

Sous la direction de
PIERRE TOUSSAINT

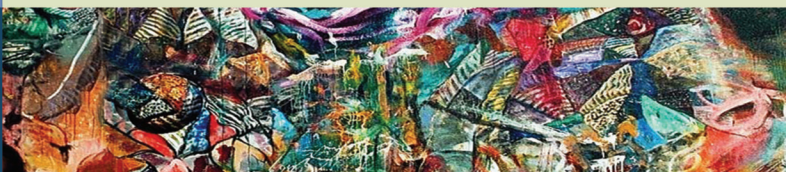


LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION

Enjeux et défis
pour l'école québécoise

Préface de GUY ROCHER

Postface de MICHELINE LABELLE



LA DIVERSITÉ
ETHNOCULTURELLE
EN ÉDUCATION

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
PIERRE TOUSSAINT

LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION

Enjeux et défis
pour l'école québécoise

Préface de GUY ROCHER
Postface de MICHELINE LABELLE

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 978-2-7605-2355-5

1. Éducation interculturelle - Québec (Province). 2. Multiculturalisme - Québec (Province).
3. Immigrants - Intégration - Québec (Province). 4. Enfants d'immigrants - Éducation -
Québec (Province). 5. Éducation interculturelle. I. Toussaint, Pierre, 1951- .

LC1099.5.C3D58 2010

370.11709714

C2010-940527-7

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages : INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture

Conception : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Ce livre est dédié:

- ♦ *aux enseignantes et enseignants qui ont contribué à faire de l'école québécoise ce qu'elle est devenue: une école accueillante et ouverte sur le monde;*
- ♦ *aux directions d'établissement qui, malgré les difficultés quotidiennes auxquelles elles sont confrontées, continuent de croire que l'école peut encore faire la différence entre la réussite et l'échec de l'élève;*
- ♦ *à tous les professionnels non enseignants (PNE), qui font le maximum pour aider les enseignants à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, et dont le travail n'est pas toujours reconnu à sa juste valeur;*
- ♦ *à tous les élèves qui nourrissent des rêves et qui sont souvent confrontés à des difficultés; ne lâchez pas car, pour réussir, il faut y croire et s'y mettre;*
- ♦ *à tous les parents d'élèves: je veux vous remercier de croire en vos enfants et de leur donner le goût d'apprendre et du dépassement de soi.*

Pierre TOUSSAINT

Préface

GUY ROCHER

Le rédacteur d'une préface a l'avantage, accompagné de la responsabilité, de lire le manuscrit d'un livre bien avant sa publication. Il a le temps de réfléchir sur ce qu'il lit, de le mûrir, d'y réagir. Ce n'est pas toujours l'ensemble de l'ouvrage qui va retenir son attention, mais assez souvent une partie, un certain nombre d'idées, d'affirmations ou d'interrogations. Et cette lente lecture que doit faire le préfacier va souvent réveiller chez lui ou chez elle le souvenir d'autres lectures, anciennes ou récentes, ou d'événements, ou de réalités, appartenant à une autre époque, à un autre contexte.

Cette dernière expérience, il m'est précisément arrivé de la vivre au cours de la lecture de cet ouvrage collectif. Le rappel répété de la diversité culturelle du Québec d'aujourd'hui m'a amené à me reporter au Québec des années 1930-1940, que j'ai connu, un Québec qui était pluraliste, et ce, depuis assez longtemps. Tout d'abord, la minorité anglophone se départageait très nettement entre deux entités aisément identifiables: une majorité protestante d'origine anglaise et surtout écossaise, une importante minorité catholique irlandaise. Cette dernière, moins riche que la première, avait créé et soutenait avec détermination ses institutions scolaires et ses services de santé et de service social. Par ailleurs, une minorité italienne se regroupait dans certains quartiers de Montréal et commençait à se départager elle aussi, selon la langue plutôt que la religion, entre les familles qui se francisaient et celles qui s'anglicisaient, presque toujours suivant les alliances

matrimoniales. En même temps, une petite communauté juive grossissait, composée de certaines familles déjà riches et qui adoptaient l'anglais, alors que d'autres s'inséraient plus ou moins dans la marge de la majorité francophone. À Montréal, déjà au début du xx^e siècle, une petite communauté chinoise vivait regroupée dans son quartier avec ses restaurants et boutiques exotiques. Quant à la majorité de langue française, elle était principalement catholique, mais comportait une minorité, qu'occultait la majorité, de non-croyants, de non-pratiquants et d'athées. Une minorité qu'il n'est pas facile de mesurer, car elle était silencieuse devant la puissance de l'Église catholique. Enfin, ici comme dans le reste du Canada, la population amérindienne était repliée dans ses réserves et sa culture marginalisée, presque ignorée, mais cependant présente, d'une manière déformée, dans les manuels d'histoire.

Cette diversité ethnique, religieuse et culturelle est trop souvent oubliée au profit de la vision, aisément simplificatrice, d'un Québec homogène ou biculturel (anglais/français, catholique/protestant). De son côté, le système d'enseignement de l'époque reflétait jusqu'à un certain point, mais très partiellement, cette diversité socioculturelle, car il en oblitérait une partie. Trois systèmes d'enseignement cohabitaient, chacun fonctionnant à l'intérieur de ses frontières de religion et de langue. La majorité canadienne-française catholique et la minorité anglophone protestante avaient l'une et l'autre leur réseau complet d'écoles publiques et d'écoles privées, de collèges, d'universités. La minorité irlandaise s'était taillé une place à part au sein du système d'enseignement public catholique, et tenait à ses écoles primaires catholiques anglaises et à ses « Catholic High Schools ». Quant à la minorité juive, elle avait refusé de s'isoler dans un système scolaire parallèle, préférant faire officiellement accepter ses enfants dans les écoles protestantes, alors exclusivement de langue anglaise. Pour sa part, la minorité italienne s'est d'abord répartie entre les écoles catholiques de langue française et de langue anglaise. Quant aux familles non croyantes, quelle que soit leur langue, elles devaient s'accommoder du caractère confessionnel de tout le système d'enseignement, public et privé. Et les Amérindiens furent plus ou moins laissés pour compte ou trop souvent déculturés dans des pensionnats.

Dans ce contexte, l'éducation interculturelle, lorsqu'elle existait, se pratiquait en réalité dans certaines familles dites « mixtes », résultant d'un mariage entre Irlandais et Canadien français, entre Italien et anglophone ou francophone, parfois entre protestant et catholique (malgré la pression du clergé catholique, toujours très réticent à cette dernière union). J'ai personnellement des souvenirs très précis d'avoir connu, déjà enfant et plus tard, plusieurs familles ainsi composées, que ce soit dans le Berthierville de mon enfance ou dans le Montréal et la ville de Québec de ma jeunesse. Cela m'amène à proposer l'hypothèse suivante : au Québec, l'éducation

interculturelle des adultes a précédé celle des écoliers. Outre celle qui a pu se pratiquer dans la vie privée de certaines familles, que je viens d'évoquer, j'ai été témoin, et aussi participant, dans les années 1950 et 1960, de tentatives et expériences organisées, structurées, instituées d'éducation interculturelle d'adultes.

J'en évoque trois. À Montréal, le père Bernard Mailhot, dominicain et psychologue social, bénéficiait des ressources qu'offrait le Centre de recherches en relations humaines pour organiser des rencontres entre personnes d'origines ethniques, culturelles religieuses variées, dans le but de briser ce qu'il appelait les « zones de silence » entre la majorité et les minorités, et entre les minorités. Ces rencontres avaient un but à la fois pratique et scientifique, servant de laboratoires à la psychologie et à la sociologie des relations interethniques et interculturelles, en même temps qu'elles devaient les désenclaver. De son côté, et à peu près simultanément, un autre religieux, le père Jacques Langlais, réunissait autour de lui quelques collaborateurs pour créer et mettre en route l'important Centre Montchanin, depuis rebaptisé Centre interculturel de Montréal, toujours actif dans la pratique et l'éducation interculturelle d'adultes. Enfin, pendant la décennie 1950, où j'ai habité Québec, j'ai fait activement partie d'un petit regroupement appelé les Amitiés judéo-chrétiennes. Nous nous réunissions une fois par mois en alternant entre une synagogue, un temple protestant et une église catholique dans le but de nous familiariser avec la théologie, les rituels et la culture de chaque religion.

Inutile de le dire : ces activités ne recevaient (ni ne subissaient) aucune attention de la part de l'État québécois. Elles sourdaient d'un besoin, ressenti chez certains, d'une meilleure connaissance et compréhension de l'Autre, avec l'espoir de la réciprocité. En réalité, si de telles initiatives existaient, c'était pour lutter contre l'ignorance réciproque, les barrières culturelles, les rapports de pouvoir hiérarchiques bien établis, les préjugés, voire l'hostilité silencieuse toujours prête à trouver expression. Les trois réseaux d'enseignement étant étanches les uns aux autres, ce n'est pas vraiment dans l'école que l'éducation interculturelle a pu émerger : ce fut entre quelques adultes de bonne volonté.

Il a fallu un enchaînement d'événements pour modifier cet état de choses : en particulier, l'immigration de l'après-guerre, la Révolution tranquille, la crise linguistique et la Loi 101. En 1964, le titre du volume 4 du rapport Parent, « Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration », révélait ce dont traitait plus de la moitié de ce tome. Reconnaître la diversité dans un document officiel comme celui-là n'était évidemment que le début d'une prise de conscience des chocs qu'allait subir l'école québécoise, surtout celle de langue française, en particulier dans la région montréalaise.

Les modèles et expériences d'éducation interculturelle en milieu scolaire, auxquels cet ouvrage-ci est consacré, sont motivés par le désir et l'espoir d'aider les enseignantes et enseignants, surtout celles et ceux d'écoles multiethniques, à créer et entretenir chez les élèves et les parents une attitude d'ouverture à l'Autre et des voies de communication qui transcendent la seule cohabitation. Les collaborateurs de cet ouvrage collectif sont engagés dans la recherche et la pratique de l'éducation interculturelle dans les écoles depuis plus de vingt-cinq ans. Il est très utile qu'ils fassent connaître leurs travaux.

L'éducation interculturelle (des jeunes et des adultes) est exigeante, car elle me paraît devoir sans cesse vivre dans des équilibres instables, ou peut-être permanents. Elle est en effet interpellée à la fois par un humanisme universaliste (l'humain en chacun et chez l'autre); la particularité et la diversité des cultures en présence dans la société et l'école et leurs frontières à franchir; ainsi que l'intégration des immigrants et immigrés dans la culture nationale commune d'un pays. L'éducation interculturelle se tient dans une tension existentielle entre ces trois exigences. À cela s'ajoute que l'éducation interculturelle n'est pas qu'une entreprise pédagogique: elle est aussi politique. Elle s'insère dans la manière dont chaque nation, et l'État de chaque nation, pensent et définissent l'identité du pays. D'ailleurs, les auteurs des chapitres de cet ouvrage se réfèrent souvent aux divers documents officiels dans lesquels l'État québécois a, à certains moments, et par diverses voix (gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, ministère de l'Immigration, Conseil supérieur de l'éducation), explicité sa vision des choses, qu'il s'agisse de l'immigration, de l'accueil et de l'intégration des immigrants, de la politique linguistique ou des valeurs de la société québécoise. Tout comme l'ont fait certains autres pays.

L'éducation interculturelle, on le voit bien, ne se tient pas à l'écart des courants et options politiques. Il en va ainsi parce qu'elle fait partie de la formation des citoyens et futurs citoyens du Québec. À ce titre, elle ne peut donc pas faire abstraction de l'histoire et du patrimoine culturel et social de ce pays. Elle s'insère dans la nécessaire intégration des nouveaux citoyens de demain à la culture commune de convergence de ce pays.

L'impérieuse nécessité de l'éducation interculturelle, pour une authentique ouverture d'esprit et de cœur à l'autre chez les jeunes, n'a rien à voir avec une quelconque définition interculturaliste de l'identité québécoise. Je dirais même que celles et ceux qui la pratiquent, surtout dans les écoles pluriethniques de la région montréalaise, doivent savoir s'en distancier pour respecter la véritable mission à la fois éducative, civique et nationale qui est la leur. L'école est un des lieux, sinon le principal, où se transmet, en même temps qu'elle s'y travaille, une culture québécoise commune, que nous voulons autre que multiculturelle à la canadienne.

Les modèles et les pratiques d'éducation interculturelle, tout comme l'ensemble du système d'éducation, ont de grands défis de la sorte à relever pour le présent et pour l'avenir. La réflexion, la discussion, la recherche et l'expérience devront se conjuguer pour y répondre. C'est évidemment la valeur de cet ouvrage de participer à cette œuvre, nécessairement collective.

Remerciements

Nos remerciements vont d'abord à monsieur Guy Rocher, professeur titulaire de sociologie et chercheur au Centre de recherche en droit public à l'Université de Montréal, qui a bien voulu écrire la préface du livre. Le professeur Rocher, grand témoin et acteur influent de la Révolution tranquille, notamment en éducation, nous a fait un immense plaisir en acceptant de partager avec nous sa réflexion sur la diversité ethnoculturelle en éducation.

Nous voulons également remercier notre collègue Micheline Labelle, sociologue, professeure au Département de sociologie et titulaire de la Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté (CRIEC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), qui a aimablement accepté d'écrire la postface. Merci, Micheline!

