'immersion. Tout en maintenant ses relations avec ses semblables, l'individu à l'étape d'internalisation cherche à établir des relations significatives avec des Blancs qui reconnaissent et respectent sa nouvelle définition personnelle. L'individu est également prêt à tisser des liens avec des membres d'autres groupes opprimés.
- 5. ENGAGEMENT** Le sentiment personnel d'être Noir se traduit par un plan d'action ou un sentiment général d'engagement envers les préoccupations des Noirs en tant que groupe, sentiment qui se maintient au fil du temps.

---

### 3.2.2. Guide de l'enseignant : Construction identitaire raciale en organisation

(Chrobot-Mason et Thomas 2002)

Durée (pour l'activité totale) : 70 min

Objectif de l'activité : Grâce à cette activité, les étudiants découvrent les principales théories du développement de l'identité raciale au sein d'une organisation et apprennent à appliquer leurs connaissances théoriques à des situations réelles.

*a) Discussion de groupe*

*Les étudiants forment trois groupes. Un type d'approche vis-à-vis des organisations et du multiculturalisme est attribué à chaque groupe.*

- *Approche de la diversité : organisations monolithiques / organisations plurielles / organisations multiculturelles*
- *Modèles d'acculturation : traditionnel / pluraliste*
- *Paradigmes de la diversité : paradigme de la discrimination et de l'équité / paradigme de l'accès et de la légitimité / paradigme de l'apprentissage et de l'efficacité*

*Les groupes doivent définir à quoi correspondent les catégories selon l'approche donnée.*

Durée de la partie a) : 20 min

*b) Les groupes présentent leurs définitions.*

Durée de la partie b) : 10 min

*c) Les étudiants tirent les définitions des références bibliographiques (polycopié). Discussion de groupe : les groupes comparent leurs définitions à celles des auteurs.*

- *Y a-t-il de grosses différences entre vos définitions et celles des auteurs ?*
- *Selon vous, quelles principales conclusions doivent-elles être tirées de cette comparaison ?*
- *Pouvez-vous fournir des exemples concrets pour chaque type d'organisation ?*

Durée de la partie c) : 20 min

*d) Les groupes présentent les conclusions de leurs discussions.*

Durée de la partie d) : 20 min

---

### 3.2.2. Polycopié : Construction identitaire raciale en organisation

#### • Orientation en matière de diversité (Cox 1991)

##### Organisations monolithiques

- ont une culture qui ne s'intéresse pas à la diversité ou ne l'encourage pas.
- sont homogènes sur le plan démographique et culturel
- lorsque des membres de classes minoritaires sont embauchés, on attend d'eux qu'ils adoptent les normes existantes au sein de l'organisation.

##### Organisations plurielles

- ont une composition plus hétérogène et prennent des mesures pour être plus inclusives et accepter les membres issus des minorités
- n'abordent pas la question des aspects culturels ou sociaux de l'intégration
- insistent sur l'action positive comme principal objectif des efforts de gestion de la diversité

##### Organisations multiculturelles

- valorisent la diversité plutôt que de simplement ignorer ou tolérer les différences
- les membres de l'organisation ne sont plus censés s'assimiler
- les efforts en matière de diversité sont pleinement intégrés à la structure de l'organisation
- les conflits intergroupes sont peu présents
- les stéréotypes culturels sont pratiquement inexistantes
- la diversité raciale n'est pas seulement entendue comme la représentation des minorités, l'organisation comprend la nécessité de modifier ses processus et ses structures pour créer un environnement qui valorise réellement les différences
- comprennent les potentielles implications positives et négatives d'une main d'œuvre diversifiée et prennent des mesures pour que la diversité soit gérée de façon à ce que l'organisation puisse tirer parti des avantages visés d'une importante diversité en termes d'idées, de compétences, de connaissances et d'aptitudes.

- **Modèles d'acculturation (Cox et Finley-Nickelson, 1991)** : les organisations ont différentes formes d'acculturation, définies par différentes approches pour le traitement des différences culturelles et l'adaptation au changement culturel d'un groupe ethnique à l'autre

##### Approche traditionnelle

- assimilation, définie comme un processus d'adaptation à sens unique dans lequel la culture d'un groupe (le groupe ethnique dominant) devient la norme de comportement de toutes les autres cultures

##### Approche pluraliste

- approche d'acculturation : processus à double sens dans lequel les deux groupes culturels changent dans une certaine mesure pour représenter les normes et les valeurs de l'autre. Ce type d'approche crée un environnement dans lequel il existe une appréciation mutuelle des contributions de chaque culture.

#### • Paradigmes de la diversité (Thomas et Ely 1996)

##### Paradigme de discrimination et d'équité

- mentalité dominante à partir de laquelle la plupart des organisations opèrent
- l'organisation cherche à réparer les injustices antérieures par le biais d'un recrutement massif (égalité des chances en matière d'emploi et programmes de conformité par exemple)
- ainsi que par la mise en place d'initiatives pour encadrer les employés et faire évoluer leur carrière
- L'assimilation et un idéal indifférent aux couleurs de peau sont les normes pour les organisations qui opèrent à partir de ce paradigme.

##### Paradigme d'accès et de légitimité

- encourage les organisations à célébrer et à accepter les différences car elles représentent un intérêt commercial
- Les organisations opérant à partir de ce paradigme essaient d'avoir une main d'œuvre hétérogène pour acquérir plus de consommateurs originaires de différentes cultures et gagner plus de légitimité auprès de ceux-ci. Ce paradigme ouvre de nouvelles opportunités pour les employés issus des groupes minoritaires cependant, ils sont souvent partagés (sur le plan vertical et le plan horizontal) face à des positions dans lesquelles leur culture et leur race leur permet d'accéder à des marchés préalablement ignorés
- Les membres de l'organisation considèrent que l'unique valeur de la diversité est de tirer profit des différences plutôt que d'apprendre de celles-ci.

##### Paradigme d'apprentissage et d'efficacité

- Organisations qui reconnaissent les différences culturelles, tirent parti de la diversité en développant une culture qui intègre le point de vue des employés dans le fonctionnement quotidien de l'entreprise
- Ces organisations reconnaissent que les employés reposent souvent sur leur culture dans le cadre de leur travail
- En permettant aux employés de le faire sans imposer sa vision de « LA seule façon de travailler », l'organisation permet aux employés d'apprendre les uns des autres et gagne un avantage concurrentiel grâce à un sens de l'innovation et de la créativité accru.

---

### **3.2.3.1. Guide de l'enseignant : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations**

(Chrobot-Mason et Thomas 2002)

Durée (pour l'activité complète) : 120 min

Objectif de l'activité : L'objectif est de faire découvrir et comprendre aux étudiants le cadre théorique utilisé pour décrire l'interaction du développement de l'identité raciale des individus et des organisations à différentes étapes de leur croissance. Ce cadre théorique est basé sur des recherches qui suggèrent que la construction identitaire raciale des individus et des organisations évolue, qu'il est caractérisé par des changements de valeurs et de comportements en matière de diversité.

