

Rapport d'intervention du programme *Vivre la diversité!*
(Ateliers de formation sur les relations interculturelles
en contexte d'intervention de crise)

Université de Montréal

Par
Joannie Giroux [REDACTED]
École de psychoéducation
Faculté des arts et sciences

Travail présenté dans le cadre du cours PSE 6153

Professeure : Sylvie Normandeau

Août 2012

Remerciements

Ces deux années de maîtrise furent certainement pour moi une grande aventure, qui a nécessité bon nombre d'adaptations, de compromis et d'investissements. Il m'est toutefois impossible de négliger le cheminement que j'ai pu réaliser au travers du développement et de l'implantation de mon programme d'intervention. Plusieurs personnes m'ont permis de vivre ces défis avec une plus grande aisance. Celles-ci m'ont soutenu et ont joué un rôle déterminant dans l'accomplissement de ce projet.

Je tiens donc à remercier tout d'abord le service IRI. Je pense ici plus particulièrement à mon accompagnateur de stage, Alain Brière, qui a su m'encourager, me soutenir et me faire découvrir les rudiments de l'intervention familiale en contexte d'urgence et de crise. Je remercie également l'adjoint clinique du service, Jean-François Renaud, qui m'a guidé avec enthousiasme et apporté de nombreux conseils, ainsi que la chef de service, Cathy Paquet, qui m'a fourni les meilleures opportunités pour implanter mon projet. Je tiens aussi à dire un énorme merci à tous les intervenants de mon service d'intervention. Ceux-ci m'ont fait confiance et ont participé à mon projet que ce soit au sein du groupe expérimental ou contrôle. Je ne peux aussi oublier tout l'appui reçu par ma famille et mon conjoint qui ont toujours cru en mes compétences, surtout dans les moments où j'ai pu en douter. Sans eux, la réalisation de ce projet aurait été nettement plus difficile. J'ai énormément de gratitude à leur égard. Je tiens aussi à remercier les professeurs du deuxième cycle à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, et tout particulièrement Sylvie Normandeau qui a démontré beaucoup d'intérêt au projet que j'ai développé et qui m'a fourni de nombreux conseils dans les deux dernières années.

Ce projet n'aurait pu prendre une aussi belle forme sans la participation de chacun d'entre eux. Je les remercie donc très sincèrement et c'est avec beaucoup de fierté que je termine maintenant ce rapport d'intervention.

Sommaire

Le programme d'intervention *Vivre la diversité!* a pris forme à travers des ateliers de formation sur les relations interculturelles dans un contexte d'intervention de crise. Il s'est adressé aux intervenants du service d'Intervention rapide et intensive (IRI) du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire agissant sous la Loi de la protection de la jeunesse. Ce programme visait, comme objectif distal, l'amélioration des relations vécues entre les intervenants du service IRI et les familles issues de l'immigration. Pour ce faire, les ateliers se penchaient, plus spécifiquement, sur le perfectionnement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être des participants, en fonction des particularités reliées au contexte de diversité culturelle. Le programme implanté à l'automne 2011 a été évalué en fonction de la mise en œuvre et des effets dus à l'intervention, selon un protocole quasi-expérimental avec groupe témoin non-équivalent.

D'après l'animatrice, la réalisation du programme s'est effectuée en conformité avec ce qui avait été prévu initialement. Une excellente participation des intervenants a d'ailleurs grandement contribué à la mise en œuvre des ateliers. D'ailleurs, suite à des analyses de covariance, des changements significatifs ont été observés au sein du groupe expérimental, concernant l'augmentation des connaissances générales sur le plan des relations interculturelles. Les participants ont donc atteint le premier objectif général se rapportant au savoir. Aucun changement notable n'a pu toutefois être constaté au sujet de l'amélioration du savoir-faire et du savoir-être. Toutefois, cela peut être dû aux difficultés rencontrées avec un des outils d'évaluation des effets. Différentes pistes, décrites ultérieurement, sont donc à envisager pour améliorer une prochaine implantation du programme.

Table des matières

Remerciements	ii
Sommaire	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux et figures	vii
Introduction	1
Contexte théorique	2
Description de la problématique	2
Définition et prévalence des situations de compromission dans le cadre de la DPJ	2
Définition et prévalence des populations immigrantes au sein de la DPJ	3
Facteurs de risque	5
Processus migratoire	5
Facteurs individuels et familiaux.....	7
Facteurs économiques, politiques et sociaux	9
Facteurs de protection.....	10
Conséquence	10
Les défis de l'intervention en protection de la jeunesse auprès des familles immigrantes	11
Chaine développementale	14
Cible d'intervention et particularités du milieu.....	17
Interventions déjà expérimentées	18
Intervention proposée	21
Place dans la chaîne prédictive.....	21
Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations	21
Pertinence de l'intervention proposée	22
Méthodologie	22
Description des composantes de l'intervention	22
Sujets (caractéristiques et recrutement).....	22
But et objectifs de l'intervention	23
Animateur.....	24
Programme et contenu	25
Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	26
Contexte spatial	27
Moyens de mise en relation	28
Stratégies de gestion des apprentissages.....	28
Stratégies de gestion des comportements.....	29

Stratégies de transfert et de généralisation.....	29
Code et procédures	30
Système de responsabilité	30
Système de reconnaissance	31
Évaluation de la mise en œuvre.....	31
Composantes retenues et procédures d'évaluation.....	31
Évaluation des effets.....	34
Protocole d'évaluation privilégié	34
La procédure d'évaluation des effets.....	34
Les construits évalués	34
Résultats.....	38
Évaluation de la mise en œuvre.....	38
Comparaison entre le prévu et le vécu selon les composantes de Gendreau et coll. (2001)	38
Sujets.....	38
Programme et contenu	40
Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	40
Stratégies de transfert et de généralisation.....	42
Composantes sans changement	42
Autres composantes de la mise en oeuvre	43
Différentiation	43
Qualité de la participation des sujets	44
Appréciation des participants	45
Jugement global sur la mise en oeuvre	47
Implication en regard à l'évaluation des effets	48
Évaluation des effets.....	48
Présentation des résultats selon les construits évalués	49
Premier construit : le savoir	49
Deuxième construit : le savoir-faire.....	51
Troisième construit : le savoir-être	54
Discussion.....	55
Jugement global sur l'atteinte des objectifs	55
Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention.....	57
Les sujets.....	58
L'animation	58
Le programme et le contenu.....	58
Le contexte temporel et le dosage de l'intervention.....	59
Les moyens de mise en relation	59
Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	60

Un sujet d'actualité.....	60
La richesse du contexte théorique	60
Le modèle interculturel systémique.....	60
Avantages et limites de l'intervention.....	61
Avantages du programme d'intervention et de la présente étude	61
Limites du programme d'intervention et de la présente étude	62
Recommandations	63
Conclusion	64
Références	65
Annexe I	69
Annexe II.....	70
Annexe III	75
Annexe IV.....	78
Annexe V.....	83

Liste des tableaux et figures

Figure 1. Chaîne développementale	16
Tableau 1. Contenu et thématiques des ateliers du programme <i>Vivre la diversité!</i>	26
Tableau 2. Évaluation de la mise en œuvre.....	33
Tableau 3. Évaluation des effets.....	36
Tableau 4. Comparaison du temps réel sur le temps prévu en minutes selon les quatre composantes des ateliers 1 à 6.....	41
Tableau 5. Pourcentage des participants ayant répondu « oui » aux questions 16 à 19 lors de la passation du questionnaire pré-intervention comparativement à celle du questionnaire post-intervention.....	44
Tableau 6. Qualité de la participation selon une échelle de likert (0 à 3) : Moyenne du groupe pour chaque variable étudiée (V1 à V6) à chacune des rencontres (1 à 6).....	45
Tableau 7. Appréciation des participants selon une échelle de likert (1 à 4) : Moyenne du groupe et écart type pour chacune des questions posées en post-intervention.....	46
Tableau 8. Appréciation des participants selon une échelle de likert (0 et 1) : moyenne du groupe et écart type pour chacun des questions posées en post-intervention.....	47
Tableau 9. Données descriptives (moyenne et écart type) sur les mesures du savoir pour le questionnaire maison	50
Tableau 10. Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées sur les mesures du savoir pour le questionnaire maison	51
Tableau 11. Données descriptives (moyenne et écart type) sur les mesures du savoir-faire pour le questionnaire maison	52
Tableau 12. Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées sur les mesures du savoir-faire pour le questionnaire maison	53
Tableau 13. Données descriptives (moyenne et écart type) sur les mesures du savoir et du savoir-faire pour les analyses de contenu	53
Tableau 14. Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées sur les mesures du savoir et du savoir-faire pour les analyses de contenu	54

Introduction

L'immigration au Canada fait partie intégrante de la société. Le Québec, entre autres, a connu depuis plus de trente ans des mutations importantes dans la composition de sa population, en raison principalement de ses difficultés à assurer le renouvellement de ses générations. L'immigration est nécessaire dans un endroit tel que le Québec, puisqu'elle contribue à maintenir l'équilibre de la population (Aumont, Chabot, & Milette, 1998).

Au cœur de cette diversification, plusieurs débats ont pris forme, entre autres autour des accommodements raisonnables, du profilage racial, des gangs de rue, des ghettos, de la pauvreté chez les immigrants, de la discrimination pour l'obtention d'un emploi, des différences au sein des rapports homme/femme, etc. L'immigration est en fait un processus qui génère en soi plusieurs défis, et ce, autant pour la société d'accueil que pour la famille qui vit le processus migratoire. Selon Legault et Fronteau (2008), la migration est une expérience déstabilisatrice où plusieurs changements s'opèrent dans la structure familiale. Il s'agit d'une période d'adaptation importante pour chacun des membres de la famille (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010). D'ailleurs, en raison des difficultés que peuvent vivre ces familles, une réflexion s'impose concernant les problématiques de compromission du développement et de la sécurité d'un enfant, au sens de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), dans un contexte de diversité culturelle (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010).

La diversification culturelle est une richesse et un défi de société pour le Québec. Par ailleurs, l'intervention psychosociale et réadaptative dans le contexte légal qu'impose la LPJ est souvent complexe lorsqu'elle a lieu auprès de familles immigrantes ou issues de communautés ethnoculturelles en raison des zones d'incompréhension qu'elle crée (Chiasson-Lavoie & Roc, 2000). Dans le contexte de l'intervention interculturelle, l'article 2.4 de la LPJ stipule par ailleurs que :

Les personnes à qui la présente loi confie des responsabilités envers l'enfant ainsi que celles appelées à prendre des décisions à son sujet en vertu de cette loi tiennent compte, lors de leurs interventions, de la nécessité de favoriser des mesures auprès de l'enfant et de ses parents en prenant en considération les caractéristiques des communautés culturelles (Gouvernement du Québec, 2010).

Afin d'être efficaces et profitables, les interventions en protection de la jeunesse doivent être adaptées à la réalité de l'enfant et de la famille issues d'une communauté ethnoculturelle (Chiasson-Lavoie & Roc, 2000). Il importe donc de mettre en place des formations propres à l'intervention interculturelle dans les services des Centres jeunesse. Le présent travail a pour objectif de situer dans un contexte théorique et méthodologique le projet d'intervention *Vivre la diversité!* qui a pris forme par

des ateliers de formation sur les relations interculturelles dans un contexte d'intervention de crise. Celui-ci a été implanté auprès d'intervenants du centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU). Ce rapport est divisé en différentes sections. D'abord, dans la première partie du travail, le contexte théorique est détaillé afin de mieux situer la problématique et décrire les interventions déjà expérimentées en matière de formations interculturelles. Ensuite, la seconde partie du travail présente le programme d'intervention selon les dix composantes utilisées par Gendreau (2001). Cette section se poursuit avec l'explication des modalités mises de l'avant pour l'évaluation de la mise en œuvre et des effets de l'intervention. Une troisième partie de ce rapport explique ensuite les résultats obtenus concernant l'évaluation de la mise en œuvre et des effets suite à l'implantation du programme *Vivre la diversité!* Enfin, la dernière partie du présent travail est la discussion permettant de porter un jugement quant à l'atteinte des objectifs et élaborer des hypothèses en fonction des résultats obtenus et des recommandations à envisager.

Contexte théorique

Description de la problématique

Définition et prévalence des situations de compromission dans le cadre de la protection de la jeunesse. La LPJ, la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS) et la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (CQDLP) sont les trois lois ayant le plus grand apport en ce qui concerne la sécurité et le développement des enfants (Clément & Dufour, 2009). La LPJ est une loi d'exception qui a été mise en place afin d'assurer la sécurité ou le développement qui pourrait être considéré comme compromis pour certains enfants.

Selon l'article 38 de la LPJ, la sécurité ou le développement d'un enfant peut être considéré comme compromis, lorsque ce dernier est confronté à une situation d'abandon, de négligence, de mauvais traitement psychologique, d'abus sexuel ou d'abus physique ou lorsqu'il présente un trouble de comportement sérieux (Gouvernement du Québec, 2010). Durant l'année 2008-2009, au total, 8 196 signalements ont été reçus sur l'île de Montréal, mais seulement 45% ont été retenus, soit 3 679 signalements. Pendant cette même période, la négligence et le risque sérieux de négligence constituaient les principales causes des signalements retenus avec un taux de 33%. Les abus physiques et les risques sérieux d'abus physique se positionnaient en deuxième place avec un taux de 30%, alors que les mauvais traitements psychologiques représentaient 15% des signalements. Le motif signalé et retenu le moins fréquemment était celui de l'abandon. À la suite des évaluations réalisées en 2008-2009 auprès des enfants et des jeunes dont le signalement a été retenu, 37% se sont révélés être des situations où la sécurité et le développement étaient compromis. Ces situations ont alors nécessité une

intervention dont l'objet était de mettre fin à la situation de compromission et d'éviter la récurrence (Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, 2009).

Définition et prévalence des populations immigrantes au sein de la protection de la jeunesse. La conception de la diversité varie fondamentalement d'un pays à l'autre, mais aussi d'une institution à l'autre. Au Québec, plusieurs façons singulières sont utilisées pour nommer les immigrants, soit les minorités visibles, ethniques ou culturelles, les groupes minoritaires ou ethniques, les communautés ethnoculturelles, etc. Ce sont les politiques du pays et son histoire en matière d'immigration qui vont influencer la manière dont ces concepts seront nommés et utilisés (Battaglini & Gravel, 1998).

Afin de bien comprendre les enjeux entourant la réalité des personnes immigrantes, certains concepts essentiels, tels que l'identité, la culture et l'ethnicité, doivent donc être définis dans un premier temps, puisqu'ils entretiennent entre eux des rapports complexes. D'abord, la notion de l'identité permet à une personne de se définir, de se présenter, de se connaître et de se faire connaître à partir de caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles. Ces mêmes particularités peuvent permettre aussi à autrui de définir cette personne et de la reconnaître (Apfelbaum & Vasquez, 1983). Le concept d'identité est dialectique en raison des nombreuses dimensions et facettes qu'il recèle. Au cœur de notre identité, un équilibre tend à se définir entre les notions de similitude et d'altérité, d'unité et de diversité, de continuité et de différenciation, d'affirmation et d'assignation (Ladmiral & Lipiansky, 1989).

Dans la construction identitaire, la culture joue un rôle important en tant que référent. Celle-ci s'exprime sur le plan individuel par des manières d'agir, de penser et de ressentir apprises dans la collectivité proximale (Altamirano, 1998). Tous intériorisent, très jeunes, un ensemble de croyances, d'idées, d'attitudes, de valeurs, de normes et d'interdits sociaux véhiculés dans leur communauté et transmis d'une génération à l'autre. Ce qui est observable, mais qui correspond aussi à la définition de la culture, fait référence aux comportements, à la langue, aux méthodes éducatives, aux traditions, aux institutions, etc. (Battaglini & Gravel, 1998). La culture pénètre l'individu dans son intimité et module indéniablement sa personnalité tout comme ses interactions avec son entourage. L'appartenance à une culture est donc cruciale pour le bien-être et le développement de chacun. La culture est toutefois un phénomène dynamique, qui est loin d'être statique et homogène, car elle évolue et se transforme à travers le temps.

Dans cette optique, la culture fait partie intégrante de la notion de l'ethnicité. Le chevauchement entre culture et ethnicité est complexe. Selon Martiniello (1995), l'identité ethnique se définit par la conscience d'appartenance qu'un individu ressent à l'égard d'au moins un groupe ethnique. Ce dernier étant le résultat de la conscience partagée d'une appartenance, basée sur des caractéristiques communes désignées par le groupe comme étant significatives et représentatives de la communauté, les distinguant de celles d'autres groupes. Ce concept fait appel à la réalité souvent observée sous les termes de majorité et minorité, où une relation inégalitaire subsiste parfois en raison de l'existence de frontières délimitant ceux qui sont du groupe et ceux qui ne le sont pas (Barth, 1969). Pour tenir compte de la complexité qui subsiste entre culture et ethnicité, certains utiliseront des termes tels que groupe ethnoculturel, identité ethnoculturelle et minorité ethnoculturelle.

Selon le gouvernement du Québec (2009), le terme *communauté culturelle* réfère à l'ensemble des immigrants, et des personnes issues de l'immigration nées sur la terre d'accueil. Ce terme inclut aussi les groupes nommés *minorités visibles* et les familles installées sur le territoire depuis plusieurs générations. Les Autochtones sont exclus de la définition des minorités visibles, parce que cette population n'a pas la même histoire et la même étiologie que les autres communautés culturelles. À Montréal, les immigrants issus de la première génération, donc nés à l'étranger, représentent 21% de la population (Gouvernement du Québec, 2009). Ceux-ci peuvent véhiculer des valeurs et des normes découlant de leur culture d'origine qui sont parfois très différentes, voire même opposées à celles de la société hôte. Il importe de spécifier que chaque immigrant vit la condition de minoritaire, alors que ce ne sont pas toutes les minorités qui ont vécu le processus migratoire (Battaglini & Gravel, 1998). Les minorités se distinguent de la majorité en raison de certaines particularités physiques ou culturelles (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010).

Dans ce travail, nous concentrerons nos recherches sur les familles issues de l'immigration, où les enfants sont de la première ou de la deuxième génération. Il s'agit donc des familles minoritaires ayant vécu le processus migratoire. Les facteurs entourant ce phénomène ne sont pas systématiquement les mêmes que ceux auxquels sont confrontées les communautés telles que les populations autochtones.

La maltraitance et la violence envers les enfants sont des phénomènes qui se vivent dans l'ensemble des cultures. Celle-ci est loin d'être une réalité exclusive aux familles issues des communautés culturelles. Par ailleurs, au Québec et plus particulièrement dans la région métropolitaine, une disproportion des enfants issus de certains groupes culturels a été constatée dans le système de la protection de la jeunesse (Hassan & Rousseau, 2007). Cette disproportion s'établit en fonction du poids démographique général de ces groupes au sein de la population générale (Dufour,

Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010). La clientèle du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) issue de l'immigration constitue au total 35%. Dans le cadre de la protection de la jeunesse, une surreprésentation en ce qui concerne les signalements a été constatée auprès de certaines minorités visibles au Canada, soit pour les enfants noirs et latinos (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010). En fait, certains groupes minoritaires sont plus à risque de se retrouver surreprésentés dans les institutions de services sociaux ou de protection de la jeunesse du Québec. Dans ce contexte, les motifs de référence sont, dans la majorité des cas, en lien avec des problématiques d'abus physique (châtiments corporels) ou de violence familiale, mais aussi de troubles de comportement à l'adolescence (Chiasson-Lavoie & Roc, 2000 et Hassan & Rousseau, 2007). Différents facteurs peuvent influencer l'apparition de ces difficultés familiales. Les autres signalements, tels que la négligence, semblent plutôt associés au statut socio-économique, à la pauvreté, au niveau de scolarité ou à l'exclusion de la famille, qu'à l'appartenance culturelle ou ethnique de celle-ci.

Facteurs de risque.

Processus migratoire. Sur le plan des facteurs de risque, les conditions entourant la réalisation du processus migratoire semblent influencer la trajectoire d'adaptation des familles immigrantes. Selon Bélanger (2002), il est difficile de supposer qu'il puisse y avoir des caractéristiques culturelles généralisables à l'ensemble d'une ethnie. En fait, à l'intérieur même d'une société ou d'une ethnie, il existe souvent plusieurs sous-groupes qui véhiculent des visions parfois très différentes. Par ailleurs, ce qui caractérise généralement les minorités ethnoculturelles, c'est la particularité du processus migratoire qu'elles ont vécue. En fait, le processus migratoire a une influence déterminante sur les capacités d'adaptation de la famille à la société d'accueil. Certaines formes de maltraitance, telles que l'abus physique, sont fréquemment observées chez certaines familles issues des communautés culturelles non occidentales, mais cette réalité peut aussi être exacerbée par les conditions précaires de l'immigration (Altamirano, 1998). Chacune des phases du processus migratoire a un impact important et des conséquences sur l'équilibre de l'individu et de sa famille (Altamirano, 1998). Ce processus peut se découper en trois grandes étapes qui s'opèrent dans le temps, soit l'émigration, l'immigration et l'établissement.

Premièrement, le processus d'émigration de la famille se prépare dans le pays d'origine de celle-ci. Plusieurs conditions vont influencer la trajectoire des individus et de la famille. *Le contexte d'élaboration du projet migratoire* est imprégné par la manière dont les décisions de partir sont prises. Est-ce un départ volontaire ou forcé? Comment le choix de quitter le pays natal s'est-il concrétisé? La famille a-t-elle eu suffisamment de temps pour accumuler les économies nécessaires? Est-ce que

chacun des membres de la famille était en accord avec le projet? Était-ce pour améliorer les conditions de vie de la famille ou pour quitter un pays en guerre, un pays de tensions et d'insécurité? Quelles étaient alors les motivations sur le plan des attentes et des perspectives d'avenir? La famille entretient-elle le souhait d'un retour éventuel au pays d'origine? L'ensemble de ces questions mérite une attention particulière, étant donné que celles-ci permettent de bien comprendre le contexte d'élaboration du projet migratoire (Altamirano, 1998). Ensuite, ce sont *les conditions de départ et les formes d'exclusions initiales* qui peuvent aussi être déterminantes sur l'équilibre d'un individu ou de la famille entière. En fait, cela réfère aux conditions dans lesquelles a eu lieu le départ de la famille. Était-ce bien organisé ou précipité? La famille a-t-elle subi des formes d'exclusions sociales dans leur pays d'origine? Il est d'ailleurs possible d'en distinguer certaines formes pouvant moduler les conditions de départ, notamment les familles qui s'exilent pour des raisons politiques, celles pour qui leurs modes de vie ou leurs croyances les empêchent de s'épanouir dans leur société, celles qui tentent de fuir la misère ou encore les minorités opprimées (Altamirano, 1998). Dans le même ordre d'idée, *l'expérience du départ et du déplacement* peut être perçue comme un moment précaire et déstabilisateur. En fait, le déplacement entre le pays d'origine et le pays où la famille s'installera n'est pas toujours court et simple. Parfois, la famille doit passer par des étapes intermédiaires. Il est aussi fréquent que les membres d'une même famille soient séparés pendant le processus migratoire. Cette expérience peut donc être perçue et vécue différemment par chaque membre de la famille (Legault & Fronteau, 2008). Il est essentiel de saisir que l'émigration est une expatriation qui n'a pas lieu sans deuils, sans désirs et sans transgressions.

Deuxièmement, le processus d'immigration se vit une fois que la famille est arrivée dans le pays d'accueil. Ce processus débute par une *phase d'adaptation instrumentale*, où l'ensemble de la famille est mobilisé dans les tâches de survie et la découverte des aspects pratiques du nouveau monde (Altamirano, 1998). C'est à ce moment aussi que la famille doit commencer à s'adapter parallèlement à un nouvel environnement climatique et alimentaire. Cette période d'adaptation peut également être nommée *phase touristique*, parce qu'elle est caractérisée par la curiosité à l'égard de la terre d'accueil, la fascination, l'exploration, la découverte, le repérage, l'orientation, la familiarisation et l'appropriation des modes de fonctionnement de la société d'accueil. La perte de ses schèmes de référence favorise l'apparition de nouvelles conduites et du désir de changement (Legault & Fronteau, 2008). Vient ensuite la *phase de deuil et de crise* au sein de la famille. Chaque membre du système familial est appelé à vivre une période d'adaptation importante, et celle-ci peut varier en fonction de l'ampleur des difficultés éprouvées (Legault & Fronteau, 2008). Cette phase est caractérisée par

l'émergence des premières difficultés individuelles et par les conflits intrafamiliaux. Pour certains, il s'agit de la période où les souvenirs d'expériences pénibles et dangereuses au sein du pays d'origine font leur apparition. Des symptômes d'anxiété, de dépression ou de fatigue intense peuvent faire surface. D'autres peuvent vivre des réactions de deuil en raison de la prise de conscience des pertes encourues et idéaliser le passé. Cette phase est donc propice à l'apparition de crises familiales ou individuelles (le concept de crise sera décrit ultérieurement dans le texte). À ce moment du processus migratoire, la famille vit aussi d'importants défis adaptatifs. Celle-ci tente, tant bien que mal, de colmater les brèches qui menacent son unité et de répondre aux nouvelles exigences externes d'un milieu de vie inconnu (Altamirano, 1998).

Troisièmement, la période d'établissement a lieu lorsque la famille a acquis un certain niveau d'adaptation. Au moment où celle-ci commence le processus d'adaptation, il est alors possible de percevoir un assouplissement des prescriptions culturelles d'origine, sans que la famille abandonne complètement ses valeurs, mythes et croyances qui lui garantissent une identité propre, en continuité avec son passé (Legault & Fronteau, 2008). Par contre, étant donné l'ampleur des défis générés par la situation de migration, en fonction du potentiel adaptatif de la famille, celle-ci pourrait aussi être amenée à vivre certaines difficultés d'adaptation, décrite ultérieurement.

Ce processus migratoire n'établit pas une relation de cause à effet entre l'immigration et les situations de compromission du développement de l'enfant, mais il peut donner des pistes de réflexion afin de mieux comprendre la fragilité de la famille ou d'un de ses membres. Les familles issues de l'immigration peuvent être plus susceptibles de vivre des vulnérabilités et des difficultés d'adaptation en raison de leur parcours et de leur vécu. Celles-ci sont souvent dans une zone de déséquilibre et de rigidité pouvant mener à des situations potentielles de crise. Ce n'est toutefois pas la réalité de l'ensemble des familles immigrantes (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010).

