

Mathieu Lizotte

Étudiant du Baccalauréat en enseignement au secondaire (BES)

Profil univers social et développement personnel (7656)

Université du Québec à Trois-Rivières

Concours de projets pédagogiques en matière d'éducation interculturelle et
inclusive 2016

Titre du projet :

Sensibilisation aux stéréotypes et production de contenu de sensibilisation

Observatoire sur la Formation à la Diversité et à l'Équité

19 août 2016

Table des matières

Le thème, les éléments de problématique et les objectifs généraux	1
Les référents choisis et les liens avec le programme de formation.....	2
L'intention éducative poursuivie au regard des deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive.	4
Les retombées attendues sur les élèves, les apprentissages et le « vivre ensemble »	5
La prise en compte du milieu scolaire auquel le projet s'adresse.....	6
Les conditions de réalisation et les étapes de préparation, réalisation et intégration	7
Période 1	7
Tableau 1 — Exemples de questions à poser après chaque vidéo	8
Période 2	9
Périodes 3 et 4.....	10
Période 5	10
Tableau 2 — Planification globale de la situation d'apprentissage.....	11
Les approches pédagogiques des activités du projet.....	12
Approche culturelle.....	12
Approche antiraciste	13
Approche socioconstructiviste	13
Matière ciblée, matériel, format ou moyens utilisés et les stratégies déployées.....	14
Les partenariats ou les ressources locales, humaines/communautaires engagées.	14
Bibliographie.....	15
Annexe I.....	16
Annexe II	17
Annexe III.....	18
Annexe IV.....	19
Annexe V	20
Annexe VI.....	21

Le thème, les éléments de problématique et les objectifs généraux

Historiquement, le Québec a souvent eu recours à l’immigration pour se développer et plusieurs événements peuvent en témoigner. Pensons ici aux Filles du Roy venues pour équilibrer le ratio hommes/femmes et aux Irlandais qui contraignent l’émigration des Canadiens français vers les États-Unis. La conjoncture actuelle qui combine un faible taux de natalité et un vieillissement de la population justifie à elle seule l’arrivée d’immigrants au Québec. Par contre, il serait fautif de se borner à de simples considérations économiques (croissance, développement, main d’œuvre) comme seuls fondements à cette immigration. Suivant une telle logique économique, il serait difficile d’établir une cohésion sociale, un vivre-ensemble favorisant un sentiment d’appartenance. Si le Québec reçoit sa part « d’immigrants économiques », il accueille aussi des immigrants de regroupement familial et des réfugiés. Cette dernière catégorie d’immigrants comprend des gens vulnérables qui, sans l’opportunité de s’établir ici, seraient dans une impasse. Ce projet pédagogique accorde une grande place aux réfugiés, puisqu’il a été élaboré pour les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec, soit deux régions pour lesquelles les réfugiés constituent une plus large part de l’immigration qu’ailleurs au Québec. Évidemment, il prend en considération l’ensemble des élèves issus de l’immigration (ÉII), mais une place importante est faite aux différentes trajectoires migratoires des immigrants de première génération. À cet effet, il est bien important que

« Chaque enseignant [puisse] avoir une connaissance minimale du contexte familial, communautaire (dynamiques du quartier), migratoire, linguistique, socioéconomique et religieux [des élèves issus de l’immigration] afin d’être en mesure d’interpréter correctement les besoins et comportements d’une part, et d’adapter son matériel pédagogique pour faciliter l’apprentissage de l’élève d’autre part » (Potvin *et al.*, 2015, p. 64).

Ces connaissances prennent toutes leur importance dans ce projet pédagogique puisque l’objectif général est d’éduquer et de sensibiliser aux stéréotypes ainsi qu’aux préjugés qui peuvent exister envers la « clientèle » fréquentant l’école dans laquelle le projet s’insère tout en favorisant une intégration linguistique, sociale et scolaire des ÉII et de leur famille. La réalité sociale prise en considération est celle des centres urbains de la Mauricie et du Centre-du-Québec (Victoriaville, Drummondville et Trois-Rivières). Leur situation est similaire puisque la majorité des immigrants de ces régions s’installent dans ces villes en raison des services publics (école, hôpitaux, etc.) et communautaires ([SANA](#), [CAIBF](#), [RID](#)) qui y sont offerts. Ainsi, ce projet pourra s’intégrer dans la majorité des écoles de ces régions et même ailleurs dans la province. Par contre, la problématique avec ces milieux réside dans le fait que le pluralisme puisse être une nouveauté tant pour les élèves que pour

les enseignants. Il faut donc questionner les élèves pour savoir quelles sont les expériences de pluralisme qu'ils ont vécues, que ce soit dans la région, ailleurs au Québec ou à l'étranger. Peut-être que certains élèves n'auront pas d'expérience à raconter, mais cela n'empêche pas que, puisque le pluralisme ne se limite pas à la dimension ethnoculturelle, les élèves vivent tous des expériences de pluralisme, ne serait-ce que du point de vue socioéconomique. Ainsi, il peut être ardu de proposer une activité de sensibilisation et d'éducation interculturelle qui soit réellement significative pour les élèves. Cela n'enlève en rien l'importance d'une telle initiative et de ses impacts sur la vie scolaire et sociale à court, moyen et long terme, d'autant plus qu'un nombre grandissant d'immigrants s'établissent à l'extérieur des communautés métropolitaines de Montréal et Québec (MIDI, 2014).