*a) Le modèle interactif est présenté aux étudiants (polycopié)*

Discussion de groupe : Chaque groupe doit composer à partir d'une des interactions du modèle en répondant à la question suivante :

*Quelles sont les implications / conséquences de l'une ou l'autre étape de construction identitaire (faible ou élevée) sur l'individu et l'organisation ?*

*Les quatre interactions :*

- *Interaction parallèle négative*
- *Interaction régressive*
- *Interaction progressive*
- *Interaction parallèle positive*

Durée de la partie a) : 20 min

*b) Activité de groupe : les quatre interactions décrites dans les références bibliographiques sont présentées aux étudiants.*

*Les groupes doivent comparer leurs descriptions avec celles des auteurs.*

*Les groupes doivent trouver des exemples tirés de leurs expériences, lectures, études, etc. pour chacune des interactions.*

Durée de la partie b) : 20 min

*c) Les groupes présentent les résultats de cette comparaison et mentionnent les exemples qu'ils ont trouvés.*

Durée de la partie c) : 20 min

*d) Activité de groupe : Les groupes doivent proposer des solutions pour améliorer la gestion de la diversité dans l'un des quatre types d'interaction en se basant sur les questions énoncées dans le polycopié.*

*Pour cela, ils doivent également se baser sur les termes proposés dans le polycopié.*

Durée de la partie d) : 30 min

*e) Les groupes présentent leurs solutions.*

Durée de la partie e) : 30 min

---

---

### 3.2.3.1. Polycopié : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations

(Chrobot-Mason et Thomas 2002)

- *Quelles sont les implications / conséquences de l'une ou l'autre étape de construction identitaire (faible ou forte) sur l'individu et l'organisation ?*

*Les quatre interactions :*

- *Interaction parallèle négative*
- *Interaction régressive*
- *Interaction progressive*
- *Interaction parallèle positive*

Identité raciale des organisations	Identité raciale des individus	
	Identité faible Exploration limitée du sens et de la signification de l'appartenance raciale d'un individu	Identité forte Actualisation de soi relative à la race (sentiment intériorisé au sujet de soi)
Identité faible Les différences raciales sont ignorées ou dévaluées (lieu de travail monoculturel)	Interaction parallèle négative	Interaction régressive
Identité forte La diversité fait partie de la stratégie globale de l'entreprise (lieu de travail multiculturel)	Interaction progressive	Interaction parallèle positive

### 3.2.3.2. Polycopié : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations : Conséquences des interactions

#### Conséquences d'une interaction parallèle négative

Pour l'individu	Pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a peu de pression relative à l'organisation (sur le plan professionnel ou psychologique).</li> <li>• Les individus issus des minorités sont encouragés à s'assimiler sans réserve aux normes et aux attentes du groupe majoritaire « traditionnel » de l'organisation. L'individu s'efforce à « s'intégrer » à la norme de l'organisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les employés exercent peu de pression pour que la diversité soit abordée différemment.</li> <li>• La diversité raciale de l'organisation se trouve essentiellement aux postes de niveau débutant.</li> <li>• L'organisation a peu d'opportunité de tirer profit de sa diversité.</li> <li>• L'organisation peut paraître diverse, mais ne se « sent » pas diverse. L'hétérogénéité raciale au sein de l'organisation n'est pas une source importante d'innovation ou de créativité. Chacun apprend à être pareil malgré les différences raciales.</li> </ul>

#### Conséquences d'une interaction régressive

Pour l'individu	Pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les membres de minorités ne sont pas satisfaits de leur statut et de leur capacité à contribuer à l'organisation.</li> <li>• Les individus peuvent essayer de changer l'ambiance au sein de l'organisation en militant mais peuvent baisser les bras face à la résistance écrasante de leurs collègues et de la direction.</li> <li>• Les individus risquent de quitter l'organisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'organisation privilégie l'homogénéité et l'assimilation.</li> <li>• La valeur de la diversité réside sur l'apparence de l'organisation en termes de diversité raciale, et non sur ce que la diversité offre pour apprendre à penser et à travailler de façon différente.</li> <li>• L'organisation considère le départ des employés appartenant aux minorités comme un problème dû à la main-d'œuvre disponible ou à la nature de la concurrence pour les ressources humaines plutôt que comme un signe du dysfonctionnement de l'organisation en matière de diversité.</li> </ul>

#### Conséquences d'une interaction progressive

Pour l'individu	Pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En raison d'une faible construction identitaire raciale, les individus appartenant aux minorités peuvent se sentir mal à l'aise par rapport à la visibilité de leur identité raciale et peuvent vouloir se plaindre d'être traités comme « tout le monde », sans que leur identité ne soit considérée.</li> <li>• La présence de modèles et de mentors divers ayant réussi encourage les personnes de faible identité à remettre leurs stéréotypes en question (y compris ceux des membres de leur propre groupe) et à les remplacer par des images plus positives.</li> <li>• Les individus appartenant à une minorité apprennent à se baser sur leurs expériences et leurs antécédents uniques pour remettre en question les normes et les paradigmes existants dans leur environnement de travail et peuvent en tirer parti pour leur réussite professionnelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La culture de l'organisation et les politiques, programmes et opportunités qui en résultent motivent les individus à se construire une identité raciale qui pourra être bénéfique à l'entreprise.</li> <li>• L'organisation promeut des comportements et valeurs efficaces en matière de diversité et devient leader sur son marché.</li> </ul>

#### Conséquences d'une interaction parallèle positive

Pour l'individu	Pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous les membres apprécient l'opportunité de pouvoir contribuer à l'organisation et faire de leur identité et expérience uniques un avantage pour l'organisation.</li> <li>• Les membres appartenant à des minorités sont motivés par la possibilité de pouvoir contribuer à leur bien-être personnel et à celui de l'organisation.</li> <li>• Les employés sont très attachés à l'organisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La diversité est légitimée, appréciée et est considérée comme une source d'apprentissage pour les employés et d'efficacité pour l'organisation dans son ensemble.</li> <li>• L'organisation est créative et innovante et est constituée d'une main d'œuvre motivée et engagée.</li> </ul>

---

### 3.2.3.3. Polycopié : Modèle interactif de la construction identitaire raciale des individus et des organisations : moyens pour améliorer la gestion de la diversité

Élaborez des programmes pour améliorer la gestion de la diversité dans l'un des quatre types d'interaction à partir des questions énoncées dans le polycopié.

Les questions suivantes pourraient vous aider pour l'élaboration de votre programme :

- Que changeriez-vous au niveau des ressources humaines (systèmes de sélection et de récompense) ?
- Que changeriez-vous au niveau de la culture de l'organisation ?
- Quels changements suggèreriez-vous au niveau du personnel ?
- Quelle formation mettriez-vous en place ? Pour qui ?

Utilisez les termes suivants pour élaborer votre programme :

- Processus de retour d'information
- Sessions de retour d'information
- Rencontres
- Pratiques de l'organisation
- Diagnostic / évaluation
- Encadrement et réseautage

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & society*, 20(4), 441-464.
- Bielby, W. T. (2000). Minimizing workplace gender and racial bias. *Contemporary Sociology*, 29(1), 120-129.
- Brooks, A. K., & Clunis, T. (2007). Where to now? Race and ethnicity in workplace learning and development research: 1980–2005. *Human Resource Development Quarterly*, 18(2), 229-251.
- Cox Jr, T. (1991). The multicultural organization. *The executive*, 34-47.
- Cox, T., & Finley Nickelson, J. (1991). Models of Acculturation for Intra organizational Cultural Diversity. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 8(2), 90-101.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274.
- Dreachslin, J. L. (2007). Diversity management and cultural competence: Research, practice, and the business case. *Journal of Healthcare Management*, 52(2), 79.
- Dreachslin, J. L., Jimpson, G. E., Sprainer, E., & Evans Sr, R. M. (2001). Race, ethnicity, and careers in healthcare management/Practitioner response. *Journal of Healthcare Management*, 46(6), 397.
- Dreachslin, J. L., Weech-Maldonado, R., & Dansky, K. H. (2004). Racial and ethnic diversity and organizational behavior: a focused research agenda for health services management. *Social Science & Medicine*, 59(5), 961-971.
- Ivancevich, J. M., & Gilbert, J. A. (2000). Diversity management: Time for a new approach. *Public personnel management*, 29(1), 75-92.
- McKay, P. F., Avery, D. R., Tonidandel, S., Morris, M. A., Hernandez, M., & Hebl, M. R. (2007). Racial differences in employee retention: Are diversity climate perceptions the key?. *Personnel psychology*, 60(1), 35-62.
- Ponterotto, J. G., & Park-Taylor, J. (2007). Racial and ethnic identity theory, measurement, and research in counseling psychology: Present status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 282.
- Proudford, K. L., & Nkomo, S. (2006). Race and ethnicity in organizations. *Handbook of workplace diversity*, 323-344.
- Singh, V., & Point, S. (2006). (Re) presentations of gender and ethnicity in diversity statements on European company websites. *Journal of Business Ethics*, 68(4), 363-379.
- Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making differences matter. *Harvard business review*, 74(5), 79-90.
- Triana, M. D. C., García, M. F., & Colella, A. (2010). Managing diversity: How organizational efforts to support diversity moderate the effects of perceived racial discrimination on affective commitment. *Personnel Psychology*, 63(4), 817-843.
- Wrench, J. (2008). Diversity management and discrimination: Immigrants and ethnic minorities in the EU. *Human Resource Management International Digest*, 16(4).