Un merci très sincère va à mes distingués collègues qui, par leurs contributions, ont rendu possible la publication de cet ouvrage.

Nous voulons remercier deux personnes pour leur apport spécial. D'abord, Danielle Malette, bibliothécaire de référence à la Bibliothèque des sciences de l'éducation de l'UQAM, pour ses recherches et ses conseils avisés dans la révision de certains textes. Enfin, Marlainie Grenier, commis logiciel au Département d'éducation et pédagogie (UQAM), pour son travail de mise en pages du manuscrit.

Nous voulons ici remercier les membres de notre famille, mes deux filles, Andrée-Anne et Emmanuelle, et mon épouse, Laurence, qui n'ont pas cessé de nous encourager et de faire preuve de compréhension dans des moments plus difficiles.

Nous voulons de plus remercier toutes les personnes, collègues, étudiants, assistants de recherche qui, à un moment ou à un autre, nous ont apporté leur soutien et leur collaboration dans la publication de cet ouvrage.

Enfin, nous disons un merci tout spécial à la petite équipe efficace des Presses de l'Université du Québec, notamment à sa directrice dévouée, madame Céline Fournier, pour leur expertise, leur patience, leur compétence et leur respect des auteurs dans la réalisation de cet ouvrage.

Merci, Céline, et bravo pour l'excellence de ton travail !

Table des matières

Préface	IX
<i>Guy Rocher</i>	
Remerciements	XV
Introduction	1
<i>Pierre Toussaint</i>	
CHAPITRE 1	
Portrait de la diversité au Québec : problématique et enjeux sociaux, culturels et politiques	11
<i>Pierre Toussaint</i>	
1.1. Problématique et contexte	12
1.1.1. L'accueil et l'intégration : les conditions favorables	13
1.1.2. Les fondements et les valeurs de la société québécoise	14
1.2. Les valeurs de la société québécoise	14
1.2.1. Au Québec : parler français, une nécessité	15
1.2.2. Le Québec : une société libre et démocratique	15
1.2.3. Le Québec : un État laïque	16
1.2.4. Le Québec : une société pluraliste	16
1.2.5. Le Québec : une société reposant sur la primauté du droit	17

1.2.6.	Au Québec: les femmes et les hommes ont les mêmes droits.	17
1.2.7.	Au Québec: l'exercice des droits et libertés de la personne se fait dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général.	18
1.3.	La pleine participation à la société québécoise	18
1.4.	Le rapprochement interculturel	19
1.4.1.	L'immigration et l'intégration	20
1.4.2.	Trois approches ou modèles à privilégier	20
1.5.	La diversité ethnoculturelle au Québec	22
1.5.1.	L'immigration et le renouvellement de la population	22
1.5.2.	La diversification de la population	22
1.6.	Un nouveau plan stratégique pour le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles	23
1.6.1.	Les migrations	23
1.6.2.	L'apport de l'immigration à la société québécoise	26
1.6.3.	La diversité: une valeur ajoutée [...] Politique et plan d'action (2008-2013)	28
	Questions d'approfondissement	31
	Références	33

CHAPITRE 2

Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble 35

Pierre Toussaint

2.1.	La politique du gouvernement du Québec en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle	37
2.1.1.	Les principes d'action de la politique	37
2.1.2.	L'intégration scolaire	38
2.1.3.	Mais qu'est-ce que l'intégration?	38
2.2.	L'éducation interculturelle	40
2.2.1.	L'approche interculturelle à l'école, qu'est-ce que c'est?	40
2.2.2.	La promotion de l'égalité des chances	42
2.2.3.	La maîtrise du français comme langue commune de la vie publique	42
2.2.4.	L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste	43
2.2.5.	La diversité ethnoculturelle au sein du personnel scolaire	44
2.2.6.	La formation du personnel scolaire	44
2.2.7.	La diversité des effectifs scolaires	45
2.3.	Le portrait scolaire des élèves issus de l'immigration	45
2.3.1.	Définition des élèves issus de l'immigration	45
2.3.2.	La concentration pluriethnique dans les écoles	47
2.4.	Le portrait linguistique et la réalité montréalaise	48
2.4.1.	La langue maternelle et la langue parlée à la maison	48
2.4.2.	Le lieu de naissance des élèves et de leurs parents selon le portrait socioculturel	51
2.4.3.	Les règles communes dans les établissements	52

2.5. Le niveau de défavorisation socioéconomique selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents	52
2.5.1. Une idée de la défavorisation des familles sur l'île de Montréal	53
2.6. Pour une école inclusive favorisant la réussite scolaire de tous les élèves	55
2.7. Pour favoriser la réussite scolaire de jeunes issus de l'immigration, quelle école doit-on privilégier?	55
Questions d'approfondissement	58
Références	60
CHAPITRE 3	
Les pratiques d'accommodement en éducation au Québec: les aspects juridiques	61
<i>Pierre Bosset</i>	
3.1. La mission de l'école	62
3.2. Les obligations juridiques de l'école eu égard à la diversité ethnoculturelle	63
3.2.1. Le respect des libertés fondamentales et l'obligation de neutralité de l'État en matière religieuse	63
3.2.2. L'obligation de non-discrimination	65
Conclusion	76
Questions d'approfondissement	77
Références	78
CHAPITRE 4	
La formation initiale des futurs enseignants: un modèle d'éducation interculturelle intégré relié au curriculum (EII)	79
<i>Pierre Toussaint</i>	
4.1. Problématique générale	80
4.2. Le paysage culturel du Québec et son évolution	81
4.3. L'intégration des élèves	82
4.4. Quelques approches de l'éducation interculturelle	82
4.4.1. Les définitions générales et les principales approches de l'interculturel en éducation	83
4.4.2. Les modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives	83
4.4.3. Les défis de l'éducation interculturelle	84
4.4.4. L'éducation interculturelle dans le contexte européen	85
4.4.5. L'éducation interculturelle en France	86
4.4.6. L'éducation interculturelle dans les autres pays européens	87
4.4.7. L'éducation interculturelle dans les Amériques	88
4.5. La compréhension et l'acceptation existentielle de nos identités ethnoculturelles respectives	89
4.6. Les limites, les avantages et les points de convergence des différentes positions	91

4.7.	L'éducation interculturelle au Québec	91
4.7.1.	Un système scolaire contraignant à améliorer, quelques critiques sur le système en place	91
4.7.2.	Un système monoculturel et intégrationniste à relativiser	92
4.8.	L'éducation interculturelle: une définition	93
4.9.	L'éducation interculturelle: perspective critique	94
4.10.	L'éducation interculturelle intégrée reliée au curriculum	95
4.11.	Explications du modèle d'éducation interculturelle intégrée	97
4.11.1.	Les intervenants	97
4.11.2.	Quel sera le rôle de l'enseignant?	98
4.11.3.	L'élève et son rôle	100
4.12.	La philosophie du modèle et les objectifs poursuivis dans le même programme d'études	101
4.12.1.	La philosophie	101
4.12.2.	Les programmes d'études	101
4.12.3.	Les objectifs de réalisation	103
4.12.4.	Les matières scolaires	105
4.13.	Plan d'action	105
4.13.1.	Les contenus notionnels	106
4.13.2.	L'illustration du modèle	110
4.13.3.	L'encadrement et le soutien pédagogique	111
4.13.4.	La formation et le perfectionnement des enseignants	111
4.13.5.	Les objectifs relatifs au développement des cultures	113
4.13.6.	Les objectifs relatifs à l'intégration	113
4.13.7.	L'importance du perfectionnement (la formation continue)	114
4.14.	Les bénéficiaires	115
4.15.	La rétroaction et l'évaluation	115
4.16.	La recherche-action ou la praxéologie, pourquoi?	116
	Conclusion	118
	Questions d'approfondissement	119
	Références	121

CHAPITRE 5

L'éducation interculturelle et la gestion scolaire: un modèle d'analyse	125	
<i>Jean J. Moisset</i>		
5.1.	L'éducation interculturelle: signification et principes de base	127
5.1.1.	Vers une définition de l'éducation interculturelle	127
5.1.2.	Les paramètres d'un modèle d'éducation interculturelle	130
5.2.	Le modèle d'éducation interculturelle et les défis des gestionnaires des établissements scolaires	133
5.2.1.	Les défis des gestionnaires	133
5.2.2.	Une nouvelle culture scolaire à créer	134
5.3.	Des activités pédagogiques marquées par les valeurs interculturelles	136
	Questions d'approfondissement	140
	Références	141

CHAPITRE 6	
La compétence interculturelle: une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants	143
<i>Pierre Toussaint et Gabriel Fortier</i>	
6.1. Problématique	144
6.2. La réaction devant la réforme du curriculum	145
6.3. Contexte théorique	146
6.3.1. Quelques définitions des concepts	146
6.4. La méthodologie utilisée	151
6.4.1. L'échantillon	151
6.4.2. La mesure	151
6.4.3. La procédure	151
6.5. La présentation des résultats	152
6.6. La discussion sur les résultats	153
6.7. Présentation des 12 compétences professionnelles du MEQ (2001) et proposition de la 13 ^e compétence, la compétence interculturelle (2002)	158
Questions d'approfondissement	161
Références	162
CHAPITRE 7	
L'éducation éthique: une tâche éducative essentielle	165
<i>Nancy Bouchard</i>	
7.1. L'éducation éthique, une éducation à la reconnaissance de soi-même comme tout autre	166
7.2. La primauté de la dimension déontologique de l'éducation éthique: vers un nouveau discours sur l'école	170
7.3. L'éducation éthique: l'apprentissage du vivre-ensemble dans la différence	173
Questions d'approfondissement	176
Références	178
CHAPITRE 8	
Au Québec, les écoles primaires et secondaires «déconfessionnalisées» sont-elles laïques?	181
<i>Fernand Ouellet</i>	
8.1. Un survol historique de la «déconfessionnalisation» du système scolaire	183
8.2. L'état de la situation en milieu scolaire	186
8.3. Vers une définition de la laïcité en milieu scolaire	194
8.4. Des balises pour les écoles	210
8.4.1. Principes d'adaptation	210
Annexe 1: Une approche pacifique et coopérative (Fleury)	212
Annexe 2: Comment trouver des solutions mutuellement acceptables?	214
Questions d'approfondissement	225
Références	235

CHAPITRE 9	
Une pratique de gestion de la diversité en éducation	237
<i>Régent Fortin et Joanne Letendre</i>	
9.1. Les fondements d'une pratique de gestion de la diversité	238
9.1.1. Les visions de la diversité	239
9.1.2. Les stratégies de changement	240
9.1.3. Les approches méthodologiques	242
9.2. Le cas de la réussite scolaire à l'école Leber: une pratique effective	252
9.2.1. La situation de départ	252
9.2.2. Le choix d'une approche méthodologique	253
9.2.3. La phase 1: le travail avec l'équipe de direction	254
9.2.4. La phase 2: le travail avec un groupe élargi	260
9.2.5. La phase 3: le travail avec l'ensemble du personnel de l'école	262
9.2.6. La phase 4: la mise en œuvre d'actions concrètes	265
9.2.7. Les effets produits et le bilan	267
Conclusion	268
Quinze ans plus tard	268
Questions d'approfondissement	271
Références	273
CHAPITRE 10	
La prise en compte de la diversité en milieu scolaire	275
<i>Fernand Ouellet</i>	
10.1. La réussite éducative ou scolaire?	276
10.2. Les composantes de la diversité dans le monde scolaire	278
10.3. Quelles compétences les universités doivent-elles développer pour permettre aux membres du personnel scolaire de prendre en compte tous ces éléments de la diversité?	283
10.3.1. Les compétences de formation pour les enseignantes et les enseignants	283
10.3.2. Les référentiels de compétences pour les directions d'école	285
10.3.3. Le référentiel de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour la formation des directions des écoles	288
10.4. La diversité, un sujet d'étude marginal dans les programmes de formation en administration scolaire	289
10.4.1. Les raisons de ce silence	290
10.5. Une compétence interculturelle pour la gestion des divers aspects de la diversité	293
10.6. Des exemples qui confirment l'utilisation de la compétence interculturelle	300
Annexe: L'enseignement en matière de sujets controversés: une stratégie en quatre étapes pour réfléchir clairement sur des sujets controversés	304
Questions d'approfondissement	312
Références	314

CHAPITRE 11	
La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation : dans la perspective de l'approche orientante	317
<i>Cynthia Martiny</i>	
11.1. La diversité grâce à l'immigration québécoise	318
11.2. Les conseillers et conseillères d'orientation	320
11.3. Les compétences interculturelles des conseillers d'orientation	321
11.4. La formation	323
11.5. Les types d'interventions des conseillers d'orientation en milieu scolaire	325
11.6. L'historique de l'approche orientante	326
11.7. Les concepts clés de l'approche orientante	327
11.8. Les applications des compétences carriérologiques et interculturelles en milieu scolaire en fonction de visions du monde différentes	329
11.9. Des applications	330
Conclusion	332
Annexe : Association of Multicultural Counseling and Development (AMCD)	334
Questions d'approfondissement	339
Références	341
Conclusion générale	343
<i>Pierre Toussaint</i>	
Perspective historique	344
Perspective politique (ou politico-juridique)	344
Perspective sociale	345
Perspective éthique	346
Perspective pédagogique	347
Références	348
Postface	349
<i>Micheline Labelle</i>	
Notices biographiques	351
Index	353

Introduction

PIERRE TOUSSAINT

Les humains doivent se reconnaître dans leur humanité commune, en même temps que reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle.

(Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999)

Cet ouvrage est le fruit de plus de vingt-cinq ans de recherche, d'analyse, de réflexion et de pratique en matière d'éducation interculturelle. C'est en 1983 que nous avons entrepris notre première recherche dans ce domaine avec une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke, à la Faculté d'éducation, dans le cadre d'un projet de recherche du Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE). Depuis ce temps, c'est devenu pour nous un travail au quotidien sur le plan professionnel, et une façon de vivre sur un plan plus personnel. Ce n'est pas par hasard que nous avons choisi le domaine de l'éducation pour apporter notre contribution à la société québécoise. Car pour nous, l'éducation, c'est la porte d'entrée de l'émancipation de chaque citoyen et surtout du mieux *vivre-ensemble*. Nous disons que l'école, avec sa triple mission (*instruire, socialiser et qualifier*) doit favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, mais doit aussi s'assurer que chaque enfant qui lui est confié puisse se réaliser pleinement, et ce, sans discrimination.

Au cours des années 1980-1990, dans nos recherches, nous avons cru bon de proposer l'approche pédagogique intitulée « Modèle d'éducation interculturelle intégrée reliée au curriculum » aux enseignants et enseignantes du secondaire. Nous disions à l'époque que ce modèle pourrait s'appliquer plus facilement au primaire, car l'enseignante ou l'enseignant est titulaire de presque toutes les matières dans sa classe. Beaucoup

d'enseignants du secondaire et ceux du primaire ont trouvé dans leur pratique matière à réflexion sur comment travailler avec les élèves et comment communiquer « interculturellement » en classe quand il y a diversité, notamment diversité ethnoculturelle. La question n'est pas de savoir s'il faut ou non favoriser l'intégration de jeunes issus de l'immigration dans les classes, mais plutôt comment y arriver.

C'est ce que nous proposons dans cet ouvrage, des outils pour mieux enseigner en contexte de diversité. Plus spécifiquement, plusieurs approches ou modèles sont proposés, par exemple, « l'approche d'éducation interculturelle intégrée reliée au curriculum ». Cela veut dire, entre autres, que l'enseignant ne doit pas manquer une seule occasion de faire de l'éducation interculturelle dans sa classe. Il n'est malheureusement pas donné à tous d'avoir la compétence nécessaire pour enseigner en contexte interculturel. Le défi est d'accepter que pour travailler et communiquer « interculturellement », il faut développer ses capacités à travailler dans cette perspective.

La bonne nouvelle, c'est que ce n'est pas génétique, cela s'enseigne et s'apprend. Cela peut donc être acquis ou maîtrisé par les enseignants, les professionnels non enseignants, les directions d'établissement, etc., qui peuvent aussi développer leur compétence interculturelle, car la réussite scolaire, c'est l'affaire de tous. Cette démarche d'enseignement-apprentissage peut et doit conduire à favoriser la réussite scolaire des jeunes et une meilleure intégration des élèves issus de l'immigration.

Nous voulons également dans cet ouvrage rappeler l'action gouvernementale en matière d'intégration des immigrants, car elle est peu connue du grand public et du monde de l'éducation en particulier, afin de mieux saisir l'importance du *vivre-ensemble* dans notre société ouverte sur le monde.

Au cours des trente dernières années, l'action gouvernementale au Québec sur la nécessité de favoriser l'intégration des immigrants peut se résumer de la manière suivante.

Le gouvernement québécois affirme son leadership dans le domaine de l'immigration et fait alors porter son action sur les deux priorités suivantes :

- a) la maîtrise d'œuvre de la sélection des immigrants afin d'assurer une meilleure prise en compte des besoins spécifiques, tant économiques que culturels, de la société québécoise ; et
- b) l'intégration harmonieuse des nouveaux arrivants de toutes origines à la communauté francophone.

Partant de ces deux priorités, le gouvernement du Québec d'alors crée en 1968 un ministère de l'Immigration qui, d'après sa loi constitutive, « a pour fonction de favoriser l'établissement au Québec d'immigrants susceptibles de contribuer à son développement et de participer à son progrès » et « de favoriser l'adaptation des immigrants au milieu québécois ». Par la suite, il négocie avec le gouvernement fédéral des ententes qui lui permettent d'élargir progressivement les bases concrètes de son intervention. Puis, en 1978, l'entente Couture-Cullen vient confirmer la maîtrise du Québec sur la sélection d'un grand nombre de ses immigrants. Parallèlement à ces interventions en matière de sélection, le gouvernement a cherché, durant les années 1970, à concrétiser l'orientation fondamentale qu'est l'intégration des immigrants à la communauté francophone. C'est alors que les services d'accueil, les Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) et les classes d'accueil en milieu scolaire se développent. Il envoie par ailleurs un message plus clair aux nouveaux arrivants quant à la spécificité de la société québécoise et aux attentes de la société à leur égard en adoptant diverses politiques linguistiques, dont la Loi 101 adoptée en août 1977, devenue *Charte de la langue française*.

Cette Charte prévoyait les dispositions suivantes, dont certaines ont été depuis invalidées par la Cour suprême :

- ♦ impose l'usage exclusif du français dans l'affichage public et la publicité commerciale (langue de l'affichage commercial);
- ♦ étend les programmes de francisation à toutes les entreprises employant 50 personnes ou plus (langue du travail);
- ♦ restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont l'un des parents a reçu son enseignement primaire en anglais au Québec (langue de l'enseignement);
- ♦ seule la version française des lois est officielle (langue de la législation et de la justice) (L.R.Q. chap. C-11, 1977, chap. 5).

De plus, le gouvernement du Québec prend les initiatives suivantes :

- ♦ adopte *Au Québec pour bâtir ensemble*. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (1990) (Gouvernement du Québec);
- ♦ adopte la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : une école d'avenir* et le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002* (MEQ, MRCI, 1998);
- ♦ crée le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2006) et dépose le rapport *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs* (Rapport Fleury) (2007);

- ♦ adopte la politique du ministère (MICC, 2008): *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise*;
- ♦ crée la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor, 2007);
- ♦ accepte le rapport de la Commission Bouchard-Taylor (CBT, 2008).

Ce sont là les principaux gestes posés par les gouvernements québécois successifs en matière d'intégration des immigrants au cours des dernières années. En ce qui concerne les accommodements raisonnables, les principales recommandations du Rapport de la Commission Bouchard-Taylor dorment toutefois sur les tablettes du gouvernement. Il y a là un paradoxe, puisque cette commission a été créée justement pour résoudre des problèmes de non-intégration de certains groupes vivant au Québec, mais aussi pour trouver des solutions nouvelles afin de favoriser le *vivre-ensemble*.

À partir des années 1980, à mesure que la présence des personnes issues de l'immigration émerge comme une réalité de plus en plus importante, un nouveau défi s'impose à la pleine participation des immigrants et des Québécois issus de l'immigration à la vie collective et au développement de relations harmonieuses dans la communauté d'accueil, le Québec. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le ministre de l'Éducation d'alors, Jean-Marc Fournier, a créé le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Le rapport du Comité, *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, est désigné aussi sous le nom de Rapport Fleury, du nom de son président (2007). Deux ans après le rapport Fleury, presque deux ans après le dépôt du rapport de la commission Bouchard-Taylor (CBT), quel(s) changement(s) significatif(s) a-t-on observés dans le monde scolaire ou dans la société en général? Ce sont les mêmes questions qui se posent. On continue de voir qu'une société d'État, la SAAQ, le ministère des Transports, celui de la Santé et des Services sociaux ne savent pas vraiment quoi faire pour répondre à des demandes d'accommodement. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec semble envoyer des signaux contradictoires quant à l'interprétation de certaines demandes d'accommodement. Maintenant que nous avons un nombre impressionnant de recommandations à la suite du Rapport Fleury et de la CBT en matière d'intégration des nouveaux Québécois et de *vivre-ensemble*, que doit faire l'État québécois pour donner suite aux deux rapports sur cette question importante?

À notre avis et de l'avis de nombreux intervenants de tous les secteurs d'activité, le gouvernement du Québec doit réaffirmer les valeurs québécoises dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et envoyer un message sans équivoque à ceux et celles qui ont choisi ou qui choisiront le Québec et à

ceux et celles qui ont pour mandat d'intégrer les nouveaux arrivants à la société québécoise. Ces valeurs sont clairement établies dans des politiques du gouvernement du Québec et doivent avoir droit de cité.

Ce sont :

- ◆ la nécessité de parler français au Québec;
- ◆ le Québec, une société libre et démocratique;
- ◆ l'État québécois est laïque;
- ◆ le Québec, une société pluraliste;
- ◆ la société québécoise est basée sur la primauté du droit;
- ◆ les femmes et les hommes ont les mêmes droits;
- ◆ l'exercice des droits et libertés de la personne doit se faire dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général.

En matière d'éducation et dans la société québécoise de façon plus large, ces valeurs ne sont pas négociables, selon nous. Peu importe le parti politique qui forme le gouvernement, ces valeurs doivent prévaloir sur toute autre considération personnelle et individuelle. C'est pourquoi nous voulons faire œuvre d'éducation en offrant, notamment aux professeurs, aux chargés de cours, aux étudiantes et étudiants des départements et facultés d'éducation et à tous les intervenants sociaux, cet ouvrage comme un outil de promotion des valeurs québécoises, des modèles d'intégration ethnoculturelle, la découverte de dimensions favorisant la communication interculturelle, dans le contexte du *vivre-ensemble*, une réflexion éthique, une analyse de pratiques d'accommodement raisonnable, une réflexion et une analyse sur la laïcité des écoles, etc.

Cet ouvrage est aussi l'œuvre d'une grande collaboration d'auteurs chevronnés dans le domaine de l'éducation interculturelle ou sur des questions touchant l'immigration et le *vivre-ensemble* et qui ont accepté notre invitation à travailler sur un chapitre relié à la problématique de la diversité ethnoculturelle de l'école québécoise. Nous voulons ici les remercier pour leur engagement envers l'école québécoise en général et, en particulier, l'école montréalaise, compte tenu de sa très grande diversité.

ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage compte onze chapitres et fait une place de choix à l'éducation dans une perspective interculturelle dans le contexte du vivre-ensemble, notamment au Québec.

Le chapitre 1 dresse un portrait de la diversité ethnoculturelle de la société québécoise. Il traite de la problématique de la diversité et présente le contexte sur les plans socioculturel, démographique et ethnoculturel,

socioscolaire, politique et législatif. De plus, il énonce les éléments qui favorisent l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants au Québec. Il fait aussi une large place aux fondements et aux valeurs de la société québécoise, au rapprochement interculturel et à divers modèles privilégiés pour favoriser une meilleure intégration des personnes issues de l'immigration. Enfin, il traite également de la diversité culturelle sous l'angle de l'immigration et du renouvellement de la population ainsi que du plan stratégique du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008-2012, MICC). Il y est aussi question de l'apport de l'immigration à la société québécoise et de la diversité comme valeur ajoutée.

Le chapitre 2, pour sa part, présente le portrait de la diversité de l'école québécoise dans le contexte du *vivre-ensemble*. Il est aussi question de la politique du gouvernement du Québec en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, des principes d'action de la politique, de l'intégration scolaire, des orientations de l'éducation interculturelle à privilégier et de l'approche interculturelle à l'école comme éléments de définition et de compréhension. Il traite également de la promotion de l'égalité des chances, de la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique et de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Il s'intéresse aussi à la diversité ethnoculturelle au sein du personnel scolaire et à la formation du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle. Enfin, le chapitre traite de la diversité des effectifs scolaires, du portrait scolaire des élèves issus de l'immigration, du portrait linguistique de la réalité de l'école montréalaise et du niveau de défavorisation socio-économique selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents, et prend position en faveur d'une école inclusive favorisant la réussite scolaire de tous les élèves.

Le chapitre 3 de M^e Pierre Bosset, professeur au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal, met l'accent sur les pratiques d'accommodement en éducation au Québec à partir des aspects juridiques. L'auteur examine les fondements juridiques de ces pratiques d'accommodement, ainsi que la portée des obligations que le droit impose aux intervenants du milieu scolaire en cette matière. L'accent est mis sur les dimensions de l'école, en passant par sa mission, telle que la définit la Loi sur l'instruction publique (LIP) et au regard de la diversité ethnoculturelle. Le chapitre traite également du principe de la non-discrimination, comme la « *Pierre d'angle* » des Chartes des droits (Caron, 1980). Il se penche plus spécifiquement sur la question des accommodements raisonnables et ses aspects généraux et la définition juridique de ce concept qui fait école au Québec à la suite de la Commission Bouchard-Taylor. Il présente ensuite l'accommodement raisonnable en milieu éducatif: sa portée et ses limites, ses coûts financiers, le fonctionnement de l'école et l'atteinte à d'autres droits.