Les référents choisis et les liens avec le programme de formation

À l'ère du numérique qui marque le 21^e siècle, j'ai décidé d'accorder une grande place aux référents technologiques des jeunes afin de faciliter la réalisation d'apprentissages significatifs. Puisqu'en région, et d'autant plus en milieu rural, les élèves ne sont pas nécessairement portés à entrer en contact avec des gens de référents culturels différents, je me suis dit que d'amener la diversité à eux par un moyen technologique était une bonne façon d'aller chercher leur attention. Ainsi, la situation d'apprentissage débutera par une prise de conscience des stéréotypes qui peuvent exister à l'égard de tous. Le moyen utilisé sera la présentation de courtes vidéos qui démontrent des stéréotypes à l'égard du Québec, des minorités visibles, des immigrants et des femmes. À ce propos, les annexes I à VI sont des exemples qui peuvent être présentés aux élèves. De plus, ces vidéos serviront d'exemples pour la dernière phase du projet qui est la réalisation d'une vidéo de sensibilisation aux préjugés et aux stéréotypes qui sera réalisée en équipe mixte composée d'élèves québécois et d'ÉII.

D'un point de vue disciplinaire, le projet s'insère dans le cours d'éthique et culture religieuse et il amènera l'élève à développer les trois compétences visées dans le cours, soit 1) réfléchir sur des questions éthiques ; 2) manifester une compréhension du phénomène religieux ; 3) pratiquer le dialogue.

La compétence 3 (pratiquer le dialogue) est la compétence pivot du programme et, de ce fait, elle sera développée tout au long du projet. Cette compétence « mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble [et] comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres » (MELS, 2007, p. 522). Pour ce qui est de la délibération intérieure, elle sera suscitée lors des premières périodes, lorsque les élèves seront invités à questionner leur propre point de vue par rapport aux vidéos et à leurs propres préjugés. L'échange d'idées avec les autres

sera réalisé, quant à lui, lorsque les élèves seront amenés à questionner les autres élèves ainsi que les capsules vidéos (annexes I à VI). Afin de permettre un dialogue respectueux, les élèves devront être à l'affût des possibles entraves au dialogue, en commençant par l'appel au stéréotype (faire appel à une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités) et l'appel au préjugé (faire appel à une opinion préconçue, favorable ou défavorable, et qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation) (MELS, 2007, p. 550). Durant tout le projet, les élèves seront appelés à discuter en grand groupe et à travailler en équipe, ce qui nécessite le respect et la contribution de chacun dans l'établissement de conditions favorables au dialogue.

En ce qui concerne la première compétence, le thème du programme qui a été choisi est *la tolérance* (2^e cycle). Il est présenté dans le programme en opposition à l'intolérance et à l'indifférence et propose des éléments de contenu indicatifs comme le pluralisme, la défense de l'identité culturelle et l'intégration culturelle. D'un point de vue historique, il est possible d'aborder l'Édit de Nantes comme exemple de tolérance. Aussi, le sujet des accommodements raisonnables est un dossier d'actualité intéressant à exploiter (les fondements qui les sous-tendent, les justifications, sa représentation dans les médias, etc.). Toutefois, il faut demeurer conscient que le terme *tolérance* est délicat, car il porte une connotation négative qui renvoie au fait d'accepter à contrecœur quelqu'un ou quelque chose qui serait, autrement, une nuisance. Il peut être intéressant de faire, avec les élèves, une distinction des différents sens que porte le mot *tolérance*. Le travail réalisé par les élèves s'inscrit dans la progression des apprentissages, puisqu'ils devront « définir des termes pouvant être associés à la tolérance » (MELS, 2011, p. 8) comme le racisme, la discrimination, la diversité, la xénophobie, etc. De plus, ils seront amenés à « établir des liens entre la tolérance et la poursuite du bien commun [et] la reconnaissance de l'autre » (MELS, 2011, p.8), soit les deux finalités du programme d'ÉCR.

En ce qui a trait à la deuxième compétence, le thème choisi est celui des *références religieuses dans les arts et la culture* (2^e cycle). L'indication pédagogique est de « prendre appui sur des créations artistiques, tant religieuses que profanes, pour amener les élèves à en reconnaître la signification et à y interpréter le symbolisme religieux » (MELS, 2007, p.544). Dans la progression des apprentissages, il est fait mention que l'élève doit « donner la définition de termes pouvant être liés aux références religieuses dans les arts et dans la culture » (MELS, 2011, p. 14). Ainsi, des termes comme *culture* et *symbole* devront être définis par les élèves. Or, il y a un risque de folklorisation si l'on résume la culture d'un peuple à certains symboles. L'intention est donc de démontrer aux élèves qu'il existe certains symboles, coutumes et autres éléments de culture qui font partie de la tradition des peuples, mais que la culture est toujours en mouvance et que chaque individu apporte une importance variable à chacun de ces éléments tout en développant une culture qui peut dépasser celle de la tradition. C'est le principe du passage de la culture première à la culture

seconde. Par ailleurs, bien que l'art religieux ne soit pas explicitement exploité dans ce projet, l'une des vidéos présentées (annexe II) fait preuve d'une folklorisation préoccupante des spiritualités autochtones. À cet égard, le visionnement de ce vidéoclip mettra en garde les élèves du danger de limiter la culture à ces symboles réels, mais folkloriques. Tout au long du projet, les élèves seront amenés à rester critiques à l'égard de l'usage des symboles et des éléments de cultures.

De façon plus générale, le projet s'inscrit dans le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* dont l'intention éducative est « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MEQ, 2006, p. 13). Ce domaine prend en considération le pluralisme de la société et de l'école dans laquelle l'élève évolue et constitue en ce sens une voie idéale pour l'éducation interculturelle. Concernant les compétences transversales, plusieurs seront développées durant ce projet, mais l'une d'elles sera vraiment mise à profit durant les étapes de réalisation et d'intégration. Il s'agit de la compétence 8, coopérer. Ces trois composantes seront développées alors que l'élève devra *contribuer au travail coopératif* durant la réalisation de la capsule vidéo. Tout au long du projet, il sera amené à *interagir avec ouverture d'esprit* en écoutant, respectant et faisant une place à ses pairs. Enfin, à la suite du travail, l'élève sera en mesure d'*évaluer sa participation au travail coopératif*, tant en évaluant sa propre participation dans le travail que les retombées engendrées par l'effort individuel et collectif.