Facteurs individuels et familiaux. En dehors du processus migratoire, d'autres facteurs peuvent aussi influencer et exacerber les difficultés d'adaptation des individus immigrants et de leur famille. Il existe souvent des divergences importantes entre la culture majoritaire et celle de la famille immigrante. Les perceptions peuvent être différentes, et parfois opposées quant à un même phénomène. Certaines sphères spécifiques à la confrontation des idéaux en contexte pluriethnique ont été identifiées, notamment l'éducation des enfants, les rapports homme/femme, les rôles familiaux, les soins de santé et la communication (Battaglini, Fortin, Heneman, Laurendeau & Tousignant, 1997). En fait, ces sphères sont influencées par les divergences en ce qui concerne les valeurs, les croyances et les normes prônées par la famille immigrante comparativement à celles retrouvées au sein de la majorité.

L'ampleur de ces divergences peut avoir un impact sur la capacité d'adaptation des familles. Les valeurs et normes éducatives rassemblent essentiellement les méthodes disciplinaires et les habitudes de vie concernant l'encadrement à l'égard des enfants et l'autorité parentale (Battaglini, Fortin, Heneman, Laurendeau & Tousignant, 1997). Il s'agit souvent d'une zone sensible puisqu'il existe régulièrement des divergences importantes entre les différentes façons de faire. Les rapports homme/femme, quant à eux, génèrent aussi des difficultés parce qu'ils n'ont pas évolué de façon similaire entre les différents groupes culturels au travers des époques.

De plus, parmi les difficultés à répondre aux nouvelles exigences externes d'un milieu inconnu, se trouvent aussi les difficultés liées à la communication. La langue maternelle étant souvent différente, ces familles se retrouvent dans l'incapacité de communiquer et de s'exprimer avec les gens du pays hôte. Cette situation a tendance à générer un profond isolement et un sentiment de solitude (Legault & Fronteau, 2008). Sans compter que ces familles vivent généralement un isolement très marqué causé par la séparation avec leur famille élargie et leur communauté d'origine, ainsi qu'en raison du manque de repères pour s'intégrer au sein de la majorité. Il existe aussi souvent des incompréhensions d'ordre culturel dans la communication entre les minorités et la majorité. Ces difficultés généralement très complexes nécessitent un effort important chez tous les acteurs impliqués (Battaglini, Fortin, Heneman, Laurendeau & Tousignant, 1997). Dans ce contexte, les immigrants peuvent vivre des sentiments de dévalorisation.

Sur le plan familial, des changements primordiaux sont à envisager. D'ailleurs, comme il a été mentionné précédemment, la famille peut vivre des conflits intrafamiliaux majeurs lors de la période d'immigration. Ceux-ci peuvent être exacerbés entre autres en raison de la double appartenance culturelle dont la famille peut être victime. En fait, chaque membre de la famille peut vivre différemment l'adaptation à la société d'accueil, et ce, à des rythmes distincts. Les enfants se trouvent souvent en situation de biculturalité et construisent leur identité sociale à partir d'une double appartenance culturelle. Étant donné que les enfants fréquentent souvent plus rapidement les institutions de la majorité (école, services publics, médias...), ils assimilent aussi plus vite les valeurs, les prescriptions et les systèmes de codes de la terre d'accueil (Battaglini & Gravel, 1998). Dans certains cas, ceux-ci sont amenés à jouer un rôle de médiation entre leur parent et la société d'accueil. Les jeunes se trouvent alors partagés entre deux codes culturels. Un changement dans la hiérarchisation de la famille peut donc s'opérer, et cette modulation des rôles a tendance à déstabiliser l'équilibre familial.

La divergence du contexte familial dans le pays d'accueil comparativement au contexte dans lequel cette même famille évoluait dans leur pays d'origine a nécessairement aussi une influence sur l'adaptation de celle-ci. En fait, la différence dans le statut socio-économique tout comme l'occupation des parents peut être perçue comme des facteurs de risque. Les parents doivent souvent faire face à une recherche d'emploi extrêmement difficile, en raison de la déqualification dont les immigrants sont fréquemment victimes. Mentionnons aussi que les immigrants font partie de la population la plus vulnérable au plan socioéconomique, et ce, nonobstant leurs qualifications professionnelles et leur degré de scolarisation (Battaglini, 2010). Certains vivent même des situations très précaires. Effectivement, immigrer au Canada n'est pas chose facile. Plusieurs statuts et catégories distinguent les personnes se trouvant au Canada et au Québec, notamment celui de citoyen canadien, de résident permanent, de résident temporaire, de réfugié et de personne sans statut. Ainsi, le statut octroyé à un immigrant peut aussi fournir des indices afin de mieux saisir la réalité de ce dernier.

Facteurs économiques, politiques et sociaux. Les politiques en matière d'immigration au Canada et au Québec influencent certainement la réalité des familles qui s'installent dans cette société. Des changements successifs au sein du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec témoignent de l'évolution de la vision de l'intégration des immigrants durant les dernières décennies. L'histoire de l'immigration au Canada montre d'ailleurs que cette terre n'a pas toujours été ouverte à l'établissement de populations diversifiées (Rachédi, 2008). Actuellement, c'est le modèle de l'interculturalisme qui est privilégié au Québec. La caractéristique principale de ce modèle est de vouloir conjuguer à parts égales le respect de la diversité et les impératifs de l'intégration collective. Les diverses communautés culturelles se côtoient, interagissent et s'influencent mutuellement.

Le contexte historique et politique général du pays d'accueil va aussi avoir un impact sur l'intégration des nouveaux arrivants. Le niveau de vie moyen de la population et les perspectives d'avenir économique sont des facteurs importants, tout comme les valeurs et normes véhiculées par la majorité ainsi que la religion prédominante. De plus, la place de l'État dans la société et l'organisation des services que le gouvernement dispense, tels que les services de santé et les services sociaux, divergent souvent entre les sociétés occidentales et celles non occidentales. Les familles issues des sociétés non occidentales peuvent alors avoir plus de difficultés à faire appel à l'aide offerte par le gouvernement, puisque celles-ci ont davantage l'habitude d'être soutenues par la communauté proximale et la famille élargie (Battaglini, 2010).

Enfin, étant donné que la question de la diversité, non seulement du point de vue culturel, génère des réactions marquées au sein de la société québécoise, il devient impératif de mieux comprendre les

mécanismes d'exclusion qui modulent nos rapports à la différence (Bourque, 2008). Ce sont ces rapports qui amènent la société à faire des distinctions, à construire des différences selon ses valeurs et ses normes. Ces mécanismes d'exclusion visent soit à neutraliser, à dévaloriser ou à exploiter la différence. Il est possible de distinguer différentes formes de mécanismes d'exclusion, telles que les stéréotypes, l'ethnocentrisme, les préjugés, la xénophobie, le harcèlement, la discrimination et le racisme. L'ensemble de ses mécanismes va influencer les rapports existant entre la majorité et les minorités (Bourque, 2008).

Facteurs de protection. Des facteurs de protection peuvent également se retrouver à chacune des étapes du processus migratoire. Par exemple, la personne qui aura réellement choisi d'immigrer a de meilleures chances de s'intégrer à son nouveau contexte de vie, puisqu'elle ne l'a pas fait contre son gré (Aumont, Chabot, & Milette, 1998). Le contexte de départ du pays d'origine peut donc autant être parsemé de facteurs de protection que de facteurs de risque. De plus, dans les cas où la famille vient rejoindre une ou des personnes de son entourage proche qui ont déjà immigré et commencé le processus d'adaptation, la famille pourra alors plus facilement entamer son adaptation au pays d'accueil grâce au soutien qui lui sera fourni.

D'un côté, l'ouverture de la famille immigrante à la société hôte, sa connaissance et sa capacité à utiliser les ressources de la communauté sont perçues comme des caractéristiques favorisant leur adaptation et leur intégration (Hassan & Rousseau, 2007). D'un autre côté, l'ouverture des membres de la société d'accueil et son intérêt pour la diversité interculturelle aident aussi ces familles à mieux s'épanouir dans leur processus migratoire.

Conséquences. D'abord, l'ensemble des facteurs énumérés précédemment augmente la possibilité d'apparition de symptômes reliés à l'anxiété, à la détresse et à la dépression. Les symptômes associés aux troubles anxieux sont d'ailleurs fréquemment liés à la situation socioéconomique des familles immigrantes (Battaglini, 2010). La migration comme telle n'augmente pas les risques pour la santé mentale. Ce sont plutôt les circonstances de l'immigration qui peuvent favoriser l'apparition de troubles mentaux (Aumont, Chabot & Milette, 1998). La réalité des réfugiés présente des difficultés supplémentaires et souvent des conséquences plus néfastes. Ces personnes n'ont pas, pour la plupart, choisi l'immigration. Dans la majorité des cas, elles ont fui un pays représentant un danger de mort ou de persécution. Il est donc possible que les réfugiés vivent une situation de détresse émotionnelle très grande. Les étapes du deuil sont souvent plus longues et les possibilités de crises plus éminentes dans les cas de traumatismes liés à un contexte de guerre ou de répression militaire (Aumont, Chabot & Milette, 1998).

Les difficultés relatives à l'intégration sociale peuvent générer d'autres problèmes fréquemment observés au sein des familles immigrantes, notamment des dysfonctionnements familiaux et des situations de violence conjugale ou familiale. D'abord, sachant que la maltraitance et la violence envers les enfants ont toujours fait partie intégrante des différentes époques et des cultures, pourquoi les minorités culturelles seraient-elles surreprésentées dans le système de la protection de la jeunesse? De plus, pourquoi l'intervention auprès des communautés culturelles est-elle souvent perçue comme plus complexe? La maltraitance existe aussi au Québec, et ce, depuis toujours même si elle se transforme dans le temps et prend des formes différentes selon les époques et les croyances. En fait, ce qui diffère vraiment, c'est le lien social qui relie la culture et l'époque à ce phénomène, c'est la perception que les personnes se font d'une même situation, c'est le sens et l'interprétation qu'elles vont lui donner (Clément & Dufour, 2009). La définition de la violence à l'égard d'un enfant est une construction sociale, issue d'un contexte moral, culturel et légal particulier (Hassan & Rousseau, 2007). Durant les 30 dernières années, le regard porté sur l'éducation des enfants et sur les pratiques parentales a énormément évolué dans plusieurs pays du monde, et ce, en raison de l'avancement dans les connaissances et les recherches sur le développement des enfants (Clément & Dufour, 2009).

En ce qui concerne la maltraitance, il existe désormais un consensus quant à l'impact négatif qu'elle engendre sur le développement des enfants tant sur le plan comportemental, émotif, cognitif que physique (Miller-Perrin & Perrin, 2007). La maltraitance envers les enfants a des effets dévastateurs à long terme et les coûts sont généralement élevés pour la société. Ces enfants sont plus à risque de développer diverses problématiques d'adaptation au cours de l'adolescence (délinquance, toxicomanie, difficultés scolaires, etc.). La maltraitance peut aussi laisser des séquelles socioaffectives dans divers domaines du développement chez les jeunes d'âge préscolaire et scolaire (Clément & Dufour, 2009). Il existe par ailleurs une grande diversité de parcours et de conséquences associés à la maltraitance. Ce regard sur la maltraitance, influencé par les recherches, peut toutefois différer énormément de celui des pays en émergence et des sociétés non occidentales qui ne perçoivent pas nécessairement le développement des enfants de façon similaire.

D'autres difficultés liées à l'adaptation des enfants et des familles peuvent tout autant découler de la double appartenance culturelle des enfants. Dans certains contextes, cette réalité risque d'engendrer l'éclatement familial, la confusion identitaire, mais aussi les problèmes de comportements chez les jeunes et les adolescents (Altamirano, 1998).

Les défis de l'intervention en protection de la jeunesse auprès des familles immigrantes.
L'intervention dans le cadre de la protection de la jeunesse est souvent complexe en raison des

situations familiales particulières, du cadre légal imposé par la LPJ et du statut d'autorité délégué à l'intervenant. Par ailleurs, ces défis semblent exacerbés lors des interventions auprès des familles immigrantes. Il importe de se questionner sur la manière dont il est possible d'accompagner ces enfants et leurs familles dans le respect de leurs particularités, de leurs valeurs et des nôtres, dans le respect de la mission et du cadre légal de la LPJ. En raison des caractéristiques et des besoins spécifiques aux familles immigrantes, certaines réflexions sont nécessaires afin de mieux orienter les interventions qui leur sont prodiguées. Ces questionnements peuvent porter sur la manière de s'adapter l'un à l'autre, sur le choc des valeurs, sur la menace identitaire, sur l'accessibilité aux ressources et sur l'adaptation des pratiques (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010). Comment intervenir auprès d'une famille, quand un comportement qui est pour nous maltraitant signifie pour l'autre un rite, une croyance et que cela est fait pour le bien-être de l'enfant? Cela soulève beaucoup de questionnements, d'incompréhensions et parfois même de frustration.

En ce qui concerne les intervenants, la réalité de la diversification ethnoculturelle représente un défi de taille. Ceux-ci se retrouvent devant des problématiques et des facteurs d'influence différents de ceux auxquels ils sont habitués à être confrontés (Robichaud, 2009). Les intervenants véhiculent, selon leurs normes et leurs valeurs apprises au sein de la culture majoritaire, des critères de « bon parentage » pour guider leurs interventions en protection de la jeunesse. Par ailleurs, ces critères ne correspondent pas nécessairement à la réalité des familles immigrantes qui ne possèdent pas les mêmes repères (Chiasson-Lavoie & Roc, 2000). Il peut être difficile pour l'intervenant d'appliquer la LPJ et de planifier un programme d'intervention qui répond aux besoins de l'enfant et de la famille, sans se heurter à des défis de taille (Hassan & Rousseau, 2007). Ce qui nous mène à poser une réflexion aussi sur les biais potentiels au sein des projets et programmes d'intervention mis en place. Ceux-ci tiennent très rarement en compte la composante de la diversité interculturelle de la clientèle, les besoins ne sont donc pas nécessairement bien ciblés (Battaglini, Fortin, Heneman, Laurendeau & Tousignant, 1997). Il faut aussi considérer que les interventions en contexte pluriethnique nécessitent généralement le double du temps que pour les autres interventions, en raison entre autres des barrières linguistiques et de l'utilisation d'interprètes.

L'intervenant est porteur d'un bagage personnel et culturel qui lui est propre, tout comme la famille issue de l'immigration. Il y a donc un choc culturel qui s'opère lorsque ces deux systèmes se rencontrent. Cette rencontre met en confrontation des visions différentes et crée des zones d'incompréhension culturelles. L'intervenant peut avoir des difficultés à comprendre les attitudes des membres de la famille, leurs valeurs et leurs normes. Ce contexte suscite généralement des

malentendus, des incompréhensions, des chocs qui amènent souvent des blocages dans la relation d'aide (Chiasson-Lavoie et Roc, 2000). Les familles immigrantes, quant à elles, possèdent une vision du rôle et des attentes envers les services de santé, les services sociaux et les services d'éducation qui leur sont propres (Robichaud, 2009). Lorsqu'elles sont confrontées à une réalité différente, elles peuvent vivre des sentiments de méfiance, d'inquiétudes, d'angoisse et de peur qui peuvent conduire à de mauvaises interprétations. Celles-ci peuvent aussi percevoir l'intervention comme étant une ingérence dans leur autorité parentale (Hassan & Rousseau, 2007). L'intervenant, tout comme la famille, possède un filtre personnel teinté par les stéréotypes qu'il véhicule et les valeurs qu'il prône. Il est essentiel par ailleurs que la différence ne devienne pas un cloisonnement, une altération de la réalité, une survalorisation ou une sous-valorisation des groupes ou l'ignorance de certaines spécificités. Chaque fois que les filtres personnels seront trop teintés, la relation d'aide s'effectuera sur des bases erronées. Ce n'est pas tant le constat des différences qui peut devenir néfaste, mais l'utilisation que nous faisons de celles-ci (Bourque, 2008). L'intervention interculturelle met en scène l'interaction de deux univers de sens, c'est la rencontre de deux logiques, ce qui exige une préparation particulière et une ouverture de la part de tous (Bélanger, 2002).

Les défis engendrés par l'intervention en contexte de protection de la jeunesse auprès des familles immigrantes peuvent être perçus comme une variable modératrice. En fait, il peut s'agir d'un facteur de vulnérabilité ou aggravant dans les cas où les défis sont trop importants et que l'intervenant n'est pas en mesure de faire cheminer la famille et la stigmatise dans ses problématiques. Par ailleurs, un intervenant bien formé peut agir à titre de facteur de protection et atténuer les problématiques familiales déjà en place. Il pourra agir comme médiateur afin d'aider la famille à mieux s'adapter aux réalités du pays d'accueil.

Rachédi et Legault (2008) ont développé un schéma représentant le contexte de l'intervention interculturelle sur le plan de l'ontosystème, il est présenté à l'annexe 1 de ce travail. Ce schéma est une adaptation des travaux de Cohen-Émerique (2000). Il prend en considération uniquement l'ontosystème afin d'exposer les multiples dimensions et implications engendrées par la rencontre interculturelle. Ce schéma permet de bien saisir la réalité et la complexité de l'intervention interculturelle, celle-ci étant définie par les interactions et les interrelations qui ont lieu lorsque deux cultures différentes entrent en relation (Legault & Rachédi, 2008). Dans ce contexte, ce schéma s'attarde à la rencontre entre les deux pôles identitaires de l'intervenant et de l'immigrant, possédant chacun un cadre de référence. D'abord, cette illustration démontre clairement qu'au cœur de la rencontre se trouvent les valeurs qui influencent la vision du monde de l'un et de l'autre. Au-delà de ces valeurs, l'histoire et le parcours de vie sur le

plan personnel, familial, professionnel, ethnique, religieux et national des deux personnes vont aussi conditionner la rencontre. Pour l'immigrant s'ajoute aussi la réalité de son parcours migratoire. Ensuite, d'autres variables telles que le statut socio-économique, la religion, l'occupation professionnelle, le lieu de résidence, le statut, l'éducation et le milieu familial vont aussi énormément teinter la rencontre et les perceptions des deux acteurs en présence. À cela s'ajoutent pour chacun des filtres d'interprétation, des écrans personnels et des stéréotypes à l'égard de l'autre. Cette zone, où les filtres prennent forme et se rencontrent, est sujette à faire place à des malentendus, des incompréhensions et des jugements de valeur. Cette rencontre interculturelle peut donc se faire sur un continuum où les extrêmes se définissent par l'ouverture et la fermeture (Legault & Rachédi, 2008). Enfin, malgré l'importance de la compréhension de ce schéma, il ne faut pas perdre de vue que plusieurs déterminants extérieurs, notamment sur le plan du microsystème, de l'exosystème et du macrosystème, influencent aussi la rencontre interculturelle.

Chaîne développementale. Afin d'opérationnaliser l'ensemble de la problématique décrite précédemment, une chaîne développementale est présentée à la page 16. La théorie qui en est sous-jacente découle du modèle interculturel systémique proposé par Rachédi et Legault (2008). Celui-ci propose une vision globale et intégrée des principales dimensions influençant l'intégration des immigrants et réfugiés dans la société d'accueil. Il s'inspire de différentes approches. Il prend d'abord ses sources du modèle interculturel proposé par Cohen-Émerique (2000). Le premier principe faisant la force de ce dernier est sans contredit l'importance qu'il accorde au processus d'aide basé sur le respect de la personne, de sa vision du monde et de son système de valeurs. Ce processus est à la base même de l'approche interculturelle. Le second principe fait référence à la relation interculturelle, se définissant par la rencontre de deux porteurs d'identité, possédant chacun une importance égale. Cohen-Émerique (2000) met d'ailleurs un accent particulier sur le concept d'identité culturelle. Rachédi et Legault (2008) s'inspirent aussi des trois étapes fondamentales du modèle de Cohen-Émerique, c'est-à-dire la décentration, la compréhension du système de référence de l'autre ainsi que la négociation et la médiation.

Le modèle de Rachédi et Legault (2008) est ensuite enrichi par l'ajout de la perspective systémique écologique. Cette approche offre un cadre suffisamment large pour prendre en compte l'ensemble des facteurs et mieux saisir la réalité de l'immigrant, son histoire et son parcours (Rachédi & Legault, 2008). De plus, afin de pallier certaines limites de l'approche systémique écologique, une partie de la perspective critique de l'antiracisme de Laperrière (1985) est mise à profit. Cette perspective met en lumière la complexité et les paradoxes des minorités ethniques qui tentent de

s'intégrer à leur société d'accueil sur une base égalitaire. Cette idéologie met l'accent sur l'expérience d'exclusion que vivent les minorités culturelles dans une société régie par des structures économiques, politiques et sociales données (Roy, Legault & Rachédi, 2008).

Enfin, la chaîne développementale présentée dans ce travail s'est aussi inspirée du processus migratoire proposé dans le modèle d'Altamirano (1998). Selon cet auteur, le processus migratoire se divise en trois étapes principales, soit l'émigration, l'immigration et l'établissement. Comme présenté précédemment, Altamirano (1998) soulève des questionnements importants afin de bien comprendre l'ampleur de la réalité du migrant dans son processus de déplacement. En fonction des conditions dans lesquelles a lieu ce parcours, celui-ci peut être parsemé de facteurs de risque ou de protection qui augmenteront ou diminueront les probabilités d'apparition d'un trouble. Certaines particularités liées au contexte familial, ainsi qu'au contexte économique, politique et social vont influencer le parcours et l'adaptation des familles immigrantes. De plus, comme mentionné précédemment, l'ensemble des défis liés au contexte d'intervention en protection de la jeunesse auprès des familles immigrantes est considéré comme une variable modératrice aux problèmes d'adaptation. Les facteurs de protection étant en lien directement avec les intervenants et pouvant influencer de manière positive le vécu des familles immigrantes, s'inscrivent dans les sphères du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Les intervenants font partie intégrante du système et peuvent ainsi influencer la situation familiale (Rachédi et Legault, 2008). Ceux-ci doivent d'abord détenir des connaissances de base sur la réalité des familles immigrantes et réfugiés et de leur parcours. Ils doivent aussi développer les rudiments dans le savoir-être qui permettront d'améliorer la qualité des interactions, tout en possédant bien les stratégies et modèles véhiculés dans l'intervention interculturelle qui auront un impact sur leur savoir-faire.

Figure 1. Chaîne développementale

Contexte familial dans le pays d'origine
Valeurs, normes, culture, statut socio-économique, religion, pratiques éducatives, niveau de scolarisation, âge des membres de la famille, histoire familiale

Contexte politique, économique et social du pays d'origine
Conflits latents, niveau de vie, régime politique autoritaire, perspectives d'avenir économique, famine et catastrophes environnementales

É
C
A
R
T

Contexte familial dans le pays d'accueil
Statut socio-économique de la famille, statut d'immigrant (Résident, réfugié...), occupation, lieu de résidence, divergences culturelles avec la majorité.

Contexte politique, économique et social du pays d'accueil
Politiques en matière d'immigration, contexte historique, majorité/minorité, niveau de vie, perspective d'avenir économique, valeurs et normes véhiculées, religion prédominante, mécanismes d'exclusion des immigrants, les services de santé et les services sociaux

PROCESSUS MIGRATOIRE :

1. **Contexte d'élaboration du projet migratoire : décisions de partir et désirs de retour**
 - Départ volontaire ou forcé?
 - Insécurité, tension, rupture avec le 1^{er} milieu de socialisation
 - Motivation sur le plan des attentes, perspective de l'avenir
 - Souvent souhait d'un retour éventuel
2. **Les conditions de départ et les formes d'exclusion initiales**
 - Préparation bien organisée VS départs précipités ou exclusions sociales
3. **L'expérience du départ et le déplacement**
 - Contexte familial singulier, pas vécu de la même façon pour chacun des membres de la famille
 - Déplacement pas toujours court et simple, parfois présence d'étapes intermédiaires
 - Familles temporairement divisées

PROCESSUS MIGRATOIRE (SUITE) :

4. **Phase d'adaptation instrumentale**
 - Phase de courte durée, adaptation fonctionnelle, installation matérielle, adaptation au nouvel environnement climatique et alimentaire
 - Intérêt, curiosité, fascination pour la nouveauté VS fatigue.
5. **Phase de deuil et de crise**
 - Difficultés d'adaptation individuelles (symptômes post-traumatiques, anxiété, dépression, prise de conscience des pertes, idéalisation du passé...)
 - Conflits intrafamiliaux (biculturalité des enfants, changement dans la hiérarchie familiale et dans la réponse aux nouvelles exigences externes d'un milieu inconnu, difficulté de communication, déqualification et recherche difficile d'un emploi, séparation avec la famille élargie...)

PROCESSUS D'ADAPTATION

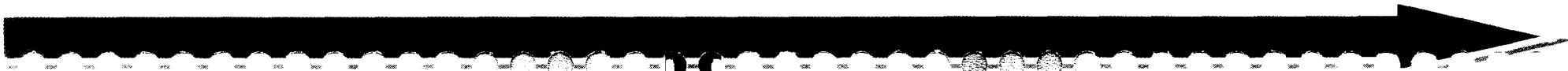
Assouplissement des prescriptions culturelles d'origine, sans pour autant verser dans l'abandon complet des valeurs, mythes et croyances qui garantissent à la famille une identité propre, en continuité avec son passé

PROBLÈMES D'ADAPTATION

- Éclatement de la famille, confusion identitaire
- Isolement
- Maltraitance
- Problème de santé mentale
- Détresse chez les réfugiés
- Trouble de comportement chez les enfants ou adolescents
- ...