Le chapitre 4 propose un modèle d'éducation interculturelle intégrée reliée au programme dans la formation initiale des futurs enseignants. Il traite de la problématique générale de l'immigration dans le nouveau paysage culturel du Québec. Il est question notamment de l'intégration des élèves et de quelques approches de l'éducation interculturelle. Les définitions et les différentes approches de l'interculturel en éducation sont présentées, ainsi que des modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives. Le chapitre traite également des défis de l'éducation interculturelle, de l'éducation interculturelle dans le contexte européen, en France et dans les autres pays européens, et en Amérique. Il y est question également de la compréhension et de l'acceptation des identités ethnoculturelles; les limites, les avantages et les points de convergence des différentes positions; le contexte de l'éducation interculturelle au Québec comme système contraignant à améliorer; un système monoculturel et intégrationniste à relativiser et une définition de l'éducation interculturelle. Ce chapitre fait une analyse critique de l'éducation interculturelle recensée dans la littérature et propose un modèle d'éducation interculturelle intégrée, en l'insérant dans le contexte du curriculum actuel du secondaire en tenant compte du rôle des différents intervenants de l'école.

Le chapitre 5, écrit par le professeur émérite de l'Université Laval M. Jean J. Moisset, traite de l'éducation interculturelle et de la gestion scolaire en proposant un modèle d'analyse. Il met en relief les paramètres d'un modèle d'éducation interculturelle pour les gestionnaires sur les plans axiologique, téléologique et praxéologique. Le modèle d'éducation interculturelle présenté dans ce chapitre traite des principaux défis auxquels font face des gestionnaires scolaires. Il propose aux gestionnaires la création d'une nouvelle culture scolaire et suggère des activités pédagogiques marquées par les valeurs interculturelles.

Le chapitre 6, pour sa part, traite de la nécessité d'une nouvelle compétence dans la formation des futurs enseignants. Il s'agit de la compétence interculturelle. Nous parlons ici d'une 13^e compétence dans la lignée des 12 compétences professionnelles proposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ce chapitre est le fruit d'une belle collaboration en recherche avec notre collègue Gabriel Fortier de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est le résultat d'une recherche conduite à l'Université du Québec à Montréal auprès d'un groupe important d'étudiants en formation à l'enseignement dans différents programmes. Cette recherche a permis de valider cette compétence nouvelle, la compétence interculturelle en éducation, et invite le MELS à l'intégrer à sa typologie des compétences professionnelles (12) dans la formation des futures enseignantes et futurs enseignants dans les universités au Québec. Ce chapitre formalise une démarche de recherche à partir d'un construit théorique

et propose une action concrète pour passer de la théorie à la pratique dans le sens d'un transfert de connaissances dans le domaine de l'éducation interculturelle par la formation.

Le chapitre 7, de la professeure Nancy Bouchard, de l'Université du Québec à Montréal, porte sur l'éducation éthique: une tâche éducative essentielle. L'auteure explore dans ce chapitre la notion du « vivre-ensemble dans la différence ». Elle aborde la question de l'éducation éthique comme une éducation à la reconnaissance de soi-même comme tout autre. Elle ajoute: « L'école doit convier tous les élèves à la compréhension de visions différentes du monde et de l'être humain, à la réflexion commune sur des leçons du passé, des modèles de vie, valeurs, règles, normes et principes, des questions éthiques et à l'intelligence des convictions dans une recherche de reconnaissance de soi-même comme un autre, comme tout autre. »

De plus, l'auteure propose une réflexion sur la primauté de la dimension déontologique de l'éducation éthique dans la perspective d'un nouveau discours sur l'école. Enfin, elle fait une large place à l'éducation éthique dans l'apprentissage du vivre-ensemble dans la différence.

Le chapitre 8, de Fernand Ouellet, notre collègue chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal au Département d'éducation et pédagogie et consultant en éducation, pose la question suivante: au Québec, les écoles primaires et secondaires « déconfessionnalisées » sont-elles laïques? L'auteur propose une démarche réflexive sur la place de la laïcité en milieu scolaire, compte tenu de l'absence d'une définition claire de celle-ci et de balises précises. Il fait un survol historique de la « déconfessionnalisation » du système scolaire, un bref tour d'horizon de la situation dans le milieu scolaire, tente de définir les paramètres de la laïcité en milieu scolaire et suggère quelques balises. En terminant, il propose des pistes de réflexion sur la question de la laïcité en milieu scolaire.

Le chapitre 9, de Régent Fortin, professeur retraité de l'Université du Québec à Rimouski et consultant en éducation, et de Joanne Letendre, gestionnaire dans une école secondaire de la Commission scolaire de Sherbrooke, porte sur une pratique de gestion de la diversité en éducation. Les auteurs examinent les fondements de cette pratique de gestion en se penchant sur les éléments suivants: les visions de la diversité, les stratégies de changement et les méthodologies d'intervention. Dans leur démarche méthodologique, ils considèrent les deux approches suivantes:

- a) **l'approche par la résolution de problèmes**, généralement utilisée dans une stratégie de changement planifié; et
- b) **la méthodologie des systèmes souples**, reliée à une stratégie de changement émergent.

Ils proposent une étude de cas sur la réussite scolaire pour illustrer une pratique effective à l'école Leber de Sherbrooke et arrivent à la conclusion que : « La démarche suivie peut être vue comme un changement de la culture de gestion de l'école, où la diversité est apparue, à un moment donné, comme autre chose qu'un problème à résoudre. »

Le chapitre 10, de Fernand Ouellet, chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal au Département d'éducation et pédagogie, et consultant en éducation, porte sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire. L'auteur établit d'entrée de jeu la distinction entre la réussite éducative et la réussite scolaire. Il présente une nomenclature des composantes de la diversité dans le monde scolaire et fait une analyse critique des référentiels de compétences, notamment celui proposé par le MELS pour la prise en compte de la diversité dans la formation des enseignants. Du même souffle, il fait l'analyse critique des différents référentiels utilisés dans la gestion de l'éducation, notamment celui présenté par le MELS pour la formation des futurs directeurs d'établissement. Il propose l'ajout d'une compétence interculturelle aux référentiels du MELS. Il constate aussi que la diversité est un sujet d'étude marginal dans les programmes de formation en administration scolaire.

Enfin, le chapitre 11, de notre collègue Cynthia Martiny, professeure à l'Université du Québec à Montréal en éducation en « développement de carrière », propose une analyse d'un phénomène relié à la diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation dans la perspective de *l'approche orientante*. Elle présente les conseillers d'orientation dans leur rôle et leur compétence interculturelle. Elle mentionne les types d'interventions des conseillers d'orientation en milieu scolaire, ainsi que l'histoire de *l'approche orientante* et les concepts qui la fondent. Des applications des compétences carriérologiques et interculturelles en milieu scolaire sont aussi traitées dans le chapitre.

Chapitre 1

PORTRAIT DE LA DIVERSITÉ AU QUÉBEC Problématique et enjeux sociaux, culturels et politiques

PIERRE TOUSSAINT
Université du Québec à Montréal

Il y a consensus sur le fait que l'immigration est considérée comme une façon de faire face à la dénatalité d'une population. Au Québec, l'immigration sert notamment à combler le faible taux de natalité. Si, pour une majorité de personnes, l'immigration est une richesse, alors, elle doit être partagée! Selon nous, la meilleure façon de partager cette richesse, c'est la régionalisation de l'immigration sur l'ensemble du territoire du Québec.

(Pierre Toussaint, réflexion)

Ce chapitre dresse un portrait de la diversité ethnoculturelle de la société québécoise. Il traite de la problématique de la diversité et présente le contexte aux plans *socioculturel*, démographique et ethnoculturel, *socioscolaire*, *politique* et *législatif*. De plus, il énonce les éléments qui favorisent l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants au Québec. Il fait une large place aux fondements et aux valeurs de la société québécoise, au rapprochement interculturel et à divers modèles privilégiés pour favoriser une meilleure intégration. Enfin, il traite également de la diversité culturelle sous l'angle de l'immigration et du renouvellement de la population, ainsi que du plan stratégique du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Il est aussi question de l'apport de l'immigration à la société québécoise et de la diversité comme valeur ajoutée.

1.1. PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE

D'entrée de jeu, mentionnons que le Québec est une nation francophone, démocratique et pluraliste qui reconnaît la primauté du droit. Par son Assemblée nationale, l'État québécois et ses institutions sont laïques. Le Québec accueille des personnes venues de tous les continents et vise à favoriser leur intégration à la société.

Au cours des dernières décennies, la société québécoise a connu des transformations majeures qui ont eu des effets importants sur la société dans son ensemble et sur le système scolaire en particulier. Mentionnons quelques exemples pour illustrer le portrait :

- ◆ Sur le plan socioculturel
 - ◇ le déclin des croyances et des pratiques religieuses;
 - ◇ l'abandon de valeurs dites traditionnelles;
 - ◇ l'éclatement de la famille dite « traditionnelle ».
- ◆ Sur le plan démographique et ethnoculturel
 - ◇ la diminution du nombre de naissances par famille (1,62 enfant);
 - ◇ la diversification de la population;
 - ◇ le pluralisme ethnoculturel observé dans divers quartiers, notamment à Montréal.
- ◆ Sur le plan socioscolaire
 - ◇ la diversité de plus en plus grande des populations scolaires;
 - ◇ l'élévation des taux d'échec et d'abandon scolaires;
 - ◇ la demande accrue de participation de divers acteurs aux processus décisionnels touchant la vie de l'école;
 - ◇ la réforme scolaire (renouveau pédagogique);

- ◇ les difficultés scolaires: la persévérance et la réussite scolaires;
- ◇ les demandes d’accommodements de toutes sortes en matière sociale et scolaire.
- ◇ etc.
- ◆ Sur le plan politique et législatif
 - ◇ l’adoption de la *Charte des droits et libertés de la personne* (1975);
 - ◇ l’adoption de la *Charte de la langue française* (Loi 101, 1977);
 - ◇ l’adoption de la politique: *Au Québec pour bâtir ensemble: énoncé de politique en matière d’immigration et d’intégration* (1990);
 - ◇ l’adoption de la politique: *Une école d’avenir: politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle* (1998);
 - ◇ le rapport du Comité consultatif sur l’intégration et l’accommodement raisonnable en milieu scolaire: *Une école québécoise inclusive dialogue, valeurs et repères communs* (Rapport Fleury, 2007);
 - ◇ l’adoption de la politique: *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise* (MICC, 2008);
 - ◇ la création de la Commission de consultation sur les pratiques d’accommodement reliées aux différences culturelles (2008);
 - ◇ etc.

Dans ce contexte, comment le Québec se positionne-t-il afin d’évoluer comme nation, dans un contexte anglophone majoritaire en Amérique du Nord?

De plus, comment les valeurs et les fondements de la société québécoise peuvent-ils contribuer à créer un environnement qui favorise la diversité ethnoculturelle? Comment le Québec peut-il et doit-il s’y prendre pour favoriser l’intégration harmonieuse des personnes issues de l’immigration?

Quel vocabulaire doit-on utiliser afin de mieux comprendre la diversité ethnoculturelle?

Ce sont là quelques questions auxquelles le chapitre 1 s’intéresse.

1.1.1. L’accueil et l’intégration: les conditions favorables

Pour favoriser l’accueil et l’intégration des personnes issues de l’immigration et nouvellement arrivées, le Québec compte et doit pouvoir compter sur les trois piliers suivants:

1. les valeurs communes de la société québécoise;
2. la pleine participation à la société québécoise; et
3. le rapprochement interculturel.

Il s'agit en fait de normes qui régissent une société et sur lesquelles se fondent le vivre-ensemble et l'acceptation de l'Autre.

1.1.2. Les fondements et les valeurs de la société québécoise

Pour évoluer et s'épanouir, la société québécoise doit compter sur ses fondements et ses valeurs. En acceptant d'accueillir des personnes venant d'ailleurs, elle doit aussi favoriser par le fait même leur intégration. Pour ce faire, elle doit utiliser comme moyens les institutions reconnues pour en faire la promotion, par exemple les institutions d'enseignement, les médias en général et les moyens de communication du gouvernement du Québec à l'endroit des citoyens. Ainsi, s'intégrer à la société québécoise, c'est être prêt à connaître, à adhérer et à respecter ses valeurs communes.

1.2. LES VALEURS DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Quelles sont les principales valeurs qui fondent la société québécoise?

Quand on pose cette question, les Québécois s'entendent généralement pour dire que nous sommes un peuple qui parle français en Amérique et que nous partageons certaines valeurs comme le respect et l'ouverture aux autres et l'égalité entre les sexes. Ce qui est vrai. Toutefois, il faut reconnaître que pour vivre en société, il y a d'autres valeurs ou principes sur lesquels il faut s'appuyer pour favoriser le vivre-ensemble.

Ainsi, le gouvernement du Québec fait des valeurs suivantes les fondements sur lesquels nous devons construire notre société afin de mieux accueillir ceux et celles qui veulent partager le Québec:

- ◆ la nécessité de parler français au Québec;
- ◆ le Québec, une société libre et démocratique;
- ◆ l'État québécois est laïque;
- ◆ le Québec, une société pluraliste;
- ◆ la société québécoise est basée sur la primauté du droit;
- ◆ les femmes et les hommes ont les mêmes droits;
- ◆ l'exercice des droits et libertés de la personne doit se faire dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général.