L'intention éducative poursuivie au regard des deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive.

L'intention éducative poursuivie dans ce projet se divise en trois visées :

1) Faire vivre aux élèves (tant ceux qui sont issus de l'immigration de 1^{re} génération que les Québécois d'origine) une expérience interculturelle qui tient compte de la réalité sociale régionale. Cette première visée concorde avec la 1^{re} finalité de l'éducation interculturelle et inclusive qui est d'*adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, en particulier ceux des groupes minorisés* ;

2) Amener l'élève à réaliser que les stéréotypes et les préjugés racisants sont des constructions sociales. Juteau souligne justement que « la notion de race est un construit idéologique, que les races sont socialement imaginées et qu'elles n'ont pas de réalités biologiques » (1999, p. 113). Cela rejoint la 2^e finalité de l'éducation interculturelle et inclusive qui est de *préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire* ;

3) Amener l'élève à réaliser l'apport de tous les individus à la société québécoise, peu importe les marqueurs identitaires qui les caractérisent. Cela implique une compréhension du concept d'intégration qui est implicite à l'interculturalisme, contrairement au multiculturalisme, de même qu'une connaissance de l'apport migratoire, et ce, tant d'un point de vue historique qu'actuel. Cette visée rejoint la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998, p. 2) qui stipule que l'éducation interculturelle nécessite « une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes » ainsi qu'une prise de conscience, par l'élève, de sa propre appartenance culturelle. Cette vision se juxtapose à merveille avec la finalité de *reconnaissance de l'autre* du cours d'éthique et culture religieuse qui est « indissociable de la connaissance de soi » (MELS, 2007, p. 500). De plus, cette visée rejoint aussi la 2^e finalité de l'éducation interculturelle et inclusive.

Les retombées attendues sur les élèves, les apprentissages et le « vivre ensemble »

Les retombées espérées par la mise en place de cette situation d'apprentissage sont multiples. D'abord, l'éducation aux stéréotypes vise à faire adopter des attitudes et des comportements respectueux des autres, peu importe les distinctions physiques ou sociales qui peuvent exister (ethnoculturelle, linguistique, sexuelle, socioéconomique, etc.). Dans un monde idéal, le projet entraînera un effet boule de neige, puisque les élèves qui réaliseront le projet (deuxième cycle du secondaire) seront invités à aller présenter le fruit de leur travail dans les niveaux inférieurs afin de sensibiliser à leur tour les autres élèves. En outre, l'attitude des élèves aura un impact dans leur milieu familial et social puisque leur conscientisation devrait se refléter dans leurs comportements dans les autres environnements qu'ils fréquentent (équipe sportive, famille, amis, etc.).

Évidemment, si ce projet de sensibilisation et d'éducation interculturelle se réalise en contexte d'accueil d'ÉII, c'est en souhaitant faire adopter des attitudes et des comportements favorisant le vivre-ensemble à l'école (court terme), mais aussi dans la société (moyen et long terme). En déconstruisant des stéréotypes et des préjugés, ce projet entend faciliter et favoriser les contacts entre les élèves québécois et les ÉII. En racontant les différentes trajectoires migratoires possibles, il est aussi souhaité que les élèves québécois développent une certaine empathie et de l'altruisme afin de faire les premiers pas vers les ÉII pour ainsi éliminer en partie ou totalement les barrières psychologiques qui peuvent exister. Bien sûr, l'apprentissage de la langue française est probablement la barrière la plus importante, mais en impliquant les ÉII dans le projet, ils vivront une expérience positive qui, espérons-le, les encouragera à multiplier les contacts, ce qui les motivera dans l'apprentissage de la langue.

La prise en compte du milieu scolaire auquel le projet s'adresse

Ce projet a été conçu en considérant la réalité des villes principales de la Mauricie et du Centre-du-Québec qui tendent, depuis les années 90, à recevoir de plus en plus d'immigrants, dont des réfugiés. Dans ces régions, la proportion de réfugiés par rapport au total d'immigrants est beaucoup plus élevée qu'ailleurs en province pour les années 2003 à 2012 avec des pourcentages respectifs de 25 % (642 sur 2 551) et 43 % (860 sur 1 989) comparativement à la moyenne provinciale de 12,5 % (44 785 sur 357 513) (MIDI, 2014). Si les années 90 ont été marquées par l'arrivée de réfugiés en provenance d'ex-Yougoslavie, les années 2000 ont été le théâtre de l'arrivée de réfugiés d'origine africaine (Rwanda, Mauritanie, Congo, Burundi, etc.) et, plus récemment, du Moyen-Orient (Irak, Syrie, etc.) (TCRI, 2015). Le projet tient compte de cette réalité en insistant sur les différents parcours migratoires possibles dans le but de faire prendre conscience du cheminement antérieur des ÉII, d'autant plus que « les divers marqueurs identitaires d'une personne (genre, classe, année d'arrivée dans le pays d'accueil, opinions politiques, histoire familiale, etc.) peuvent agir comme facteurs d'inclusion ou d'exclusion » (Potvin *et al.*, 2015, p. 64). Or, dans ces milieux relativement homogènes que sont Victoriaville, Drummondville et Trois-Rivières, un réel défi s'impose : comment aborder le thème de l'éducation interculturelle sans ostraciser les ÉII tout en réalisant des apprentissages significatifs pour les apprenants ? Cette question est restée en filigrane parmi les objectifs à atteindre avec cette situation d'apprentissage. D'autres se sont penchés sur ce sujet, comme Apple et Beane (2007, cité dans Potvin *et al.*, 2015, p. 58) qui soulignent « l'insatisfaction grandissante des éducateurs à l'égard du curriculum et d'un enseignement trop éloigné des préoccupations et des réalités des élèves des groupes minorisés ».