Défis liés aux interventions en protection de la jeunesse

La rencontre entre l'intervenant et l'immigrant crée une zone de malentendus, d'incompréhensions et de jugements de valeur.
CHOC CULTUREL



Cible d'intervention et particularités du milieu. Les intervenants du service d'Intervention rapide et intensive (IRI) du CJM-IU, exerçant leur travail sous la LPJ, représentent la cible du programme de formation développé dans le cadre de ce travail. Selon Cyr, Sauvé et Renaud (2004), plusieurs spécificités caractérisent les interventions dispensées dans ce milieu. En fait, le programme IRI est un service d'intervention d'urgence et de crise qui agit avant tout dans le milieu de vie des familles, afin de construire l'intervention en tenant compte des ressources, des forces et des compétences de celui-ci. Il s'agit d'un service intensif qui assure en moyenne quatre à six heures d'intervention par semaine, répartie en deux ou trois rencontres, pour une même famille. Cette intensité est essentielle afin d'offrir le soutien nécessaire à l'ensemble du système familial. Les intervenants peuvent s'engager dans une famille pour un maximum de huit semaines. La rapidité de l'intervention signifie que celle-ci s'amorce à l'intérieur du deux heures suivant la référence, et ce, habituellement en collaboration avec l'équipe d'Évaluation et d'Orientation mandatée par la Directrice de la protection de la jeunesse (DPJ). Pour réussir à travailler avec la famille, il est souvent nécessaire d'agir rapidement avant que le système ne se rigidifie et que la crise se résorbe (Cyr, Sauvé et Renaud, 2004).

Le concept de crise a été élaboré à la base par Erich Lindemann en 1944 et repris par Parad et Caplan en 1960 (Laframboise & Renaud, 2004). Ceux-ci ont proposé un cadre de référence pour l'intervention auprès des familles en situation de crise. Selon Dagenais, Bouchard et Turner (1998-1999), la crise serait représentée comme une période relativement courte pendant laquelle la famille ou un membre de la cellule familiale est confronté à un déséquilibre psychologique en lien avec un événement déstabilisateur et nouveau. Plus précisément, cet événement représente un problème pour la famille ou l'individu, en raison de son incapacité à le résoudre à l'aide de ses solutions habituelles. Ceci oblige un changement dans les modes d'interaction des individus. C'est cette incapacité de résolution du problème qui crée une tension croissante entre les membres de celle-ci, qui peut être nommé comme un déséquilibre psychologique. De là peut alors découler une crise. Suivant cette définition, une crise ne dure en moyenne jamais plus de six semaines. Pendant cette période, le système familial ou la personne en crise serait plus réceptif à une intervention clinique et plus à même d'entamer un processus de changement (Laframboise & Renaud, 2004). Selon Séguin, Brunet et LeBlanc (2012), l'intervention en situation de crise nécessite l'utilisation d'une grande variété d'approches et de stratégies. De plus, cela requiert un ensemble d'habiletés et de compétences chez les intervenants, dont la disponibilité et la sécurité. Ceux-ci sont en fait confrontés à une multitude de problématiques et de situations souvent précaires.

Le choix des intervenants comme cible pour le présent programme peut se justifier par l'importance de se questionner sur l'approche que doivent privilégier les interventions en situation de crise, lorsque les différentes valeurs, le processus migratoire et les spécificités des familles immigrantes doivent être pris en compte (Chiasson-Lavoie & Roc, 2000). Pour agir de façon judicieuse, l'intervenant en protection de la jeunesse doit en tout temps connaître la nature, les sources et les répercussions du dysfonctionnement au sein du système, ainsi que les implications des problématiques attribuables aux situations de compromission pour l'enfant et sa famille (Chiasson-Lavoie et Roc, 2000). Dans ce contexte, il est d'autant plus indispensable de s'informer sur les particularités des familles immigrantes et de développer les rudiments de l'intervention interculturelle. Avant la mise en place du programme, les intervenants du service IRI ont à ce sujet fait mention à quelques reprises des difficultés auxquelles ils sont souvent confrontés, lorsqu'ils doivent interagir avec un système en crise n'ayant pas les mêmes référents culturels qu'eux-mêmes. Il est d'ailleurs essentiel de bien former les professionnels en regard des réalités actuelles et de la complexité des relations interculturelles, de leur donner un espace de discussion et de favoriser l'ouverture et la flexibilité (Battaglini, Fortin, Heneman, Laurendeau & Tousignant, 1997). La formation permet aux adultes de mieux développer leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes. Ainsi, afin d'optimiser les changements et de s'assurer que les intervenants intégreront les enseignements dans leur quotidien, le programme ne doit pas être centré uniquement sur l'acquisition du savoir, mais aussi sur les attitudes et les compétences requises pour agir. Il est essentiel de pousser les adultes à participer et mettre en pratique leurs apprentissages. Selon les méthodes andragogiques mises de l'avant entre autres par Lemaire (2005), les adultes apprennent mieux lorsque la formation même correspond à leurs besoins et quand ils sont amenés à être actifs. Ils doivent pouvoir faire des liens avec leur expérience, qui constitue une ressource riche et fait appel à l'autonomie de l'adulte, à sa capacité d'adaptation et à sa motivation. De plus, les sujets discutés doivent susciter chez eux des questionnements, des réflexions, et les pousser à prendre position sur les modifications réelles qu'ils doivent mettre en place dans leur quotidien. Afin d'optimiser les apprentissages, la formation doit aussi avoir lieu dans un climat de confiance, de respect et de sécurité. Chaque intervenant doit pouvoir s'engager pleinement dans une démarche personnelle et professionnelle d'apprentissage et d'ouverture pour comprendre, dire, apprivoiser et vivre la diversité.

Interventions déjà expérimentées

Parmi les nombreux débats qui ont pris forme lors de la diversification culturelle de la société, certains questionnements quant aux services dispensés aux communautés culturelles ont vu le jour. Dans le domaine de l'intervention psychosociale et réadaptative, il est possible d'observer une

émergence en ce qui concerne les formations concernant l'intervention interculturelle. En regard de la réalité présentée dans ce travail, il convient de mentionner qu'il n'est pas nécessaire de créer des modèles d'intervention propres à chaque communauté ni de modifier les fondements à la base des programmes actuels. Les problèmes ne sont pas dans le savoir-faire, mais plutôt dans les habiletés de communication, le savoir-être et les stéréotypes des intervenants (Chiasson-Lavoie & Roc, 2000). Les programmes de formation dans le domaine se centrent donc davantage sur ces aspects. Par contre, la recherche en intervention interculturelle est plus rare, ou du moins encore en émergence. Peu d'évaluations de programme ont été réalisées dans ce domaine. Les tentatives qui ont été mises de l'avant jusqu'à maintenant ont montré que certains éléments augmentent l'efficacité des interventions auprès des communautés culturelles. Il est possible de dénoter entre autres : les formations obligatoires pour l'ensemble du personnel sur la diversité et l'intervention en milieu multiculturel; le personnel sensibilisé, formé, supporté et encadré afin d'intervenir auprès de cette clientèle dans le respect de leurs valeurs et de la mission de l'organisation; l'utilisation de consultants et d'interprètes culturels; les outils de communication qui intègrent la réalité multiculturelle; etc. (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène & Savoie, 2010).

Le modèle interculturel systémique mis de l'avant par Rachédi et Legault (2008) est celui qui est le plus accepté dans le monde de la recherche et de l'intervention auprès des communautés culturelles. Plusieurs éléments de ce modèle transparaissent d'ailleurs dans le cadre de la formation interculturelle du CJM-IU. Ces auteurs proposent un modèle où l'intervenant est à la jonction entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Dans un premier temps, la formation quant au savoir présente un modèle plus magistral, pour permettre une meilleure maîtrise du contenu essentiel à l'intervention en contexte multiethnique. Chaque milieu peut délimiter les aires de connaissances les plus pertinentes à aborder selon leurs besoins (Rachédi & Legault, 2008). Il est possible de penser à un certain nombre de sujets, tels que :

- L'identité et la culture;
- Les mouvements migratoires internationaux;
- L'histoire de l'immigration au Canada et au Québec;
- Les politiques d'immigration;
- Les mécanismes d'inclusion et d'exclusion des minorités;
- Les diverses idéologies d'insertion sociale;
- L'accessibilité et l'adéquation des services de santé et des services sociaux;
- La réalité des réfugiés;
- Les problématiques sociales ayant un impact sur les immigrants et réfugiés;
- etc.

Dans un deuxième temps, la formation concernant le savoir-être permet, quant à elle, d'acquérir une meilleure compréhension de sa propre culture, mais aussi du système culturel de l'autre, afin d'améliorer la qualité des interactions. C'est à cette étape que l'intervenant tentera de prendre conscience de l'influence et du rôle de la culture sur les modes de pensée, les attitudes et les comportements. La notion de «chocs culturels» prend alors tout son sens. Ce qui est abordé dans la formation du savoir-être a pour but d'influencer et d'améliorer la qualité des interactions dans le quotidien des intervenants (Rachédi & Legault, 2008). Des mises en pratique, des jeux de rôle et des études de cas peuvent donc être nécessaires à cette étape afin de maximiser les chances de généralisation. Dans un dernier temps, la formation sur le savoir-faire porte sur le processus d'intervention lui-même ainsi que sur les modèles les plus couramment véhiculés dans l'intervention sociale. Cette section permet de mieux dégager les stratégies pertinentes à utiliser auprès des jeunes et des familles immigrantes. Les intervenants pourront ainsi repartir avec des stratégies et une boîte à outils pour les soutenir dans leurs interventions interculturelles (Rachédi & Legault, 2008). L'objectif n'est pas de fournir des solutions prédéfinies aux intervenants, mais de les amener à analyser les problématiques différemment et d'entrevoir les nombreuses pistes de solutions qui s'offrent à eux.

Les tableaux présentés en annexe 2 donnent un aperçu des programmes de formation interculturelle mis de l'avant actuellement au Québec. Les organismes responsables de ces programmes sont entre autres le CJM-IU, le centre de recherche et de formation du CSSS de la Montagne, le conseil interculturel de Montréal, l'organisme Québec multi-plus et l'Institut interculturel de Montréal. La majorité des programmes de formation interculturelle dispensée en ce moment favorise des modalités d'intervention interactive permettant aux participants d'acquérir une sensibilité et une habileté nouvelle dans le domaine interculturel. Les formules fréquemment utilisées sont notamment les jeux de rôle, les mises en situation, les brefs exposés, les études de cas, etc. Les interventions sont généralement de type préventif ciblé, puisqu'elles s'adressent directement aux intervenants qui sont amenés à vivre les défis des rencontres interculturelles. Le but est de promouvoir les habiletés des intervenants, afin de favoriser une meilleure relation interculturelle dans les rencontres que vivront ultérieurement les intervenants avec des familles immigrantes ou réfugiées. Les formations s'adressent aux intervenants des services de santé et des services sociaux dans le but de mieux les outiller et de les préparer à l'intervention interculturelle. Ces programmes possèdent généralement des contenus semblables qui sont en lien avec les facteurs abordés dans la chaîne développementale de ce travail. Ceci permet aux participants de mieux saisir la réalité des immigrants. Ces formations fournissent aussi des pistes d'intervention en contexte interculturel.

Intervention proposée

Place dans la chaîne prédictive. Comme il a été mentionné précédemment, l'intervention proposée vise une clientèle cible bien précise, soit les intervenants du service IRI du CJM-IU. Le présent programme, de nature préventive, s'inscrit comme variable modératrice dans la chaîne développementale présentée à la page 16. Cette intervention viendrait donc atténuer les problèmes d'adaptation vécus par les familles issues de l'immigration, grâce à l'augmentation des habiletés des intervenants particulièrement sur le plan du savoir, savoir-faire et savoir-être. En diminuant les zones d'incompréhension et de malentendu qui surviennent régulièrement entre deux personnes porteuses d'une culture différente, la relation interculturelle est alors facilitée. Avec le temps, les professionnels de l'intervention peuvent faire partie intégrante du système de la famille immigrante, et par conséquent, ils peuvent influencer la situation même de la famille (Rachédi & Legault, 2008).

Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations. L'intervention choisie est une adaptation entre autres du programme de formation interculturelle administré à l'heure actuelle par le CJM-IU (Xenocostas, Boulanger, Chammas & Boisjoli, 2010). En fait, il est important que l'intervention, proposée à l'équipe IRI, soit en cohérence avec le message transmis actuellement dans la formation dispensée au personnel du CJM-IU. De plus, le présent programme reprend le format de groupe mis de l'avant dans cette formation. Plusieurs avantages sont associés à une intervention de groupe. Entre autres, cela permet aux intervenants de normaliser leurs difficultés, de partager leur vécu et d'échanger sur des pistes de solution qu'ils ont tenté de mettre de l'avant. Les discussions en groupe offrent une richesse importante à l'animatrice et aux participants. Le groupe permet également une économie de temps, pour rejoindre une plus grande population.

Toutefois, contrairement à la formation dispensée par le CJM-IU, le présent programme est présenté sous forme d'ateliers répartis en plusieurs semaines. En fait, des contraintes dans le milieu d'intervention ne permettent pas de mobiliser un nombre important d'intervenants pour offrir de la formation sur deux journées complètes. De plus, les ateliers permettent aux intervenants de mieux généraliser les acquis en s'appropriant petit à petit de nouvelles notions et en l'intégrant au fur et à mesure dans leur quotidien, soit entre chacune des rencontres. Les ateliers permettent aussi de dénouer graduellement certaines impasses dans les dossiers des intervenants et de venir chercher de la rétroaction dans le groupe quant à l'intervention que chacun met de l'avant. Enfin, certaines adaptations sont aussi effectuées en raison de la particularité du milieu dans lequel interviennent les éducateurs du service IRI. Ces adaptations sont nécessaires afin de répondre spécifiquement aux besoins de ces intervenants. Ainsi, le programme d'ateliers de formation sur les relations

interculturelles en contexte d'intervention de crise présenté dans le cadre de ce projet de maîtrise s'intitule *Vivre la diversité!*

Pertinence de l'intervention proposée. Comme il a déjà été mentionné précédemment, une formation interculturelle est dispensée actuellement au sein du CJM-IU. Par ailleurs, la pertinence de l'intervention qui est maintenant proposée peut se justifier d'abord par le peu d'accessibilité à la formation du CJM-IU. Effectivement, cette formation est très contingentée et probablement qu'aucun intervenant du service IRI n'y aura accès au cours de l'année 2011. Toutefois, ce besoin de formation en lien avec l'intervention interculturelle a été ciblé dans l'équipe IRI, les intervenants étant souvent confrontés à la réalité des familles immigrantes et aux défis qui en découlent. Le sujet est donc pertinent et d'actualité. De plus, les adaptations apportées répondent davantage aux besoins des intervenants IRI, puisque les ateliers sont directement en lien avec leur réalité d'intervention en contexte de crise. Le service IRI est un milieu bien spécifique et particulier, dont les défis sont très différents de ceux rencontrés dans les services de réadaptation avec hébergement auxquels s'adresse davantage la formation du CJM-IU.

Méthodologie

Description des composantes de l'intervention

Sujets (caractéristiques et recrutement). Dans le cadre de ce projet d'intervention, tous les intervenants employés au sein du service IRI du CJM-IU sont invités à participer aux ateliers de formation dispensés en groupe. Au moment de la planification du programme, l'équipe est composée d'un total de 16 intervenants. Par contre, un maximum de huit à dix peut s'inscrire aux ateliers. Les intervenants ne souhaitant pas y participer constituent le groupe contrôle. Il est important de prendre en considération que les sujets de cette intervention sont ici des adultes, détenant une expérience importante en intervention auprès de familles en difficulté et en contexte de crise. Les intervenants IRI ont pour la plupart une formation collégiale en éducation spécialisée. Dans une perspective andragogique, les caractéristiques individuelles des participants, ainsi que de leur expérience personnelle et professionnelle (attentes, besoins, impératifs...) doivent être prises en compte. Une personne adulte qui se retrouve dans une position d'apprenant possède déjà des opinions, des expériences, des croyances et des ambitions (Lemaire, 2005). Dans tous les cas, ces facteurs doivent essentiellement être considérés.

Avant de recruter les intervenants, le projet est d'abord présenté à la chef de service et à l'adjoint clinique de l'équipe IRI, et ce, afin que le tout soit accepté. Une rencontre est ensuite réalisée dans les

deux équipes de supervision pour expliquer le projet d'intervention à l'ensemble des intervenants IRI et ainsi susciter leur participation aux ateliers. Lors de celle-ci, il a été proposé à l'équipe d'animer les ateliers dans le cadre des supervisions d'équipe ayant lieu à l'automne 2011, afin d'éviter une charge de travail supplémentaire. Dans ce contexte, les intervenants sont alors tenus d'assister aux ateliers, les supervisions d'équipe étant obligatoires. De plus, un protocole de remplacement des gardes est aussi mis de l'avant pour ces périodes de supervision. Les risques d'absentéisme sont donc diminués. Les intervenants ont tous accepté cette modalité de présentation.

En juin 2011, un courriel est envoyé à l'ensemble des intervenants, afin de rappeler à tous les modalités du projet et ainsi constituer le groupe de participants et le groupe contrôle. Une lettre d'informations détaillées est jointe au courriel et le consentement général de l'équipe est demandé. Enfin, deux semaines avant le début des ateliers, un questionnaire d'évaluation est envoyé par courriel à tous les membres de l'équipe. Un rappel pour les intervenants inscrits au programme est alors fait. Par ailleurs, l'ensemble des intervenants (participants et non-participants) sont prié de répondre au questionnaire, afin d'évaluer les effets de l'intervention en comparant le tout à un groupe contrôle.

But et objectifs de l'intervention. Le programme *Vivre la diversité!* a pour but d'augmenter, chez les intervenants IRI, les habiletés nécessaires aux relations interculturelles dans un contexte d'intervention de crise. L'objectif distal de ce programme, qui n'est toutefois pas évalué, est donc d'améliorer les relations vécues entre les intervenants IRI et les familles issues de l'immigration. Cette intervention poursuit trois objectifs généraux, chacun étant rattaché à un ou plusieurs objectifs spécifiques. Ces derniers sont tous évalués. En voici le détail :

1. Augmenter les connaissances des intervenants à propos de la réalité de l'immigration.
 - a. À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme d'intervention seront en mesure de mieux identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration.
 - b. À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme d'intervention seront en mesure de nommer et définir les diverses idéologies d'insertion sociale.
 - c. À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme d'intervention seront en mesure de nommer cinq ressources pouvant leur venir en aide dans l'intervention interculturelle.
2. Améliorer les habiletés professionnelles des intervenants, soit le savoir-faire nécessaire aux relations interculturelles dans un contexte d'intervention de crise.

- a. À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme d'intervention auront augmenté leur sentiment de compétence professionnel en regard à l'intervention interculturelle.
 - b. À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme d'intervention utiliseront deux fois plus de moyens adaptés à l'intervention interculturelle qui faciliteront leur pratique d'intervention auprès des familles issues de l'immigration.
3. Améliorer, chez les intervenants, les attitudes à privilégier dans les interactions interculturelles lors des interventions en situation de crise.
- a. À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme d'intervention exprimeront moins de stéréotypes et de préjugés dans leurs interventions auprès des familles immigrantes.

Animateur. La stagiaire en psychoéducation assume tous les rôles qui incombent à la planification, à l'organisation, à l'animation des ateliers de formation, à l'évaluation de la mise en œuvre ainsi qu'à l'évaluation des effets de l'intervention. Celle-ci doit donc maîtriser l'ensemble des opérations professionnelles qui caractérisent une intervention psychoéducative rigoureuse. Il est à noter d'ailleurs que l'animatrice doit aussi faire preuve d'une bonne observation, afin d'être sensible à ce qui se passe dans le groupe et à ce que les participants projettent. Celle-ci peut également profiter des rudiments de l'utilisation dans le but de faire cheminer les intervenants vers une généralisation des acquis.

Lors de l'implantation du programme, l'animatrice en est à sa deuxième année dans le milieu d'intervention. Celle-ci connaît donc déjà bien les intervenants du milieu, dont ceux qui constituent le groupe de participants. La stagiaire doit alors établir une relation significative avec les intervenants présents aux ateliers de formation afin de favoriser un climat propice aux apprentissages et à l'atteinte des objectifs. Pour établir cette relation, la présence des schèmes relationnels (disponibilité, sécurité, confiance, congruence, empathie et considération) est aussi nécessaire et ceux-ci doivent être maîtrisés, à différents niveaux, par l'animatrice. De plus, lors du vécu éducatif partagé avec les intervenants, l'animatrice doit être en mesure d'exploiter le potentiel des situations afin d'enrichir le vécu des participants et favoriser la généralisation.

Enfin, la stagiaire a aussi l'obligation de posséder le savoir nécessaire pour offrir les ateliers de formation, soit l'ensemble des connaissances spécifiques à la réalité de l'immigration et à l'intervention interculturelle. L'animatrice doit donc être en mesure de faire des liens entre la pratique, soit la réalité

du milieu, et la théorie, soit les connaissances scientifiques et spécifiques à l'intervention interculturelle. Pour parfaire son savoir, celle-ci a déjà suivi la formation interculturelle dispensée par le CJM-IU en décembre 2010. L'animatrice s'est donc appropriée les valeurs et principes d'intervention mis de l'avant par cette formation, et ce, afin d'être en cohérence avec le message transmis dans l'ensemble du CJM-IU.

Programme et contenu. Le programme *Vivre la diversité!* est composé au total de six ateliers de formation sur les relations interculturelles en contexte d'intervention de crise. Cette formation, centrée sur le développement des compétences culturelles chez les intervenants, réunit des modalités du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Le contenu abordé dans les six ateliers est prédéterminé, structuré et présenté dans un ordre bien défini. En fait, le programme est élaboré en tenant compte des caractéristiques des intervenants et du milieu, ainsi que de leurs besoins. Un guide d'animation détaille l'ensemble des ateliers. Ceux-ci débutent généralement par l'apprentissage de nouvelles notions plus théoriques, grâce à des discussions de groupe. Il y a ensuite des activités nécessitant la participation des intervenants, soit par l'analyse d'études de cas, l'utilisation de questionnaires interactifs, etc. Le but des activités est d'aider les intervenants dans l'exploration de leur vécu, de leur expérience et des moyens pour vivre la diversité! La structure du programme encourage les participants à s'engager dans un processus de réflexion.

Il est à noter que le contenu du programme *Vivre la diversité!* s'inspire d'abord, par les valeurs et principes interculturels, de la formation de base en interculturel : « Intervenir auprès des jeunes et de leur famille » dispensée en ce moment par le CJM-IU (Xenocostas, Boulanger, Chammas & Boisjoli, 2010). Certaines thématiques découlent également de cette formation, mais aucun matériel n'est utilisé intégralement afin de respecter les droits d'auteurs. Quelques activités spécifiques dans les ateliers *Vivre la diversité!* prennent aussi leur source du programme d'éducation interculturelle « Sensibilisation à l'éducation interculturelle » développé par le ministère de l'Éducation du Québec (1995), ainsi que du livre « L'intervention interculturelle » de Legault et Raché (2008). Le tableau qui suit présente un aperçu des thèmes qui sont abordés dans chacune des rencontres du programme.

Tableau 1**Contenu et thématiques des ateliers du programme *Vivre la diversité!***

Sessions	Contenu spécifique
Atelier 1 Ma culture et mes valeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Les sphères de l'identité, de la culture et de l'ethnicité - L'intervention interculturelle sur le plan de l'ontosystème - L'interaction culturelle et ses filtres - Rapports minorités/majorités - Le rapport intervenant/client : souvent une asymétrie
Atelier 2 Le phénomène migratoire	<ul style="list-style-type: none"> - Les grandes migrations internationales et leurs causes... - Les politiques et l'histoire d'immigration du Canada et du Québec - Les types de migration - Les statuts d'immigration, la diversité des trajectoires et des parcours migratoires...
Atelier 3 Le processus d'adaptation et d'intégration des immigrants	<ul style="list-style-type: none"> - Les idéologies d'insertion sociale - La politique interculturelle au CJM-IU - Les principes d'adaptation, d'intégration et d'acculturation - La pratique psychosociale en contexte interculturelle - Au sein des familles immigrantes... concept de la biculturalité
Atelier 4 Les mécanismes d'exclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Les phénomènes d'exclusion sociale visant la neutralisation, la dévalorisation ou l'exploitation de la différence : <ul style="list-style-type: none"> o Stéréotypes et préjugés, ethnocentrisme, racisme, xénophobie, discrimination et harcèlement
Atelier 5 La compétence interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> - Les relations interculturelles dans un contexte d'intervention de crise : <ul style="list-style-type: none"> o Deux modèles d'intervention interculturelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le modèle interculturel-systémique ▪ Le modèle d'intervention intergénérationnelle o Les attitudes professionnelles
Atelier 6 La compétence interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> - Les relations interculturelles en contexte d'intervention de crise (suite) : <ul style="list-style-type: none"> o Les outils pour l'intervention interculturelle : <ul style="list-style-type: none"> ▪ La grille d'évaluation, l'ECOMAP et le génogramme - Les ressources disponibles en intervention interculturelle

Contexte temporel et dosage de l'intervention. Comme mentionné précédemment, le programme *Vivre la diversité!* comprend au total six ateliers de formation. Il est prévu que les ateliers débutent officiellement à la mi-septembre 2011. Par ailleurs, les démarches auprès des intervenants doivent être entamées dès la mi-mars 2011, en les informant du projet d'intervention et de ses

modalités. Tel qu'expliqué antérieurement, un courriel est aussi envoyé à tous au mois de juin 2011 pour fournir l'information nécessaire aux inscriptions. C'est donc à cette étape que le groupe de participants et le groupe contrôle est constitué. En guise de pré-test, un questionnaire d'évaluation doit être envoyé à l'ensemble des intervenants au début du mois de septembre 2011.

L'animation des rencontres a lieu un mercredi sur deux de 13h30 à 15h30. En débutant à la mi-septembre, les ateliers doivent donc se terminer au début du mois de décembre 2011. Cette période a été ciblée puisque les vacances estivales des intervenants sont pour la plupart déjà finies. De plus, il s'agit d'une période habituellement plus calme pour le service. Ainsi, la participation au programme ne devrait pas augmenter de façon substantielle la charge de travail des intervenants. Ses conditions sont mises en place pour permettre une meilleure rétention des participants.