---

### **CHAPITRE 3.3. ORGANISATIONS MULTICULTURELLES ET GESTION DE LA DIVERSITÉ DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES**

Ce chapitre aborde le concept de bureaucratie représentative, concept phare selon lequel les groupes devraient être autant représentés dans le gouvernement que dans la population en général pour mieux répondre aux intérêts publics et mieux répondre aux principes de démocratie (Selden et Selden 2001). Il s'intéresse également à la question de savoir comment les paradigmes de la diversité (Thomas et Ely, 1996) peuvent s'appliquer aux institutions publiques. On y aborde aussi certaines questions relatives aux écoles et notamment aux principes fondamentaux à prendre en compte si l'on veut établir un programme efficace en matière de gestion de la diversité (Grobler et al. 2006).

Selden, S. C., & Selden, F. (2001). Rethinking diversity in public organizations for the 21st century: Moving toward a multicultural model. *Administration & Society*, 33(3), 303-329.

L'environnement de travail tel que nous le connaissons aujourd'hui est plus diversifié sur tous les points, notamment en matière de race, d'ethnicité, de culture, de genre, d'âge et de handicap. Cet article présente trois différents paradigmes de diversité conçus pour comprendre les organisations privées et analyser les pratiques et les recherches relatives aux organisations publiques. En se basant sur ces paradigmes, l'article cherche à montrer comment une organisation multiculturelle peut être gérée de façon plus

efficace et étudie quels processus pourraient être mis en place.

Ce paradigme du multiculturalisme prône un climat dans lequel des individus issus de cultures dominantes et non dominantes coexistent et prospèrent.

On considère que, si ces nouveaux processus sont mis en place, les institutions seront certainement plus à même de recruter et de retenir une main d'œuvre diversifiée, de soutenir leurs processus internes et de satisfaire les clients.

Grobler, B. R., Moloï, K. C., Loock, C. F., Bisschoff, T. C., & Mestry, R. J. (2006). Creating a school environment for the effective management of cultural diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 449-472.

Cet article s'intéresse aux facteurs importants pour créer un environnement scolaire propice à une gestion efficace de la diversité culturelle, tel que normalisé par les principes directeurs de la Loi de 1996 sur les écoles sud-africaines et de la Loi de 1995 sur l'éducation et l'école. Ces deux lois stipulent que toute personne a droit à une éducation de base et à un accès égal aux écoles et aux centres d'apprentissage. L'article présente les résultats d'une recherche selon lesquels un environnement scolaire permettant une gestion

efficace de la diversité culturelle peut être créé par des approches créatives de gestion professionnelle et de gouvernance scolaire caractérisées par une gestion collaborative.

On constate que la gestion de la diversité culturelle peut souvent être compliquée par des problèmes de communication et des stéréotypes dus à des différences fondées sur des questions morales, éthiques, sociopolitiques et économiques.

---

### 3.3.1. Guide de l'enseignant : Concept et pratiques de la bureaucratie représentative / 1

(Selden et Selden 2001)

Durée (pour l'activité complète) : 120 min

**Objectif de l'activité :** Cette activité permettra aux étudiants de se familiariser avec le concept de bureaucratie représentative, un concept phare selon lequel les groupes doivent être autant représentés dans le gouvernement que dans la population en général pour mieux répondre aux intérêts publics (et ainsi mieux répondre aux principes de démocratie). Ils devront également appliquer ce concept à des situations réelles. Les étudiants seront ensuite amenés à se familiariser davantage avec les paradigmes de la diversité (de Thomas et Ely 1996) appliqués aux institutions publiques et faire correspondre les différents modèles à des exemples concrets.

*a) Discussion de groupe*

*Le concept de bureaucratie représentative peut être compris en répondant à cette question.*

*Formez des groupes, échangez au sujet des questions suivantes et essayez de réunir autant d'arguments que possible.*

- *Pourquoi pensez-vous que les institutions publiques devraient employer un personnel diversifié et représentatif de la population en termes de race, d'ethnicité, de genre, etc. et mettre en place des politiques de diversité ?*
- *Quels avantages cela pourrait-il apporter aux institutions et à leur public ?*
- *Comment pensez-vous que le contexte racial, ethnique, etc. d'un individu influence son comportement dans l'institution en tant qu'employé ?*

*Après avoir discuté en groupe, les résultats sont présentés à la classe.*

*La discussion se poursuit en classe entière.*

Durée de la partie a) : 45 min

**Note pour l'enseignant :** (Selden et Selden 2001)

- les groupes seraient autant représentés dans le gouvernement que dans la population en général.
- une bureaucratie serait plus sensible aux intérêts publics (et répondrait donc mieux aux principes démocratiques) si son personnel reflétait le public cible en matière de race, d'ethnicité et de genre
- action positive dans les organisations publiques : créer une bureaucratie représentative de la population en général, c'est-à-dire que les groupes soient autant représentés au sein du gouvernement que dans la population en général
- la bureaucratie serait plus sensible aux intérêts publics (et répondrait donc mieux aux principes démocratiques) si son personnel reflétait le public cible en matière de race, d'ethnie et de genre
- représentation passive, soit dans quelle mesure une bureaucratie emploie des personnes dont les origines sociales sont diverses, mène à une représentation active, soit la poursuite de politiques reflétant les intérêts et les désirs de ces personnes
- les expériences de socialisation précoces qui engendrent à leur tour des attitudes, des valeurs et des croyances qui contribuent en fin de compte à façonner le comportement et les décisions de bureaucrates individuels
- les valeurs liées à la race et à l'ethnicité sont des facteurs importants des décisions politiques d'une personne.
- une bureaucratie qui reflète la diversité de la population en général implique un engagement symbolique en faveur de l'égalité d'accès au pouvoir
- la bureaucratie représentative constitue un moyen de promouvoir l'équité dans le système politique en aidant à garantir que tous les intérêts sont représentés dans l'élaboration et la mise en place des politiques et des programmes.
- une bureaucratie représentative est plus efficace. Les bureaucraties scolaires composées de plus d'enseignants appartenant à des minorités montrent par exemple de meilleurs résultats aux tests pour les élèves appartenant aux minorités ou non
- la bureaucratie représentative offre un moyen de réconcilier un gouvernement bureaucratique avec les valeurs démocratiques et permet de garantir que les organisations publiques prennent en compte le public, notamment en ayant une main d'œuvre qui le représente, et soient par la suite plus efficaces.