À mon avis, on doit s'attaquer à ce double défi en s'intéressant aux deux clientèles visées : quelles sont leurs préoccupations quotidiennes ? Que vivent-ils ? Quels sont leurs centres d'intérêt ? En connaissant bien les élèves que l'on côtoie, il devient plus simple de leur proposer du contenu significatif qui se situe dans leur *zone proximale de développement*. Par exemple, la réalité d'un jeune réfugié et celle d'un élève québécois ordinaire peuvent sembler loin l'une de l'autre — et elles le sont —, mais ils partagent quelques réalités similaires, comme celle d'être des adolescents dont la vie est en pleine transformation à différents points de vue (bio-psycho-social). Je crois que de faire prendre conscience aux élèves québécois ce qu'implique la vie de réfugié au niveau social est un bon moyen de développer leur intérêt. Alors qu'ils sont en plein développement identitaire où le groupe social joue un rôle déterminant, l'idée d'être déraciné doit sembler terrifiante. Or, il s'agit là de l'un des nombreux désastres qu'a vécu n'importe quel immigrant de 1^{re} génération et la création d'un nouveau réseau social doit jouer un rôle capital dans le sentiment d'appartenance et dans la motivation scolaire de ces élèves.

Les conditions de réalisation et les étapes de préparation, réalisation et intégration

Voici le déroulement de la situation d'apprentissage :

Période 1

La situation d'apprentissage débutera par une sensibilisation aux stéréotypes et aux préjugés. Cette première étape pédagogique de *sensibilisation-initialisation* vise à éveiller l'élève, en situant la leçon et en présentant le but poursuivi (Racette, Du Sablon et Pineau, 1993 ; Wagner, 1988). Durant la phase de l'éveil qui prend place au tout début de la première période du projet, les élèves regarderont un reportage français véritable (annexe I), mais pourtant truffé de stéréotypes à l'endroit du mode de vie québécois (hiver de 8 mois, traîneau à chien comme mode de transport, hôtel de glace comme étant banal, -10 °C comme étant une température clémente, etc.). À la suite de la présentation du reportage, l'enseignant questionne les élèves sur ce qu'ils considèrent comme étant vrai et faux. Le tableau 1 présente une suggestion de questions portant sur cette vidéo ainsi que sur les autres vidéos présentées en annexes.

Ensuite, l'enseignant présente les autres vidéos (voir les annexes I à VI). Ces vidéos sont intéressantes parce qu'elles inversent les rôles : ce sont des situations qui traitent des stéréotypes et des préjugés à l'endroit des gens issus de l'immigration ou faisant partie d'une minorité. Notez que l'une des vidéos est une campagne de sensibilisation contre le sexisme, ce qui n'est pas tout à fait l'angle abordé dans cette situation d'apprentissage. Cependant, il est intéressant de démontrer aux élèves que des préjugés et des stéréotypes existent à l'endroit de tous les marqueurs identitaires (sexuel, linguistique, religieux, ethnoculturel, socioéconomique, etc.). Chaque visionnement sera suivi d'une période de questions et de discussion, ce qui permet de développer la compétence 3 en ÉCR (pratiquer le dialogue) en suscitant une délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. Toutefois, l'enseignant doit laisser les apprenants évoluer ensemble dans leur réflexion en se gardant d'intervenir de façon trop fréquente lorsque les élèves prennent la parole, à moins que ceux-ci manquent de respect ou commettent une entrave au dialogue.

À la fin de la période, les élèves sont invités à écrire leurs principales réflexions par rapport aux vidéos et aux discussions ayant eu lieu en classe. Cette partie de la situation d'apprentissage est importante, car elle permet à l'enseignant d'évaluer la compétence 1 (réfléchir sur des questions éthiques) qui vise à développer chez l'élève « la capacité de décrire et de mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs » (MELS, 2007, p. 514). Enfin, l'enseignant présentera de façon explicite le déroulement de l'ensemble du projet (voir le tableau 2).