Il est possible de détailler une séance type du programme *Vivre la diversité!* En fait, chaque rencontre débute par l'accueil des participants et la présentation de la programmation de la rencontre (10 min.). Un retour sur l'atelier précédent et le vécu des intervenants a aussi lieu afin de favoriser la généralisation des acquis (15 min.). Les nouvelles notions théoriques sont ensuite enseignées aux intervenants, et ce, dans le but de développer leur savoir. Une approche participative et des discussions de groupe caractérisent cette partie de l'atelier (30 min.). Par la suite, il s'agit de mettre en pratique les apprentissages réalisés par le groupe, grâce à des exercices en équipe (jeux de rôle, études de cas, débats, vignette clinique, etc.). Ces techniques ont pour objectifs d'améliorer le savoir-faire et le savoir-être des intervenants (35 min.). Enfin, les rencontres se terminent par un retour en groupe sur les exercices et les apprentissages réalisés. De plus, il est prévu qu'un devoir/réflexion soit proposé aux intervenants à faire entre les ateliers. Ces exercices doivent se centrer sur leur pratique ou la rédaction de leur rapport, et ce, afin que les intervenants s'approprient plus concrètement les outils et moyens proposés durant la formation (30 min.).

Contexte spatial. Les sessions de formation se déroulent dans un local du bureau Sud du CJM-IU, soit au 1001 boulevard de Maisonneuve Est. L'animatrice et les intervenants doivent se déplacer à ce milieu. En fait, les intervenants peuvent venir de différents bureaux, soit celui du Nord, du Sud, de l'Est et de l'Ouest de l'Île de Montréal. Par ailleurs, le bureau Sud étant celui qui est central pour l'équipe IRI, les intervenants ont l'habitude de s'y déplacer.

Le local, où ont lieu les ateliers, est suffisamment grand pour y accueillir environ 10 à 12 personnes. Les intervenants peuvent s'asseoir sur une chaise et des tables sont à leur disposition. Le local permet aussi la formation d'équipe de deux à trois personnes afin de réaliser certaines activités.

Du matériel de bureau est aussi à notre disposition, tel qu'un projecteur, un écran, un tableau et des crayons. Afin de susciter une approche collaborative, les participants sont invités à s'asseoir de façon à favoriser les discussions de groupe. L'animatrice, quant à elle, est soit assise à la table avec les participants, afin d'être perçue comme une collaboratrice soit debout près du tableau ou de l'écran, afin de faciliter l'enseignement des nouvelles notions.

Moyens de mise en relation.

Stratégies de gestion des apprentissages. Étant donné que la présente intervention s'adresse à une clientèle adulte, certains principes de l'andragogie doivent être utilisés afin d'optimiser les apprentissages (Lemaire, 2005). D'abord, il est essentiel que la formation corresponde aux besoins des intervenants si nous souhaitons capter leur attention. De plus, afin de favoriser l'autonomie et la participation des intervenants, des modalités d'intervention participative et interactive sont mises de l'avant. Cette approche valorise le travail de collaboration entre l'animatrice et les participants. L'expertise des intervenants est donc mise à contribution. Ainsi, l'animatrice n'agit pas à titre d'experte, mais apporte plutôt un soutien et tente de guider les intervenants dans la complexité de l'intervention interculturelle. Celle-ci incite les intervenants à trouver des solutions aux problèmes qui sont soulevés et discutés dans le groupe. La participation active des intervenants est donc sollicitée par le partage de leurs expériences, de leurs opinions et de leurs idées.

Certaines notions, plus théoriques, sont tout de même transmises par de l'enseignement magistral, afin de répondre aux besoins de savoir des intervenants. C'est à ce moment qu'une présentation visuelle (PowerPoint) est utilisée. De plus, pour que les intervenants soient en mesure de se référer à de la documentation entre les ateliers et à la fin du programme, un portfolio est remis à chacun d'entre eux dès le début des ateliers. Les participants sont alors en mesure de le consulter quotidiennement et d'y compiler l'ensemble des informations et exercices abordés tout au long des rencontres. Cet outil facilite par le fait même la généralisation des acquis.

Par ailleurs, dans la majorité des cas, c'est à travers des discussions de groupe, des mises en situation, des études de cas et des jeux thématiques que les intervenants réalisent les apprentissages souhaités. En fait, la formation n'est pas centrée uniquement sur l'acquisition de connaissance, mais aussi sur les attitudes et les compétences requises pour agir. Il faut amener les intervenants à participer et à mettre en pratique leurs apprentissages. Dans cette optique, les intervenants doivent pouvoir faire des liens directs avec leur expérience professionnelle. Les sujets discutés doivent alors susciter chez eux des questionnements, des réflexions et les pousser à prendre position. De plus, pour faciliter les

apprentissages lors des discussions de groupe, l'animatrice utilise des techniques d'intervention telles que la reformulation, la clarification, l'interprétation et l'aide opportune.

Dans le cas où un intervenant doit s'absenter à un des ateliers, l'animatrice planifie avec ce dernier une rencontre d'environ 45 minutes, et ce, afin d'éviter que celui-ci accumule du retard dans ces apprentissages. L'animatrice peut alors transmettre à l'intervenant les éléments essentiels abordés dans l'atelier. Cette rencontre doit avoir lieu avant l'atelier suivant. Ces modalités facilitent par le fait même la progression de l'ensemble du groupe.

Stratégies de gestion des comportements. Puisqu'ils sont tous des intervenants et qu'ils viennent sur une base volontaire, des comportements de respect et d'ouverture sont nécessairement attendus de la part de tous. Pour assurer un climat positif et participatif, l'animatrice peut utiliser certaines techniques de gestion des comportements. D'abord, celle-ci s'assure que tous aient le même droit à la parole et soient en mesure de s'exprimer, et ce, en demandant aux participants de lever la main pour faciliter la gestion du droit de parole dans le groupe. De plus, durant l'ensemble des ateliers, il est nécessaire que l'animatrice utilise des techniques telles que l'humour, l'encouragement, le renforcement verbal, le rappel verbal ou le questionnement, afin de susciter la participation des sujets ainsi que leur concentration. Durant les activités en équipe, l'animatrice se promène à chaque table pour apporter du soutien, de l'aide opportune et répondre aux questions. De cette façon, elle peut plus facilement s'assurer que chacun se mobilise et se concentre sur la tâche demandée. En fait, il ne faut pas perdre de vue que les participants font tous partie de la même équipe de travail, ils se connaissent bien, ont du plaisir ensemble, et peuvent donc peut-être plus facilement s'écarter du sujet.

Stratégies de transfert et de généralisation. Afin de favoriser la généralisation des acquis dans le quotidien des intervenants, différentes stratégies sont mises de l'avant. Parmi celles-ci, il est possible de penser d'abord aux devoirs/réflexions proposées aux intervenants entre les ateliers, et en lien avec le contenu abordé durant les rencontres. De cette façon, ceux-ci peuvent alors mettre en pratique certains acquis dans des situations naturelles, ce qui permet plus facilement de consolider les apprentissages. Aussi, les exercices réalisés durant les ateliers (études de cas, mises en situation, jeux de rôle...) permettent également d'expérimenter les nouvelles notions et de favoriser la réflexion chez les intervenants. De plus, comme il a été mentionné précédemment, au début de chaque rencontre, un retour est fait sur les apprentissages réalisés lors de l'atelier antérieur. La répétition des notions abordées tout au long du programme offre la chance de mieux intégrer la matière. Enfin, l'utilisation d'un portfolio, telle qu'expliquée plus haut, permet aussi la généralisation des acquis, puisque cet outil accompagne l'intervenant après sa participation au programme.

Code et procédures. Durant tout le programme, les intervenants doivent continuer de respecter les règles du milieu d'intervention tout comme le code d'éthique du CJM-IU. Par ailleurs, dans le cadre spécifiquement du programme *Vivre la diversité!*, trois principales règles sont mises de l'avant et pour lesquelles l'animatrice accorde une attention particulière durant les ateliers. Premièrement, durant les ateliers, chaque personne doit le respect aux autres, à leurs opinions et à leurs façons de faire. Les procédures illustrant cette règle de manière opérationnelle s'énoncent comme suit : (a) chacun a droit à la parole à tour de rôle; (b) l'animatrice accorde de l'importance à chacun, répartit le temps également et encourage la participation de tous; et (c) chaque participant se doit d'écouter celui qui parle et de garder le silence. Deuxièmement, afin de respecter le code d'éthique, une règle de confidentialité est établie avec l'ensemble des participants pour toute la durée du programme. Afin de mettre en application cette règle, certaines procédures s'imposent, dont : (a) tout ce qui est dit à propos des familles suivies par les intervenants lors des ateliers ne doit, en aucun cas, être divulgué à l'extérieur; et (b) les intervenants doivent se sentir libres de s'exprimer en sachant que la confidentialité prime. Troisièmement, à chaque atelier, les participants sont tenus d'être assidus et ponctuels. Les procédures rattachées à cette règle se formulent comme suit : (a) les intervenants connaissent, dès le début du programme, l'horaire pour tous les ateliers; (b) chaque participant est tenu de mettre en place les modalités nécessaires pour être présent aux rencontres, à l'heure indiquée et avec le matériel adéquat; et (c) chaque participant est tenu de réaliser les démarches pour le remplacement de garde lorsque nécessaire avant la journée de l'atelier.

Système de responsabilité. Les responsabilités de l'animatrice sont diverses. Entre autres, c'est à elle que revient la tâche d'adapter le programme, de développer le contenu et de planifier adéquatement chaque atelier. Elle doit aussi veiller à la préparation et à l'organisation physique et matérielle des rencontres. L'animatrice a aussi pour responsabilité de favoriser la participation et l'engagement des intervenants dans la démarche en utilisant différentes techniques d'intervention et de reconnaissance. Cette dernière doit d'ailleurs offrir aux participants une animation dynamique, adaptée à leurs forces, leurs limites et leurs besoins. Pendant les ateliers, l'animatrice a aussi pour responsabilité de s'assurer du respect du code et des procédures établis par le programme. Celle-ci est aussi responsable de la passation des instruments de mesure et du suivi quant aux différentes évaluations pour les effets de l'intervention. Enfin, elle a également pour tâche de compléter un journal de bord à la fin de chaque rencontre dans le but de réaliser l'évaluation de la mise en œuvre.

En ce qui concerne les participants, ceux-ci ont la responsabilité d'être présents à chaque atelier, et ce, de manière ponctuelle et assidue en apportant le matériel requis. Ces derniers ont aussi la tâche

d'accomplir les devoirs ou réflexions proposés par l'animatrice entre chacune des rencontres. De plus, il est essentiel que la formation ait lieu dans un climat de confiance, de respect et de sécurité. Chaque personne y a donc une part de responsabilité, l'attitude de chacun pouvant influencer le climat du groupe. Les participants doivent aussi s'engager pleinement dans une démarche personnelle et professionnelle d'apprentissage et d'ouverture pour comprendre, dire, apprivoiser et vivre la diversité! Ces derniers ont donc la responsabilité de participer activement aux discussions, ainsi que d'arriver aux rencontres préparés et disponibles pour suivre la formation.

Système de reconnaissance. Pour réduire le plus possible le taux d'attrition des sujets et pour souligner les efforts des participants, quelques modalités de reconnaissance sont employées. Bien que les intervenants participent aux ateliers dans le cadre de leurs fonctions professionnelles et qu'une certaine reconnaissance se transmet par leur salaire, il est important durant le programme de souligner constamment les efforts et la participation de chacun. Pour ce faire, des renforcements plus implicites sont manifestés sous une forme verbale, soit par des félicitations, des témoignages de satisfaction, des encouragements, etc. En fait, les réussites des intervenants sont toujours renforcées et leurs compétences sont nommées. Le système de reconnaissance est planifié pour que les participants puissent intérioriser la satisfaction d'avoir réussi ce qui était proposé et prendre conscience des progrès qu'ils font.

Évaluation de la mise en œuvre

Composantes retenues et procédures d'évaluation. Cinq composantes de la mise en œuvre sont évaluées : l'adhésion, l'exposition, la qualité de la participation, la différenciation et l'appréciation des participants. Le tableau 2 présenté à la page 34 présente les détails de cette évaluation. Premièrement, l'adhésion est évaluée afin de s'assurer que ce qui est prévu au programme en termes de contenu et de temps est bien transmis aux participants, tel qu'il a été planifié. Cette composante est essentielle, dans la mesure où il est nécessaire de valider que les résultats obtenus sont bien attribuables à l'intervention élaborée avant l'implantation. Dans un journal de bord, rempli après chaque rencontre, une liste de cotation permet à l'animatrice de vérifier si le temps a été respecté pour chaque élément qui devait être couvert. L'animatrice annote aussi dans le journal de bord tout changement apporté au contenu ou à la présentation du contenu et les raisons qui justifient de tels aménagements. Il est à noter qu'un manuel d'utilisation guide l'animatrice, afin de favoriser une meilleure conformité.

Deuxièmement, l'exposition à l'intervention est évaluée en fonction du nombre d'ateliers auxquels chaque intervenant a participé. L'évaluation de cette variable permet de déterminer jusqu'à

quel point le participant s'expose à l'intervention, afin de contrôler encore une fois une source d'invalidité interne. Pour ce faire, une liste des noms des participants, inclus dans le journal de bord, permet à l'animatrice d'identifier rapidement à chaque rencontre l'absence ou la présence de tous les intervenants.

Troisièmement, la qualité de la participation des intervenants est aussi évaluée, et ce, afin de pouvoir nuancer les résultats obtenus. Encore une fois, l'instrument utilisé est le journal de bord. L'animatrice a pour responsabilité de remplir une grille de cotation pour tous les participants après chaque atelier. Cette grille contient six items : soit (1) l'intervenant apporte des commentaires lors des discussions; (2) l'intervenant maintient un contact visuel avec l'animatrice; (3) l'intervenant pose des questions; (4) l'intervenant prend des notes sur le contenu abordé; (5) l'intervenant interagit avec les membres de son équipe; et (6) l'intervenant semble intéressé par le contenu abordé. La cotation s'effectue sur une échelle de Likert à quatre points (jamais, rarement, quelques fois, plusieurs fois). L'animatrice peut aussi apporter des commentaires dans le journal de bord, afin de détailler davantage la participation des intervenants et d'offrir une idée générale de l'ambiance dans le groupe. Les instruments du journal de bord sont présentés à l'annexe 3.

Quatrièmement, la différenciation est également évaluée, et ce, afin de déterminer si d'autres variables externes ont pu influencer les résultats obtenus. Afin de procéder à l'évaluation de cette composante, quelques items dans le questionnaire administré en pré-test et post-test y sont consacrés. Ce questionnaire est d'ailleurs rempli par chacun des intervenants (groupe expérimental et contrôle). Ces items visent à savoir si les sujets ont participé à une autre formation s'apparentant à celle-ci, s'ils ont utilisé certaines ressources interculturelles durant l'implantation du programme, ou s'ils ont eux-mêmes vécu une expérience migratoire. En fait, l'ensemble de ces variables dérivées peut influencer les résultats obtenus après à l'animation du programme.

Cinquièmement, l'évaluation de l'appréciation des participants, en regard aux ateliers auxquels ils ont participé, permet aussi de venir nuancer les résultats et d'ajuster par la suite le programme selon les critiques énoncées. Un questionnaire de quelques items est rempli par chacun des participants uniquement lors du post-test, afin d'évaluer cette composante. De cette façon, il est possible de faire une évaluation subjective de la réalisation du programme et de s'assurer que celui-ci répond bien aux besoins des intervenants du service IRI. Cette évaluation peut aussi orienter l'animatrice quant à ses compétences d'enseignement et d'animation.

Tableau 2
Évaluation de la mise en œuvre

Composantes	Instruments de mesure	Variables dérivées	Temps de mesure ¹
Adhésion	Manuel d'animation et Journal de bord (animatrice)	Nombre d'ateliers réalisés et le contenu abordé dans chacun d'eux. Pour chaque atelier, respect du temps accordé : au retour en lien avec le vécu des intervenants, aux nouvelles notions théoriques et à la mise en pratique de la nouvelle théorie (jeux de rôle, étude de cas, discussion de groupe...).	T2, T3, T4, T5, T6, T7
Exposition	Journal de bord avec grille de présence (animatrice)	Nombre d'ateliers de formation auxquels chacun des participants a assisté	T2, T3, T4, T5, T6, T7
Qualité de la participation	Journal de bord avec grille d'observation à l'aide d'une échelle de Likert (animatrice)	L'intervenant : <ul style="list-style-type: none"> - Apporte des commentaires lors des discussions - Contacts visuels avec l'animatrice - Pose des questions - Prends des notes sur le contenu abordé - Engagement actif dans les activités d'équipe - Semble intéressé par le contenu abordé 	T2, T3, T4, T5, T6, T7
Différenciation	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à une autre formation interculturelle - Demande de suivi dans certains dossiers d'une aidante naturelle - Vécu d'une expérience migratoire 	T1, T8
Appréciation des participants	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Satisfaction des intervenants en lien avec les ateliers auxquels ils ont participé	T8

¹ Pré-test : T1 ; Implantation de l'intervention : T2-T7; Post-Test : T8

Évaluation des effets

Protocole d'évaluation privilégié. Le devis utilisé dans le cadre de ce projet d'intervention est un protocole quasi-expérimental pré-test/post-test avec groupe témoin non équivalent. En effet, compte tenu des procédures utilisées pour répartir les intervenants dans les deux groupes de supervision d'équipe, il est impossible d'obtenir une répartition aléatoire des sujets. Ce devis s'avère donc la meilleure option pour évaluer les effets obtenus après l'implantation du programme. En fonction du nombre d'intervenants dans le service IRI, le groupe de participants et le groupe contrôle peut être composé entre huit intervenants et 12 intervenants.

La procédure d'évaluation des effets. Deux méthodes sont nécessaires afin d'effectuer l'évaluation des effets du programme. Premièrement, une analyse de contenu avec une grille de cotation est réalisée. Pour ce faire, la lecture de certains rapports d'intervention rédigés par les intervenants est essentielle. Cette analyse est accomplie autant auprès des intervenants du groupe expérimental que pour ceux du groupe contrôle. Deux rapports d'intervention réalisés auprès d'une famille issue de l'immigration sont analysés pour chaque intervenant avant l'animation des ateliers. Cette même opération est aussi réalisée à la fin de l'implantation du programme, afin de réaliser une comparaison. Idéalement, un accord interjuge est également effectué pour l'analyse de chacun des rapports. Deuxièmement, l'instrument sous forme de questionnaire, décrit subséquemment, est administré en pré-test, soit deux semaines avant le début des ateliers, et en post-test, soit deux semaines après la fin du sixième atelier. Le questionnaire est rempli de manière individuelle par l'ensemble des intervenants, qu'ils soient dans le groupe expérimental ou contrôle. Cet instrument est envoyé par courriel aux intervenants et doit être renvoyé à l'animatrice avant le début des ateliers. Certaines règles sont imposées aux intervenants pour remplir ce questionnaire. En fait, il est demandé que chacun réalise l'évaluation de manière individuelle afin d'éviter la contagion, et ce, sans utiliser d'autres ressources, telles qu'Internet ou de la documentation littéraire, pour répondre aux questions. Chaque personne peut compléter le questionnaire au moment qui lui est opportun. Par ailleurs, il est nécessaire de prévoir une trentaine de minutes pour le remplir.

Les construits évalués. Tous les objectifs spécifiques mentionnés précédemment dans le travail font l'objet de mesure en pré-test et en post-test. Premièrement, l'analyse de contenu avec une grille de cotation permet d'évaluer l'augmentation du savoir, soit la capacité des intervenants à identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration. De plus, l'amélioration du savoir-faire est aussi évaluée par cette grille, soit l'utilisation de deux fois plus d'outils et de moyens adaptés à l'intervention

interculturelle, ainsi que l'amélioration du savoir-être, soit la diminution de la présence de stéréotypes et de préjugés dans les interventions. Cette grille de cotation est présentée à l'annexe 4.

Deuxièmement, le questionnaire maison utilisant des mesures auto-rapportées est utilisé afin d'évaluer tous les autres objectifs spécifiques. D'abord, il juge de l'amélioration du savoir, soit la capacité d'identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration, la capacité de reconnaître et de définir les idéologies d'insertion sociale, et la capacité de nommer cinq ressources pouvant venir en aide à l'intervention interculturelle. Ensuite, le questionnaire évalue l'amélioration du savoir-faire, plus précisément le développement d'un meilleur sentiment de compétence professionnelle en regard à l'intervention interculturelle. Enfin, il est important de spécifier que le questionnaire est de nature quantitative. Des questions à choix multiples sont posées entre autres pour valider leurs connaissances, mais aussi des questions à courts développements. Celles-ci sont toutefois corrigées à l'aide de critères bien précis permettant une cotation des réponses. Le questionnaire maison utilisé pour le post-test est disponible à l'annexe 5. Afin d'obtenir les détails spécifiques à l'évaluation des effets, il est aussi possible de consulter le tableau 3 présenté à la page suivante.

Tableau 3
Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ²	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
1. Augmenter les connaissances 1.1. Identifier des défis et facteurs de risque associés à l'immigration 1.2. Reconnaître les idéologies d'insertion 1.3. Nommer cinq ressources pouvant venir en aide à l'intervention interculturelle	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Défis et facteurs de risque associés à l'immigration (11) - Mvts migratoires - Mécanismes d'exclusion - Culture/identité/ethnie - Statuts d'immigration - Chocs culturels - Enjeux au Qc	T1, T8	Mesures quantitatives	Validité de contenu	Sujets du groupe expérimental + Sujets du groupe contrôle
2. Améliorer le savoir-faire 2.1. Développer un meilleur sentiment de compétence professionnel en regard à l'intervention interculturelle		Idéologies d'insertion sociale (3) Ressources pour l'intervention interculturelle (1) - Auto-évaluation des habiletés et compétences en lien avec l'intervention interculturelle (11)		Questions à choix multiples Questions à courts développements, mais correction avec cotations		

² Pré-test : T1; Implantation de l'intervention : T2-T7; Post-Test : T8

<p>1. Augmenter les connaissances</p> <p>1.1. Identifier des défis et facteurs de risque associés à l'immigration</p>		<p>Défis et facteurs de risque associés à l'immigration (11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Culture/identité/ethnie - Statuts d'immigration - Parcours migratoire - Chocs culturels 				
<p>2. Améliorer le savoir-faire</p> <p>2.2 Utiliser deux fois plus d'outils et de moyens adaptés à l'intervention interculturelle</p>	<p>Analyse de contenu des rapports d'intervention avec grille de cotation (animatrice)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'outils adaptés à l'intervention interculturelle - Utilisation des fondements du modèle interculturel systémique et intergénérationnel 	<p>T1, T8</p>	<p>Mesures quantitatives</p>	<p>Accord interjuges</p>	<p>Sujets du groupe expérimental + Sujets du groupe contrôle</p>
<p>3. Améliorer le savoir-être</p> <p>3.1. Diminuer la présence de stéréotypes et de préjugés dans les interventions</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Absence de préjugés, de stéréotypes et d'ethnocentrisme 				

Résultats

Évaluation de la mise en œuvre

La section qui suit présente l'évaluation de la mise en œuvre du programme d'intervention *Vivre la diversité!*. Dans un premier temps, une comparaison entre le prévu et le vécu est réalisée en fonction des composantes de Gendreau et coll. (2001) et parallèlement à certaines variables propres à la mise en œuvre, soit la conformité (adhésion) et l'exposition. Par la suite, les autres composantes évaluées pour la mise en œuvre du programme sont détaillées. Il s'agit alors de la différenciation, de la qualité de la participation et de l'appréciation des participants. Finalement, un jugement global est porté sur l'ensemble de la mise en œuvre, et les implications en regard aux résultats sont présentées.

Comparaison entre le prévu et le vécu selon les composantes de Gendreau et coll. (2001).

Sujet. La démarche d'intervention et d'évaluation du programme *Vivre la diversité!* s'est déroulée comme prévu auprès des intervenants du programme IRI du CJM-IU. Comme il a été planifié, le recrutement des participants a eu lieu au mois de juin 2011, afin de constituer le groupe avant la période de vacances et ainsi commencer les ateliers dès la mi-septembre 2011. Lors du recrutement, dix intervenants se sont inscrits à la formation. Par ailleurs, au moment où les ateliers ont commencé, neuf intervenants étaient toujours inscrits au programme. Seul un abandon avait eu lieu, et ce, en raison d'un congé de maladie qui était alors d'une durée indéterminée. Au premier atelier, uniquement huit des neuf questionnaires d'évaluation pré-intervention ont été récoltés. Une intervenante n'a pu le remettre à ce moment puisqu'elle était en vacances les semaines précédant le début des rencontres, et ne l'a pas remis par la suite. Cette participante ne peut donc pas être considérée sur le plan de l'évaluation en ce qui concerne les objectifs correspondant au questionnaire maison. Durant le déroulement du programme, un autre abandon a eu lieu en raison d'un congé préventif de maternité. L'intervenante a été présente à deux des trois premières séances, puis elle a dû quitter le programme. Celui-ci s'est donc terminé avec huit participants, dont sept devait être considéré sur le plan de l'évaluation à l'aide du questionnaire maison. Par contre, à la fin des séances d'intervention, deux intervenants n'ont pas remis leur questionnaire post-intervention. D'une part, cette absence de participation est due à un congé de maladie et d'autre part à un manque de temps. Ces deux mêmes intervenants, en raison de leurs fonctions particulières dans le service, ne rédigent pas non plus de rapports d'intervention IRI. Ces derniers ne peuvent donc pas être considérés sur le plan de l'évaluation, et ce, autant pour les deux modalités prévues. Ainsi, à la fin de l'ensemble des démarches d'intervention et d'évaluation, seulement cinq participants répondaient encore à l'ensemble des critères d'évaluation. De ce fait, parmi

le groupe de participants, six sont évalués en fonction des objectifs correspondant à l'analyse des rapports d'intervention, dont cinq de ceux-ci le sont aussi pour les objectifs liés au questionnaire maison évaluant les objectifs concernant le savoir et le savoir-faire.