*b) Discussion de groupe*

*Formez des groupes et analysez la question suivante :*

- *Dans quelle mesure la bureaucratie représentative est appliquée dans des institutions que vous connaissez ? Essayez de trouver des exemples concrets.*

*Présentez les résultats des discussions de groupe à toute la classe.*

Durée de la partie b) : 30 min

*c) Activité de groupe*

*Formez des groupes. Un des paradigmes de diversité identifiés par Thomas et Ely (1996) est attribué à chaque groupe (le concept a déjà été abordé dans l'activité 3.2.2.)*

- *paradigme de discrimination et d'équité*
- *paradigme d'accès et de légitimité*
- *paradigme d'apprentissage et d'efficacité*

1. *Les groupes doivent identifier les avantages et les inconvénients des paradigmes dans les institutions publiques.*
2. *Les groupes doivent trouver des exemples d'institutions publiques qu'ils ont découverts, connus ou auxquels ils ont été confrontés à travers leurs expériences personnelles.*

Durée de la partie c) : 45 min

### 3.3.1. Polycopié : Concept et pratiques de la bureaucratie représentative /1

(Selden et Selden 2001)

- Pourquoi pensez-vous que les institutions publiques devraient employer un personnel diversifié et représentatif de la population en termes de race, d'ethnicité, de genre, etc. et mettre en place des politiques de diversité ?
- Quels avantages cela pourrait-il apporter aux institutions et à leur public ?
- Comment pensez-vous que le contexte racial, ethnique, etc. d'un individu influence son comportement dans l'institution en tant qu'employé ?

Arguments en faveur de l'embauche d'une main d'œuvre diversifiée au sein des institutions publiques	
Avantages pour l'institution	
Avantages pour le public	
Influence du passé des employés sur leur comportement	

### 3.3.1. Polycopié : Concept et pratiques de la bureaucratie représentative /2 - paradigmes de la diversité

Les paradigmes de la diversité tels qu'identifiés par Thomas et Ely (1996)

- Le paradigme **de discrimination et d'équité** consiste à déterminer si les femmes et les minorités ont autant de chances d'être embauchées par une organisation publique. Selon ce paradigme, les organisations publiques visent la diversité sous couvert d'égalité et de justice et se préoccupent essentiellement de leur conformité aux obligations légales en matière d'emploi égal (EEO) et d'action positive (Thomas and Ely, 1996 in Seldon and Seldon 2001:310).
- Le paradigme **d'accès et de légitimité** : Selon cette perspective, les institutions valorisent la diversité car elle leur permet de fournir un meilleur accès et de meilleurs services à leur public. Ce paradigme s'organise autour de la différenciation. Dans ce cadre, l'intérêt de la diversité repose sur le fait que chaque groupe peut apporter des connaissances sur les membres du groupe et mieux répondre à leurs besoins grâce à ces connaissances et à des expériences de groupe partagées (Thomas and Ely, 1996 in Seldon and Seldon 2001: 314).
- Le paradigme **d'apprentissage et d'efficacité** : les institutions qui adoptent cette perspective valorisent la diversité car elle améliore les processus internes et permet d'intégrer les différentes perspectives et approches de travail que les différents membres du groupe apportent à l'organisation. Les institutions opérant selon cette perspective cherchent à intégrer des individus divers au sein de l'organisation, plutôt qu'à assimiler ou à différencier. Ce modèle est fondé sur la compréhension et la valorisation du fait que les différences culturelles existent (Thomas and Ely, 1996 in Seldon and Seldon 2001: 3015).

1. Les groupes doivent identifier les avantages et les inconvénients de ces paradigmes dans les institutions publiques.
2. Ils doivent ensuite chercher des exemples d'institutions publiques qu'ils ont découverts, connus ou auxquels ils ont été confrontés par leurs expériences personnelles.

	Avantages (pour l'institution, pour le public ou pour l'individu)	Inconvénients (pour l'institution, pour le public ou pour l'individu)
En général		
Exemple 1.		
Exemple 2.		
Exemple X.		

---

### 3.3.2. Guide de l'enseignant : Gestion de la diversité culturelle dans les établissements scolaires

(Grobler et al. 2006)

Durée (pour l'activité complète) : 90 min

Objectif de l'activité : Activité destinée à permettre aux étudiants de concevoir des politiques pour les établissements scolaires fréquentés par des élèves d'origines diverses. Les étudiants découvriront les principes fondamentaux à prendre en compte pour concevoir un programme efficace en matière de gestion de la diversité.

*a) Discussion de groupe : Séparez-vous en groupes et penchez-vous sur la question suivante : Selon vous, à quels principaux problèmes un établissement scolaire dont les étudiants proviennent de diverses origines est-il confronté ?*

*Présentez les résultats de votre discussion à la classe.*

Durée de la partie a) : 20 min

*b) Activité de groupe*

*Les énoncés qui suivent peuvent être interprétés comme des principes ou directives pour implémenter un plan d'action ou une politique en matière de gestion de la diversité au sein d'un établissement scolaire.*

*Imaginez un plan d'action et des politiques pour un établissement scolaire qui comprenne l'ensemble des différents principes (polycopié).*

- La gestion de la diversité ne se limite pas à un service ou à un niveau de gestion spécifique de l'établissement. C'est une approche ou une philosophie globale qui requiert l'engagement de l'ensemble de l'établissement pour pouvoir être efficace (452).
- La gestion de la diversité implique la reconnaissance du fait que les membres de l'établissement ont des origines diverses et qu'il est donc crucial que les règles de l'établissement le prennent en compte (452).
- La présentation des cultures de façon stéréotypée [peut être très] problématique (...) [Il peut exister] une mentalité « de supériorité » et « d'infériorité » entre les différents groupes raciaux difficile à surmonter quel que soit le règlement en matière d'équité car les valeurs et les convictions des personnes entrent en jeu (452). [Il est important de] connaître les éventuels préjugés présents au sein de la communauté scolaire (468).
- Soutien considérable des plus hauts niveaux de direction de l'établissement. Les valeurs, les croyances et les comportements des principales figures de l'établissement donnent le ton aux autres et créent un effet domino (452).
- Application claire et cohérente des principes de diversité dans les décisions relatives au personnel. L'équipe de direction doit « jouer la carte de la diversité » pour tout ce qui concerne le recrutement, l'embauche et les promotions (453).
- Systèmes de récompense appropriés : les membres de l'équipe de direction et les autres membres de l'établissement doivent être récompensés pour leurs efforts en faveur de la diversité et être tenus responsables de leur performance à cet égard (primes aux dirigeants pour leurs efforts de gestion et d'encouragement de la diversité) (453).
- Savoir communiquer de façon efficace est essentiel au sein d'un établissement scolaire reflétant notre société multiculturelle (467).
- L'équipe de direction de l'établissement doit cultiver une véritable philosophie de collaboration pour aider la communauté scolaire à devenir une communauté apprenante (468).
- [Elle] doit veiller à ce que les apprenants issus de différents groupes culturels soient traités de façon juste et équitable et selon des procédures équitables (469).

Durée de la partie b) : 45 min

*c) Chaque groupe présente les résultats de sa discussion à la classe. Discussion en classe entière à partir des résultats des groupes.*

Durée de la partie c) : 25 min

### 3.3.2. Polycopié : Gestion de la diversité culturelle dans les établissements scolaires

(Grobler et al. 2006)

Principes	Actions / politiques
La gestion de la diversité ne se limite pas à un service ou à un niveau de gestion spécifique de l'établissement. C'est une approche ou une philosophie globale qui requiert l'engagement de l'ensemble de l'établissement pour pouvoir être efficace (452).	
La gestion de la diversité implique la reconnaissance du fait que les membres de l'établissement ont des origines diverses et qu'il est donc crucial que les règles de l'établissement le prennent en compte (452).	
La présentation des cultures de façon stéréotypée [peut être très] problématique (...) [Il peut exister] une mentalité « de supériorité » et « d'infériorité » entre les différents groupes raciaux difficile à surmonter quel que soit le règlement en matière d'équité car les valeurs et les convictions des personnes entrent en jeu (452).	
[Il est important de] connaître les éventuels préjugés présents au sein de la communauté scolaire (468).	
Soutien considérable des plus hauts niveaux de direction de l'établissement. Les valeurs, les croyances et les comportements des principales figures de l'établissement donnent le ton aux autres et créent un effet domino (452).	
Application claire et cohérente des principes de diversité dans les décisions relatives au personnel. L'équipe de direction doit « jouer la carte de la diversité » pour tout ce qui concerne le recrutement, l'embauche et les promotions (453).	
Systèmes de récompense appropriés : les membres de l'équipe de direction et les autres membres de l'établissement doivent être récompensés pour leurs efforts en faveur de la diversité et leur performance à cet égard doit être reconnue (primes aux dirigeants pour leurs efforts de gestion et d'encouragement de la diversité) (453).	
Savoir communiquer de façon efficace est essentiel au sein d'un établissement scolaire reflétant notre société multiculturelle (467).	
L'équipe de direction de l'établissement doit cultiver une véritable philosophie de collaboration pour aider la communauté scolaire à devenir une communauté apprenante (468).	
[Elle] doit veiller à ce que les apprenants issus de différents groupes culturels soient traités de façon juste et équitable et selon des procédures équitables (469).	
AJOUTEZ VOS PROPRES PRINCIPES	
AJOUTEZ VOS PROPRES PRINCIPES	