Tableau 1 — Exemples de questions à poser après chaque vidéo

Annexe I	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui est vrai dans ce reportage ? • Qu'est-ce qui est faux dans ce reportage ? • Est-ce que vous croyez que les téléspectateurs pensent que c'est vrai ? • Pour quelles raisons le journal télévisé présente ce genre de reportage ? • Est-ce que quelqu'un connaît/peut me définir le mot stéréotype ? • Est-ce qu'il pourrait y avoir de tels reportages au Québec à propos d'autres peuples/pays/phénomènes ? • Avez-vous une idée de la raison pour laquelle je vous présente ce reportage ?
Annexe II	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les symboles acadiens dans cette vidéo ? • Quels sont les symboles autochtones ? • Est-ce que ce qui est représenté dans la vidéo est réaliste ? • Pourquoi croyez-vous qu'on a utilisé les symboles de cette façon ? • Pouvez-vous me décrire ce qu'est le folklore ? • Croyez-vous que les Acadiens s'habillent/vivent de cette façon ?
Annexe III	<p>En arrêtant la vidéo à 0 : 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après vous, que fait cette personne ? • Pourquoi cette personne agit ainsi ? <p>À la fin de la vidéo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel message a-t-on voulu passer ? • Étiez-vous surpris par la fin ? • Croyez-vous que c'est une bonne façon d'attirer l'attention ? • Croyez-vous que c'est une bonne façon de faire passer un message ? • Croyez-vous que les immigrants peuvent contribuer à la société comme c'est démontré dans la publicité ?
Annexe IV	<p>En arrêtant la vidéo à 0 : 59</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment trouvez-vous la réaction de la famille ? • Comment auriez-vous réagi si vous étiez un membre de la famille ? • Êtes-vous du genre à changer de place, comme c'est le cas dans le film ? • Comment auriez-vous réagi si vous aviez été l'homme seul ? <p>À la fin de la vidéo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment vous sentiriez-vous si vous aviez été un membre de la famille ? • Et si vous étiez l'homme seul ? • Quel message est-ce que le film essaie de véhiculer ? • Est-ce que le film réussit à transmettre son message ?
Annexe V	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les enfants disent que la belle poupée est blanche et que la poupée laide est noire même s'ils sont eux-mêmes noirs ? • Pourquoi les enfants disent que la poupée gentille est blanche et que la poupée méchante est noire même s'ils sont eux-mêmes noirs ? • Comment appelle-t-on ces façons de voir ? (Stéréotypes) • Pourquoi est-ce qu'on a des stéréotypes ? Des préjugés ? • Est-ce que c'est normal ? Légitime ? • Est-ce que la couleur de peau peut vraiment déterminer les qualités d'une personne ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Comment appelle-t-on le fait de donner des qualités et des défauts à une personne selon sa couleur de peau ? (Racisme) • Est-ce qu'on entretient des raisonnements semblables selon d'autres critères (sexe, âge, orientation sexuelle, etc.) ?
Annexe VI	<ul style="list-style-type: none"> • Comment appelle-t-on ce que font les adultes ? (Stéréotypes) • Pourquoi agissent-ils ainsi ? • Pourquoi les petites filles réagissent différemment ? • Qu'est-ce que ça nous dit sur les stéréotypes ? (Construits sociaux) • Est-ce qu'on peut se défaire de ces caractéristiques (homme/femme, couleur de peau, orientation sexuelle) ? • Quel est le message véhiculé par la publicité ? • Est-ce que le message est bien véhiculé ? Est-ce qu'il atteint la cible ?

Période 2

Lors de la deuxième période, les élèves découvriront d'abord l'historique de l'immigration au Québec, au Canada et dans leur région. Cette partie du projet vise à conscientiser les élèves sur la terre d'accueil qu'a constitué le Québec et, plus globalement, l'Amérique du Nord depuis l'arrivée des premiers Européens. Que nous pensions aux peuples autochtones de la Mauricie et du Centre-du-Québec, à l'arrivée des Français, celle des Britanniques, aux plus récentes vagues d'immigration européenne, asiatique, africaine et sud-américaine, il y a toujours eu une diversité ethnoculturelle sur le territoire. Si cette diversité a déjà signifié un déséquilibre des pouvoirs (Européens/Autochtones, Canadiens français/Canadiens anglais), la politique interculturelle manifeste une intention d'accueillir et d'intégrer rapidement les nouveaux arrivants afin de bénéficier de la richesse qui accompagne cette diversité, y compris en milieu scolaire.

Cette période est toute désignée pour traiter des diverses trajectoires migratoires possibles, qu'il s'agisse des types d'immigrants (immigration économique, regroupement familial ou réfugié), du processus d'immigration et de ce que vivent les immigrants, particulièrement les réfugiés, avant de s'établir au Québec (guerre civile, fuite, camp de réfugiés, insécurité) et une fois arrivés sur le territoire (accueil, installation, défis). Pour ce faire, un représentant de l'organisme local d'accueil des nouveaux arrivants viendra en classe pour expliquer les différents parcours migratoires, la situation régionale et les défis quotidiens des nouveaux arrivants. Ces organismes sont le Service d'accueil des nouveaux arrivants (Trois-Rivières), le Comité d'accueil international des Bois-Francs (Victoriaville) et le Regroupement interculturel de Drummondville. À propos des défis, l'un de ceux qui peuvent rejoindre les élèves est celui de l'éducation, car non seulement les jeunes réfugiés peuvent n'avoir jamais fréquenté une école, ils doivent désormais le faire dans une autre langue que la leur. Ce défi est énorme et le projet vise à ce que les élèves québécois comprennent cette ampleur et puisse les aider, à leur façon, dans l'intégration scolaire, sociale et linguistique des ÉII.

Périodes 3 et 4

Les troisième et quatrième périodes seront consacrées à la réalisation d'une capsule vidéo de sensibilisation d'une durée allant de 30 secondes à 3 minutes. À leur rythme, les élèves feront une tempête d'idées, le tournage et le montage vidéo. Au besoin, une ou deux périodes supplémentaires pourraient être accordées selon le déroulement du projet. Cette capsule vidéo sera réalisée en équipe mixte combinant des élèves ordinaires et des ÉII, des garçons et des filles. Il n'est pas nécessaire que les ÉII occupent un rôle central dans la capsule puisqu'ils peuvent occuper un rôle de soutien ou un rôle technique, selon leur intérêt. Les équipes serviront également de parrainage à l'extérieur de la classe afin que les ÉII soient accompagnés dans leurs transitions entre les cours. Ces périodes de réalisation combinent 2 pratiques éducatives 1) le parrainage avec un élève non immigrant ; 2) des ateliers dans une autre matière que le français. Celles-ci ont été jugées comme étant pertinentes ou très pertinentes par une majorité (respectivement 89,7 % et 82,8 %) de responsables de projets d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire (MELS, 2014). Malgré ce constat, ces deux pratiques n'étaient offertes respectivement que dans 28 % et 16 % des cas. En ce sens, le projet répond à un besoin tout en n'engageant que très peu de contraintes (financières, matérielles, humaines).