En ce qui concerne le groupe contrôle, au moment du recrutement, celui-ci était constitué de douze intervenants. Il s'agissait en fait de tous ceux ayant décidé de ne pas s'inscrire au programme lors de l'annonce de celui-ci en juin 2011. En posant l'hypothèse que des changements surviendraient probablement dans le groupe durant les mois d'implantation du programme, l'animatrice a demandé à chacun des douze intervenants n'étant pas inscrits au programme de remplir le questionnaire d'évaluation pré-intervention, et ce, au même moment que le groupe de participants. Au lieu de sélectionner le même nombre d'intervenants que dans le groupe d'intervention, l'animatrice a laissé une marge de manœuvre, advenant des pertes dans le groupe contrôle. De plus, l'animatrice ne souhaitait pas sélectionner elle-même les membres du groupe contrôle, afin d'éviter les inégalités. Par ailleurs, après avoir envoyé le pré-test, plusieurs rappels ont été réalisés par courriel avant de recevoir les questionnaires complétés. La chef de service ainsi que l'adjoint clinique ont aussi soutenu l'animatrice lors des rappels en encourageant par écrit et verbalement les intervenants à se prêter à l'exercice. Par contre, durant la période prolongée pour la récolte des questionnaires pré-intervention du groupe contrôle, trois intervenants ont quitté le service pour un congé de maladie de longue durée, et deux autres ont changé d'emploi au début de l'implantation du programme. De plus, une autre personne n'a pas été en mesure de remplir le questionnaire dans les délais requis en raison de sa charge de travail. De ce fait, après à la première passation des questionnaires qui s'est terminée finalement en novembre 2011, seulement six intervenants constituaient encore le groupe contrôle. Ainsi, étant donné le délai accordé pour l'achèvement du questionnaire pré-intervention, celui en post-intervention a été envoyé au groupe contrôle plus tard que pour le groupe de participants. L'animatrice souhaitait de ce fait s'assurer que le temps de trois mois entre les deux passations soit respecté autant pour le groupe de participants que le groupe contrôle. Malgré les difficultés rencontrées lors du pré-test, les six intervenants constituant le groupe contrôle se sont également engagés à remettre le questionnaire en post-intervention. Par ailleurs, encore une fois, il a été nécessaire que l'animatrice effectue quelques rappels aux intervenants et prolonge la période de trois semaines pour leur permettre de remplir le questionnaire. De plus, certains intervenants du groupe contrôle se sont montrés insatisfaits du fait de devoir remplir à deux reprises le même questionnaire, et ce, dans un délai relativement court. Ceux-ci mentionnaient entre autres ne pas avoir réalisé de cheminement entre les deux passations.

Programme et contenu. Pour l'implantation du programme *Vivre la diversité!*, l'intégrité a été somme toute assez bonne. Peu de changements ont été apportés au contenu du programme d'intervention. Toutes les thématiques présentées dans le tableau 1 de la section méthodologie ont été abordées avec les participants. Dans chacune des rencontres, l'animatrice a été en mesure d'exposer au groupe l'ensemble de la présentation visuelle planifiée. Par ailleurs, pour quelques sessions, l'ordre de présentation de certaines activités a été légèrement modifié. L'animatrice a maintenu les activités les plus importantes pour l'atteinte des objectifs. Toutefois, durant les ateliers 1 à 3, il a été impossible de compléter avec le groupe toutes les activités d'intégration telles que planifiées, en raison d'un manque de temps à la fin du deux heures d'animation prévue. Ce manque de temps s'explique par le fait que le groupe participait activement lors des présentations visuelles et que plusieurs discussions enrichissantes ont eu lieu au cours de celles-ci. De ce fait, certains exercices ont été donnés en devoir aux intervenants et un retour plus long a été réalisé lors de la séance suivante, c'est-à-dire pendant les rencontres 2 à 4. Ce retour permettait de s'assurer de la réalisation de l'activité et de la compréhension de chacun. L'atelier 4 s'est déroulé exactement comme il avait été prévu, alors que pour l'atelier 5, l'exercice d'appropriation a été modifié sur-le-champ par l'animatrice. En fait, au lieu d'effectuer, comme prévu, un exercice à l'aide d'un seul cas réel rapporté par un intervenant, c'est une discussion de groupe plus générale portant sur différentes situations d'intervention qui a été réalisée afin de permettre aux participants d'effectuer certaines prises de conscience. Ce changement a permis de maintenir la participation de chacun et s'est avéré nécessaire puisqu'aucun intervenant n'a été en mesure de rapporter une situation vécue dans leur quotidien pour réaliser l'activité telle que planifiée. Enfin, lors de l'atelier 6, il avait été prévu de mettre en pratique avec le groupe deux outils d'intervention, soit le génogramme et l'ÉCOMAP. Par ailleurs, durant l'animation, la stagiaire en psychoéducation a constaté que les participants étaient plus familiers avec le génogramme que l'ÉCOMAP. De ce fait, l'exercice d'intégration qui a suivi a mis l'accent davantage sur ce dernier.

Contexte temporel et dosage de l'intervention. Comme mentionné précédemment et en fonction de ce qui était prévu, le programme s'est réalisé au cours de six ateliers de deux heures chacun. Selon la séance type décrite dans la méthodologie, les différentes activités réalisées lors de chacune des séances ont été regroupées en fonction de quatre composantes se répétant à toutes les rencontres. Ainsi, chaque fois, l'animatrice commençait la rencontre par l'accueil des participants et la réalisation d'un retour concernant l'atelier qui précédait, afin de valider la compréhension de tous et favoriser la généralisation des acquis (composante 1). De plus, dans chaque atelier, une partie du temps était consacré à l'enseignement de nouvelles notions théoriques prenant la forme de présentations visuelles

et de discussions de groupe (composante 2). Ensuite, des activités d'intégration de la nouvelle matière offraient aux participants la chance de mettre en pratique leurs apprentissages (composante 3). Enfin, chaque rencontre se terminait par un retour global sur l'atelier. C'est d'ailleurs à ce moment qu'il était possible pour l'animatrice de faire une certaine utilisation avec le groupe. Celle-ci pouvait poser différentes questions permettant de faire ressortir les éléments à retenir (composante 4). Dans le tableau 4, pour chacune des séances de formation, les quatre composantes sont présentées selon le temps réel en minutes qui a été nécessaire pour l'animation de celles-ci comparativement au temps qui avait été prévu lors de la conception du programme. Ce tableau permet donc d'évaluer le niveau d'adhésion au programme lors de l'animation. Ainsi, selon ces résultats, il est possible de constater que de façon générale, il a été nécessaire d'accorder plus de temps que prévu pour effectuer l'accueil et le retour en début de rencontre ainsi que pour l'animation des présentations visuelles. De ce fait, moins de temps en général a été consacré aux activités d'intégration et au retour prévu en fin d'atelier. Cette modification dans l'horaire du programme s'est avérée nécessaire en raison de la grande participation des intervenants lors des présentations visuelles. Ceux-ci étaient actifs, ils posaient des questions et enclenchaient des discussions permettant de creuser certaines préoccupations ou notions importantes. Par ailleurs, la durée des rencontres ne pouvait être prolongée étant donné l'horaire de travail de chaque participant. L'animatrice s'est donc adaptée en fonction du groupe et des objectifs à atteindre. Ainsi, lorsque des éléments n'ont pu être approfondis lors de certains ateliers, ceux-ci étaient revus au moment du retour réalisé au début de la rencontre qui suivait.

Tableau 4

Comparaison du temps réel sur le temps prévu en minutes selon les quatre composantes des ateliers 1 à 6

	Accueil et retour	Présentation visuelle	Activités d'intégration	Retour	Participants présents
Atelier 1	20/15	55/45	45/45	0/15	8/9
Atelier 2	40/20	40/40	35/50	5/10	8/9
Atelier 3	40/30	70/45	10/30	0/15	8/9
Atelier 4	25/20	45/50	40/35	10/15	6/8
Atelier 5	20/15	60/45	20/45	20/15	6/8
Atelier 6	15/15	40/30	55/60	10/15	8/8

En ce qui concerne l'assiduité des participants, le tableau 4 démontre également le nombre de présences à chacune des rencontres du programme. Ainsi, malgré les deux absences aux ateliers 4 et 5, il est possible de constater une participation assez élevée aux différentes séances du programme *Vivre la diversité!* Cette participation s'est d'ailleurs maintenue jusqu'à la fin, puisque pour l'atelier 6 tous

les intervenants étaient présents. Les absences ne démontrent donc pas une diminution de la participation de la part d'un intervenant, mais plutôt des absences ponctuelles. En fait, pour les huit participants qui ont complété l'intervention, trois n'ont jamais été absents, deux ont été absents une seule fois et deux autres intervenants ont manqué un total de deux séances. Cette constatation démontre tout de même une bonne exposition des participants au programme.

Stratégies de transfert et de généralisation. En ce qui concerne cette composante, un seul aspect principal a été modifié. En fait, le programme initial prévoyait, parmi les différentes stratégies de généralisation, la remise de certains devoirs ou réflexions entre les rencontres selon le contenu abordé au cours de celles-ci. Ces devoirs devaient être planifiés au préalable et remis à la fin des séances sélectionnées. Par ailleurs, en raison des difficultés liées au manque de temps, l'animatrice a préféré demander aux intervenants de lire, entre les rencontres, les exercices qui n'avaient pu être abordés et de les commencer, pour ensuite les compléter lors du retour s'effectuant au début de l'atelier suivant. Ces devoirs n'ont toutefois pas été respectés par tous lorsqu'ils étaient demandés. Sans que ce soit toujours les mêmes participants qui ne réalisaient pas leur devoir, il était fréquent que certains stipulent avoir manqué de temps entre les rencontres pour compléter ce qui avait été demandé, ceci étant une charge supplémentaire à leur travail habituel. L'animatrice devait alors s'ajuster sur-le-champ et accorder un temps plus long pour le retour en s'assurant de la participation et de la compréhension de tous.

De plus, un élément s'est ajouté pour lequel l'animatrice a porté une attention particulière. En fait, il a été possible, en raison de la participation importante des intervenants lors des présentations visuelles et des retours effectués en début de rencontre, d'utiliser des stratégies liées à l'utilisation pour assurer une certaine généralisation des acquis. Ainsi, durant ces périodes, l'animatrice formulait diverses questions au groupe afin d'orienter certaines prises de conscience et réflexion. Elle encourageait également les participants à partager leurs préoccupations et ainsi enclencher des discussions permettant à chacun de s'appropriier les éléments importants de l'atelier.

Composantes sans changement. Aucun changement notable n'a été constaté pour les composantes suivantes : but et objectifs, animateur, contexte spatial, stratégies de gestion des apprentissages, stratégies de gestion des comportements, code et procédures, système de responsabilité et système de reconnaissance. Celles-ci ont toutes été implantées comme prévu et ne seront pas discutées dans cette section du rapport.

Autres composantes de la mise en œuvre.

Différenciation. Afin de s'assurer que les possibles effets soient dus au programme *Vivre la diversité!*, certaines questions ont été posées aux membres du groupe d'intervention et du groupe contrôle concernant des éléments susceptibles d'influencer les effets de l'intervention. Cette démarche a permis d'isoler quelques variables. Le tableau 5 de la page suivante met en lumière le pourcentage de réponses positives quant aux questions suivantes lors de la passation du questionnaire pré-intervention : (Q16) Avez-vous déjà participé à une formation interculturelle, soit au centre jeunesse de Montréal, soit au sein d'un autre établissement ou organisme?, (Q17) Avez-vous déjà utilisé les services d'une aidante naturelle de la communauté haïtienne offerts au CJM-IU?, (Q18) Avez-vous déjà utilisé d'autres services pouvant vous soutenir dans votre intervention en contexte interculturel?, et (Q19) Avez-vous déjà vécu une expérience migratoire?. Les questions Q16 à Q18 ont aussi été posées lors de la passation du questionnaire en post-intervention, mais celles-ci s'attardaient alors uniquement à la période durant laquelle le programme a été implanté.

Les résultats présentés dans le tableau 5 démontrent qu'avant l'implantation du programme un pourcentage similaire d'intervenants du groupe expérimental et du groupe contrôle avait déjà participé à une formation interculturelle, utilisé les services d'une aidante naturelle de la communauté haïtienne offerts au CJM-IU et demandé le soutien de diverses ressources en intervention interculturelle. De plus, lors du pré-test, 16,7% des intervenants du groupe de participants et du groupe contrôle avaient vécu dans leur vie une expérience migratoire. En ce qui concerne ces variables, les deux groupes étaient donc relativement comparables au moment de l'implantation.

Pour les questions lors du post-test, les résultats démontrent qu'aucun intervenant du groupe d'intervention n'a suivi une autre formation interculturelle durant l'implantation, ou demandé le soutien d'une aidante naturelle de la communauté haïtienne. De ce fait, ces variables n'ont pu influencer les résultats liés aux effets de l'intervention en ce qui concerne le groupe expérimental. Au sein, du groupe contrôle, un pourcentage minime de réponses affirmatives a par ailleurs été observé en ce qui concerne ces variables (formation interculturelle et aidante naturelle). Il est donc possible que cette différence ait influencé les résultats au post-test du groupe contrôle. Enfin, une des différences majeures apparaissant dans le tableau est le pourcentage élevé d'intervenants du groupe expérimental ayant utilisé d'autres services pouvant venir supporter leurs interventions interculturelles durant l'implantation, soit 66,7% comparativement à 33,3% du groupe contrôle. Plusieurs d'entre eux ont rapporté en fait avoir utilisé au cours de leur participation au programme le service d'interprètes. Ainsi,

selon la façon dont les intervenants ont utilisé ce service, cette réalité pourrait avoir affecté les résultats quant aux effets de l'intervention.

Tableau 5

Pourcentage des participants ayant répondu « oui » aux questions 16 à 19 lors de la passation du questionnaire pré-intervention comparativement à celle du questionnaire post-intervention

	Q16 Formation interculturelle		Q17 Service d'une aidante naturelle		Q18 Autres services		Q19 Expérience migratoire	
	PRÉ	POST	PRÉ	POST	PRÉ	POST	PRÉ	POST
Groupe participant	50 %	0%	83,3 %	0 %	83,3 %	66,7 %	16,7 %	--
Groupe contrôle	50 %	16,7 %	66,7 %	16,7 %	83,3 %	33,3 %	16,7 %	--

Qualité de la participation des sujets. Afin de quantifier la participation des sujets, le tableau 6 présente les différentes variables étudiées sur le plan de la qualité de la participation des intervenants. Après chacune des rencontres avec le groupe, l'animatrice remplissait pour tous les intervenants une grille de cotation permettant de mieux évaluer leur participation sous différents angles. Les six variables étudiées étaient : (V1) le participant apporte des commentaires lors des discussions, (V2) le participant maintient des contacts visuels avec l'animatrice, (V3) le participant pose des questions, (V4) le participant prend des notes sur le contenu abordé, (V5) le participant interagit avec les membres de son équipe, et (V6) le participant démontre un intérêt pour le contenu abordé. La cotation donnée aux intervenants se réalisait à l'aide d'une échelle de Likert à 4 points se définissant comme suit : (0) jamais, (1) peu, (2) quelques fois et (3) plusieurs fois.

Les résultats, mis en détail dans le tableau 6, démontrent la participation active des intervenants durant les ateliers. Les rencontres semblaient répondre suffisamment à leurs besoins pour les motiver à maintenir leur participation. De façon générale, les intervenants se sont montrés très participatifs durant les discussions de groupe. Ceux-ci apportaient de nombreux commentaires permettant d'enrichir les rencontres, ils assuraient des contacts visuels fréquents avec l'animatrice et interagissaient entre eux lors des activités d'intégration. De plus, à toutes les rencontres, l'animatrice a su percevoir un intérêt marqué de la part des participants quant aux ateliers. En effet, ceux-ci rapportaient fréquemment des commentaires positifs à la fin des ateliers et nommaient leur intérêt concernant les sujets discutés. Au dernier atelier, un retour global sur la formation a également permis à l'animatrice de remarquer l'intérêt de la majorité du groupe par rapport au programme. Ainsi, dans le tableau 6, des résultats variant entre « quelques fois » et « plusieurs fois » sont notés pour chacune des variables. La variable

qui est dans l'ensemble la plus faible est celle associée à la prise de notes. La moyenne de cette variable se situe autour de la cote « peu ». En fait, les intervenants étaient beaucoup plus actifs verbalement, lorsqu'ils devaient participer à des activités d'intégration en petites équipes ou en grand groupe que pour les tâches qui demandaient un peu plus d'efforts et d'organisation (exemple : prise de notes et réalisation des devoirs). Enfin, en ce qui concerne la variable notant le taux de questions posées à l'animatrice, il est possible d'observer une certaine diminution de la participation à ce niveau au fil des rencontres. En fait, de façon générale, les intervenants semblaient apporter davantage de commentaires ou des préoccupations que des questions au sujet du contenu abordé.

Tableau 6

Qualité de la participation selon une échelle de Likert (0 à 3) : Moyenne du groupe pour chaque variable étudiée (V1 à V6) à chacune des rencontres (atelier 1 à 6)

	V1 Commentaires	V2 Contacts visuels	V3 Questions	V4 Prise de notes	V5 Interactions	V6 Intérêt perçu
Atelier 1	2,63	2,63	2,38	1,75	2,5	2,89
Atelier 2	2,29	2,86	2,29	1,86	3	2,86
Atelier 3	2,17	2,5	1,67	1,5	2,67	2,67
Atelier 4	2,33	2,33	1,33	1,33	2,67	3
Atelier 5	2,67	2,17	1,17	1	2,5	2,5
Atelier 6	2,25	2,38	1,5	0,63	2,75	2,89

Appréciation des participants. La satisfaction globale des participants au programme a été évaluée à la fin des six rencontres, à l'aide des questionnaires post-intervention. Les tableaux 7 et 8 permettent d'obtenir un indicatif de cette appréciation. En fait, le tableau 7 donne la moyenne quant aux réponses des participants à différentes questions, soit : (Q19) De façon générale, êtes-vous satisfaits des ateliers de formation que vous avez suivis?; (Q20) Le contenu qui a été abordé répondait-il bien à vos besoins?; (Q24) Êtes-vous satisfaits de la façon dont les rencontres étaient planifiées (retour, notions théoriques, activités d'appropriation de la matière, etc.)?; et (Q27) Êtes-vous satisfaits de la qualité de l'animation des ateliers?. Pour chacune de ces questions, les participants devaient répondre à l'aide d'une cotation à quatre points définie comme suit : (1) Pas du tout satisfait; (2) Plutôt insatisfait; (3) Plutôt satisfait; et (4) Tout à fait satisfait. Les résultats du tableau 7 démontrent que dans l'ensemble les intervenants ont été tout à fait satisfaits des ateliers de formation qu'ils ont suivis. Le contenu répondait à leur besoin et la façon dont les rencontres étaient planifiées leur convenait très bien. Parmi les commentaires recensés pour les différentes sections, plusieurs confirment le niveau de satisfaction. En voici quelques exemples : « Les outils remis seront d'une grande utilité. », « S'attarder

au parcours migratoire sera quelque chose de nouveau auquel je compte porter attention à l'avenir. », « La formation a grandement stimulée mon intérêt pour ce domaine et m'a beaucoup aidé dans ma pratique. », etc. Les seuls commentaires plus négatifs qui ont été soulevés par les participants portent sur la lourdeur du contenu transmis en six rencontres de deux heures. Enfin, tous ont répondu avoir été tout à fait satisfaits de la qualité de l'animation des ateliers. Certains ont rapporté entre autres dans leur commentaire : « Formatrice très professionnelle, à l'écoute, organisée, efficace et précise dans la transmission de l'information. », « Excellente animation, très bonne maîtrise du contenu. », « Très dynamique, claire, maîtrise le sujet, transmet son intérêt et son expérience, à l'écoute. », etc.

Tableau 7

Appréciation des participants selon une échelle de Likert (1 à 4) : Moyenne du groupe et écart type pour chacune des questions posées en post-intervention

	Moyenne	Écart type
Q19	3,67	0,52
Q20	3,67	0,52
Q24	3,83	0,41
Q27	4	0

Le tableau 8 démontre aussi l'appréciation des participants, mais cette fois-ci selon leur perception en regard à l'organisation du programme. Les questions posées étaient : (Q25) Le nombre d'ateliers était-il suffisant?; (Q26) L'horaire d'une rencontre aux des semaines vous convenait-il?; et (Q28) Recommanderiez-vous ce programme à d'autres personnes?. Les participants devaient répondre par oui ou non à chacune de ces trois questions. Un score de 0 était attribué à un « non » et un score de 1 était associé à un « oui ». Ainsi, le tableau suivant démontre que l'horaire convenait à tous les participants et que chacun de ceux-ci recommanderait le programme *Vivre la diversité!* à d'autres intervenants. Par contre, plusieurs jugeaient que le nombre d'ateliers était insuffisant. Cette réponse négative s'explique, dans la majorité des commentaires, par le fait que le nombre d'ateliers était insuffisant pour intégrer l'ensemble du contenu de la formation et pour couvrir la question de l'intervention interculturelle au sens large. Plusieurs intervenants ont écrit qu'ils auraient souhaité avoir eu plus de temps pour la formation, et pour l'échange de cas complexes, incluant l'utilisation des outils.

Tableau 8

Appréciation des participants selon une échelle de Likert (0 et 1) : Moyenne du groupe et écart type pour chacune des questions posées en post-intervention

	Moyenne	Écart type
Q25	0,33	0,52
Q26	1	0
Q28	1	0

Jugement global sur la mise en œuvre. En somme, comme en témoignent les résultats de la mise en œuvre, il existe de façon générale une bonne correspondance entre ce qui avait été planifié initialement et ce qui a été finalement vécu dans les faits. Dans l'ensemble, la planification a été bien respectée. Malgré le fait que l'ordre n'a pas toujours été suivi et qu'un certain décalage a eu lieu dans les premiers ateliers, toutes les thématiques ont été couvertes.

Le climat et l'ambiance de groupe ont certainement favorisé la mise en application conforme du programme d'intervention. L'évaluation de la qualité de la participation a permis de constater que les intervenants n'étaient pas seulement présents, mais qu'ils l'étaient aussi de façon active. Grâce au journal de bord, il a été possible d'évaluer le niveau d'engagement global des participants à chacune des séances. Le seul aspect dont la cotation a été « peu » correspond à la variable sur la prise de notes des participants. Cette faible cotation démontre, selon l'animatrice, davantage le type de participation du groupe que le manque d'intérêt. Au cours des rencontres, les participants étaient toujours proactifs en ce qui concerne leur engagement dans les discussions de groupe et n'hésitaient pas à apporter des commentaires. Ils maintenaient un contact visuel fréquent avec l'animatrice. Cependant, les intervenants du groupe avaient moins tendance à prendre des notes. Le principal biais de cette évaluation est que la grille du journal de bord a été complétée par l'animatrice et la conceptrice du programme. Par ailleurs, une façon de s'assurer de la validité des résultats liés à la qualité de la participation a été d'observer l'appréciation des participants au programme à l'aide de mesures auto-rapportées. Ces mesures ont également démontré une satisfaction générale élevée quant au programme reçu et à l'animation de celui-ci. De ce fait, les résultats obtenus à l'évaluation de l'appréciation des participants vont dans le même sens que ceux obtenus pour la qualité de la participation. La satisfaction des intervenants peut démontrer que la formation répondait bien à leur besoin. Malgré un abandon en cours d'implantation en raison d'un congé préventif de maternité, les intervenants ont complété les sessions avec un taux d'adhésion assez élevé. De plus, les difficultés vécues sur le plan de l'attrition des participants à la démarche d'évaluation étaient pour la plupart hors du contrôle de l'animatrice, et n'étaient pas liées au contenu du programme. Toutefois, malgré les résultats positifs décelés, il ne faut

pas perdre de vue l'hypothèse du biais de désirabilité sociale des participants envers l'animatrice lorsqu'ils ont répondu aux questions entourant leur satisfaction quant à la formation reçue. D'ailleurs, notons que les participants au programme étaient tous des collègues de travail de l'animatrice, et côtoyaient fréquemment celle-ci en dehors des ateliers. Il est donc possible que les membres du groupe d'intervention aient eu plus de difficultés à critiquer objectivement les ateliers auxquels ils ont participé.

Implications en regard à l'évaluation des effets. À la lumière des informations recensées dans la section sur l'évaluation de la mise en œuvre, il est possible de croire que plusieurs éléments pourront avoir un impact sur les résultats obtenus. Dans un premier temps, vu l'excellente relation entre le groupe et l'animatrice, il est probable que cela ait donné une crédibilité essentielle aux propos tenus pendant les ateliers. Dans ce même ordre d'idées, les données sur la participation et le niveau d'appréciation démontrent un investissement certain de la part des intervenants. Ainsi, il est possible de porter l'hypothèse que cela aura un impact positif en ce qui concerne les connaissances et possiblement les attitudes des intervenants à l'égard des relations interculturelles dans leur contexte de travail. De plus, la grande conformité au programme planifié pourrait également laisser paraître des répercussions positives quant aux effets de l'intervention et l'atteinte des objectifs. Toutefois, malgré ces données favorables, le problème d'attrition des membres du groupe d'intervention et du groupe contrôle sur le plan des démarches d'évaluation ne doit pas être négligé. Le nombre de personnes répondant à l'ensemble des critères d'évaluation étant limité, les résultats notables quant à la mise en place du programme *Vivre la diversité!* seront certainement plus difficiles à observer.

Enfin, sur le plan de la différenciation, il est important de spécifier que les intervenants participant au programme n'ont pas assisté à d'autres formations durant l'implantation et que très peu sont allés chercher d'autres supports à leurs interventions interculturelles pendant cette même période, outre le service d'interprètes. De ce fait, advenant que des effets soient observés, ceux-ci pourront être attribués en majorité à l'intervention dispensée.

Évaluation des effets

La section qui suit vise à présenter les résultats obtenus suite à l'implantation du programme d'intervention *Vivre la diversité!*. Les résultats sont rapportés en fonction des trois construits mis en place selon la planification du départ, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. De plus, comme prévu, l'évaluation des effets a pris forme grâce à l'utilisation de deux outils. Le premier était la passation d'un questionnaire maison aux membres du groupe expérimental et contrôle mesurant le

savoir et certains concepts du savoir-faire. Tandis que le second était une analyse de contenu de rapports d'intervention, réalisée par l'animatrice pour chacun des intervenants participant à la démarche d'implantation, dans le but d'évaluer le savoir-faire et le savoir-être. La présentation des résultats est donc également divisée selon ces deux instruments de mesures, ce qui permet une meilleure comparaison. Quelques changements ont toutefois eu lieu en regard de ce qui avait été planifié dans les méthodes d'évaluation des effets. Les raisons de ces modifications sont expliquées ultérieurement dans la présente section du travail. Suite à la compilation des données obtenues à l'aide des outils d'évaluation, des analyses de covariance (ANCOVA) ont été effectuées pour évaluer chacun des objectifs décrits précédemment dans le rapport et découlant des trois construits. Les résultats de ces analyses sont donc présentés dans cette section. Pour tous les objectifs, les résultats obtenus par le groupe expérimental sont également comparés à ceux obtenus par le groupe contrôle, et ce, avant et après l'intervention. Pour chaque analyse, le pré-test a été inclus comme covariable, afin de contrôler les différences préexistantes entre le groupe contrôle et expérimental.