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Burchard, G. (2017). Representative Bureaucracy in German Public Schools: An Assessment of the Mechanisms of Passive Representation.
- Dolan, J., & Rosenbloom, D. H. (2003). *Representative bureaucracy: Classic readings and continuing controversies*. ME Sharpe.
- Groeneveld, S. (2011). Diversity and employee turnover in the Dutch public sector: Does diversity management make a difference?. *International Journal of Public Sector Management*, 24(6), 594-612.
- Kennedy, B. A., Butz, A. M., Lajevardi, N., & Nanes, M. J. (2017). Race and Representative Bureaucracy in American Policing.
- Kim, S. H. (2017, July). A Study on Active Representation by Female Police Officers through the Theory of Representative Bureaucracy. In *Proceedings of International Academic Conferences* (No. 4607741). International Institute of Social and Economic Sciences.
- Krislov, S. (2012). *Representative bureaucracy*. Quid Pro Books.
- Lind, N. S. (2016). Representative Bureaucracy. *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, 1-6.
- Lipson, D. N. (2007). Embracing Diversity: The Institutionalization of Affirmative Action as Diversity Management at UC Berkeley, UT Austin, and UW Madison. *Law & Social Inquiry*, 32(4), 985-1026.
- Pitts, D. W. (2005). Diversity, representation, and performance: Evidence about race and ethnicity in public organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(4), 615-631.
- Rice, M. F. (2015). *Diversity and public administration*. ME Sharpe.
- Risberg, A., & Søderberg, A. M. (2008). Translating a management concept: diversity management in Denmark. *Gender in Management: An International Journal*, 23(6), 426-441.
- Shen, J., Chanda, A., D'netto, B., & Monga, M. (2009). Managing diversity through human resource management: An international perspective and conceptual framework. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(2), 235-251.
- Wise, L. R., & Tschirhart, M. (2000). Examining empirical evidence on diversity effects: how useful is diversity research for public sector managers?. *Public Administration Review*, 60(5), 386-394.
- Vinopal, K. (2017). Understanding Individual and Organizational Level Representation: The Case of Parental Involvement in Schools. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 28(1), 1-15.

---

## CHAPITRE 3.4. GENRE, ÂGE ET CAPACITÉS DANS LES INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS

### 3.4.1. Genre et âge dans les institutions et organisations

Ce chapitre s'intéresse à certaines des principales approches féministes relatives au genre dans les organisations et cherche à déterminer quelles politiques pourraient être appliquées en faveur de l'égalité des genres et d'organisations plus sensibles au genre (Hanappi-Egger 2007). La seconde partie de ce chapitre aborde les questions de diversité relatives à l'âge. L'âge est une dimension aussi importante pour la gestion de la diversité dans les organisations que toute autre dimension de la diversité. Étant donné les changements démographiques survenant dans toutes les sociétés, il est désormais primordial que les organisations s'intéressent aux problèmes liés à l'âge. Les défis que l'âge peut poser et les possibles solutions politiques à apporter y seront présentés (Bieling et al. 2015)

1.

Hanappi-Egger, E. (2007). Gender and diversity from a management perspective: Synonyms or complements?. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 3(2), 121-134.

Les questions de diversité relatives au genre sont devenues importantes en raison de l'hétérogénéité croissante de la main-d'œuvre. L'article avance que cette situation changeante requiert de nouveaux concepts de gestion. La gestion du genre a été abordée selon diverses politiques telles que l'approche intégrée de l'égalité, la promotion des femmes, la gestion de la diversité, la communication multiculturelle, les équipes interculturelles et autres approches similaires basées sur les différentes catégories sociales des personnes. Beaucoup de ces concepts sont utilisés comme synonymes mais il existe des différences importantes. Ainsi, l'article présente et compare les modèles de gestion des ressources humaines axés sur le genre et la diversité et souligne les similitudes, les analogies et les différences.

Le rôle de l'intersectionnalité en termes de construction mutuelle des catégories sociales y est également abordé.

2.

Bieling, G., Stock, R. M., & Dorozalla, F. (2015). Coping with demographic change in job markets: How age diversity management contributes to organisational performance. *German Journal of Human Resource Management*, 29(1), 5-30.

Des changements démographiques importants ont modifié le marché du travail dans les pays développés. Une augmentation constante de l'âge moyen des employés et une diminution du nombre de jeunes travailleurs qualifiés ont intensifié « la guerre des talents » et donné naissance à des marchés du travail fortement concurrentiels et dynamiques. L'article applique la théorie de la dépendance aux ressources et s'intéresse à la manière dont les organisations répondent à de tels défis. On constate notamment que, pour répondre à ces marchés concurrentiels, les responsables des ressources humaines implémentent la gestion de la diversité en matière d'âge dans les pratiques d'évaluation et de rémunération, ce qui contribue aux performances de l'organisation.

---

### 3.4.1.1. Polycopié : Gestion du genre et de la diversité

(Hanappi-Egger 2007)

Durée (pour l'activité complète) : 135 min

Objectif de l'activité : L'objectif est de permettre aux étudiants de comprendre certaines des principales approches féministes relatives au genre dans les organisations et de voir quelles politiques peuvent être appliquées en faveur de l'égalité des genres et d'organisations plus sensibles au genre.

a) « *La discrimination de genre joue non seulement un rôle explicite dans les pratiques des organisations mais elle est également dissimulée dans les systèmes de valeurs et les processus inconscients* » (Hanappi-Egger 2007: 124).

*Discussion de groupe*

- *Comment pensez-vous que cela se manifeste dans des situations réelles ?*
- *Pensez-vous à des exemples tirés de vos expériences, de vos études ou autres ?*

*Présentez les résultats de vos discussions à la classe.*

Durée de la partie a) : 30 min

b) *Discussion de groupe*

*Il existe différentes vagues de discours sur le genre dans la théorie des organisations.*

*Premièrement : Approche féministe libérale*

*Deuxièmement : Approche axée sur la différence*

*Troisièmement : Remise en question de l'homogénéité des groupes en matière de genre*

*Faites correspondre les termes et expressions au mouvement approprié (polycopié).*

*Discussion en classe entière : après avoir fait correspondre les expressions, la classe discute des résultats et de la signification des vagues de discours.*

Durée de la partie b) : 45 min

#### **Note pour l'enseignant :**

*Premièrement : Approche féministe libérale*

- éliminer les obstacles pour les femmes au sein des organisations
- établir l'égalité des chances pour les hommes et les femmes
- égalité des femmes
- les hommes sont toujours la norme
- droit à l'autodétermination et au développement personnel
- travail rémunéré pour les femmes

*Deuxièmement : Approche axée sur la différence*

- évolution du système de valeurs en faveur d'une meilleure évaluation des valeurs féminines
- les différences entre les genres sont d'ordre biologique ou social

*Troisièmement : Remise en question de l'homogénéité des groupes en matière de genre.*

- le genre est perçu comme un concept dynamique, dépendant de la situation
- le genre, en tant que propriété statique de l'être humain, est remis en question
- importance de la question de la diversité en matière de genre au sein du groupe

*c) Discussion de groupe : Étudiez le tableau (polycopié) récapitulatif des différentes perspectives en matière de gestion de la diversité (étapes de développement).*

*Formez des groupes et remplissez le tableau en répondant à cette question.*

*Selon vous, quelles politiques relatives au genre pourraient être mises en place pour chaque étape ?*

*Vous trouverez des exemples de politiques en matière de genre sur le polycopié. Utilisez-les comme exemples de départ, puis ajoutez vos propres politiques / programmes / actions.*

*Expliquez le contenu de chacune des politiques / programmes / actions que vous incluez dans le tableau.*

*Chaque groupe présente ses conclusions.*

Durée de la partie c) : 60 min



### 3.4.1.1. Polycopié : Gestion du genre et de la diversité /1 - définitions

(Hanappi-Egger 2007)

Faites correspondre les termes et expressions au mouvement approprié (polycopié).