Période 5

Enfin, la dernière étape du projet est de présenter les capsules vidéo aux autres élèves de l'école. Les formes que peuvent prendre ces présentations sont nombreuses : dans la classe des autres élèves, à l'auditorium, en continu sur des écrans placés dans les places publiques. Il est souhaité, durant cette phase, que les élèves plus vieux servent de modèles à leurs cadets afin de créer un effet d'entraînement. Peut-être plus important encore, le projet vise à ce que les ÉII puissent vivre un succès duquel ils peuvent être fiers afin d'augmenter leur motivation. En les impliquant personnellement, le projet contiendra des éléments de l'expérience vécue et leur voix plutôt que « de grandes généralités concernant les communautés (souvent stéréotypées) » (Potvin *et al.*, 2015, p. 54). À la fin du projet ou lors de la période suivante, l'enseignant fera un retour en classe sur le déroulement de l'activité et refera l'exercice de réflexion qui avait été fait lors du premier cours. Les élèves pourront ensuite mesurer l'évolution de leur réflexion entre le début et la fin du projet. Une discussion en grand groupe pourra conclure le projet.

Tableau 2 — Planification globale de la situation d'apprentissage

<u>Étapes</u>	<u>Contenu</u>	<u>Indications</u>
Période 1		
<i>Étape 1</i>	Présentation du reportage français (annexe I)	Questionnement des élèves après la présentation (voir tableau 1)
<i>Étape 2</i>	Présentation des autres vidéos (annexes II à VI)	Questionnement des élèves après chaque présentation (voir tableau 1)
<i>Étape 3</i>	Période de réflexion et d'écriture	Les élèves prennent le temps de réfléchir individuellement et écrivent leurs principales réflexions par rapport aux vidéos présentées et aux discussions ayant eu lieu en classe. L'enseignant conserve ces feuilles pour évaluer la réflexion et émettre des commentaires constructifs sur chaque copie.
<i>Étape 4</i>	Présentation de l'ensemble du projet période par période.	L'enseignant invite les élèves à réfléchir à des idées pour la vidéo à réaliser. Les élèves notent les dates importantes dans leur agenda.
Période 2		
<i>Étape 1</i>	Historique de l'immigration au Québec, au Canada et dans la région	Description des vagues d'immigrations successives depuis l'arrivée des colons français. L'enseignant insiste sur les dernières années.
<i>Étape 2</i>	Faire prendre conscience de l'apport des immigrants	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'ont en commun Steve Nash (NBA, Afrique du Sud), Olivia Chow (politique, NPD, Honk Kong), K'naan (musique, Somalie), Danielle Henkel (affaire, Maroc), Michaelle Jean (gouverneure générale du Canada, Haïti) et Donovan Bailey (Sprint, Jamaïque) ? Ils sont tous immigrants de 1^{re} génération. • Qu'ont en commun Wayne Gretzky (LNH, Pologne), PK Subban (LNH, Jamaïque) et le chanteur The Weeknd (musique, Éthiopie) ? Ils sont tous immigrants de 2^e génération.
<i>Étape 3</i>	Description de la situation régionale en matière d'immigration	Par un intervenant du CAIBF, du SANA ou du RID selon la ville dans laquelle se trouve l'école (pourcentage d'immigrants dans la région, à l'école, provenance, etc.).
<i>Étape 4</i>	Parcours migratoires possibles	Par un intervenant du CAIBF, du SANA ou du RID selon la ville dans laquelle se trouve l'école (distinction entre immigration économique, regroupement familial et réfugiés).
<i>Étape 5</i>	Présentation des principaux défis auxquels les nouveaux arrivants sont confrontés.	Par un intervenant du CAIBF, du SANA ou du RID selon la ville dans laquelle se trouve l'école (l'arrivée, le logement, l'apprentissage du français, le travail, etc.).
Périodes 3 et 4		
<i>Étape 1</i>	Tempête d'idée	Les élèves pensent à un concept (style « campagne publicitaire » ou autre), écrivent le texte, partagent les rôles selon leurs intérêts et leurs compétences.
<i>Étape 2</i>	Tournage de la vidéo de sensibilisation	En classe et ailleurs dans l'école, les élèves réalisent le tournage de la capsule vidéo. Au besoin, l'enseignant peut se faire aider par d'autres responsables de l'école pour superviser le déroulement.
<i>Étape 3</i>	Montage vidéo	Au local informatique, les élèves font le montage de la capsule en intégrant, au besoin, du texte et de la musique.

<i>Étape 4</i>	Approbation et mise en ligne	À chaque étape, les élèves doivent faire approuver ce qu'ils ont fait avant de passer à l'étape suivante. Il en va de même pour la fin du projet. L'enseignant mettra en ligne (sur le portail ou sur un site web) le travail des élèves afin de le diffuser à la plus grande échelle possible. Les élèves pourront eux-mêmes relayer leur vidéo par le biais des médias sociaux.
Période 5		
<i>Étape 1</i>	Présentation des vidéos aux autres élèves de la classe.	Lors des présentations, il sera intéressant que les élèves plus jeunes puissent questionner les élèves qui ont réalisé les vidéos. Ce sera un bon moyen de valider ce que les élèves ont intégré durant la réalisation du projet.
<i>Étape 2</i>	Retour sur le projet	Période de réflexion et d'écriture accordée aux élèves afin qu'ils puissent évaluer l'évolution de leur réflexion par rapport aux thèmes abordés tout au long du projet.