Présentation des résultats selon les construits évalués.

Premier construit : Le savoir. Tels que planifiés, différents objectifs ont été évalués en fonction de ce construit à l'aide du questionnaire dispensé en pré et post-intervention. D'abord, l'objectif général était d'augmenter les connaissances des intervenants à propos de la réalité de l'intervention interculturelle. Les trois objectifs spécifiques découlant de ce dernier étaient : (1) À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme seront en mesure de mieux identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration, (2) À la fin des ateliers, ces mêmes intervenants seront aussi en mesure de nommer et de définir les diverses idéologies d'insertion sociale, et (3) À la fin des ateliers, ceux-ci seront également capable de nommer cinq ressources pouvant leur venir en aide dans l'intervention interculturelle. Dans le questionnaire maison, différents items correspondaient à chacun de ces objectifs. Les mesures de ceux-ci sont rapportées dans les tableaux 9 et 10.

À la page suivante, le tableau 9 présente les moyennes obtenues au pré-test et au post-test par le groupe expérimental et contrôle. Pour les deux premières mesures (identification des défis et facteurs de risque, et identification des idéologies d'insertion sociale) ainsi que pour le score total correspondant à la mesure de l'objectif général, les données au pré-test démontrent que, pour les deux groupes, il y avait possibilité d'amélioration en fonction du score maximal. De ce fait, les intervenants pouvaient donc augmenter leur résultat lors du post-test. Par ailleurs, un effet de plafond peut s'observer davantage en ce qui concerne la troisième mesure (identification des ressources), puisque les intervenants avaient déjà pour la plupart un score élevé lors du pré-test. Comme démontré par les

résultats obtenus à cette variable, une augmentation était possible, mais celle-ci pouvait difficilement être d'une grande ampleur.

Tableau 9

Données descriptives (moyenne et écart type) sur les mesures du savoir pour le questionnaire maison

Mesures	Groupe expérimental (n=5)				Groupe contrôle (n=6)			
	Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
1. Identification des défis et facteurs de risque (score maximal : 45)	21,3	5,14	28,7	3,9	18,33	5,2	16,42	6,64
2. Identification des idéologies d'insertion (score maximal : 14)	6,50	2,03	10,60	4,38	5,42	0,74	5,25	1,51
3. Identification de ressources (score maximal : 5)	3,70	1,86	4,00	2,24	3,42	1,43	3,67	1,51
Score total (score maximal : 64)	31,50	7,62	43,30	7,96	27,17	6,59	25,00	9,35

Notes. \bar{x} = moyenne de l'échantillon; s = écart type de l'échantillon.

Le tableau 10 rapporte les résultats suite aux analyses ANCOVA pour les objectifs nommés précédemment. Ainsi, en contrôlant les scores obtenus au pré-test, il est possible de constater que le groupe expérimental possède significativement plus de connaissances en ce qui a trait à l'intervention interculturelle de façon générale ($F(1, 8) = 22,71$; $p \leq 0,001$) et que, selon l'échelle de Cohen (1988), la taille de l'effet associée à celle-ci est moyenne ($np^2 = 0,74$). Ainsi, les intervenants ayant participé à l'intervention sont significativement mieux à même d'identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration ($F(1, 8) = 15,93$; $p \leq 0,004$). La taille de l'effet pour l'évaluation de cet objectif s'est également avérée moyenne ($np^2 = 0,67$) (Cohen, 1988). De plus, ceux-ci sont aussi en mesure de mieux nommer et définir les diverses idéologies d'insertion sociale ($F(1, 8) = 6,61$; $p \leq 0,03$). Il faut par contre noter qu'à ce niveau, il a été conclu que la taille de l'effet est faible ($np^2 = 0,45$). Enfin, en contrôlant les résultats au pré-test, il ressort de cela que le niveau de connaissance en ce qui concerne l'identification des ressources n'est pas significativement plus haut dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle après l'implantation du programme ($F(1, 8) = 0,01$; $p \leq 0,92$).

Tableau 10

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées sur les mesures du savoir pour le questionnaire maison

Mesures		Groupe expérimental (n=5)	Groupe contrôle (n=6)	dl	F	P	np ²
		MA	MA				
Identification des défis et facteurs de risque	Pré-test			1	10,58	0,01	0,57
	Groupe	27,38	17,52	1	15,93*	0,004	0,67
Identification des idéologies d'insertion	Pré-test			1	11,57	0,009	0,59
	Groupe	9,63	6,06	1	6,61*	0,03	0,45
Identification de ressources	Pré-test			1	15,74	0,004	0,66
	Groupe	3,86	3,79	1	0,01	0,92	0,001
Score total	Pré-test			1	26,73	0,001	0,77
	Groupe	40,73	27,14	1	22,71*	0,001	0,74
	Erreur			8			

Notes. * = $p < 0,05$

Ainsi, il est possible de statuer sur le fait que l'objectif général 1 a été atteint par le groupe de participants. De cela découle également l'atteinte des objectifs spécifiques 1 et 2, se rapportant à l'augmentation des connaissances pour identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration ainsi que pour identifier les idéologies d'insertion sociale. Par ailleurs, l'objectif spécifique 3 au sujet de l'identification des ressources pouvant offrir un support à l'intervention interculturelle n'a pas été atteint.

Enfin, lors de la planification de la méthodologie concernant l'évaluation des effets de l'intervention, il avait aussi été décidé d'évaluer la capacité des intervenants à mieux identifier les défis et facteurs de risque associés à l'immigration (objectif spécifique 1) à l'aide de l'analyse de contenu des rapports d'intervention rédigés par les intervenants du groupe expérimental et contrôle en pré et post-intervention. Par ailleurs, cette analyse s'est avérée plus difficile que prévu étant donné entre autres le manque d'éléments identifiés dans les rapports. De ce fait, l'évaluation de cet objectif, effectuée à l'aide de l'analyse de contenu, a été jumelée avec un objectif spécifique découlant du deuxième construit. Ces résultats seront donc présentés dans la prochaine section.

Deuxième construit : Le savoir-faire. L'objectif général se rattachant au deuxième construit visait l'amélioration des habiletés professionnelles des intervenants, soit le savoir-faire nécessaire aux

relations interculturelles dans un contexte d'intervention de crise. Deux objectifs spécifiques découlant de celui-ci ont été évalués, soit : (1) À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme auront augmenté leur sentiment de compétence professionnelle en regard à l'intervention interculturelle, et (2) À la fin des ateliers, ces mêmes intervenants utiliseront deux fois plus de moyens adaptés à l'intervention interculturelle qui faciliteront leur pratique auprès des familles issues de l'immigration.

D'abord, la mesure du sentiment de compétence professionnelle s'est effectuée à l'aide d'une section précise dans le questionnaire maison, où les intervenants devaient évaluer eux-mêmes leur maîtrise de différentes habiletés et compétences en regard à leur intervention auprès de familles d'origines culturelles et ethniques diverses selon 11 items en s'attribuant une cotation entre 1 et 4. L'échelle se définissait comme suit : (1) Faible, (2) Passable, (3) Bonne, et (4) Excellente. Ainsi, le tableau 11 démontre que, selon les résultats au pré-test et en fonction du score maximal de 44, les intervenants avaient la possibilité d'augmenter de façon significative leurs résultats au post-test.

Tableau 11

Données descriptives (moyenne et écart type) sur les mesures du savoir-faire pour le questionnaire maison

Mesures	Groupe expérimental (n=5)				Groupe contrôle (n=6)			
	Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Développement d'un meilleur sentiment de compétence professionnelle (score maximal : 44)	33,00	1,22	37,80	3,35	34,50	2,51	35,17	4,36

Notes. \bar{x} = moyenne de l'échantillon; s = écart type de l'échantillon.

Le tableau 12 rapporte les résultats suite aux analyses ANCOVA au sujet du sentiment de compétence professionnelle des intervenants en regard à leurs habiletés et compétences sur le plan de l'intervention interculturelle. Ainsi, en contrôlant les résultats au pré-test, il en ressort qu'aucune augmentation significative n'a été constatée entre le groupe expérimental et contrôle ($F(1, 8) = 2,26 ; p \leq 0,17$). Il n'en demeure pas moins qu'une légère augmentation a tout de même été observée, et comme il est possible de le constater dans le tableau 11, celle-ci est plus importante pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle.

Tableau 12

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées sur les mesures du savoir-faire pour le questionnaire maison

Mesures		Groupe expérimental (n=5)	Groupe contrôle (n=6)	df	F	P	np ²
		MA	MA				
Développement d'un meilleur sentiment de compétence professionnelle	Pré-test			1	1,47	0,26	0,16
	Groupe	38,42	34,65	1	2,26	0,17	0,22
	Erreur			8			

Notes. * = $p < 0,05$

Ensuite, la mesure de l'objectif spécifique se rapportant à l'augmentation de l'utilisation de moyens adaptés à l'intervention interculturelle qui facilitent la pratique auprès des familles issues de l'immigration a été évaluée telle que planifiée par l'analyse de contenu des rapports d'intervention. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, cet objectif a été jumelé avec un autre lié au savoir, soit celui mesurant l'augmentation de la capacité à identifier des défis et facteurs de risque liés à l'immigration. De ce fait, lors de la cotation, l'animatrice a noté l'ensemble des éléments dans les rapports se rapportant à la composante culturelle et au parcours migratoire, que ce soit en termes de défis, de facteurs de risque ou de moyens d'intervention, et ce, en se référant à la grille de cotation présentée à l'annexe IV du présent rapport. Ainsi, le tableau 13 présente les données descriptives suite à l'addition de ces deux objectifs. Il est à noter que le potentiel d'amélioration suite au pré-test était sans contredit possible, puisqu'aucune limite de cotation n'était préalablement établie.

Tableau 13

Données descriptives (moyenne et écart type) sur les mesures du savoir et du savoir-faire pour les analyses de contenu

Mesures	Groupe expérimental (n=6)				Groupe contrôle (n=6)			
	Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Identification des défis et facteurs de risque / Utilisation d'outils et de moyens adaptés	6,25	5,09	5,08	3,73	6,42	7,19	3,67	2,70

Notes. \bar{x} = moyenne de l'échantillon; s = écart type de l'échantillon.

Enfin, le tableau 14 présente les résultats suite aux analyses ANCOVA quant aux deux objectifs jumelés. Aucun effet significatif n'est associé à la participation au groupe expérimental pour cette mesure ($F(1, 9) = 0,70$; $p \leq 0,43$). D'ailleurs, parmi les moyennes rapportées, au lieu d'observer une augmentation, il est possible de constater une tendance à la baisse. Par contre, notons toutefois que cette tendance à la baisse est plus importante pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental. Ainsi, compte tenu des éléments rapportés dans les différents tableaux de la présente section, il est possible de conclure que les deux objectifs spécifiques se rapportant au construit du savoir-faire n'ont pas été atteints par le groupe expérimental.

Tableau 14

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées sur les mesures du savoir et du savoir-faire pour les analyses de contenu

Mesures		Groupe expérimental (n=6)	Groupe contrôle (n=6)	dl	F	P	np ²
		MA	MA				
Identification des défis et facteurs de risque / Utilisation d'outils et de moyens adaptés	Pré-test			1	2,62	0,14	0,23
	Groupe	5,10	3,65	1	0,70	0,43	0,07
	Erreur			9			

Notes. * = $p < 0.05$

Troisième construit : Le savoir-être. Le dernier construit se rapportant au savoir-être avait pour objectif général l'amélioration, chez les intervenants, des attitudes à privilégier dans les interactions interculturelles lors des interventions en situation de crise. Le seul objectif spécifique qui devait être mesuré en fonction de cet objectif général était : À la fin des ateliers, les intervenants du service IRI ayant participé au programme exprimeront moins de stéréotypes et de préjugés dans leurs interventions auprès des familles immigrantes. Selon la planification du départ, cet objectif devait être mesuré à l'aide de l'analyse de contenu des rapports d'intervention. Par ailleurs, cette analyse n'a pu être réalisée en fonction de cet objectif puisqu'aucun stéréotype ou préjugé n'a été observé lors de la cotation des rapports réalisée par l'animatrice. En fait, un changement a eu lieu dans la procédure pour l'analyse du contenu des rapports en raison des politiques liées à la confidentialité au CJM-IU. Selon ce qui avait été planifié, l'animatrice devait avoir accès aux rapports avant que ceux-ci ne soient corrigés par l'adjoint clinique du service et déposés aux archives, afin d'éviter les biais liés à la correction par un tiers avant l'analyse. Par contre, il a été impossible d'intercepter les rapports avant le dépôt aux archives en raison des règles de confidentialité. De ce fait, tous les rapports lus par l'animatrice avaient

préalablement été corrigés par l'adjoint clinique du service IRI. Ainsi, les stéréotypes ou préjugés qui avaient pu être écrits par les intervenants au moment de la rédaction du rapport ont été nécessairement retirés lors de la correction. L'adjoint clinique rapporte toutefois la présence de ceux-ci dans certains rapports, mais cette réalité n'a pu être quantifiée. Alors, il est impossible de juger l'atteinte ou non des objectifs liés au savoir-être. Enfin, notons que les biais découlant des corrections de l'adjoint clinique ont pu également modifier les résultats obtenus pour les mesures des objectifs liés au savoir-faire qui se rapportaient à ce type d'évaluation, puisque l'adjoint clinique a aussi la possibilité, lorsque nécessaire, de réécrire certaines parties des rapports en fonction des notes d'évolution rédigées par l'intervenant.

Discussion

Cette dernière section du travail porte sur les nuances qu'il est possible d'amener en ce qui concerne les résultats préalablement présentés au sujet des effets de l'intervention. Dans un premier temps, un jugement global est porté sur l'atteinte des objectifs. Par la suite, les résultats obtenus sont mis en relation avec les composantes de l'intervention et le contexte théorique. Finalement, les avantages et les limites associées à une telle intervention sont exposés, ainsi que quelques recommandations pour le futur.

Jugement sur l'atteinte des objectifs

Rappelons que l'objectif distal de ce programme visait à améliorer les relations vécues entre les intervenants du service IRI et les familles issues de l'immigration. Ainsi, tel que mentionné précédemment, pour atteindre ce dernier, différents objectifs spécifiques découlant de trois objectifs généraux ont été évalués concernant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des intervenants ayant participé aux ateliers de formation sur les relations interculturelles comparativement à ceux du groupe contrôle.

Selon les résultats recueillis dans la section précédente, il est possible de constater que le premier objectif général a été atteint, puisqu'il y a eu une augmentation des connaissances générales sur le plan de l'intervention interculturelle. Certains commentaires des participants permettent de nuancer les résultats obtenus. En fait, plusieurs ont mentionné entre autres avoir augmenté leurs connaissances en lien avec l'impact d'un parcours migratoire sur une réalité familiale. D'autres ont spécifié avoir développé de meilleures connaissances en regard au processus migratoire et d'intégration, aux modes d'exclusion, aux différents statuts d'immigration, etc. Par contre, cette acquisition est sans aucun doute encore fragile et sommaire. L'ensemble des concepts n'a pas été totalement assimilé par les participants. Notons que lors du pré-test, le groupe de participants avait une moyenne de 49% de

réponses adéquates pour la section des connaissances (selon les trois objectifs spécifiques) et qu'au post-test ceux-ci ont obtenu une moyenne de 68%. Ces résultats démontrent qu'il est encore possible pour les intervenants de poursuivre les améliorations. Par contre, il est essentiel de considérer l'ampleur du contenu transmis au cours des rencontres et d'être conscient que tous ne peuvent retenir l'ensemble de ses informations, d'où l'importance de l'utilisation du portfolio tel que présenté dans la section sur les stratégies de généralisation. Cet outil permettra nécessairement aux intervenants désireux de faire davantage de liens avec leur pratique d'y parvenir à leur rythme.

En ce qui concerne les objectifs généraux s'attardant au savoir-faire et au savoir-être des participants, il y a absence de changement significatif entre les deux prises de mesure, et ce, comparativement au groupe contrôle. Cependant, il y a lieu de se questionner sur la sensibilité des méthodes d'évaluation pour ces deux construits et des autres éléments ayant pu influencer l'absence de résultats. Premièrement, pour l'évaluation de l'objectif spécifique s'attardant au sentiment de compétence professionnelle des intervenants en regard à différentes habiletés sur le plan des relations interculturelles, les intervenants devaient eux-mêmes s'attribuer une cote de 1 à 4 pour un total de 11 items afin de définir leur niveau de compétence. Cette façon de faire a probablement été teintée par une certaine désirabilité sociale des intervenants à l'égard de l'animatrice. Les résultats ne reflètent donc peut-être pas totalement la réalité. Il a aussi été observé au moment de la compilation des données que plusieurs intervenants avaient des difficultés à nuancer leur cotation et s'attribuaient pour la plupart des items une cote de 3, signifiant une bonne maîtrise de l'habileté. Enfin, notons également que les items sélectionnés l'ont été selon les connaissances que l'animatrice a acquises au cours du développement du contexte théorique du présent travail. Il s'agissait donc d'un questionnaire maison n'ayant jamais été approuvé sur le plan scientifique en termes de validité et de fidélité. Ces éléments ont donc nécessairement influencé les résultats obtenus.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'analyse de contenu des rapports d'intervention du service IRI, il est important de rappeler que cet instrument de mesure n'a pu être utilisé tel que planifié et que cela a engendré un biais considérable quant aux résultats. De plus, le nombre de rapports analysés s'est avéré insuffisant, pour réellement dresser un portrait de la façon dont les intervenants rapportent dans ceux-ci les éléments liés au parcours migratoire et au contexte culturel d'une famille. Par ailleurs, en lire davantage aurait été pour l'animatrice une tâche considérable et difficilement réalisable dans le contexte de la présente étude. Il est également important de noter que le format des rapports d'intervention ne permet pas nécessairement à l'intervenant de bien démontrer la complexité des interventions interculturelles et de la réalité des familles immigrantes dans un contexte de crise. De ce

fait, par la lecture des rapports, l'évaluateur n'a pas accès à tout ce que l'intervenant a pu déployer comme moyens et outils d'intervention lors de son suivi. De plus, il a été constaté que dans plusieurs rapports, les intervenants ne mettent pas toujours en perspective la réalité culturelle de la famille suivie. Dans ce contexte, peu d'éléments ressortaient des analyses. Ce constat porte à réflexion. Dans certains cas, cela est peut-être simplement dû au fait que même si l'origine culturelle de la famille est différente de la culture majoritaire au Québec, cela n'a eu aucun enjeu dans la situation de crise nécessitant le programme. Par ailleurs, il est aussi possible de croire que dans certaines situations, les intervenants font tout simplement abstraction des éléments culturels pouvant influencer le suivi d'intervention. Enfin, le format des rapports n'offre pas non plus la chance de rédiger suffisamment de détails permettant à l'évaluateur de saisir les éléments nécessaires pour juger le potentiel savoir-être de l'éducateur.

Toutefois, malgré l'absence de résultats significatifs en ce qui concerne les construits du savoir-faire et du savoir-être, il a tout de même été possible de constater certains changements chez les participants. Selon les commentaires recensés à la fin du programme au sujet de l'appréciation des participants, l'intervention dispensée auprès du groupe aurait permis à la majorité de ceux-ci d'augmenter positivement leur sensibilité et leur ouverture à la réalité des familles immigrantes. Les thématiques abordées dans les rencontres semblent avoir amené les intervenants à se questionner davantage sur leur pratique et leur façon de concevoir les défis des familles. Ainsi, cette conclusion rejoint davantage les deux autres objectifs généraux du programme *Vivre la diversité!*. Par ailleurs, en ce qui concerne le savoir-être, il est essentiel de prendre aussi en considération qu'il est très difficile de le modifier rapidement et de le quantifier, spécialement chez un intervenant dont les façons de faire sont déjà bien intégrées.

Lien entre les résultats et les composantes de l'intervention

Cette section traite des liens qui existent entre les résultats observés et certaines composantes de l'intervention. En jetant un regard sur le programme *Vivre la diversité!*, il est possible de croire que certaines composantes de celui-ci ont pu avoir un rôle positif ou négatif sur les résultats. Parmi les éléments soulevés dans cette section, certains font donc référence à des avantages ou à des limites du présent programme. Par souci de concision, seules quelques composantes ont été retenues, soit : les sujets, l'animation, le programme et le contenu, le contexte temporel et le dosage de l'intervention ainsi que les moyens de mise en relation.

Les sujets. D'abord, il est important de se rappeler que les inscriptions aux ateliers de formation se sont effectuées en fonction des intérêts des intervenants du service. Donc, au départ, les participants pouvaient posséder déjà une plus grande ouverture et une curiosité plus marquée au sujet de l'intervention interculturelle que les membres du groupe contrôle qui ont fait le choix de ne pas s'inscrire au programme. De plus, le manque de sujets, en particulier au niveau de la participation pour la réalisation des outils d'évaluation, rend très difficile la généralisation des conclusions rapportées dans la section précédente de l'actuel rapport.

L'animation. Sur le plan de l'animation du programme, différents éléments ont pu influencer positivement les résultats obtenus. En fait, rappelons que l'animatrice avait une bonne connaissance des sujets. Celle-ci avait déjà complété deux sessions de stage en collaboration avec les intervenants du service et travaillant également dans le milieu depuis quelques mois. De plus, les participants aux ateliers ont tous jugé très satisfaisante la qualité de l'animation. L'animatrice a eu la capacité de susciter l'intérêt des participants, d'écouter leur vécu et de l'utiliser pour faire cheminer le groupe. Malgré l'enseignement, sous format magistral, des concepts essentiels à l'intervention interculturelle, une très grande place a été laissée aux discussions de groupe et aux questionnements des participants. L'animatrice souhaitait que les intervenants partagent leur réalité et leur expérience. Elle a su présenter alors grande ouverture et souplesse. Un climat de confiance et une atmosphère de travail agréable se sont donc installés dès le départ au sein du groupe. D'ailleurs, la bonne qualité de la participation et l'appréciation des intervenants en témoignent bien. Il est donc possible de porter l'hypothèse que cela a eu un impact positif sur les résultats de l'intervention, particulièrement sur le plan du savoir. En fait, les intervenants ont donné une crédibilité aux propos tenus par l'animatrice et reconnaissent son expertise. Cette réalité a donc possiblement facilité l'intégration des connaissances et l'ouverture aux moyens et outils d'intervention proposés.

Le programme et le contenu. Selon les commentaires rapportés par les participants, les thématiques abordées tout au long des rencontres et le contenu présenté répondaient bien à leurs besoins. De plus, plusieurs ont également fait mention du fait que la façon dont le contenu était découpé pour chacun des ateliers leur a permis de cheminer progressivement. Il est donc possible de porter l'hypothèse que les défis étaient présentés graduellement et de façon adaptée pour les sujets. La présentation de la formation sous forme d'ateliers aurait ainsi permis d'ajouter à chaque rencontre des notions supplémentaires, pour améliorer chez les participants leur lecture d'une situation interculturelle. Par contre, notons toutefois que pour l'évaluation du savoir-faire et du savoir-être, le fait que la formation était très axée sur l'acquisition de connaissances durant les ateliers 1 à 4 a pu

certainement influencer les résultats actuels. Seulement les deux derniers ateliers du programme s'attardaient davantage au savoir-faire, et le manque de temps pour réellement approfondir les outils présentés ne doit pas être négligé. Donc, il a pu être difficile pour les intervenants d'intégrer tout de suite après la formation les différents moyens présentés.

Le contexte temporel et le dosage de l'intervention. Selon les résultats obtenus, il est probable que seulement six ateliers de deux heures ne soient pas suffisants pour permettre aux participants d'intégrer l'ensemble du contenu présenté dans le programme et de s'appropriier les moyens d'intervention suggérés. Dans les commentaires rapportés par les participants, ceux-ci auraient souhaité avoir un plus grand nombre de rencontres, afin d'élaborer davantage certains concepts plus difficiles. De plus, comme mentionnées précédemment, les rencontres étaient plus axées sur les connaissances, les discussions de groupe et les éléments de base à la compréhension des différents défis et impacts d'un parcours migratoire et du contexte d'adaptation. De ce fait, moins de temps a été consacré aux activités d'intégration permettant aux participants de s'appropriier les habiletés et compétences nécessaires aux interventions en contexte interculturel. Il est alors possible de croire que le tout a eu un impact plus négatif sur les effets du programme. Par contre, nous croyons que le fait d'aborder des thématiques bien précises à chacune des rencontres a permis de diviser les apprentissages et ainsi de les faciliter. Un atelier représente une sphère particulière à développer.

Les moyens de mise en relation. Premièrement, sur le plan des stratégies de gestion des apprentissages, étant donné que la présente intervention s'adressait à une clientèle adulte, le fait que l'animatrice a utilisé certains principes de l'andragogie pour optimiser les apprentissages a sans aucun doute eu un impact sur l'atteinte de l'objectif général 1 se rapportant à l'augmentation du savoir. De plus, la diversification des stratégies d'apprentissage (présentations visuelles, mises en situation, discussions de groupe, questionnaires, etc.) a probablement permis de maintenir l'intérêt et la participation des intervenants, et par le fait même influencer aussi positivement les résultats obtenus.

Deuxièmement, concernant les stratégies de transfert et de généralisation, les devoirs remis (en lien avec les activités qui ne pouvaient être réalisées au cours des ateliers en raison du manque de temps) ont été peu complétés par les participants. Cela n'a donc pas pu faciliter la généralisation des acquis dans le contexte de travail des intervenants. Par contre, la réalisation de retours en début et en fin d'atelier ainsi que les techniques d'utilisation ont nécessairement été des stratégies positives et bénéfiques, puisqu'elles ont permis de nombreuses discussions et approfondissements. Ces stratégies sont donc à maintenir dans les prochaines implantations, et d'ailleurs, il serait même important d'y porter une attention plus particulière, en structurant davantage ces moments.