Vagues de discours :

Premièrement : Approche féministe libérale

Deuxièmement : Approche axée sur la différence

Troisièmement : Remise en question de l'homogénéité des groupes en matière de genre

Termes et expressions :

- évolution du système de valeurs en faveur d'une meilleure évaluation des valeurs féminines
- le genre est perçu comme un concept dynamique, dépendant de la situation
- le genre, en tant que propriété statique de l'être humain, est remis en question
- les différences entre les genres sont d'ordre biologique ou social
- éliminer les obstacles pour les femmes au sein des organisations
- établir l'égalité des chances pour les hommes et les femmes
- égalité des femmes
- importance de la question de la diversité en matière de genre au sein du groupe
- les hommes sont toujours la norme
- droit à l'autodétermination et au développement personnel
- travail rémunéré pour les femmes

### 3.4.1.1. Polycopié : Gestion du genre et de la diversité /2 - Politiques relatives au genre

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez des politiques relatives au genre. Utilisez-les comme exemples de départ puis ajoutez vos propres politiques / programmes / actions.

Perspectives de la gestion de la diversité	Approche	Catégories sociales	Organisation - culture	Objectifs	Politiques relatives au genre
Résistance	Diversité hors sujet, danger	Idéal dominant	« Leitkultur » (culture de référence)	Statu quo défensif	
Équité et anti-discrimination	Diversité source de problèmes	Aspects traditionnels	Assimilation et égalité des chances	Egalité entre les différents groupes	
Axée sur le marché	Diversité source de profits	Différences générales	« Célébrer les différences »	Accès aux clients et aux marchés	
Apprentissage	Diversité et similarités sources de profits	Différences et similarités	Pluralité	Apprentissage à long terme	

- a) formation de l'équipe de direction sur l'égalité des genres
- b) introduction d'une politique de dignité au travail (qui comprend une politique relative à la discrimination de genre et au harcèlement)
- c) établir des méthodes de travail flexibles pour tout le personnel
- d) compte rendu annuel de performance par rapport à des objectifs mesurables
- e) dresser le profil type de l'environnement de travail : nombre d'employés par genre, nombre de directeurs généraux par genre, etc.
- f) analyse de la rémunération par genre et par poste
- g) mettre en place des pratiques de travail flexibles
- h) Recrutement et promotion :
  - a - dans la mesure du possible, au moins un représentant compétent de chaque genre pour conduire les entretiens,
  - b - politiques et processus de recrutement interne pour promouvoir les candidatures d'hommes et de femmes qualifiés, etc.

---

### 3.4.1.2. Guide de l'enseignant : La question de l'âge dans la gestion de la diversité

(Bieling et al. 2015)

Durée (pour l'activité totale) : 75 min

Objectif de l'activité : L'âge est une dimension aussi importante pour la gestion de la diversité dans les organisations que toute autre dimension de la diversité. Étant donné les changements démographiques survenant dans toutes les sociétés, il est désormais primordial que les organisations s'intéressent aux problèmes liés à l'âge.

Les activités suivantes visent à amener les étudiants à comprendre la pertinence de l'âge en tant que dimension de la diversité et à s'entraîner pour concevoir des politiques et des programmes pouvant répondre aux possibles défis auxquels une organisation peut être confrontée en matière des besoins des différentes tranches d'âge.

a) « *Dans les pays plus développés, ces évolutions entraînent des changements importants sur la main d'œuvre, notamment en termes de taille et de structure. La population active diminue alors que le pourcentage d'employés âgés et l'âge moyen de la population active augmentent. Au sein de l'Union européenne, la population active totale devrait diminuer de 14 % d'ici 2060 (Commission européenne, 2012) » (Bieling et al. 2015: 6)*

*Discussion en classe : À la lumière de la citation ci-dessus, discutez de la question suivante :*

*- Quelles sont les conséquences et les implications de cette tendance pour la gestion de la diversité relative à l'âge ?*

Durée de la partie a) : 15 min

b) « *Élaborer et mettre en œuvre des stratégies pour faire face aux défis démographiques pourraient aider les organisations à obtenir des résultats favorables » (Bieling et al. 2015: 6)*

*Activité de groupe*

*En s'aidant des ressources Internet, les groupes devront concevoir des politiques de diversité relative à l'âge (outils de gestion des âges) pour l'un des types d'organisations cité dans le polycopié et présenter leurs résultats à la classe.*

Durée de la partie b) : 60 min

### 3.4.1.2. Polycopié : La question de l'âge dans la gestion de la diversité

a) Quelles sont les conséquences et les implications de la tendance décrite dans la citation ci-dessous sur la gestion de la diversité relative à l'âge ?

« Dans les pays plus développés, ces évolutions entraînent des changements importants sur la main d'œuvre, notamment en termes de taille et de structure. La population active diminue alors que le pourcentage d'employés âgés et l'âge moyen de la population active augmentent. Au sein de l'Union européenne, la population active totale devrait diminuer de 14 % d'ici 2060 (Commission européenne, 2012) » (Bieling et al. 2015: 6)

b) En vous aidant des ressources Internet, imaginez des politiques de diversité relative à l'âge (outils de gestion des âges) pour l'un des types d'organisations cité dans le polycopié et présentez vos résultats à la classe.

#### 1. Types d'organisation

- grand groupe multinational
- administration locale
- ministère
- petite entreprise
- ONG
- organisation internationale

#### 2. Exemples de sites Internet : (Sic)

- <http://ageactionalliance.org/employer-toolkit/>  
Dernière consultation: 15.05.2018
- <http://www.eurelectric.org/Demographic/PDF/2008DemographicChangeEN.pdf>  
Dernière consultation: 15.05.2018
- <https://nationalseniors.com.au/be-informed/research/age-management-toolkit-summary>  
Dernière consultation : 15.05.2018

#### 3. Outils de gestion des âges

Votre boîte à outils devra inclure quelques-uns des domaines d'action suivants

Comprendre son entreprise / organisation	
Concevoir du travail pour les travailleurs plus âgés	
Santé et sécurité des travailleurs plus âgés	
Bien-être au travail	
Reconversion / réaffectation	
Formation et développement	
Travail flexible	
Retraite progressive	
Exigences juridiques	
Recrutement	
Développer une stratégie pour les travailleurs plus âgés	
Transfert des connaissances	
Gestion de la performance	

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

*Resources*, 43(2), 273-288.