Les approches pédagogiques des activités du projet

Approche culturelle

L'une des perspectives adoptées dans ce projet est l'approche culturelle de l'enseignement qui veut que l'école serve de lieu de passage de la culture première de l'élève à la culture seconde. Ce développement ne sous-entend pas que l'élève doive laisser sa culture première de côté. Fernand Dumont comparait la construction de la culture seconde à celle d'une habitation lorsqu'il disait que cette dernière était le lieu « où l'homme refait son habitacle par opposition à celui qui lui est donné » (2012). Ainsi, l'élève arrive à l'école avec un bagage (son habitacle donné, sa culture première) et celui-ci est enrichi par les expériences d'apprentissages, les connaissances, les savoirs qui lui sont proposés par l'école dans le but de garnir son bagage, de transformer son habitacle, donc de parvenir à une culture seconde. Jamais il n'est question d'oublier, de nier ou d'effacer la culture première de l'élève. Il est plutôt question de voir la culture seconde comme un ajout qui facilite l'accession à l'épanouissement et à la (future) participation citoyenne de l'élève.

L'enseignant doit structurer les connaissances de façon à faciliter les apprentissages et cela implique de les rendre significatifs en les rattachant à des éléments vus dans les niveaux antérieurs et à des éléments de la vie des élèves. En agissant ainsi, l'enseignant joue le rôle de passeur culturel. Il doit rendre accessibles (donc significatifs, qui se rattachent à des savoirs maîtrisés) les savoirs prescrits au programme, mais aussi des savoirs dits de culture seconde. Il est des plus important que l'enseignant connaisse la culture première des élèves afin de pouvoir tisser des liens. Les connaissances de la culture première des élèves touchent autant leur milieu de vie, leurs habitudes de consommation, leurs loisirs, etc. L'enseignant doit se servir de ces éléments comme point de départ pour tous les apprentissages. C'est là le principe même de l'apprentissage significatif (le relier à une connaissance acquise) que l'on peut appliquer de façon concomitante avec le concept

de *zone proximale de développement* de Lev Vygotski. Ainsi, les nouveaux apprentissages doivent être à la portée des élèves, dans la mesure où ils sont aidés par quelqu'un, en l'occurrence l'enseignant. Celui-ci joue le rôle de médiateur culturel, dans lequel il permet aux élèves d'accéder à des objets de culture seconde qui semblent, à première vue, inaccessibles. Les élèves pourront ensuite porter un regard critique, tant sur leur culture première que sur la culture seconde.

Ici, il s'agit de créer une microsociété plus ou moins représentative de ce que l'on retrouve dans la société québécoise. Évidemment, nous avons dans une classe un tout petit échantillon social, mais il faut appliquer les mêmes préceptes moraux qui favorisent un dialogue et qui sont applicables en société, soit l'écoute, le respect, la liberté, la participation, etc. L'enseignant doit donc donner la parole aux élèves, prendre en considération leurs opinions et s'ajuster en conséquence. Il doit aussi être un modèle d'ouverture et de tolérance sans sombrer dans un relativisme qui ouvre la porte aux abus. Cette ouverture à la diversité/pluralité est aussi importante dans un milieu culturellement diversifié que dans un milieu homogène, car la pluralité s'étend au-delà de l'origine ethnique. En effet, on retrouve une pluralité d'origine socio-économique, de points de vue, de méthodes de travail, de valeurs et les élèves doivent accepter la différence.

Approche antiraciste

Une autre approche utilisée dans ce projet est l'approche antiraciste qui préconise une « prise en compte du contexte sociopolitique et de l'histoire (des minoritaires et des majoritaires) » afin « d'opérer une transformation des mentalités (conscience, attitudes, comportements et pratiques) dans le système d'éducation et chez les enseignants » (Potvin *et al.*, 2015, p. 54). Il existe un lien intéressant entre l'éducation aux stéréotypes et l'éducation aux rapports entre peuples minoritaires et majoritaires. La perpétuation des rapports dominants-dominés est motivée par des stéréotypes et des préjugés institutionnalisés, donc par du racisme, et est cautionnée par des écrits racisants comme *The Bell Curve*. La perspective préconisée dans ce projet est celle voulant que les stéréotypes, les préjugés et le racisme soient des constructions sociales. *De facto*, ces constructions doivent être déconstruites afin d'éviter qu'elles se perpétuent.

Approche socioconstructiviste

Ce projet prend en considération l'importance de l'apprentissage significatif puisque, selon la perspective socioconstructiviste, « l'apprentissage humain est d'abord et avant tout une construction de sens [et] tout contenu d'apprentissage peut être présenté à n'importe quel enfant si l'on adopte la bonne manière » (Vienneau, 2011, p. 178). Ce constat est valide pour les deux clientèles visées par le projet : 1) ÉII de 1^{re} génération ; 2) élèves d'origine québécoise. En faisant interagir et coopérer les élèves dans la réalisation

de la capsule vidéo, il est souhaité que ces derniers développent un engagement cognitif, affectif et social envers la tâche.

Matière ciblée, matériel, format ou moyens utilisés et les stratégies déployées

Le matériel nécessaire à la réalisation de ce projet en ÉCR se limite à un tableau numérique interactif (ou un projecteur) pour les périodes de préparation dans lesquelles l'enseignant présentera les vidéos. Ensuite, pour la réalisation de la capsule vidéo, les élèves auront besoin d'une caméra. Ce peut être celle de leur téléphone cellulaire ou de leur tablette personnelle ou encore tout matériel d'enregistrement numérique disponible à la bibliothèque de l'école (caméra, portable, tablette, etc.). Enfin, les locaux informatiques permettront aux élèves de faire le montage nécessaire pour la réalisation de leur capsule vidéo. Un gratuiciel comme *camtasia* pourra être utilisé aisément par les élèves pour les besoins de l'exercice. Lorsqu'ils auront terminé, ils déposeront leur vidéo sur le portail de l'école ou sur une plateforme de diffusion comme *YouTube*. Pour réaliser le projet, les élèves seront regroupés en équipes mixtes (garçons et filles) et devront inclure un ÉII étant à l'école. Cette approche prendra la forme d'un parrainage puisque les élèves québécois seront se rendront disponibles pour accompagner dans les transitions entre les cours l'ÉII de 1^{re} génération auquel ils sont jumelés. Pour ces derniers, ils vivront une expérience de scolarisation pertinente et motivante à l'extérieur de leur classe d'accueil ou de francisation. Ces deux stratégies ont été considérées comme pertinentes ou très pertinentes par plus de 80 % des responsables de projets d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire (MELS, 2014).