Lien entre les résultats et le contexte théorique

En observant le contexte de la mise en oeuvre ainsi que les résultats obtenus quant aux effets de l'intervention, nous constatons aisément que des liens existent entre ces résultats et les aspects théoriques énoncés dans la première partie du travail. Cette section traite donc de la pertinence de l'intervention en regard du contexte théorique.

Un sujet d'actualité. Dans un premier temps, il est évident que la question de diversité culturelle et d'adaptation des pratiques est un sujet d'actualité qui laisse encore place à plusieurs débats. Différents programmes de formation sont d'ailleurs en émergence au Québec dans le secteur des relations d'aide. Répondre aux besoins et aux attentes de familles d'origines culturelles diverses est un enjeu grandissant, en raison de l'immigration constante au Québec, et ce, particulièrement dans la région métropolitaine (Battaglini, 2010). Les intervenants sont donc de plus en plus confrontés à des problématiques et des facteurs d'influence différents de ceux auxquels ils sont habitués à être confrontés (Robichaud, 2009).

De plus, étant donné qu'il s'agit d'un des premiers programmes de formation sur l'intervention interculturelle ayant été évalués sur le plan de la mise en oeuvre et des effets, cela est sans contredit novateur. Par ailleurs, cette réalité a nécessairement engendré plus de difficultés quant au développement d'outils d'évaluation valides et fidèles.

La richesse du contexte théorique. Dans un deuxième temps, le fait que le contexte théorique ait été grandement développé dans le présent travail et appuyé par de nombreuses références a certainement permis d'enrichir les ateliers de formation et d'influencer les résultats obtenus. En fait, étant donné que peu de programmes dans leur ensemble étaient disponibles pour baser le développement de la formation actuelle, il était inévitable de prendre en considération la littérature disponible sur le plan des relations interculturelles, et ce, en tenant compte également de celle qui est accessible sur l'intervention en contexte de crise. Le programme qui a été implanté était donc en cohérence avec le contexte théorique développé antérieurement.

Le modèle interculturel systémique. Dans un troisième temps, il est grandement probable que les impacts positifs de l'intervention soient dus au fait que celle-ci ait été structurée en fonction du modèle interculturel systémique mis de l'avant par Rachédi et Legault (2008). Il s'agit du modèle le plus accepté en ce moment au Québec pour la recherche et pour l'intervention auprès des communautés culturelles. Ce modèle propose un format clair et détaillé pour le développement des formations interculturelles.

Avantages et limites de l'intervention

Il est évident que plusieurs avantages et limites associées au programme *Vivre la diversité!* ont déjà été détaillés dans les sections précédentes de la discussion. Ceux-ci ne seront donc pas tous répétés ici afin d'éviter la redondance. Néanmoins, certains avantages et limites méritent tout de même qu'une attention particulière leur soit portée.

Avantages du programme d'intervention et de la présente étude. D'abord, un des avantages les plus importants soulevés par le programme est sans contredit la hausse perçue au niveau des connaissances des intervenants en regard à l'intervention interculturelle et aux défis et facteurs de risque découlant d'un parcours migratoire. Il s'agit là d'un excellent point de départ afin de poursuivre ensuite le développement des compétences et habiletés sur le plan du savoir-faire et du savoir-être.

Dans un même ordre d'idées, il est également possible de penser que les différentes informations transmises au cours du programme et les réflexions apportés ont favorisé une meilleure reconnaissance des problématiques liées à l'immigration et au contexte d'intervention interculturelle. Bien que cela n'ait pas été évalué, il est possible de porter l'hypothèse d'une meilleure sensibilité et d'une plus grande ouverture chez les intervenants. Il est aussi probable que les intervenants soient mieux outillés pour porter un regard sur leurs propres mécanismes d'exclusion et ainsi prendre une distance face à leurs interventions.

Le choix de la cible d'intervention dans le cadre de ce projet a été sans aucun doute un précieux avantage. En fait, en s'adressant aux intervenants du service, les chances qu'un plus grand nombre de familles immigrantes soient rejointes sont augmentées. En terminant la formation avec un bagage plus riche sur le plan de l'intervention interculturelle, nous croyons que les participants seront mieux à même d'appréhender les suivis familiaux se réalisant dans ce contexte. De plus, la stratégie de formation en groupe a été un moyen pertinent pour tendre vers l'atteinte des objectifs du programme. En fait, cette façon de faire a été plus enrichissante que l'aurait été une intervention individualisée, puisqu'elle a permis de développer davantage les réflexions grâce à l'apport de chacun.

Le programme a aussi permis d'interpeller le service entier sur la question de l'intervention interculturelle. La chef de service et l'adjoint clinique du milieu s'y sont d'ailleurs grandement intéressés, et ont posé de nombreuses questions en regard au programme implanté. L'adjoint clinique a participé au programme et s'est présenté à cinq des six ateliers, mais sa participation n'a pas été évaluée, tandis que la chef de service a assisté à un atelier au cours de l'implantation. Leur intérêt et participation à l'égard du programme pourrait avoir un impact sur la mobilisation entière du milieu

d'intervention sur la question des relations interculturelles. C'est donc la base de tous changements concrets dans les pratiques du service, puisque ce sont eux qui supervisent au quotidien les intervenants, en particulier lorsque ces derniers rencontrent des problématiques ou des défis dans leurs suivis auprès des familles.

L'évaluation de la mise en oeuvre du présent programme constitue un autre avantage important. En effet, cette évaluation est essentielle afin de juger de l'efficacité d'une intervention. Elle permet de s'assurer que les résultats découlent du programme et non d'une implantation inadéquate de ses composantes (Vitaro, 2000). En ce sens, le développement d'un guide d'animation et d'un cahier du participant avant le début de l'implantation du programme constitue un avantage important, qui a su favoriser une bonne conformité quant à l'intervention planifiée.

Limites du programme d'intervention et de la présente étude. En ce qui a trait aux limites du programme *Vivre la diversité!*, la principale qui peut être soulevée se rapporte au fait qu'il y a eu absence de changement sur le plan du savoir-faire et du savoir-être. De cela découlent les limites entre autres sur le plan des méthodes d'évaluation du programme dont certaines ont été discutées précédemment. Les difficultés rencontrées pour amener les membres du groupe contrôle à remplir en pré et post-intervention le questionnaire d'évaluation a nécessairement influencé négativement la validité de nos résultats. De façon générale, les réponses aux questionnaires étaient beaucoup plus brèves chez le groupe contrôle, et une diminution des résultats a été observé au post-test. Il est probable que les intervenants du groupe contrôle n'avaient donc pas suffisamment de motivation pour compléter assidument les questionnaires demandés. Notons aussi que c'est l'animatrice, qui connaissait déjà bien les participants avant l'implantation du projet, qui a procédé aux prises de mesures permettant l'évaluation. Cette façon de faire peut donc avoir influencé aussi certains résultats.

De plus, il est possible de porter l'hypothèse qu'un nombre insuffisant de moyens a été développé pour permettre aux participants, durant l'implantation, de faire des liens entre les ateliers, leurs nouvelles connaissances et leur quotidien sur le plan de l'intervention. Sans compter que les rencontres avaient lieu uniquement aux deux semaines, il était difficile pour les intervenants, en raison entre autres de leur charge de travail, de réaliser les devoirs et de poursuivre les apprentissages entre les ateliers. Ceci leur aurait demandé beaucoup de volonté et d'implication. Cette limite rejoint alors principalement la généralisation des acquis.

Dans un même ordre d'idée, une autre limite potentielle est que le programme d'intervention *Vivre la diversité!* ne s'étend pas suffisamment loin. En effet, s'adresser d'abord en groupe à un certain

nombre d'intervenants du service est une condition essentielle permettant une plus grande réflexion sur le sujet souhaité. Par ailleurs, afin d'avoir de réels impacts auprès des familles suivies par le service IRI et pour modifier les façons de faire à long terme des intervenants, cela nécessite une plus grande mobilisation de la part entière du service, une diversification des modalités permettant de rejoindre la cible d'intervention et une sensibilisation plus massive que celle offerte au cours d'un maximum de six ateliers de deux heures.

Recommandations

Enfin, à la lumière de toutes les informations recensées dans ce rapport, certaines recommandations s'imposent. Le premier constat qui ressort de ce rapport d'analyse d'intervention est l'importance d'offrir aux intervenants, dans un milieu tel que le service IRI, un espace pour discuter de la problématique de l'intervention interculturelle et pour s'appropriier les différents concepts et moyens d'intervention qui en découlent. Les résultats nous ont démontré que le programme *Vivre la diversité!* est sans aucun doute un très bon début permettant de sensibiliser un groupe d'intervenants aux relations interculturelles et de les aider à se familiariser avec les concepts clés. Toutefois, la capacité de cette intervention à modifier à long terme les pratiques dans quotidien des intervenants est incertaine. Différentes adaptations pourraient donc être apportées au présent programme dans le but de l'agréments.

D'abord, afin de bien compléter les méthodes d'évaluation, il aurait pu être intéressant d'utiliser une seconde stratégie d'évaluation impliquant un évaluateur externe, afin de juger entre autres de la progression des intervenants sur le plan du savoir-faire et du savoir-être. Dans ce contexte, le soutien par exemple de l'adjoint clinique ou de la chef de service du programme IRI aurait pu être demandé. Ces derniers ont une vision plus globale et neutre des compétences des intervenants composant leur service. Ainsi, ils auraient pu remplir une fiche d'évaluation par cotation avant et après l'implantation du programme pour chacun des membres du groupe expérimental et contrôle. Notons toutefois que cette stratégie aurait nécessité une importante charge de travail pour ceux-ci, ce qui n'est donc pas nécessairement envisageable dans les conditions de l'étude actuelle.

Ensuite, pour favoriser la généralisation des acquis, il serait pertinent de réfléchir à une autre façon de concrétiser les devoirs/réflexions demandés aux participants entre les rencontres. Il est possible de croire que ceux-ci auraient pu mieux bénéficier de cet outil, si les devoirs avaient été plus concis et directement en lien avec leur pratique, afin d'éviter de leur donner une charge de travail

supplémentaire trop importante. Il aurait fallu également susciter davantage leur participation dans ce contexte en améliorant entre autres le système de reconnaissance.

Dans plusieurs commentaires rapportés par les participants, il a été soulevé que les informations transmises au cours des rencontres étaient parfois très chargées et difficiles à comprendre dans le peu de temps qui leur était accordé. Donc, à l'avenir, il serait important de s'assurer que les concepts enseignés et que les notions importantes à retenir sont bien vulgarisés, afin de ne pas alourdir la présentation et ainsi diminuer les chances de généralisation. Il faut aussi garder en tête la nécessité de faire des liens concrets entre la théorique et les défis quotidiens rencontrés dans la pratique. En fait, ce défi se pose régulièrement entre la sphère de la recherche et la sphère clinique. Comment rendre concret et utile pour les personnes du terrain, ce qui est préalablement développé dans les théories?

Enfin, en regard aux résultats obtenus lors des évaluations, il serait profitable qu'un deuxième volet soit ajouté au programme *Vivre la diversité!*. Ce dernier pourrait comprendre d'autres ateliers répartis dans le temps où l'accent serait mis davantage sur le développement et l'amélioration du savoir-faire et du savoir-être des participants.

Conclusion

Le programme d'intervention *Vivre la diversité!* avait pour objectif distal d'améliorer les relations vécues entre les intervenants du service IRI et les familles issues de l'immigration. Il s'est donc adressé au savoir, savoir-faire et savoir-être de quelques éducateurs de cette équipe d'intervention d'urgence et de crise du CJM-IU agissant sous la LPJ. Ce court programme, réparti en six ateliers de formation, a été animé durant l'automne 2011. Le présent rapport a ainsi permis de faire état du cheminement complet de ce projet, réalisé au cours de deux années de maîtrise en psychoéducation. Il a d'abord été nécessaire de développer un contexte théorique de façon très élaborée, pour ensuite construire la méthodologie du programme selon les dix composantes de Gendreau (2001). Suite à l'implantation, le rapport met de l'avant les différentes mesures obtenues à l'aide de deux outils d'évaluation, ainsi que les résultats quant aux effets de l'intervention. Une discussion détaillée permet finalement de porter un jugement au sujet de l'atteinte des objectifs et d'élaborer des hypothèses en fonction des résultats obtenus et des recommandations à envisager. La conception de ce projet a mobilisé de nombreux efforts, ainsi qu'une bonne dose de créativité et de souplesse. Il est toutefois satisfaisant de constater que le programme *Vivre la diversité!* a laissé une marque positive au sein du service IRI, un résultat qui n'est pas nécessairement facile à calculer...

Références

- Altamirano, C. (1997). *L'intervention jeunesse et la diversification ethno-culturelle : comment adapter ses compétences*. Montréal, Québec : Centre de psycho-éducation du Québec.
- Apfelbaum, P., & Vasquez, E. (1983). Les réalités changeantes de l'identité. *Peuples méditerranéens*, 24, 83-101.
- Aumont, G., Chabot, R., & Milette, C. (1998). *Avec les familles immigrantes* (Guide d'intervention). Gouvernement du Québec, Canada.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*. London and Oslo: Allen & Unwin and Forgalet.
- Battaglini, A. (2010). Répondre aux besoins et aux attentes des populations immigrantes : un enjeu grandissant. Dans A. Battaglini (dir.), *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique* (pp. 112-137). Anjou, Québec : Les Éditions Saint-Martin.
- Battaglini, A., Fortin, S., Heneman, B., Laurendeau, M.-C., & Tousignant, M. (1997). Bilan des interventions en soutien parental et en stimulation infantile auprès de clientèles pluriethniques. *Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-centre*, xiii-xix.
- Battaglini, A., & Gravel, S. (1998). *L'approche interculturelle : d'après la perspective de Margalit Cohen-Émerique*. Montréal, Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre & Direction de la santé publique.
- Bélanger, M. (2002). L'intervention interculturelle une recherche de sens et un travail du sens. *Service social*, 49(1), 70-93.
- Bourque, R. (2008). Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle 2^e ed.* (pp. 67-95). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Buckland, L. (2000). Les familles et les jeunes immigrants récents: comment répondre à leurs besoins. *Perception*, 24(1), 11-12.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184.
- Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. (2009). *Bilan DPJ 2008-2009*. Montréal, Québec : CJM-IU.
- Chiasson-Lavoie, M., & Roc, M.-L. (2000). La pratique interculturelle auprès des jeunes en difficulté. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (pp. 221-252). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Clément, M.-E., & Côté, K. (2004). Description et efficacité d'un programme d'éducation parentale offert à une communauté ethnique minoritaire de Montréal. *Intervention*, 120, 54-63.
- Clément, M.-E., & Dufour, S. (2009). *La violence à l'égard des enfants en milieu familial*. Anjou, Québec : Les éditions CEC.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen-Émerique, M. (1980). Éléments de base pour la formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle. *Cultures et pratiques d'intervention*, 17, 117-139.

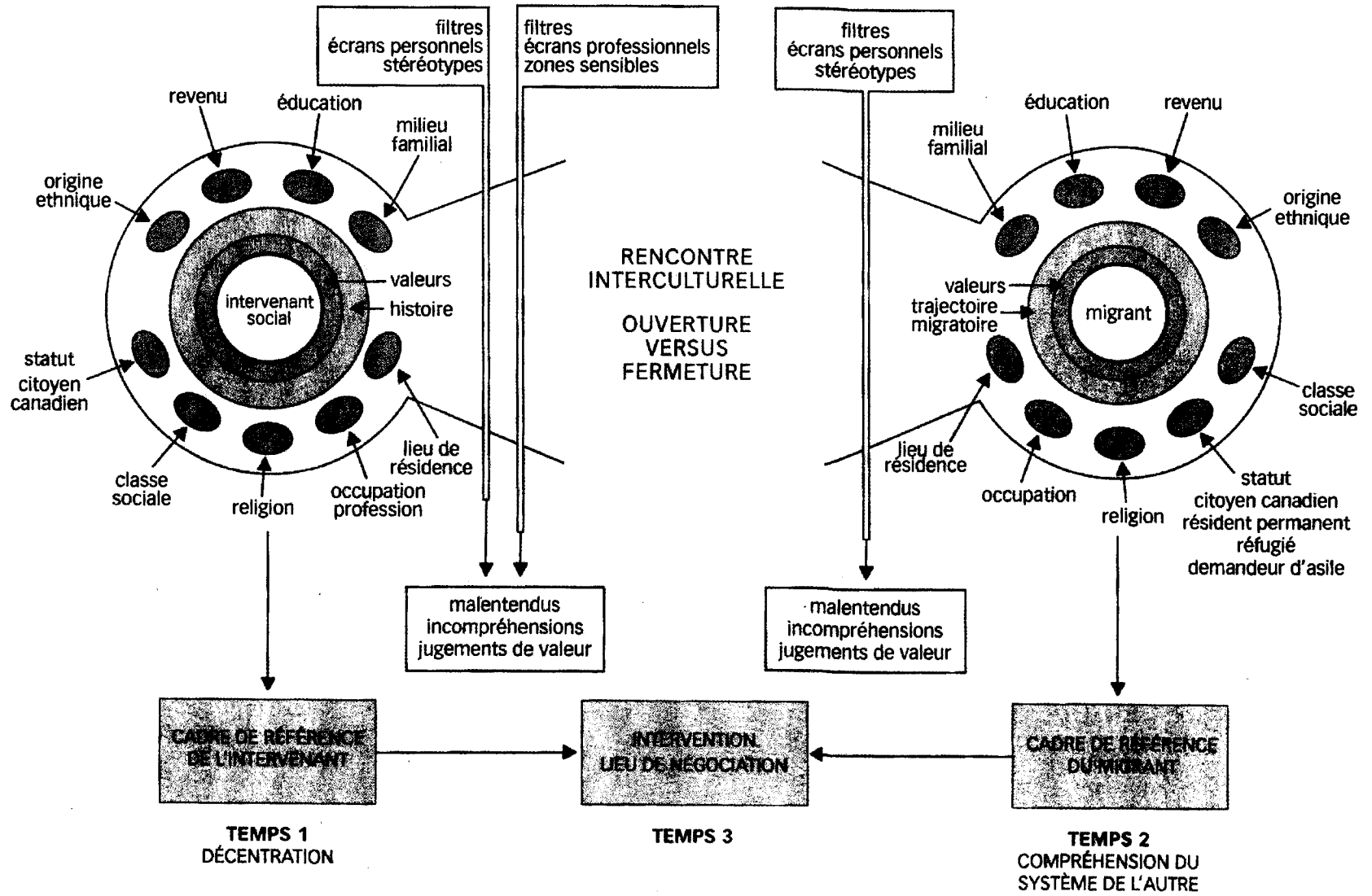
- Cohen-Émerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- CSSS de la montagne. (2010). *Centre de recherche et de formation*. Repéré à <http://www.csssdelamontagne.qc.ca/centre-de-recherche-et-de-formation/formations-conferences-colloques/>
- Cyr, M., Sauvé, A., & Renaud, J.-F. (2004). *Protocole d'intervention au programme IRI* (Document de travail). Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, Canada.
- Dagenais, C., Bouchard, C., & Turner, J. (1998-1999). L'intervention en situation de crise en protection de la jeunesse : Crise familiale ou crise organisationnelle? *Service social*, 47(3-4), 41-76.
- Denis, D. (2004). L'intervention de surface ou comment dépasser l'impression d'être un «mal nécessaire» auprès des clients immigrants. *Intervention*, 120, 110-116.
- Dufour, S., & Chamberland, C. (2009). Agir au mieux pour prévenir et contrer la maltraitance envers les enfants du Québec. *Santé, société et solidarité : revue de l'Observatoire franco-québécois de la santé et de la solidarité*, 1, 119-127.
- Dufour, S., Lavergne, C., Hassan, G., Demosthène, F., & Savoie, G. (2010). *Diversité culturelle et mauvais traitement envers les enfants : Savoirs et pratiques* (Les conférences d'hiver : 10^e édition). Université de Montréal & CJM-IU, Canada.
- Dumont, M.-C., & Legendre, G. (2000). Repenser l'intervention en tenant compte des origines. *Psychologie Québec*, 17(5), 16-19.
- Elliott, K., & Urquiza, A. (2006). Ethnicity, Culture, and Child Maltreatment. *Journal of Social Issues*, 62(4), 787-809.
- Gendreau, G., et al. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal. Éditions Sciences et cultures.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_3_4_1/P34_1.html
- Gouvernement du Québec. (2009). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Hassan, G., & Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: Enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 47, 37-50.
- Hassan, G., & Rousseau, C. (2005). *Représentations de la discipline et de la maltraitance chez des parents d'immigration récente: Implications pour l'intervention en contexte interculturel*. (Conférence : Power point). Équipe de Psychiatrie Transculturelle & Centre Universitaire de santé McGill, Canada.
- Institut interculturel de Montréal. (2010). *Les divers programmes de formation en interculturel*. Repéré à <http://www.iim.qc.ca/formation/buts.html>
- Ladmiral, J.-R., & Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris, France : Armand Colin Éditeur.
- Laframboise, J., & Renaud, J.-F. (2004). La famille en crise : un équilibre à retrouver. *Défi jeunesse*, 10(3), 4-12.

- Legault, G., & Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle 2^e ed.* (pp. 43-66). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Legault, G., & Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle 2^e ed.* Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Lemaire, M. (2005). *Du formateur à l'Andragogue.* Lyon, France : Éditions de la Chronique Sociale.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales.* Paris, France : PUF.
- Matthey, G., Fredeling-Pierre, Y., Da Silva, M., & Belfort, S. (1990). Les pratiques en milieu interculturel. *Le travailleur social*, 58(4), 193-198.
- Miller-Perrin, C.L., & Perrin, R.D. (2007). *Child maltreatment : An introduction.* Thousand Oaks, CA, US : Sage.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *Sensibilisation à l'éducation interculturelle* (Guide d'animation). Bibliothèque nationale du Québec, Canada.
- Ouellet, F., Charbonneau, C., Ghosh, R., Ciceri, C., Normand, M., & Varma, A. (2000). *Formation interculturelle au Québec (1986-1996) : Évaluation des sessions et des programmes* (Rapport de recherche). Université de Sherbrooke, Canada.
- Laurence, J.-C., & Perreault, L.-J. (2010). *Guide du Montréal multiple.* Montréal, Québec : Boréal.
- Pine, B. A., & Drachman, D. (2005). Effective child welfare practice with immigrant and refugee children and their families. *Child Welfare Journal*, 84(5), 537-562.
- Québec Multi-Plus. (2010). *Formation.* Repéré à <http://www.quebec-multiplus.org/?section=formation>
- Rachédi, L. (2008). Le phénomène migratoire : politiques et diversité. Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle 2^e ed.* (pp. 7-42). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Rachédi, L., & Legault, G. (2008). Le modèle interculturel systémique. Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle 2^e ed.* (pp. 121-141). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Robichaud, F. (2009). Les familles et l'immigration : apprécier les différences et faire face aux défis. Dans C. Lacharité & J.-P. Gagnier (dir.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir* (pp.230-251). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Roy, G., Legault, G., & Rachédi, L. (2008). Les modèles de pratique et les idéologies d'intervention. Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (pp. 102-119). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Séguin, M., Brunet, A., & LeBlanc, L. (2012). *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique,* Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Statistique Canada. (2001). *Les minorités visibles au Canada.* Ottawa, Ontario : Série de profils du Centre canadien de la statistique juridique.
- Vatz-Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service Social*, 42(1), 49-62.
- Ville de Montréal. (2010). *Conseil interculturel de Montréal.* Repéré à http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=4557,7271669&_dad=portal&_schema=PORTAL

- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention: principes et procédures. In F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 1: les troubles internalisés* (pp. 67-99). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Xenocostas, S., Boulanger, C., Chammas, G., & Boisjoli, A. (2010). Formation de base en interculturel : intervenir auprès des jeunes et de leurs familles, Montréal, Québec : Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire et CSSS de la Montagne.

Annexe I

Schéma de l'intervention interculturelle sur le plan de l'ontosystème



Source : Adaptation de Cohen-Émerique (2000) dans Rachédi et Legault (2008).

Description du programme 2

Auteur	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
<p>Centre de recherche et de formation; CLSC Côte-des-Neiges</p> <p>Personne-ressource : Spyridoula Xenocostas</p>	<p>Formation en interculturel : Connaître ses clients : statuts, trajectoire et vécu migratoire.</p> <p>**Le centre de recherche et de formation dispense au total 4 formations différentes en interculturel, mais seulement la deuxième a été sélectionnée pour cet exercice.</p>	<p>Intervention ciblée : L'intervention est de type préventif ciblée, non pas parce qu'elle s'adresse aux familles immigrantes à risque, mais plutôt aux intervenants qui sont amenés à vivre les défis des rencontres interculturelles.</p> <p>La formation est destinée à tous les intervenants du CSSS de la Montagne ou de ses partenaires.</p>	<p>Objectifs généraux:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différencier les statuts de leurs clients à partir d'une feuille guide; - Connaître de façon globale les services et prestations auxquels les clients ont droit; - Connaître les ressources existantes pour soutenir les intervenants; - Comprendre les différents vécus engendrés par des trajectoires migratoires différentes; - Aborder en équipe multidisciplinaire des problèmes d'insertion de différents types; - Soutenir leurs clients de façon optimale dans leur recherche d'intégration et dans leur lutte contre différentes formes de discrimination. <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette formation s'attarde entre autres, aux flux migratoires, aux statuts d'immigration, histoire de l'immigration au Québec, à la prestation des services, à la diversité des trajets et des parcours migratoires et l'insertion des immigrants. <p>Format :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formation est dispensée pendant deux jours complets. - Modèle interactif avec études de cas tirés de groupes focus et amenés par des participants à la formation. Approche à la fois cognitive et pragmatique permettant aux participants d'acquérir des notions théoriques et de développer des aptitudes pratiques à la mise en œuvre d'actions concrètes. - Le nombre de participants est variable.