Le gouvernement du Québec, par l'intermédiaire de son ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), adopte les définitions suivantes afin de guider l'action et les conduites des personnes vivant au Québec.

1.2.1. Au Québec: parler français, une nécessité

Le Québec est régi par la *Charte de la langue française* qui fait du français sa langue officielle. Ainsi, le français est officiellement la langue des institutions publiques et la langue habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires.

Le Québec tient à préserver et à promouvoir sa langue officielle. Le français représente non seulement un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise. C'est pour cela que le français est considéré comme la langue commune de tous les Québécois et de toutes les Québécoises.

Pour s'intégrer dans son nouveau milieu de vie, la personne immigrante qui ne maîtrise pas la langue française doit faire des efforts pour l'apprendre. Pour l'assister en ce sens, le gouvernement du Québec offre des cours de français. Les enfants des immigrants qui s'établissent à titre permanent au Québec doivent fréquenter l'école française. Les candidats à l'exercice d'une profession régie par un ordre professionnel doivent démontrer une connaissance suffisante de la langue française pour obtenir un permis régulier. De cette manière, pour une personne nouvellement arrivée au Québec, le signal est clair, c'est en français que ça se passe!

1.2.2. Le Québec: une société libre et démocratique

Le système politique du Québec repose sur la liberté d'expression et le droit à l'égalité des personnes ainsi que sur la participation des citoyens à des associations, à des partis politiques et à des instances administratives, comme des conseils d'administration. Les citoyens peuvent se porter candidats lors d'une élection et ont droit d'y voter. Ils élisent leurs représentants à tous les ordres de gouvernement. Lorsque l'État entend légiférer, les citoyens sont souvent invités à prendre part à des consultations afin d'exprimer leur point de vue sur des questions d'intérêt public.

L'expression de comportements haineux, qu'ils soient de nature politique, religieuse ou ethnique, n'est pas tolérée. La société québécoise favorise la résolution des conflits par la négociation et le dialogue. Au Québec, société libre et démocratique, les citoyens sont invités à suivre les règles édictées par l'État afin de favoriser la cohésion sociale. Personne ne peut, au nom de sa religion ou de son origine ethnique, imposer ses règles aux autres. Le respect d'autrui est une valeur sur laquelle reposent notre consensus social et notre idéal démocratique. Il s'agit d'une des valeurs prépondérantes de la *Charte des droits et libertés de la personne*, au même titre que l'égalité entre les hommes et les femmes. Cette valeur doit être enseignée et transmise aux adultes et aux jeunes d'aujourd'hui, mais également à ceux et celles des générations futures.

1.2.3. Le Québec: un État laïque

L'État québécois et ses institutions sont laïques. Leurs décisions et leurs actions sont indépendantes des pouvoirs religieux. De plus, l'État québécois a déconfectionnalisé son système scolaire afin de garantir le principe de la non-discrimination basée sur la religion. Depuis 1998, le système scolaire est linguistique plutôt que confessionnel, en vertu d'un amendement constitutionnel adopté par la Chambre des communes à Ottawa. L'enseignement religieux et confessionnel ne fait plus partie du programme de l'école québécoise. Ainsi, depuis l'année scolaire 2008, dans les écoles primaires et secondaires du Québec (sans exception), le nouveau cours d'éthique et culture religieuse remplace le programme d'enseignement religieux traditionnel. Toutes les écoles sont tenues de respecter cette nouvelle disposition du curriculum d'enseignement. Toutefois, certains groupes voudraient se soustraire à cette obligation. Certains groupes, de religion catholique ou juive, contestent la légalité du cours «d'éthique et culture religieuse» devant les tribunaux. La cour d'appel du Québec vient de confirmer le jugement de la cour supérieure dans cette cause sur le cours d'éthique et culture religieuse.

Avec le débat que des groupes de parents ont engagé sur la place de la religion à l'école, malgré le consensus obtenu en 1995 lors des États généraux sur l'éducation, il faut se questionner sur la notion même de société laïque. Quand on parle de société laïque, on pense souvent à la France qui reconnaît dans sa Constitution la séparation de l'Église et de l'État. Faudrait-il au Québec adopter une Constitution dans laquelle on affirmerait clairement les valeurs à promouvoir et on ferait la promotion du Québec comme nation francophone en Amérique et comme société laïque? Posez la question, c'est y répondre!

1.2.4. Le Québec: une société pluraliste

Le Québec se diversifie par sa population. La majorité francophone, les anglophones et les autochtones cohabitent avec des gens d'origines et de cultures diverses venus de partout dans le monde.

De plus, le gouvernement du Québec encourage l'échange entre les cultures et le rapprochement entre les communautés, et reconnaît l'enrichissement que constitue la diversité. Par ailleurs, tous peuvent choisir librement leur style de vie, leurs opinions ou leur religion, dans le respect des droits d'autrui. Les rapports entre les personnes s'instaurent avec respect et tolérance dans un climat d'entente.

1.2.5. Le Québec: une société reposant sur la primauté du droit

Le Québec est une société démocratique basée sur la primauté du droit. Toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi. Elles doivent respecter toutes les lois quelles que soient leurs convictions.

Il est interdit de faire de la discrimination entre les personnes sur la base des motifs indiqués dans la *Charte des droits et libertés de la personne*, soit :

- ◆ la race
- ◆ la couleur
- ◆ le sexe
- ◆ la grossesse
- ◆ l'orientation sexuelle
- ◆ l'état civil
- ◆ l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi
- ◆ la religion
- ◆ les convictions politiques
- ◆ la langue
- ◆ l'origine ethnique ou nationale
- ◆ la condition sociale
- ◆ le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

À titre d'exemple, l'accès à un logement ne peut être refusé à une personne en raison de son origine ethnique, de sa condition sociale ou de son handicap. Au travail, la discrimination est interdite, notamment dans les offres d'emploi, le processus d'embauche et les conditions de travail. La loi prohibe également le harcèlement sous toutes ses formes. C'est aussi dans cet esprit qu'on reconnaît aux personnes homosexuelles les mêmes droits et responsabilités qu'à tous les autres citoyens du Québec.

1.2.6. Au Québec: les femmes et les hommes ont les mêmes droits.

Les femmes et les hommes sont égaux. Ils ont les mêmes droits et les mêmes obligations. Les femmes peuvent exercer le métier ou la profession de leur choix. Elles sont présentes dans les postes de décision tels que députées, mairesses, conseillères, administratrices et gestionnaires de grandes entreprises. Elles peuvent exercer des métiers et des professions traditionnellement réservés aux hommes. Une travailleuse doit recevoir le même salaire qu'un travailleur lorsque leurs emplois, bien que différents, sont de même valeur ou de valeur équivalente dans l'entreprise. Cela s'appelle l'équité salariale.

Cette valeur d'égalité imprègne également les types d'unions reconnues au Québec. Qu'ils soient unis de fait, unis civilement ou mariés, les conjoints – de même sexe ou de sexes différents – demeurent égaux devant la loi. Les responsabilités des parents envers leurs enfants sont les mêmes. En cas de divorce lors d'un mariage ou de dissolution d'une union civile, les biens acquis pendant l'union constituent le patrimoine familial et sont partagés également entre les conjoints.

Quant aux enfants, la loi oblige les parents ou les tuteurs à leur accorder la sécurité et l'attention nécessaires à leur épanouissement.

1.2.7. Au Québec: l'exercice des droits et libertés de la personne se fait dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général.

Les libertés et les droits fondamentaux s'exercent dans le respect des droits et libertés d'autrui, de l'ordre public, du bien-être général des citoyens et des valeurs démocratiques du Québec. L'usage de la violence, sous toutes ses formes, est interdit.

En somme, les Québécois attachent beaucoup d'importance au maintien d'un climat favorisant la liberté d'expression, le droit à l'égalité entre les personnes et le respect des différences. Ces valeurs et les lois de la société québécoise font consensus et assurent à chaque personne le droit, entre autres, de s'exprimer et de choisir librement son style de vie, ses opinions et sa religion.

1.3. LA PLEINE PARTICIPATION À LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Dans son énoncé de politique, le gouvernement du Québec considère la pleine participation à la société québécoise comme un des piliers importants de l'intégration des personnes immigrantes.

Ainsi, la diversité ethnoculturelle est définie comme «une réalité sociale au Québec et le gouvernement a pour mission d'assurer les droits et l'égalité des chances pour tous les citoyens, peu importe leur origine».

De plus, le Québec favorise l'intégration et la pleine participation des personnes issues de l'immigration à la vie économique, politique, sociale et culturelle du Québec, tout en considérant l'apport de ces personnes comme une richesse. Si l'immigration est considérée par l'État comme une richesse, elle doit être partagée. D'où la nécessité d'avoir une politique d'accueil et d'intégration visant à favoriser le déploiement de l'immigration dans les différentes régions du Québec.

La *Charte des droits et libertés de la personne* reconnaît le droit des Québécois issus de diverses origines à faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe.

Ainsi, le gouvernement du Québec valorise l'apport des communautés culturelles au développement social, économique et culturel afin de :

- ♦ développer des attitudes favorables à l'égard des Québécois issus de l'immigration ;
- ♦ lutter contre les préjugés et la discrimination ;
- ♦ favoriser le rapprochement interculturel.

Le gouvernement du Québec vise à ce que les Québécois de toutes origines participent pleinement à la société et entretiennent des relations interculturelles harmonieuses.

Par ailleurs, les Québécois, qu'ils soient natifs ou immigrés, ont des droits et des responsabilités. Tous ont le droit de choisir librement leur style de vie, leurs valeurs, leurs opinions et leur religion. Tous ont la responsabilité de respecter toutes les lois, même si celles-ci s'avèrent incompatibles avec leur religion ou leurs valeurs personnelles.

À ce titre, le gouvernement doit donner des directives claires aux institutions étatiques (écoles, hôpitaux et autres institutions parapubliques et publiques) qui donnent des services aux personnes issues de l'immigration, notamment à celles qui sont nouvellement arrivées, afin d'éviter toutes sortes de demandes d'accommodements.

1.4. LE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL

Ce troisième pilier de l'accueil et de l'intégration des personnes issues de l'immigration est présenté par l'État comme « une vision d'ensemble ».

Le rapprochement interculturel est considéré comme un outil de changement. C'est un véritable mécanisme de transformation sociale en vue de bâtir une société inclusive, plurielle et ouverte sur le monde.

Dans sa forme concrète, le rapprochement interculturel s'incarne dans des activités ou des projets communs qui font œuvre de connaissance et de démythification. Qu'ils soient de nature civique, éducative, sportive, culturelle, familiale ou communautaire, les projets de rapprochement interculturel promeuvent des valeurs communes :

- ♦ l'égalité,
- ♦ la solidarité et
- ♦ la dignité

Comment arriver à créer les conditions qui favorisent le rapprochement interculturel dans le respect de ces trois valeurs ?

1.4.1. L'immigration et l'intégration

Depuis près de quarante ans maintenant, dans les recherches, les synthèses, les colloques et congrès organisés sur le sujet, nous sommes arrivés à un certain consensus sur l'accueil et l'intégration des personnes immigrantes. Cela a été bien documenté également par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MRCI et MICC) au cours des dernières années dans l'établissement de ses prévisions sur quatre ans. Ce consensus porte sur les éléments suivants :

- ◆ L'intégration est un phénomène indissociable de l'immigration.
- ◆ La détermination des volumes d'immigrants destinés au Québec doit tenir compte des besoins et de la capacité d'accueil de la société québécoise.
- ◆ L'accueil et l'intégration se font en français. Le français comme langue commune de la vie publique et de la société doit être largement partagé.
- ◆ Les efforts d'accueil et d'intégration visent également la pleine participation et la contribution de toutes et tous au développement économique, social et culturel du Québec et à la vie démocratique.
- ◆ L'ouverture aux apports culturels multiples est encouragée dans le respect des valeurs fondamentales de la société québécoise. La reconnaissance de la réalité pluraliste dans l'ensemble de la population et le soutien du rapprochement avec la majorité francophone constituent des facteurs essentiels à la réussite d'une politique d'intégration.

1.4.2. Trois approches ou modèles à privilégier

Trois modèles ont guidé successivement les interventions du Ministère dans ces domaines depuis l'adoption, en 1990, de *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, politique adoptée par un gouvernement libéral et reconduite par deux gouvernements péquistes. Ce sont les modèles :

- ◆ intercommunautaire;
- ◆ civique; et
- ◆ interculturel.

1.4.2.1. Le modèle intercommunautaire

Ce modèle a cours dans les premières années suivant l'adoption de l'énoncé de politique en 1990 par le gouvernement du Parti libéral (PLQ). Tout en affirmant les nouvelles orientations en matière d'intégration économique

et linguistique, le gouvernement d'alors s'engageait, dans sa stratégie d'éducation et de sensibilisation à la diversité, à mettre en œuvre des mesures qui visent à *valoriser* les «cultures d'apport» à la société québécoise. Axée autour de l'intégration des nouveaux arrivants, cette conception, qu'on qualifierait de «culturaliste», poursuivait trois objectifs :

- ♦ une meilleure connaissance et compréhension de la société québécoise;
- ♦ une plus grande reconnaissance de la réalité pluraliste dans l'ensemble de la population;
- ♦ le rapprochement entre les communautés culturelles et la «communauté majoritaire».