- Drabe, D., Hauff, S., & Richter, N. F. (2015). Job satisfaction in aging workforces: an analysis of the USA, Japan and Germany. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(6), 783-805.
- Ellwart, T., Bündgens, S., & Rack, O. (2013). Managing knowledge exchange and identification in age diverse teams. *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 950-972.
- Finkelstein, L., Truxillo, D., Fraccaroli, F., & Kanfer, R. (Eds.). (2015). *Facing the challenges of a multi-age workforce: A use-inspired approach*. Routledge.
- Grosser, K., & Moon, J. (2008, September). Developments in company reporting on workplace gender equality?: A corporate social responsibility perspective. In *Accounting Forum* (Vol. 32, No. 3, pp. 179-198). Elsevier.
- Johnston, D., & Malina, M. A. (2008). Managing sexual orientation diversity: The impact on firm value. *Group & Organization Management*, 33(5), 602-625.
- Kemper, L. E., Bader, A. K., & Froese, F. J. (2016). Diversity management in ageing societies: A comparative study of Germany and Japan. *management revue*, 27(1-2), 29-49.
- Kim, H. K., Lee, U. H., & Kim, Y. H. (2015). The effect of workplace diversity management in a highly male-dominated culture. *Career Development International*, 20(3), 259-272.
- Kunze, F., Boehm, S., & Bruch, H. (2013). Organizational performance consequences of age diversity: Inspecting the role of diversity friendly HR policies and top managers' negative age stereotypes. *Journal of Management Studies*, 50(3), 413-442.
- Li, J., Chu, C. W. L., Lam, K. C., & Liao, S. (2011). Age diversity and firm performance in an emerging economy: Implications for cross cultural human resource management. *Human Resource Management*, 50(2), 247-270.
- Martins, L. L., & Parsons, C. K. (2007). Effects of gender diversity management on perceptions of organizational attractiveness: the role of individual differences in attitudes and beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 865.
- Murray, P., & Syed, J. (2005). Critical issues in managing age diversity in Australia. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 43(2), 210-224.
- Oakley, J. G. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of business ethics*, 27(4), 321-334.
- Preissing, D., & Loennies, F. (2011). Organizational culture and integration of older employees: The German experience. *Journal of New Business Ideas & Trends*, 9(1), 28-42.
- Rabl, T., & del Carmen Triana, M. (2014). Organizational value for age diversity and potential applicants' organizational attraction: Individual attitudes matter. *Journal of Business Ethics*, 121(3), 403-417.
- Riach, K. (2009). Managing 'difference': Understanding age diversity in practice. *Human Resource Management Journal*, 19(3), 319-335.
- Shaw, S., & Frisby, W. (2006). Can gender equity be more equitable?: Promoting an alternative frame for sport management research, education, and practice. *Journal of Sport Management*, 20(4), 483-509.
- Syed, J., & Murray, P. A. (2008). A cultural feminist approach towards managing diversity in top management teams. *Equal Opportunities International*, 27(5), 413-432.

---

### 3.4.2. Handicap au sein des institutions et des organisations

Ce chapitre s'intéresse aux préoccupations majeures relatives à la façon dont le handicap est abordé par la gestion de la diversité. Les différentes approches théoriques relatives au handicap et la question du désintérêt pour celui-ci dans la gestion de la diversité y seront abordées (Thanem 2008).

Thanem, T. (2008). Embodying disability in diversity management research. *Equal Opportunities International*, 27(7), 581-595.

Cet article introduit la notion d'une approche intégrée du handicap dans le domaine de recherche de la gestion de la diversité. Il étudie d'un œil critique les recherches antérieures menées sur la gestion de la diversité et s'inspire des recherches antérieures sur le handicap dans le domaine des sciences sociales pour développer une approche intégrée du handicap dans les recherches en gestion de la diversité. Il fait également valoir qu'une approche intégrée est nécessaire car les recherches antérieures en gestion de la diversité relatives au handicap négligent des aspects importants du handicap. Cette approche intégrée étend la compréhension du handicap aux recherches en matière de gestion de la diversité et s'intéresse aux implications pour les futures recherches et pour les organisations.

---

### 3.4.2.1. Guide de l'enseignant : La question du handicap dans la gestion de la diversité

(Thanem 2008)

Durée (pour l'activité totale) : 70 min

Objectif de l'activité : L'objectif est de permettre aux étudiants de mieux comprendre les préoccupations majeures relatives à la façon dont le handicap est abordé par la gestion de la diversité. À partir des différentes approches théoriques, les étudiants pourront comprendre pourquoi le handicap est si négligé lorsqu'il s'agit d'aborder les différents types de diversités.

*a) Discussion de groupe*

*Formez des groupes et discutez des raisons pouvant justifier l'affirmation suivante.*

*« Bien que la plupart des recherches en gestion de la diversité se concentrent sur des aspects tels que la diversité de genre, de race et de culture, quelques publications se sont penchées sur la question du handicap au sein des organisations et à la façon dont il est traité par des initiatives en matière de gestion de la diversité au sein des organisations. » (Thanem 2008: 581)*

*Les groupes présentent les conclusions de leur discussion.*

Durée de la partie a) : 20 min

#### **Note pour l'enseignant :**

Réponses possibles :

- Recrutement de personnes en situation de handicap - postulat selon lequel embaucher des personnes en situation de handicap est peu rentable  
Les personnes en situation de handicap constituent un groupe plus hétérogène que les femmes et les minorités ethniques.
- les initiatives adaptées aux besoins individuels pour s'adapter au handicap sont coûteuses pour les organisations et les initiatives en faveur de l'intégration d'une personne en situation de handicap (une personne se déplaçant en fauteuil roulant par exemple) peuvent porter préjudice à une autre (à une personne malvoyante par exemple).
- on considère que l'adaptation de l'organisation au handicap est contraire à la logique du profit pour la gestion de la diversité et à l'affirmation selon laquelle « tout le monde y gagne »
- cela attire l'attention sur la discrimination fondée sur la capacité physique de la gestion de la diversité.  
On privilégie et préfère « un corps capable » tandis que la personne en situation de handicap est jugée trop différente et trop problématique pour être intégrée.

*b) Activité de groupe*

*Il existe différentes approches du handicap qui impliquent différentes définitions, différentes hypothèses, différents problèmes et différentes questions. Cependant, toutes ont des limites quant à la manière dont elles abordent le handicap (voir photocopié).*

*Formez des groupes et réfléchissez :*

- à la définition du handicap,
- aux hypothèses qui en découlent,
- aux questions fréquemment posées par les recherches,
- aux limitations

*selon chacune des approches suivantes :*

1. *Modèle médical*
2. *Modèle de stigmatisation*
3. *Modèle social*
4. *Approches intégrées*

*Les groupes présentent les résultats de leur discussion.*

*Discussion en classe entière : lors de la présentation des résultats, la classe discute des significations et interprétations de chaque catégorie.*

Durée de la partie b) : 50 min

**Note pour l'enseignant :**

Approches du handicap	Définition du handicap	Hypothèses qui en découlent	Questions fréquemment posées par les recherches	Limites
Modèle médical	Déficiences physiques et mentales, traumatismes et restrictions subis par les individus	Le handicap découle de facteurs génétiques ou d'incidents propres à l'individu	Détection, évitement, élimination, traitement et catégorisation de la déficience	Ignore les aspects sociaux et la manière dont ils interagissent avec les forces matérielles et biologiques sources de handicap
Modèle de stigmatisation	Stigmates sociaux et restrictions subis par les personnes en situation de handicap physique ou mental	Les personnes en situation de déficience physique ou mentale ne répondant pas aux normes de la société sont confrontées à leur handicap	Comment les personnes en situation de handicap sont-elles considérées et traitées ?	Ignore les facteurs matériels de l'économie politique. Risques de blâmer la victime
Modèle social	Oppression sociale causée par des barrières sociales et matérielles dans l'environnement	Le handicap est construit socialement	Comment certains facteurs de l'environnement social et matériel handicapent et désavantagent les individus ?	Ignore les aspects corporels et leur interaction avec les forces sociales et matérielles sources de handicap
Approches intégrées	Problèmes sociaux et corporels subis par des personnes ayant une déficience physique ou mentale	L'invalidité et la déficience sont construites socialement mais toutes les incapacités et déficiences ne sont pas construites socialement	Comment des individus différents vivent-ils et gèrent-ils leur handicap et leur déficience ?	Risques de marginaliser l'oppression sociale et de réduire les déficiences à une construction subjective