Les partenariats ou les ressources locales, humaines/communautaires engagées.

Pour ce projet, il sera fort pertinent d'avoir recours aux organismes des services d'accueil des différentes villes visées pour venir présenter les parcours et les défis quotidiens auxquels les nouveaux arrivants doivent faire face (période 2). Ces organismes sont le Service d'accueil des nouveaux arrivants (SANA) à Trois-Rivières, le Comité d'accueil international des Bois-Francs (CAIBF) à Victoriaville et le Regroupement interculturel de Drummondville (RID). Ils ont comme mission d'accueillir et de suivre les nouveaux arrivants afin qu'ils s'intègrent socialement et économiquement dans la ville desservie. Les intervenants invités pourront également décrire le rôle de leur organisme et celui des différents autres intervenants (ville, sécurité alimentaire, chambre de commerce, commission scolaire, bénévoles, etc.) dans l'accueil des immigrants afin que les élèves réalisent que l'accueil des nouveaux arrivants est l'affaire de tous.

Bibliographie

- Dumont, F. (2012). Culture. *Liberté*, vol. 54, n° 1, (297), p. 24.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Éthique et culture religieuse. Enseignement secondaire*, Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Éthique et culture religieuse*, Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécois. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : MEQ.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014). *Présence en 2014 des immigrants admis au Québec de 2003 à 2012*, Québec : MIDI.
- Potvin, M., Laroche-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*, OFDE.
- Racette, G., Du Sablon, C. et Pineau, Y. (1993). *Le guide du microenseignement*, Université du Québec à Montréal.
- Wagner, M.-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2015). « *Accueillir, comprendre et accompagner : un engagement quotidien* ». *L'accueil des personnes réfugiées réinstallées dans les régions du Québec*, TCRI.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.

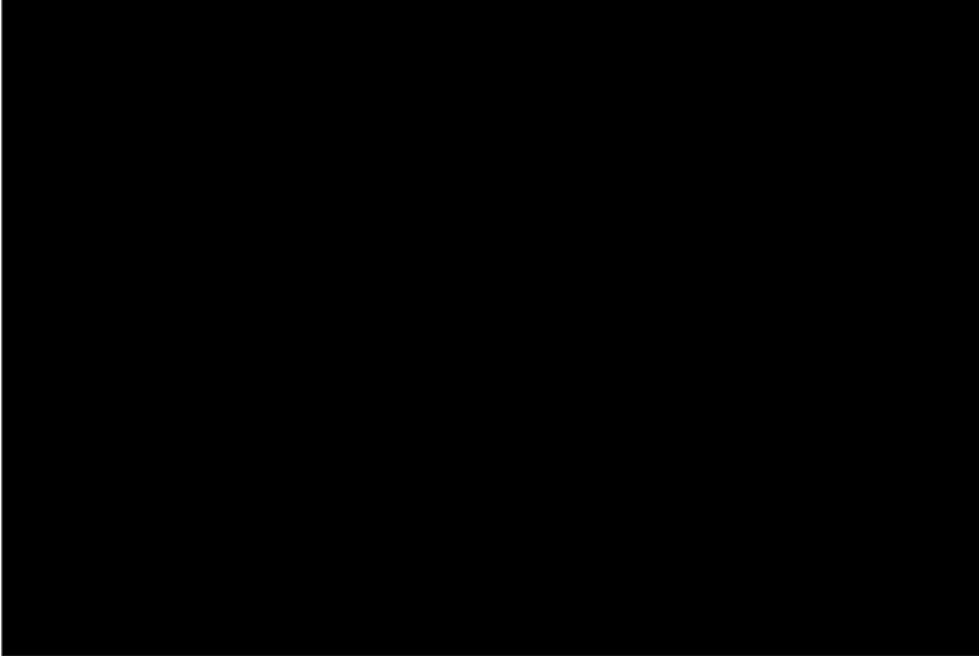
Annexe I

Debré, G., Derrien, M., Geoffroy, A. (reporteurs). (2013, 27 décembre). Au cœur de l'hiver québécois [reportage]. *Le 20 heures*. TF1. Repéré à <http://dai.ly/x19cn6e>



Annexe II

St-Pier, N. (2015, 5 septembre). *Tous les Acadiens* [Vidéo en ligne] repéré à <https://youtu.be/T-TBh5qelxY>



Annexe III

Motivaction Jeunesse/Mon vrai visage — Agence Spärk

Agence Spärk. (Agence publicitaire). (2015, 11 février). *Motivaction Jeunesse/Mon vrai visage* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://youtu.be/2gdea2w6ZiY>



Annexe IV

Galanopoulos, D. (producteur), Spetsioti, N. (réalisatrice), Koutsomiti, K. (scénariste), *Jafar* [court métrage]. Athènes, Grèce : Icona Studio Athens. Repéré à <https://youtu.be/dfccrwUIROU>



Annexe V

MSNBC. (2008, 13 avril). *White Doll, Black Doll. Which one is the nice doll?* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://youtu.be/WG7U1QsUd1g>



Annexe VI

Always. (2014, 26 juin). *Always #LikeAGirl* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://youtu.be/XjJQBjWYDTs>