Cette approche mise d'abord et avant tout sur le rapprochement entre les communautés plutôt qu'entre les personnes, dans ce qu'elles ont de distinct et de spécifique culturellement. Les activités financées évoluaient vers un programme de rapprochement interculturel tel que celui préconisé aujourd'hui, c'est-à-dire axé sur le projet à réaliser ensemble, dans la poursuite d'objectifs communs, au-delà des différences et dans le respect de chacun.

1.4.2.2. Le modèle civique

En créant le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), en 1996, le gouvernement du Parti québécois marque sa volonté de rompre avec le modèle intercommunautaire. Il met l'accent sur ce qui unit et rassemble les Québécoises et les Québécois, plutôt que ce qui les particularise. Le modèle civique délaisse donc l'approche de catégorisation des citoyens en fonction de leur origine ethnoculturelle ou de leur parcours migratoire et opte pour un modèle axé sur les responsabilités civiques et l'engagement moral de participer au développement du Québec, quel que soit le statut de citoyen. Au centre de cet engagement repose la responsabilité de vivre et d'agir selon les valeurs et les principes sous-jacents aux droits et libertés inscrits dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. Au nombre des autres valeurs et principes, on peut souligner notamment l'acceptation de la primauté du droit, la tolérance envers les opinions dissidentes, le respect des droits des minorités et le rejet de la force et de la violence comme moyens de promouvoir des idées. Le modèle civique vise en outre à combler les déficits de participation civique, politique, sociale et culturelle par une éducation civique. Il favorise l'adhésion la plus large possible à une «citoyenneté québécoise».

Cette conception comporte néanmoins une exigence particulière, soit celle d'avoir à circonscrire l'espace de respect pour la diversité.

1.4.2.3. Le modèle interculturel

Ce modèle préconisé par le gouvernement actuel du Parti libéral vise à mettre en valeur le potentiel – non seulement culturel, mais économique et social – que représentent les femmes, les hommes, les jeunes et les familles accueillis par le Québec. Pour ce faire, il établit des ponts entre le gouvernement et les communautés culturelles, pour que toutes et tous contribuent pleinement au développement de la société québécoise. S'inscrivant en continuité avec l'énoncé de politique de 1990, le modèle interculturel formalise la nécessaire rencontre entre le projet individuel d'intégration de l'immigrant ou de la personne issue d'une communauté culturelle et le projet collectif d'une société qui souhaite accueillir des personnes pouvant contribuer à sa croissance démographique, à son développement économique, à la pérennité du fait français ainsi qu'à son ouverture sur le monde. Il interpelle et responsabilise alors tous les acteurs de cette rencontre – la personne immigrante, bien sûr, mais également l'employeur, l'élu, l'intervenant communautaire, l'enseignant, l'éducateur en milieu de garde, l'entraîneur sportif et le simple citoyen – comme une condition de réussite. Il prend ancrage dans le quotidien des personnes en processus d'intégration, pour mieux faire face aux difficultés particulières de certaines populations spécifiques.

Ce modèle vise trois objectifs :

- ◆ accroître l'ouverture à la diversité en encourageant le rapprochement et le dialogue interculturels au sein de la société québécoise ;
- ◆ promouvoir l'apport économique, social et culturel de l'immigration et des communautés culturelles au développement du Québec ; et
- ◆ lutter contre la discrimination et le racisme.

1.5. LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE AU QUÉBEC

1.5.1. L'immigration et le renouvellement de la population

Depuis au moins quatre décennies, l'immigration contribue au renouvellement de la population active et participe ainsi au développement social, économique et culturel du Québec. Selon plusieurs, cet apport démographique contribue à faire du Québec un État moderne, ouvert sur le monde.

1.5.2. La diversification de la population

Avec le temps, et avec l'arrivée d'immigrants, la population du Québec s'est diversifiée, particulièrement dans la région de Montréal. Cette diversification croissante se présente désormais comme une tendance forte de l'évolution démographique québécoise.

Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), les personnes admises au Québec proviennent de moins en moins des bassins traditionnels de l'Europe occidentale et de plus en plus des pays arabophones du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, des pays de l'Asie du Sud-Est ainsi que des pays des Antilles et de l'Amérique centrale.

1.6. UN NOUVEAU PLAN STRATÉGIQUE POUR LE MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

Le 30 octobre 2008, la ministre Yolande James a déposé à l'Assemblée nationale du Québec le *Plan stratégique 2008-2012* du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Ce plan expose la mission, la vision renouvelée, ainsi que les orientations stratégiques et les objectifs que le Ministère s'engage à atteindre au cours des quatre prochaines années.

Pour assurer la cohérence des actions, ce plan stratégique encadre les mesures gouvernementales annoncées en 2008 pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation et d'intégration en emploi des personnes immigrantes. Mais avant d'aller plus loin, jetons un regard rétrospectif sur l'accueil et l'intégration des personnes issues de l'immigration.

1.6.1. Les migrations

Dans son *Bilan démographique du Québec* de 2008, l'Institut de la statistique du Québec présente à la figure 1.1 le portrait migratoire international et interprovincial de 1986 à 2007¹.

De 1986 à 2007, le Québec a accueilli 740 978 immigrants, soit en moyenne 25 284 personnes par année. Le tableau 1.1 indique les nombres d'immigrants par année et selon les quatre catégories suivantes : Immigration économique, Regroupement familial, Réfugiés et Autres.

Le plus grand nombre d'immigrants a été enregistré en 1991, où le Québec a accueilli plus de 50 000 immigrants (52 105), et le plus petit en 1986, soit 19 601 personnes quand on additionne les quatre catégories de personnes issues de l'immigration, à savoir Immigration économique, Regroupement familial, Réfugiés et Autres. Toutefois, cette dernière catégorie regroupe des demandeurs non reconnus du statut de réfugié et des cas d'ordre humanitaire.

1. Institut de la statistique du Québec (2008). *Bilan démographique du Québec*, Édition 2008.

Tableau 1.1
Immigrants selon la catégorie d'immigrants, Québec, 1986-2007

Année	Immigration économique		Regroupement familial		Réfugiés		Autres ¹		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1986	10 018	51,1	7 053	36,0	2 530	12,9	-	-	19 601
1987	16 286	59,8	7 734	28,4	3 216	11,8	-	-	27 236
1988	14 465	55,8	7 793	30,1	3 673	14,2	-	-	25 931
1989	19 781	57,6	9 408	27,4	5 136	15,0	-	-	34 325
1990	24 885	60,1	9 421	22,8	7 063	17,1	-	-	41 389
1991	23 189	44,5	13 119	25,2	15 797	30,3	-	-	52 105
1992	24 556	50,8	12 920	26,7	10 901	22,5	-	-	48 377
1993	21 381	47,5	16 866	37,5	6 721	14,9	-	-	44 968
1994	11 458	40,9	12 122	43,2	4 461	15,9	2	0,0	28 043
1995	11 368	41,8	9 715	35,7	6 128	22,5	11	0,0	27 222
1996	11 497	38,6	9 239	31,0	8 902	29,9	134	0,5	29 772
1997	11 726	42,4	8 159	29,5	7 689	27,8	110	0,4	27 684
1998	13 318	50,2	6 905	26,0	6 228	23,5	58	0,2	26 509
1999	14 247	48,8	7 558	25,9	7 341	25,1	68	0,2	29 214
2000	16 431	50,6	7 974	24,5	8 049	24,8	48	0,1	32 502
2001	21 891	58,3	8 477	22,6	7 155	19,1	14	0,0	37 537
2002	23 235	61,7	7 939	21,1	6 444	17,1	11	0,0	37 629
2003	23 864	60,3	9 301	23,5	6 184	15,6	234	0,6	39 583
2004	26 717	60,4	9 367	21,2	7 382	16,7	780	1,8	44 246
2005	26 310	60,7	9 103	21,0	7 165	16,5	734	1,7	43 312
2006	25 975	58,1	10 410	23,3	7 104	15,9	1 192	2,7	44 681
2007	28 048	62,0	9 778	21,6	5 934	13,1	1 461	3,2	45 221

Note: Les totaux ne sont pas les mêmes que ceux de Statistique Canada.

1. Demandeurs non reconnus du statut de réfugié et cas d'ordre humanitaire.

Source: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

La publication de *Tableaux sur l'immigration au Québec* présente diverses caractéristiques des immigrants admis au Québec au cours de la période 2003-2007. Les données statistiques pour l'année 2007 sont toutefois préliminaires.

On constate au tableau 1.2 que les mêmes catégories existent dans le choix du Québec pour l'immigration, mais que la catégorie nommée Immigration économique compte le nombre le plus important de personnes accueillies de 2003 à 2007.

Figure 1.1
Soldes migratoires total, international et interprovincial,
Québec, 1986-2007

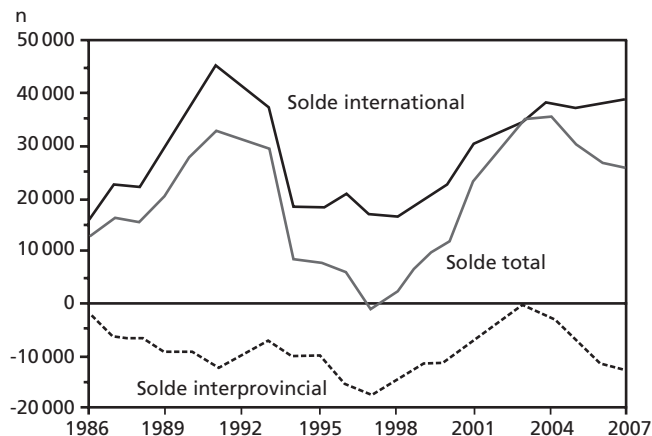


Tableau 1.2
Immigrants admis au Québec selon la catégorie et le sexe, 2003-2007

Année	Sexe	Immigration économique		Regroupement familial		Réfugiés		Autres immigrants ¹		Total (100 %)
		n	%	n	%	n	%	n	%	
2003	Femmes	10 890	55,0	5 888	29,7	2 898	14,6	113	0,6	19 787
	Hommes	12 974	65,5	3 415	17,3	3 286	16,6	121	0,6	19 796
	Total	23 864	60,3	9 301	23,5	6 184	15,6	234	0,6	39 583
2004	Femmes	12 269	55,4	5 998	27,1	3 582	16,2	288	1,3	22 137
	Hommes	14 448	65,3	3 369	15,2	3 800	17,2	492	2,2	22 109
	Total	26 717	60,4	9 367	21,2	7 382	16,7	780	1,8	44 246
2005	Femmes	12 194	56,1	5 732	26,4	3 506	16,1	311	1,4	21 743
	Hommes	14 116	65,4	3 371	15,6	3 659	17,0	423	2,0	21 569
	Total	26 310	60,7	9 103	21,0	7 165	16,5	734	1,7	43 312
2006	Femmes	11 882	53,3	6 373	28,6	3 463	15,5	580	2,6	22 298
	Hommes	14 093	63,0	4 037	18,0	3 641	16,3	612	2,7	22 383
	Total	25 975	58,1	10 410	23,3	7 104	15,9	1 192	2,7	44 681
2007	Femmes	12 949	57,2	5 981	26,4	2 969	13,1	739	3,3	22 638
	Hommes	15 099	66,9	3 797	16,8	2 965	13,1	722	3,2	22 583
	Total	28 048	62,0	9 778	21,6	5 934	13,1	1 461	3,2	45 221
2003-2007	Femmes	60 184	55,4	29 970	27,6	16 418	15,1	2 031	1,9	108 603
	Hommes	70 730	65,2	17 989	16,6	17 351	16,0	2 370	2,2	108 440
	Total	130 914	60,3	47 959	22,1	33 769	15,6	4 401	2,0	217 043

Note: Données préliminaires pour 2007.

1. Demandeurs non reconnus du statut de réfugié et cas d'ordre humanitaire.

Source: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Direction de la recherche et de l'analyse prospective.

1.6.2. L'apport de l'immigration à la société québécoise

On parle souvent de la contribution des personnes issues de l'immigration à la société québécoise.

Le Québec est reconnu comme une société qui accueille les personnes venues d'ailleurs, mais des problèmes d'intégration persistent. D'ailleurs, dans un avis présenté à la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles par le Conseil des relations interculturelles du Québec (2007) sur la « Gestion de la diversité ethnoculturelle », on peut lire :

Ainsi, la situation socioéconomique de certains immigrants ne s'améliore pas, même après plusieurs années d'établissement au Québec. Depuis une vingtaine d'années, tant en matière d'accès au marché du travail que de revenus, leur situation s'est même détériorée, si on la compare à celle des immigrants qui ont été admis au Canada avant le début des années 1980 [...].

Pour évaluer si une société est inclusive ou non à l'égard de ses nouveaux arrivants, on peut regarder le bien-être socioéconomique qu'ils acquièrent dans les années suivant leur établissement dans le pays d'accueil, mais aussi, et peut-être surtout, l'avancement socioéconomique de leurs enfants dans les décennies subséquentes. Le démographe Marc Termote, qui étudie les questions d'immigration et leur impact depuis plusieurs années, admet qu'il est difficile de mesurer l'impact économique de l'immigration internationale.