Description du programme 3

Auteur	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Conseil interculturel de Montréal (Ville de Montréal)	Formation sur la diversité ethnoculturelle – Relation interculturelle	<p>Intervention ciblée : L'intervention est de type préventif ciblé, non pas parce qu'elle s'adresse aux familles immigrantes à risque, mais plutôt aux intervenants qui sont amenés à vivre les défis des rencontres interculturelles.</p> <p>La formation est destinée aux cadres et aux élus municipaux.</p>	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Outiller adéquatement le personnel afin d'augmenter son efficacité et de faciliter sa tâche dans un milieu pluriethnique; - Combattre les stéréotypes et les préjugés; - Acquérir les connaissances sur l'immigration, l'intégration et développer des habiletés particulières en matière de gestion de la diversité; - Prendre conscience des mécanismes affectifs et cognitifs qui constituent des filtres et des écrans à la communication interculturelle; - Outiller les employés afin qu'ils puissent adapter leurs interventions à certains besoins particuliers des communautés culturelles et faire face à des conflits éventuels. <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les concepts abordés sont : L'ethnocentrisme, les préjugés, le harcèlement, la discrimination, la culture, la transmission de la culture et les différences culturelles, et aussi les droits de la personne. <p>Format :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation de deux jours. - Approche pédagogique : Approche interactive permettant aux participants d'acquérir une sensibilité et une habileté nouvelle dans le domaine interculturel. Les formules utilisées sont les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> o Brefs exposés, jeux de rôle, pièces de théâtre, mises en situation, etc. - Matériel didactique : matériel audiovisuel et documentation écrite.

Description du programme 4

Auteur	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Québec Multi-Plus Personne-ressource : Ana-Luisa Iturriaga	Formation dans le domaine des relations interculturelles au service des entreprises	<p>Intervention ciblée : L'intervention est de type préventif ciblé, non pas parce qu'elle s'adresse aux familles immigrantes à risque, mais plutôt aux intervenants qui sont amenés à vivre les défis des rencontres interculturelles.</p> <p>La formation s'adresse aux organismes d'accueil pour nouveaux arrivants, au personnel des institutions publiques, parapubliques et des entreprises privées, etc.</p>	<p>Objectifs : Réfléchir et prendre conscience de l'importance de la communication interculturelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître l'impact et l'influence qu'exercent la perception, les préjugés, les stéréotypes sur la communication; - Acquérir les connaissances nécessaires pour mieux vivre le "choc culturel" et comprendre davantage le rôle de l'identité et de la culture sur les façons de faire de l'individu; - Développer des attitudes et des comportements favorisant la gestion des conflits au sein des équipes pluriculturelles; - Intégrer des pratiques organisationnelles et des stratégies adaptées à la présence des minorités visibles, communautés culturelles, ou personnes immigrantes. <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communication interculturelle - Préjugés, stéréotypes, discrimination, racisme - Psychologie de l'immigration, du processus migratoire et de l'intégration - Structures familiales de certains groupes - Médiation et négociation interculturelle - Obstacles à l'intégration - Construction de l'identité dans la définition d'une appartenance culturelle - Historique de la société québécoise, de l'immigration au Québec et des politiques d'immigration et d'intégration <p>Format : Approches participatives et apprentissages à partir d'outils divertissants. Les groupes sont composés d'environ 10 à 15 personnes. La formation dure 2 jours.</p>

Description du programme 5

Auteur	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Institut interculturel de Montréal	Formation sur les relations et la communication interculturelles	<p>Intervention ciblée : L'intervention est de type préventif ciblé, non pas parce qu'elle s'adresse aux familles immigrantes à risque, mais plutôt aux intervenants qui sont amenés à vivre les défis des rencontres interculturelles.</p> <p>La formation s'adresse à toutes les personnes œuvrant en milieu pluriethnique : services sociaux, soins de santé, éducation, développement et coopération internationale, immigration, services municipaux, service de sécurité publique, institutions financières, etc. Elle est offerte aux secteurs de l'administration publique, des organismes communautaires comme du secteur privé.</p>	<p>La formation a pour but d'aider les participants à mieux s'outiller pour comprendre les personnes des diverses communautés ethnoculturelles et à mieux travailler en contexte pluriculturel en développant des compétences interculturelles.</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fournir de l'information et sensibiliser aux réalités sociales et culturelles des communautés ethnoculturelles; - Faire connaître les concepts et les enjeux de la communication interculturelle; - Aider à développer des attitudes adéquates et des habiletés pour les relations et la communication interculturelles; - Aider à connaître la compétence dans la médiation interculturelle. <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thèmes abordés : Prise de conscience des préjugés et attitudes (ethnocentrisme, racisme...), notion de culture et d'identité culturelle, choc culturel et influence sur la communication, rôle et influence des perceptions dans la communication, décentration culturelle et ajustement, et habiletés dans la médiation. <p>Format :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'approche choisie est interactive afin de permettre aux participants d'échanger autour d'activités réalisées en petits groupes. Les formules utilisées sont entre autres l'analyse d'incidents critiques portant sur le choc culturel et des exercices expérientiels de groupes, etc. - Durée de trois jours complets. - Maximum de 15 participants durant la formation.

Annexe III : Outils du journal de bord pour l'évaluation de la mise en œuvre

Plan de la présentation – Adhésion

Date de l'atelier : _____

		Temps prévu	Temps réel
13h30	Mot de bienvenue Introduction	10 min.	<input type="text"/>
13h40	Retour sur l'atelier précédent	15 min.	<input type="text"/>
14h55	Nouvelles notions théoriques	30 min.	<input type="text"/>
14h25	Exercices en équipe : Mise en pratique	35 min.	<input type="text"/>
15h00	Retour en groupe Devoir/réflexion à faire...	30 min.	<input type="text"/>
15h30	Fin		

Commentaires :

*L'outil est adapté en fonction des particularités de chaque atelier.

Grille de cotation – Exposition des participants aux ateliers

Date Participant	27 septembre 2011	11 octobre 2011	25 octobre 2011	8 novembre 2011	22 novembre 2011	6 décembre 2011
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Légende
 0 : Absent
 1 : Présent

Grille d'observation – Qualité de la participation

Nom ou # de l'intervenant : _____

Dates	14 sept.	28 sept.	12 oct.	26 oct.	9 nov.	23 nov.
Variables dérivées						
Apporte des commentaires lors des discussions						
Contacts visuels avec l'animatrice						
Pose des questions						
Prends des notes sur le contenu abordé						
Interagis avec les membres de son équipe						
Semble intéressé par le contenu abordé						

Légende

0 : Jamais

1 : Peu

2 : Quelques fois

3 : Plusieurs fois

**Annexe IV :
Grille de cotation - Analyse de contenu des rapports d'intervention**

		Jamais (0 fois)	Peu (1 à 3 fois)	Parfois (4-5 fois)	Fréquemment (6 fois et +)
1)	Dans l'ensemble de son rapport, l'intervenant utilise des stéréotypes pour décrire la situation d'une famille issue de l'immigration.				
2)	Dans l'ensemble de son rapport, l'intervenant utilise des préjugés pour décrire la situation d'une famille issue de l'immigration.				

		OUI	NON
4)	L'intervenant annote dans son rapport l'origine ethnique ou culturelle de son client.		
5)	L'intervenant annote dans son rapport le statut d'immigration de la famille.		
6)	L'intervenant annote dans son rapport le moment auquel la famille a immigré au Québec.		
7)	L'intervenant décrit brièvement le parcours migratoire de la famille ou des parents.		
8)	Lorsque l'intervenant établit les hypothèses cliniques sur le système en crise (section 4), celui-ci tient compte des facteurs de risque liés à l'immigration (voir la liste en annexe 2).		
9)	Dans la section 5 B) du rapport d'intervention, l'intervenant utilise des partenaires dont leur fonction se réfère aux besoins spécifiques des familles issues de l'immigration (ex. aidant naturel, consultante interculturelle, interprète, etc.).		
10)	Dans la section 7 du rapport d'intervention, l'intervenant démontre qu'il a utilisé des moyens et des outils tout au long du suivi qui correspondent habituellement aux besoins des familles issues de l'immigration :		
	a) Grille d'évaluation en approche interculturelle		
	b) Génogramme		
	c) L'ECOMAP		
11)	Dans la section 7 du rapport d'intervention, l'intervenant		

³ Pour compléter la grille de cotation voir les différentes définitions présentées dans le glossaire qui suit dans les pages suivantes.

démontre avoir utilisé les fondements de l'intervention interculturelle systémique et intergénérationnelle ⁴ pour orienter ses choix dans son intervention :		
a) Tient compte des 3 domaines fondamentaux :		
1. Matériel		
2. Expérientiel		
3. Relationnel		
b) Tient compte des deux processus d'intervention :		
1. Accompagnement		
2. Médiation		

⁴ Voir en annexe 3 la définition des termes concernant les trois domaines fondamentaux (matériel, expérientiel et relationnel) et les deux processus d'intervention (accompagnement et médiation)

GLOSSAIRE

Stéréotype :

- Ensemble de traits censés caractériser un groupe ou un ensemble de personnes; ces traits peuvent concerner l'aspect physique, psychologique ou comportemental
- Souvent le résultat d'une simplification excessive qui fait fi des différences individuelles: une image figée qui est généralisée à un ensemble!
- Constituent un mélange d'erreurs, d'exagérations, d'omissions, de demi-vérités qui nous disent plus large sur les gens qui les endossent que sur ceux qui en sont l'objet.
- L'utilisateur du stéréotype pense souvent procéder à une simple description. Il se veut donc descriptif et collectif, mais conduit plutôt à une impression peu conforme aux faits qu'il prétend représenter. Le stéréotype accentue les différences entre son propre groupe et les autres, et laisse croire que plusieurs ressemblances caractérisent les gens à l'intérieur de chacun des groupes.
- Le recours aux stéréotypes permet de renforcer une idée déjà établie et d'intégrer de nouveaux renseignements sans effort de réflexion.
- Le stéréotype permet donc de réduire une immense quantité de renseignements à des proportions utilisables; il facilite le recours à des catégories familières en offrant un environnement prévisible.

Préjugé :

- Opinion adoptée sans examen et souvent imposée par le milieu ou l'éducation. C'est un jugement porté sur une personne, une opinion préconçue qu'on s'en fait, parfois sans même la connaître.
- Juger d'avance!
- Le préjugé, c'est davantage une attitude qu'un comportement:
 - Attitude émotive et rigide, comme une prédisposition à réagir à certains stimuli provenant d'un groupe de personnes. Toutefois, il peut ne jamais impliquer d'actions ouvertes contre les membres d'un groupe

Facteurs de risque liés à l'immigration :

1. Processus migratoire
 - a. Émigration
 - i. Le contexte d'élaboration du projet migratoire
 - ii. Les conditions de départ et les formes d'exclusion initiales
 - iii. L'expérience du départ et du déplacement
 - b. Immigration
 - i. Phase d'adaptation instrumentale
 - ii. Phase touristique
 - iii. Phase de deuil et de crise

- c. La période d'établissement
- 2. Facteurs individuels et familiaux
 - a. Chocs culturels
 - b. Difficultés liées à la communication
 - c. Isolement social
 - d. Conflits intrafamiliaux et intergénérationnels
 - e. Divergence du contexte familial dans le pays d'origine VS pays d'accueil
 - i. Statut socio-économique
 - ii. Déqualification, chômage
 - iii. Statut d'immigration
- 3. Facteurs économiques, politiques et sociaux
 - a. Les politiques en matière d'immigration au Canada et au Québec
 - b. Le contexte historique et politique général du pays d'accueil
 - c. Le niveau de vie moyen de la population et les perspectives d'avenir économique
 - d. La place de l'État dans la société et l'organisation des services que le gouvernement dispense
 - e. Les mécanismes d'exclusion

Les trois domaines fondamentaux :

1. **Matériel :** Les familles nouvellement immigrées sont fréquemment confrontées à des lacunes sur le plan de l'insertion socioéconomique qui se traduit par un faible revenu et une précarité quant à la situation familiale. De ce fait, il est important comme intervenant d'analyser d'abord avec la famille les conditions socioéconomiques dans lesquelles elle est amenée à vivre ainsi que les conséquences de ces conditions sur la vie sociale et psychologique de chacune des membres de celle-ci. Donc, essayer d'améliorer avec la famille leurs conditions de vie matérielles.
2. **Expérientiel :** Se réfère à la somme des expériences vécues par les divers membres de la famille, aux stratégies et aux savoirs qui en sont issus.

Les savoirs émanant de l'expérience migratoire :

- Les savoirs liés aux langues apprises au cours de la migration, mais aussi à la langue maternelle qui continue d'être une précieuse ressource;
- Les savoirs liés aux réseaux sociaux que les immigrants recréent à chaque nouvelle étape de leur parcours;
- Les savoirs liés aux stratégies d'adaptation développées par les adultes, mais aussi par les jeunes;
- Les savoirs liés à l'apprentissage de nouveaux codes culturels, qui permettent aux familles d'enrichir leur propre patrimoine culturel par l'ajout d'éléments provenant du patrimoine des pays traversés.

Tenir compte de la capacité de la famille d'aller chercher et de sélectionner l'information pertinente pour leur adaptation, ou les savoirs liés à la connaissance rapide des fonctionnements institutionnels du pays d'accueil.

3. **Relationnel** : Sans se focaliser uniquement sur les relations qualifiées de difficiles, de conflictuelles, de dysfonctionnelles, voire de pathologiques, l'intervenant doit tout de même s'y intéresser, mais il ne doit les aborder qu'à travers les expériences vécues ou partagées par chaque membre de la famille, les stratégies individuelles et familiales développées, et les contextes matériels qui encadrent ces expériences et ces stratégies.

Les deux processus d'intervention :

1. **Accompagnement** : Processus décrit comme une mise en marche de l'intervenant avec la ou les personnes visées par l'intervention. Les objectifs de ce processus sont définis et ensuite construits collectivement en cours de route. L'intervenant agit en tant que catalyseur. On se rapproche ici de l'*empowerment*, qui vise une prise de contrôle et de pouvoir par la personne elle-même sur sa vie et son destin. Plusieurs interventions d'accompagnement des familles s'appuient sur la narration de leur histoire. Peut se traduire par un accompagnement à domicile ou dans des groupes interculturels et intergénérationnels.
2. **Médiation** : Ce processus est caractérisé par les notions de pont, de mise en contact, d'espace commun et de dialogue. Lorsque nous envisageons la médiation interculturelle, ce sont les valeurs et les pratiques culturelles qui sont en jeu.
 - Médiation familiale : Vise le conflit de valeurs entre les membres de la famille
 - Médiation sociale : Processus de création et de réparation d'un lien social, et de règlement des conflits de la vie quotidienne. En intervention sociale, un tiers impartial et indépendant tente donc, en organisant des échanges entre les personnes et les institutions, de les aider à améliorer leur relation ou à régler un conflit qui les oppose (exemple avec le milieu scolaire d'un enfant de la famille nouvelle immigrée).

Annexe V :

Nom : _____

Date : _____

Programme *Vivre la diversité!*
Ateliers de formation sur les relations interculturelles en contexte d'intervention de crise
Questionnaire post-intervention

Consignes à suivre :

- Il est demandé à chaque intervenant du Service d'Intervention rapide et complémentaire de compléter le questionnaire, donc autant les participants que les non-participants aux ateliers de formation.
- Le questionnaire doit être rempli de manière individuelle.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondez simplement ce qui vous vient de façon spontanée! N'allez pas consulter de la documentation, un collègue ou des sites Internet. Faites-vous confiance! Répondez du mieux de vos connaissances.
- Pour ceux qui ont participé aux ateliers, SVP ne pas consulter votre portfolio pendant que vous compléter le questionnaire.
- Chaque personne peut compléter le questionnaire au moment qui lui est opportun. Par ailleurs, il est nécessaire de prévoir environ 45 de minutes pour le remplir.
- Une fois le questionnaire complété, s'il vous plait me remettre la copie en main propre, dans mon pigeonier ou par courrier interne (Code 01) **avant le 23 décembre 2012.**

Section A

Partie 1.

1. À l'heure actuelle, nous pouvons reconnaître et schématiser deux grands systèmes de mouvement migratoire, soit les migrations économiques et les migrations politiques. Quels peuvent être alors les défis et impacts de ces deux types de migrations sur nos familles et sur notre intervention?

2. Madame X, travailleuse sociale, est désolée de voir encore une famille d'origine Haïtienne signalée à la DPJ. Elle prévoit déjà qu'ils auront peu de chances de changer leurs comportements. Cette réaction traduit quel phénomène d'exclusion social?
- a. Racisme
 - b. Ethnocentrisme
 - c. Préjugé
 - d. Discrimination
 - e. Harcèlement
 - f. Xénophobie
 - g. Stéréotypes

3. Quels sont les principaux éléments qui définissent le terme de la culture?

4. Nommez les cinq statuts d'immigration.

5. L'ethnocentrisme est présent dans toutes les sociétés. Quelles sont toutefois les conséquences de ce phénomène?

6. Lorsque nous intervenons auprès d'une famille issue d'une culture ou d'une ethnie différente à la nôtre, il est très fréquent de vivre des chocs culturels en raison des valeurs, croyances et perceptions qui divergent. Nommez, selon vous, les quatre zones principales de chocs culturels dans le cadre de l'intervention interculturelle.

7. Une mère d'origine dominicaine vous confie ses inquiétudes au sujet de son fils. Depuis son entrée au secondaire, celui-ci s'est grandement refermé sur lui-même. Madame a d'ailleurs été témoin, la semaine dernière quand elle est allée chercher son fils après l'école, qu'un groupe d'élèves le bousculait, avait des propos méprisants à son égard en raison de la couleur de sa peau et de ses difficultés à s'exprimer convenablement en français, et proférait des menaces. Le jeune aurait également mentionné qu'en classe, certains élèves refuseraient de lui fournir les informations nécessaires à un travail et de collaborer avec lui en équipe. De quel type de mécanisme d'exclusion le jeune garçon est-il victime?

- a. Racisme
- b. Ethnocentrisme
- c. Préjugé
- d. Discrimination
- e. Harcèlement
- f. Xénophobie
- g. Stéréotype

8. Pour quelles raisons l'immigration est-elle essentielle au Québec et au Canada?

9. Une famille libanaise désire louer un logement. Le propriétaire lui dit que le logement n'est plus disponible, alors qu'un couple d'âge moyen sans enfant l'obtient quelques heures plus tard. Quel est ce phénomène d'exclusion social?
- a. Racisme
 - b. Ethnocentrisme
 - c. Préjugé
 - d. Discrimination
 - e. Harcèlement
 - f. Xénophobie
 - g. Stéréotypes
10. Quels sont les principaux éléments dont nous devons tenir compte lorsque nous intervenons auprès d'une famille nouvellement immigrée?

Partie 2.

11. Au Québec, quel est le modèle d'insertion sociale des immigrants parmi ces choix?

- a. Interculturalisme
- b. Assimilation
- c. Multiculturalisme

Quelle est la définition de ce modèle?

12. Pouvez-vous brièvement expliquer la différence entre l'adaptation, l'intégration et l'acculturation des immigrants?

13. Le processus d'intégration d'un nouvel immigrant comporte différentes dimensions, dont l'intégration personnelle et familiale. Pouvez-vous en nommer cinq autres?

Partie 3.

14. Nommez cinq ressources pouvant vous venir en aide dans votre intervention en contexte de relations interculturelles.

Section B

15. Comme intervenant au service d'intervention rapide et complémentaire, vous êtes régulièrement confronté à être en relation avec des familles d'origine culturelle et ethnique diverse, dont les valeurs et croyances peuvent énormément différer de celles véhiculées dans la culture québécoise. Dans ces situations particulières, comment évaluez-vous votre maîtrise des habiletés et compétences suivantes⁵? Procédez à cette auto-évaluation en utilisant la cotation qui suit :

DEGRÉ DE MAÎTRISE

1	2	3	4
Faible	Passable	Bonne	Excellente

a. Habiletés de planification et d'organisation

Définition : Capacité de prévoir l'ensemble des tâches à effectuer auprès de la famille, de déterminer les priorités, les objectifs et la séquence de réalisation des activités qui en découlent. De plus, capacité de mettre en place les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce qui a été au préalable planifié avec la famille.

COTE

⁵ Cette auto-évaluation est inspirée de l'évaluation de probation en intervention psychosociale du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (2006).

b. Habiletés d'analyse

Définition : Capacité d'identifier, de recueillir et de décomposer les éléments d'une situation ou d'une problématique interculturelle et de les évaluer en vue d'une meilleure compréhension. Capacité d'établir des hypothèses de travail, de faire des liens pertinents à l'égard des faits tout en dépassant la description d'une situation.

COTE

c. Capacité de jugement professionnel

Définition : Capacité de percevoir correctement une situation, d'en arriver à des conclusions pertinentes et de poser des gestes ou d'adopter des comportements adéquats. Faire le choix de moyens en lien avec les objectifs établis.

COTE

d. Intégration des connaissances de base en intervention interculturelle

Définition : Capacité de faire des liens entre la théorie et la pratique en intervention interculturelle en s'appuyant sur les connaissances et expériences acquises au cours de sa formation et de sa pratique professionnelle. Capacité d'argumenter, d'appuyer des opinions. Curiosité à apprendre.

COTE

e. Habiletés à établir une alliance de travail

Définition : Malgré les divergences qui peuvent exister entre l'intervenant et le client sur le plan culturel et ethnique, capacité de créer avec le jeune et sa famille une relation qui vise à générer un changement en utilisant des ressources personnelles et professionnelles. Capacité d'entrer en contact et d'écouter le client. Capacité d'établir des objectifs de changement et de passer à l'action en impliquant le client. Faire preuve de disponibilité, de considération et d'empathie malgré les chocs culturels.

COTE

f. Habiletés à assumer un rôle d'autorité

Définition : Capacité de prendre position, d'appliquer des mesures sociales ou légales découlant de cette position, conformément au mandat de protection (LPJ) sans se laisser influencer par le choc culturel qui peut parfois survenir en intervention interculturelle.

COTE

g. Habiletés à communiquer

Définition : Capacité de recevoir et de comprendre les messages verbaux, non-verbaux, écrits de son interlocuteur, ou de prendre les moyens nécessaires pour y parvenir (ex. interprète). Capacité d'exprimer des messages avec clarté et simplicité en adaptant son langage à son interlocuteur et à sa réalité. Capacité de travailler conjointement avec un interprète sans nuire à l'alliance de travail, mais plutôt de tenter d'en retirer des avantages.

COTE

h. Capacité d'adaptation à des personnes et à des situations diverses sur le plan ethnique et culturel

Définition : Capacité de respecter les différences interpersonnelles et interculturelles et d'ajuster ses attitudes et comportements en fonction des situations. Présence d'une ouverture à l'autre et d'un respect inconditionnel.

COTE

i. Capacité de gérer son stress

Définition : Capacité de réagir avec maîtrise de soi et de composer avec les sources de tensions personnelles et situationnelles de façon à préserver sa santé mentale et physique et à offrir une performance satisfaisante. Façon de réagir aux imprévus et situations qui peuvent percuter nos valeurs fondamentales. Capacité de conserver son efficacité malgré la pression ressentie dans certaines situations. Capacité de prendre un recul face aux événements. Capacité de demander du support afin d'éviter l'isolement professionnel.

COTE

j. Connaissance de soi et de sa culture

Définition : Capacité de reconnaître et de composer avec ses valeurs et croyances, ses ressources et ses limites. Capacité de prendre une distance professionnelle vis-à-vis sa propre culture et de se remettre en question. Capacité de se différencier, de reconnaître ce qui lui appartient versus les autres.

COTE

k. Sentiment de confiance et de sécurité

Définition : L'intervenant sait ce qui est attendu de lui et juge qu'il a les compétences nécessaires pour y parvenir. Capacité de se fier à ses propres ressources et moyens professionnels, qu'il reconnaît comme appropriés à cette situation. Capacité de faire confiance à la famille et à son potentiel. Capacité d'affronter diverses situations interculturelles en ayant le sentiment d'avoir les compétences pour réussir à aider la famille sans être paralysé par les difficultés rencontrées.

COTE

Section C

Partie 1.

16. Au cours des quatre derniers mois, avez-vous participé à une formation interculturelle autre que le programme *Vivre la diversité!*, soit au centre jeunesse de Montréal, soit au sein d'un autre établissement ou organisme?

OUI

Précisez, le moment et le lieu : _____

NON

17. Au cours des quatre derniers mois, avez-vous utilisé les services d'une aidante naturelle de la communauté Haïtienne offerts au CJM-IU?

OUI

Précisez, si possible, le nombre de fois et le contexte général qui vous a insisté à utiliser ce service : _____

NON

18. Au cours des quatre derniers mois, avez-vous utilisé d'autres services pouvant vous soutenir dans votre intervention en contexte interculturel?

OUI

Précisez, lesquels : _____

NON

Partie 2.**Appréciation des participants :**

19. De façon générale, êtes-vous satisfaits des ateliers de formation que vous avez suivie?

Pas du tout satisfait Plutôt insatisfait Plutôt satisfait Tout à fait satisfait

Commentaires :

20. Le contenu qui a été abordé répondait-il bien à vos besoins?

Pas du tout De façon insuffisante Plutôt bien Tout à fait

Commentaires :

21. Quels sont les éléments que vous avez trouvés les plus pertinents au cours des rencontres?

22. Quels éléments étaient moins pertinents à votre avis durant la formation?

23. Y-a-t-il des éléments que vous auriez souhaité aborder au cours de la formation et qui n'ont pas été touchés, ou pas suffisamment?

24. Êtes-vous satisfait de la façon dont les rencontres étaient planifiées (retour, notions théoriques, activités d'appropriation de la matière soit par des études de cas, des questionnaires ou autres, discussion de groupe, etc.)?

Pas du tout satisfait Plutôt insatisfait Plutôt satisfait Tout à fait satisfait

Commentaires :

25. Le nombre d'ateliers était-il suffisant? Oui Non

Commentaires :

26. L'horaire d'une rencontre aux deux semaines vous convenait-il? Oui Non

Commentaires :

27. Êtes-vous satisfaits de la qualité de l'animation des ateliers?

Pas du tout satisfait Plutôt insatisfait Plutôt satisfait Tout à fait satisfait

Commentaires :

28. Recommanderiez-vous ce programme à d'autres personnes? Oui Non