**3.4.2.1. Polycopié : La question du handicap dans la gestion de la diversité**

(Thanem 2008)

- a) *Quelles raisons peuvent justifier cette affirmation ?*  
*« Bien que la plupart des recherches en gestion de la diversité se concentrent sur des aspects tels que la diversité de genre, de race et de culture, quelques publications se sont penchées sur la question du handicap au sein des organisations et à la façon dont il est traité par des initiatives en matière de gestion de la diversité au sein des organisations. » (Thanem 2008: 581)*
- b) *Il existe différentes approches du handicap qui engendrent différentes définitions, différentes hypothèses, différents problèmes et différentes questions. Cependant, toutes ont des limites quant à la manière dont elles abordent le handicap (voir polycopié).*

Approches du handicap	Définition du handicap	Hypothèses qui en découlent	Questions fréquemment posées par les recherches	Limites
Modèle médical				
Modèle de stigmatisation				
Modèle social				
Approches intégrées				

---

### 3.4.2.2. Guide de l'enseignant : Politiques relatives au handicap

(Thanem 2008)

Durée (pour l'activité totale) : 45 min

Objectif de l'activité : Les étudiants devront concevoir des politiques et des programmes pouvant aider à résoudre les principaux problèmes en matière d'adaptation au handicap dans les organisations.

*Discussion de groupe*

*Formez des groupes et concevez des politiques, actions ou programmes pour répondre aux problèmes suggérés par les recherches et pouvant être introduits dans la gestion de la diversité sur la base des considérations de l'approche intégrée (polycopié).*

*Les groupes présentent les résultats de leur discussion à la classe.*

---

### 3.4.2.2. Polycopié : Politiques relatives au handicap

(Thanem 2008)

*Concevez des politiques, actions ou programmes pour répondre aux problèmes suggérés par les recherches et pouvant être introduits dans la gestion de la diversité sur la base des considérations de l'approche intégrée.*

*D'après les recherches publiées, les problèmes suggérés pour la gestion de la diversité selon les considérations de l'approche intégrée sont les suivants :*

1. chercher comment les employés et les demandeurs d'emploi en situation de handicap sont affectés par des problèmes et des expériences qui ne sont pas construits socialement. Par exemple, cela pourrait comprendre des études sur le fait que les employés ou demandeurs d'emploi malvoyants soient incapables de reconnaître leurs collègues.
  2. comment les personnes en situation de handicap ressentent-elles leur handicap et leurs déficiences sur le plan physique ou autre dans la structure de l'organisation et par rapport aux initiatives en matière de gestion de la diversité. De façon plus spécifique, cela peut impliquer des recherches sur la façon dont les sentiments de douleur et de fatigue affectent la capacité des employés en situation de handicap à assister à des réunions, des ateliers et des déjeuners de travail.
  3. comment les personnes ayant des handicaps et des déficiences différents et similaires sont-elles affectées différemment par leur handicap et leur déficience ainsi que par les initiatives en matière de gestion de la diversité et d'autres pratiques de l'organisation. Par exemple, cela peut impliquer des recherches sur la façon dont différentes personnes atteintes de handicap et de déficience différents et similaires vivent ou sont affectées par les efforts de l'organisation pour intégrer ces handicaps et déficiences.
  4. Les personnes en situation de handicap ne sont pas des objets passifs mais des sujets actifs. Comment les employés et les demandeurs d'emploi en situation de handicap incarnent-ils et représentent-ils leur environnement social et matériel sur leur lieu de travail. Par exemple, cela peut impliquer des recherches sur la façon dont les employés malvoyants et ceux en fauteuil roulant se dirigent et se déplacent dans leur environnement de travail ou sur la façon dont les employés malentendants communiquent avec leurs collègues par le langage des signes, la lecture sur les lèvres, le langage du corps et les technologies de l'information.
  5. comment les processus sociaux et corporels participent-ils au handicap des individus au sein des organisations. Cela peut inclure des recherches sur la façon dont les environnements de travail inaccessibles et les initiatives de gestion de la diversité axées sur le profit réduisent les chances des personnes en situation de handicap d'être physiquement et socialement actives au travail et réduisent leurs possibilités d'emploi et de développement de carrière.
  6. comment le handicap et la déficience sont-ils construits par les employés en situation de handicap et les employés valides, par les travailleurs et par les membres de l'équipe de direction. Cela peut impliquer des études sur la façon dont les notions générales et particulières d'invalidité et de handicap et d'incarnation des personnes handicapées et valides sont valorisées et dévaluées par rapport aux différentes initiatives en matière de gestion de la diversité, telles que les initiatives de gestion de la diversité axées sur le profit.
  7. Pourquoi et comment les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées et pourquoi et comment le handicap est-il négligé et exclu des pratiques en matière de gestion de la diversité et dans les organisations. La négligence du handicap dans les initiatives en matière de gestion de la diversité importe également pour déterminer la façon dont le handicap est géré.
-

---

### Références et lectures complémentaires conseillées

- Azhar, N. (2014). Disability Diversity Management: A Case Study of the Banking Sector in the KSA. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(12), 3827-3833.
- Blanck, P., Hill, E., Siegal, C., & Waterstone, M. (2004). Disability civil rights law and policy. *St. Paul, Thomson/West*.
- Cooper, S. A., Melville, C., & Morrison, J. (2004). People with intellectual disabilities: their health needs differ and need to be recognised and met. *BMJ: British Medical Journal*, 329(7463), 414.
- Francis, L., & Silvers, A. (Eds.). (2015). *Americans with disabilities*. Routledge.
- Goodley, D., & Lawthom, R. (Eds.). (2005). *Disability and psychology: Critical introductions and reflections*. Palgrave Macmillan.
- Jammaers, E., Zaroni, P., & Hardonk, S. (2016). Constructing positive identities in ableist workplaces: Disabled employees' discursive practices engaging with the discourse of lower productivity. *human relations*, 69(6), 1365-1386.
- Jolls, C., & Prescott, J. J. (2004). *Disaggregating employment protection: The case of disability discrimination* (No. w10740). National Bureau of Economic Research.
- Lawson, A. (2016). *European Union non-discrimination law and intersectionality: investigating the triangle of racial, gender and disability discrimination*. Routledge.
- Lindsay, K. (2004). 'Asking for the moon'? a critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities. *International journal of inclusive education*, 8(4), 373-390.
- McLaughlin, M. E., Bell, M. P., & Stringer, D. Y. (2004). Stigma and acceptance of persons with disabilities: Understudied aspects of workforce diversity. *Group & Organization Management*, 29(3), 302-333.
- Muyia Nafukho, F., Roessler, R. T., & Kacirek, K. (2010). Disability as a diversity factor: Implications for human resource practices. *Advances in Developing Human Resources*, 12(4), 395-406.
- Pancewicz, M., & Kotzian, J. (2014). Managing Disability in Poland and European Union Countries: How Big and Small Companies Manage Disability and What They Receive in Return?. *Zarz dzanie Zasobami Ludzkimi*, (2014 6 (101) Uncertainty in a Flattening World: Challenges for IHRM (Niepewno w płaskim wiecie: wyzwania dla mi dzynarodowego ZZL)), 151-163.
- Spataro, S. E. (2005). Diversity in context: how organizational culture shapes reactions to workers with disabilities and others who are demographically different. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(1), 21-38.
- Williams, R. M., & Westmorland, M. (2002). Perspectives on workplace disability management: a review of the literature. *Work*, 19(1), 87-93.
- Zaroni, P. (2011). Diversity in the lean automobile factory: Doing class through gender, disability and age. *Organization*, 18(1), 105-127.











UNIVERSITAT  
PAUSET CAFFER  
VAL DE HAUTE



Cofinancé par le  
programme Erasmus+  
de l'Union européenne