Dans un article publié en 2002², il écrit : « Dans leur étude, Renaud *et al.* (1997) examinent la situation seulement à Montréal, et Preston et Cox (1999) comparent Toronto et Montréal. Une analyse comparative des disparités dans la performance économique des immigrants et des natifs effectuée pour chacune des régions métropolitaines serait indiquée. » Au terme de sa démarche d'analyse critique de certaines méthodes d'estimation des effets, Termote (2002) arrive aux conclusions suivantes :

1. Du point de vue conceptuel, une certaine confusion règne quant à la manière de définir ce que l'on entend par l'impact économique de l'immigration.
2. Du point de vue méthodologique, nous avons constaté que l'on peut distinguer les diverses méthodes existantes selon quatre grandes approches, mais celle qui est théoriquement la mieux fondée, parce qu'elle tient compte à la fois de la double direction de la causalité entre immigration et variables économiques et de l'interférence de l'émigration, est la moins opérationnelle. Elle permet cependant de soutenir que, contrairement à l'opinion des économistes néoclassiques,

2. « La mesure de l'impact économique de l'immigration internationale. Problèmes méthodologiques et résultats empiriques », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 31, n° 1.

les conséquences de l'immigration ne peuvent pas être déterminées *a priori* et que la migration internationale peut aussi bien augmenter que réduire les disparités économiques internationales.

3. Une troisième conclusion, d'ordre empirique, montre que « quelle que soit la méthode adoptée, quel que soit le pays analysé, quelle que soit la période considérée, les résultats convergent tous vers la même conclusion : l'immigration n'exerce qu'un effet marginal, non significativement différent de zéro, sur l'évolution du revenu par habitant, du salaire et du taux de chômage ».
4. L'auteur ajoute : « Il nous apparaît cependant qu'une telle conclusion est le résultat d'un biais spatial. » Termote mentionne que « la quasi-totalité des études considèrent les effets de l'immigration sur l'économie nationale. Or l'immigration est un phénomène spatialement très concentré. » Selon lui, si l'on entend dégager les conséquences économiques de l'immigration, c'est donc au niveau local, là où se manifeste le phénomène, que doit se situer l'analyse. Si c'est le cas, alors pourquoi des politiques d'immigration internationales ?
5. Une quatrième conclusion à la suite de ce diagnostic conduit le chercheur à dégager une perspective de recherche. Il écrit : « Autant il importe de prendre en compte une période de temps assez longue, pour permettre à tous les effets de l'immigration de se manifester, autant il est nécessaire de choisir un cadre spatial qui puisse maximiser les chances de dégager ces effets. C'est donc dans des études au niveau régional qu'il nous semble devoir investir par priorité, ou plutôt, dans des études multirégionales, prenant en compte l'ensemble des régions où s'établissent les immigrants. »
6. Cette dernière conclusion suggère d'analyser les effets de la politique de régionalisation de l'immigration du MICC.

Pour leur part, dans leur étude sur la population immigrée de Montréal, Chicha et Charest (2008)³ analysent les données statistiques les plus récentes et constatent la situation problématique des immigrants quant à l'emploi. On peut résumer les grandes lignes de cette étude de la manière suivante.

Malgré leur formation scolaire ou leurs compétences professionnelles au moment de leur arrivée au Québec et malgré leur capacité d'adaptation au moment de leur sélection comme immigrants, bon nombre d'immigrants ne se trouvent pas d'emploi ou encore se trouvent un emploi qui ne correspond

3. Chicha, M.-T. et É. Charest (2008). « L'intégration des immigrants de Montréal sur le marché du travail. Politiques et enjeux », *Choix IRPP*, vol. 14, n° 2, mars. Institut de recherche en politiques publiques (IRPP), <www.irpp.org/fr/choices/archive/vol14no2.pdf>, consulté le 20 mars 2009.

pas à leur niveau d'éducation. En 2006 au Québec, le taux de chômage est de 17,8 % chez les immigrants arrivés il y a moins de cinq ans, soit un taux trois fois plus élevé que parmi les personnes nées au Canada: 6,38 %.

Pour tenter de comprendre les raisons d'une telle situation, les auteurs analysent les politiques et les programmes en matière d'intégration au marché du travail disponibles au Québec. Leur analyse fait ressortir trois éléments expliquant la portée limitée de ces programmes devant favoriser l'intégration des immigrants au marché du travail.

Premièrement, ces programmes sont fragmentés tant dans leur conception que leur gestion (multiplication des intervenants), ce qui va à l'encontre de la réalité et d'un processus qui exige cohérence, synchronisation et continuité.

Deuxièmement, l'offre d'emploi que les employeurs font aux personnes immigrantes n'est pas toujours à la hauteur en matière d'emplois qualifiés et durables. Il faut agir afin d'inciter les employeurs à améliorer la qualité des emplois offerts aux personnes immigrantes.

Troisièmement, le sous-financement de certains programmes considérés comme les plus efficaces, tels que la formation en cours d'emploi et les stages en entreprise, occasionne un contingentement rendant leur accès très difficile. Vu le nombre élevé d'immigrants que le Québec souhaite accueillir chaque année, soit plus de 45 000, et le très petit nombre d'entre eux pouvant bénéficier de ces programmes, il y a une perte importante, voire un gaspillage de capital humain.

1.6.3. La diversité: une valeur ajoutée [...] Politique et plan d'action (2008-2013)

Dans une société démocratique comme le Québec, il nous apparaît essentiel de lutter contre les discriminations. À cet égard, après une consultation menée en 2006, le gouvernement du Québec propose une politique et un plan d'action.

Selon la ministre, la politique du gouvernement du Québec *La diversité: une valeur ajoutée*, s'inscrit dans la logique des interventions gouvernementales passées. On peut lire: « Cette politique est nécessaire dans un contexte où le Québec a choisi d'inclure l'immigration dans sa stratégie de développement et d'assurer une meilleure répartition de cette richesse sur l'ensemble du territoire québécois » (p. 6).

Le plan d'action mis de l'avant vise à favoriser la participation de tous à l'essor du Québec. Dans ce document ministériel, on trouve les trois orientations suivantes (p. 10):

Orientation 1: Reconnaître et contrer les préjugés et la discrimination.

Orientation 2: Renouveler les pratiques.

Orientation 3: Coordonner les efforts.

Mentionnons que, pour chaque orientation proposée, il existe des choix stratégiques et des mesures à mettre de l'avant.

ORIENTATION 1 – Reconnaître et contrer les préjugés et la discrimination, inclut les choix stratégiques 1 et 2

LE CHOIX STRATÉGIQUE 1

Éduquer et sensibiliser, avec trois mesures:

- 1.1 Déployer, avec les partenaires du milieu, une stratégie visant à sensibiliser l'ensemble de la population québécoise au racisme et à la discrimination.
- 1.2 Accroître l'éducation aux droits et informer sur les recours existants.
- 1.3 Assurer une meilleure représentation de la diversité culturelle dans le secteur de la culture et des communications quant à son impact possible sur les préjugés et le racisme.

LE CHOIX STRATÉGIQUE 2

Favoriser le rapprochement interculturel à partir de deux mesures:

- 2.1 Mieux faire connaître la diversité ethnoculturelle et accroître la portée des activités de rapprochement interculturel.
- 2.2 Encourager et reconnaître l'engagement des personnes, des organismes et des entreprises en matière de lutte contre le racisme et la discrimination.

ORIENTATION 2 – Renouveler les pratiques, contient les choix stratégiques 3, 4 et 5

LE CHOIX STRATÉGIQUE 3

Assurer l'accès, le maintien et la progression en emploi, avec quatre mesures:

- 3.1 Accroître la représentativité des Québécois des communautés culturelles et des autres groupes cibles au sein de l'administration publique.
- 3.2 Sensibiliser et outiller les employeurs afin d'accueillir et de maintenir en emploi une main-d'œuvre diversifiée.
- 3.3 Soutenir la mise en place du réseau de Leaders diversité, un forum de dirigeants d'entreprise engagés dans la promotion de la diversité en emploi.
- 3.4 Soutenir la participation à la vie économique.

LE CHOIX STRATÉGIQUE 4

Favoriser un accès équitable aux services publics, avec une mesure.

- 4.1 Appuyer les services publics afin de prévenir la discrimination.

LE CHOIX STRATÉGIQUE 5

Améliorer le respect et l'exercice des droits, avec trois mesures:

- 5.1 Améliorer le traitement des plaintes en matière de discrimination.
- 5.2 Soutenir les victimes de racisme et de discrimination.
- 5.3 Surveiller et prévenir la propagande et les crimes haineux.

ORIENTATION 3 – Coordonner les efforts, inclut les choix stratégiques 6, 7 et 8**LE CHOIX STRATÉGIQUE 6**

Impliquer la société civile et accroître le partenariat, avec trois mesures.

- 6.1 Mobiliser et favoriser l'engagement des partenaires des milieux de vie.
- 6.1 Stimuler la participation à la vie publique et la représentation dans les instances décisionnelles.
- 6.3 Viser l'équité de représentation des différentes composantes de la société dans les conseils d'administration des sociétés d'État et des organismes publics.

LE CHOIX STRATÉGIQUE 7

Stimuler et déployer les efforts gouvernementaux, avec deux mesures :

- 7.1 Assurer le suivi des progrès réalisés.
- 7.2 Évaluer l'impact des propositions législatives et réglementaires ainsi que des projets de politiques ou de stratégies d'action sur la pleine participation.

LE CHOIX STRATÉGIQUE 8

Évaluer et mesurer la discrimination, avec trois mesures.

- 8.1 Produire des avis et des états de situation sur la pleine participation à la société québécoise.
- 8.2 Élargir les connaissances et disposer de données fiables et objectives en matière de racisme et de discrimination.
- 8.3 Renforcer la compréhension de la discrimination croisée qui affecte les Québécoises des communautés culturelles et proposer des projets spécifiques adaptés aux besoins et aux réalités des femmes.

Des recherches récentes montrent que la situation économique des immigrants, notamment en emploi, a une influence sur l'intégration à la culture et à la société d'accueil. De plus, la situation économique des parents semble avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves dont les parents sont issus de l'immigration.

Nous avons voulu ici présenter les orientations et les mesures envisagées par le gouvernement du Québec pour contrer le racisme et les discriminations. Étant donné que le plan d'action vise 2008-2013, nous souhaitons qu'une évaluation de cette politique et de ses retombées soit faite au terme de ce mandat.

Au chapitre 2, nous examinerons la gestion de la diversité en milieu scolaire.

QUESTIONS d'approfondissement

1

1.1 L'État québécois et ses institutions sont laïques. Le système scolaire québécois est passé d'un système confessionnel à un système linguistique en 1998, à la suite de l'adoption d'un amendement constitutionnel à la Chambre des communes à Ottawa. Enfin, en 2008, le cours Éthique et culture religieuse est devenu obligatoire dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec et remplace l'enseignement religieux confessionnel ou l'enseignement moral.

Par ailleurs, depuis quelques années, la laïcité de la société, notamment en des lieux de travail ou d'enseignement, a été discuté à de nombreuses reprises sur la place publique et aussi mise à l'épreuve par les Chartes québécoise et canadienne des droits, par le biais de demandes d'accommodements ou de causes portées devant les tribunaux pour des motifs religieux.

À cet égard, à la suite du rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (Rapport Fleury, 2007⁴) et du rapport de la Commission Bouchard-Taylor sur les pratiques d'accommodement raisonnable (2008⁵), quelle réflexion faites-vous en tant qu'enseignant ou enseignante sur la question du port de signes religieux en milieu scolaire, que ce soit parmi les élèves ou parmi le personnel scolaire? Devrait-on le permettre, selon vous? Expliquez. Quelle incidence y voyez-vous au plan de l'intégration à la société québécoise des personnes issues de l'immigration?

1.2 Depuis quatre décennies au moins, l'immigration est un apport important afin d'assurer au Québec une croissance significative de sa population, croissance qui ne saurait être assurée par le seul taux de natalité. C'est une réalité que partagent par ailleurs plusieurs pays de l'Occident. Cet apport démographique en provenance de nombreux pays de divers continents est aussi un enrichissement culturel pour le Québec et contribue à en faire une société moderne et ouverte sur le monde. Dans un tel contexte, comment favoriser une connaissance mutuelle des uns et des autres, des nouveaux arrivants et des natifs? Comment favoriser concrètement le rapprochement culturel au sein de la société québécoise? Comment analysez-vous la

4. Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeur et repères communs*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

5. Gérard Bouchard et Charles Taylor (2008). *Fonder l'avenir: le temps de la conciliation*, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Québec, Gouvernement du Québec.

politique gouvernementale en matière d'immigration au Québec? Quelle incidence la politique de l'immigration a-t-elle sur l'école québécoise? Expliquez en vous servant du site du MICC, <www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/apprendre-quebec.html>.

1.3 Au Québec, l'égalité entre les hommes et les femmes est reconnue comme un principe fondamental de la société. La *Charte des droits et libertés de la personne* en fait mention dans son préambule. Nombre de faits sociaux témoignent de l'avancée constante des femmes dans la société québécoise, par exemple: accès à des métiers non traditionnels, direction d'entreprises importantes (Mouvement Desjardins, par exemple), direction de partis politiques, direction de municipalités, etc.

Pourtant, au cours des années 2008 et 2009, la question du port du voile intégral, notamment au moment d'une élection provinciale, a suscité nombre de réactions, débats et prises de position partout au Québec. Certains considèrent le voile intégral comme un recul au regard du principe de l'égalité entre les hommes et les femmes, des femmes étant contraintes de le porter, alors que d'autres, au contraire, invoquent le libre choix des femmes et refusent son interdiction. Comment réagissez-vous à cette situation? Comme enseignant ou enseignante, cette question est-elle importante pour vous? Faut-il permettre ou interdire le port du voile intégral pour une enseignante ou une directrice d'école? Expliquez.

Vous pouvez, au besoin, consulter le site de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse. Vous y retrouverez la Charte ainsi que de nombreuses informations à <www.cdpedj.qc.ca/fr/accueil.asp?>.

RÉFÉRENCES

- Chicha, M.-T. et É. Charest (2008). «L'intégration des immigrants de Montréal sur le marché du travail. Politiques et enjeux», *Choix IRPP*, vol. 14, n° 2, mars.
- Institut de la statistique du Québec (2008). *Le bilan démographique du Québec*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Québec. *Charte de la langue française*. L.R.Q., chapitre C-11.
- Québec. *Charte des droits et libertés de la personne*. L.R.Q., chapitre C-12.
- Québec – Conseil des relations interculturelles (2007). *Avis sur la prise en compte et la gestion de la diversité ethnoculturelle: avis présenté à la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles*, Montréal, Conseil des relations interculturelles.
- Québec – Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *Plan stratégique 2008-2012*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise: mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Direction générale des politiques et programmes (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble: énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Termote, M. (2002) «La mesure de l'impact de l'immigration internationale. Problèmes méthodologiques et résultats empiriques», *Cahiers québécois de démographie*, vol. 31, n° 1.

Chapitre 2

PORTRAIT DE LA DIVERSITÉ DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, EN CONTEXTE DU VIVRE-ENSEMBLE

PIERRE TOUSSAINT

Université du Québec à Montréal

Pour une éducation inclusive : « L'éducation inclusive est essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement des sociétés plus inclusives [...]. Dans plusieurs pays, l'inclusion est encore perçue comme une approche consistant à s'occuper des enfants handicapés dans des établissements scolaires généraux. Au niveau international cependant, elle est de plus en plus considérée comme un concept plus large, comme une réforme consistant à soutenir, à favoriser la diversité chez tous les apprenants. »

(Unesco, *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*,
Conférence internationale de l'éducation de l'Unesco,
25 au 28 novembre 2008, p. 5 et 6)

L'intégration sociale et scolaire des élèves issus de l'immigration est un processus marqué par de multiples paradoxes, notamment dans les écoles des quartiers défavorisés de la région de Montréal. Outre le nécessaire apprentissage d'une langue nouvelle, ces élèves doivent comprendre simultanément les codes de conduite de la communauté d'accueil et les exigences des enseignants. Ces logiques souvent contradictoires compliquent leur parcours d'intégration.

L'intégration des populations immigrantes au sein de la société est une préoccupation croissante pour les dirigeants politiques. Par le fait même, l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration devient un enjeu important pour l'école et la société au sens large. Ce chapitre mettra l'accent sur l'intégration comme phénomène social, les politiques gouvernementales, l'approche d'éducation interculturelle, la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique, l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, le portrait scolaire des élèves issus de l'immigration et la nécessité d'une école inclusive favorisant la réussite scolaire de tous les élèves.

Le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de plusieurs sociétés en Occident et ailleurs dans le monde. Au Québec, comme ailleurs au Canada, les établissements d'enseignement font face de plus en plus à la nécessité de prendre en considération cette diversité dans leurs visées et leurs pratiques éducatives. Toutefois, au Québec, la diversité religieuse prend une forme particulière depuis au moins dix ans avec les commissions scolaires linguistiques plutôt que confessionnelles. Avec l'entrée en vigueur du cours d'éthique et de culture religieuse en septembre 2008, on peut dire que l'école québécoise devient résolument une école laïque.

Dans l'énoncé de politique *Prendre le virage du succès : une école d'avenir, politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*¹, le ministère de l'Éducation du Québec entend aider à cette prise en considération en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants en milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles.

Dans cette optique, l'intégration est définie comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui

1. Québec – Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.

postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. La politique adoptée par le ministère de l'Éducation en matière d'intégration et d'éducation interculturelle (1998) propose un cadre à partir duquel l'école doit travailler à favoriser l'intégration des élèves et favoriser leur réussite scolaire.

2.1. LA POLITIQUE DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC EN MATIÈRE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

La politique ministérielle *Une école d'avenir, politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, il est important de le rappeler, met en valeur les caractéristiques de l'école québécoise et les principes suivants :

- ◆ la diversité de l'effectif scolaire ;
- ◆ les principes d'action ;
- ◆ l'exposé de la situation ;
- ◆ les orientations et les principales conclusions.

2.1.1. Les principes d'action de la politique

Les principes d'action sur lesquels s'appuie l'école québécoise pour traiter de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se rattachent à certains fondements de l'éducation et aux énoncés gouvernementaux qui sous-tendent l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise. Ces principes, partagés et soutenus par l'ensemble des institutions, sont l'égalité des chances, la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Dans le cadre d'une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, il y a lieu de se demander quelles sont les orientations nécessaires à l'atteinte des objectifs éducatifs. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en a retenu huit. Ces huit orientations constituent des repères sur lesquels s'appuieront les établissements d'enseignement pour mettre en œuvre des pratiques en matière d'intégration et d'éducation interculturelle et pour consolider ou adapter celles qu'ils ont déjà instaurées.

2.1.2. L'intégration scolaire

La politique *L'intégration scolaire* comprend les trois orientations suivantes :

- ◆ La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement.
- ◆ La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.
- ◆ L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.

2.1.3. Mais qu'est-ce que l'intégration ?

Une brève incursion dans la littérature nous permet de répondre à cette question, car il est important de définir les concepts afin de mieux faire œuvre d'éducation. Notre définition sera sociologique.

Dans un article paru dans *Le Monde de l'éducation* en avril 2007, la sociologue française Dominique Schnapper «explique que la question de l'intégration ne se pose pas qu'aux descendants de migrants, mais concerne la société tout entière²». Rencontrée à l'occasion de l'ouverture de la Cité internationale de l'histoire de l'immigration à Paris, à la fois lieu de mémoire et de recherche, la sociologue rappelle que la question de l'intégration est au cœur de ses préoccupations de chercheur depuis le début.

«Comment une société se fonde-t-elle ? Comment tient-elle ensemble ?». Ce sont là des questions qui se sont imposées à Dominique Schnapper au cours de ses recherches et enquêtes menées auprès de certaines populations. La sociologue rappelle que dans les années 1990, le terme «intégration» désignait une participation à la vie collective sans abandon de la culture d'origine et s'opposait ainsi au terme «assimilation» qui, lui, impliquait l'abandon et la disparition des traits culturels d'origine. Et c'est dans ce contexte que nombre de gouvernements ont élaboré des politiques d'intégration.

Maintenant, si aujourd'hui le terme «intégration» a perdu de son lustre et est même devenu péjoratif auprès des migrants et de leurs descendants, c'est parce qu'il leur est désormais réservé et qu'il les distingue des autres membres de la société dont ils font pourtant partie. Pourquoi se bornerait-on à parler d'intégration uniquement à leur propos ? Dominique Schnapper prône plutôt pour appliquer le terme «intégration» à toutes les

2. Truong, N. (2007). «Entretien Dominique Schnapper. La cité de l'immigration : lier la mémoire et l'histoire». Propos recueillis par Nicolas Truong, *Le Monde de l'éducation*, n° 357, 2007, p. 69.

populations d'une société donnée et pas seulement aux populations migrantes. C'est redonner au terme intégration le sens qu'il avait au début de l'interrogation sociologique, son véritable sens, selon l'auteure.

Elle parle aussi de « discordances » dans son analyse sociologique sur l'intégration ou la non-intégration. Elle distingue deux dimensions de l'intégration : *l'intégration culturelle* et *l'intégration structurelle*.

L'intégration culturelle, c'est l'adoption des modèles culturels de la société d'installation; *l'intégration structurelle*, c'est l'entrée dans les différentes instances de la vie collective. Or c'est dans la discordance entre l'une et l'autre que naissent beaucoup de problèmes sociaux³.

Ainsi, en France et dans d'autres pays européens, les immigrants éduqués et socialisés dans leur pays d'origine étaient culturellement peu intégrés, mais plus intégrés structurellement, par leur participation à la vie collective par leur travail dans les usines, les entreprises et les commerces – même si cela se faisait souvent dans des conditions fort difficiles. Mais pour leurs enfants, c'est l'inverse. Culturellement intégrés, puisque éduqués et socialisés dans la société d'accueil, ils ont beaucoup de mal à accéder aux instances de la vie collective; leur intégration structurelle est donc beaucoup plus ardue. D'où la discordance entre leurs valeurs, leur culture républicaine acquise à l'école et les discriminations qu'ils vivent pour s'intégrer structurellement à la société.

Pour sa part, Jean-Pierre Tabin, dans son ouvrage *Les paradoxes de l'intégration. Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*, réfère lui aussi à une même assise théorique et l'exprime de la manière suivante :

La question du rapport entre les personnes migrantes et la société nationale où elles viennent s'établir, ne serait-ce que pour un temps, est complexe et renvoie, selon la tradition sociologique, à la problématique de l'intégration. On pense d'abord à l'intégration à une société nationale donnée d'un individu ou d'un sous-groupe qui lui est *étranger*. L'intégration est définie en ce sens comme l'opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu. Mais cette dimension de l'intégration n'est pas la seule à prendre en compte, car elle ne traite que de la relation des individus à la société nationale, comme si celle-ci était figée et donnée une fois pour toutes.

En s'intégrant à la société nationale, les personnes de la nationalité étrangère participent aussi de l'intégration de la société nationale elle-même, l'intégration étant définie en ce second sens comme l'établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant, ou entre les membres d'une société nationale, selon un processus complexe et jamais achevé. C'est pourquoi la réflexion sur l'intégration d'individus étrangers (de

3. Truong, N. (2007). « Entretien Dominique Schnapper. La cité de l'immigration : lier la mémoire et l'histoire ». Propos recueillis par Nicolas Truong, *Le Monde de l'éducation*, n° 357, 2007, p. 71.

non-citoyens, migrants ou issus de migrants) à une société nationale ne peut être abordée en dehors d'une réflexion sur l'intégration de la société nationale elle-même. C'est dans ce cadre conceptuel, dans cette dialectique entre intégration à et intégration de, que nous situons notre réflexion [...].

L'intégration d'une société nationale dans son ensemble est un mécanisme qui, comme Émile Durkheim l'a montré, se déroule avec succès si ses membres ont acquis une relative conscience commune, en partageant des mêmes croyances et pratiques, en se mettant en interaction les uns avec les autres et en ayant des buts communs⁴.

2.2. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

La politique mentionne que *l'éducation interculturelle* comporte les cinq orientations suivantes :

- ◆ L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.
- ◆ Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative.
- ◆ Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire (les cours et les programmes d'études, la vie scolaire).
- ◆ Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.
- ◆ La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

2.2.1. L'approche interculturelle à l'école, qu'est-ce que c'est ?

Ce cheminement nous amène à traiter plus spécifiquement de l'approche interculturelle à l'école. Or l'école en contexte interculturel permet de saisir la portée et l'importance de cette approche, mais aussi de la communication interculturelle. Pour mieux saisir toute la profondeur de l'école en contexte interculturel, définissons d'abord cette approche.

Essentiellement, c'est « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre les cultures différentes⁵ ». L'approche interculturelle doit permettre à l'école de gérer la diversité culturelle des sociétés, qui s'est

4. Tabin, J.-P. (1999). *Les paradoxes de l'intégration. Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*, Lausanne, Éditions EESP, p. 9-11.

5. Leclercq, J.-M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 9.

accrue à la suite des phénomènes migratoires des dernières décennies. Elle s'inscrit dans un enseignement ou des activités destinés à l'ensemble des élèves, immigrants et natifs.

On peut résumer ainsi les deux principales dimensions de l'approche interculturelle :

- ◆ La dimension apprentissage de la diversité culturelle doit permettre de développer chez les élèves des valeurs de respect et de tolérance. Dans certains pays, la lutte contre le racisme et la xénophobie fait partie intégrante de cette dimension.
- ◆ La dimension internationale, par l'étude des enjeux économiques et sociaux des relations internationales, et de l'histoire et des facteurs explicatifs des migrations, doit permettre aux élèves d'appréhender la diversité culturelle dans son contexte historique et social.

Ces deux dimensions trouvent leur place dans la langue d'enseignement et dans la langue d'origine :

- ◆ la langue d'enseignement : point d'ancrage dans le système scolaire d'accueil, cela veut dire que la maîtrise de la langue du pays d'accueil est une condition *sine qua non* à la réussite de l'intégration scolaire de l'enfant immigrant ;
- ◆ la langue d'origine : point entre deux cultures, cela veut dire qu'on favorise le maintien de la langue et de la culture d'origine des enfants immigrants ;
- ◆ cette approche de l'apprentissage de la langue d'origine ou des langues d'origine (PELO) est instaurée au Québec afin de favoriser un meilleur apprentissage de la langue d'enseignement.

Au vu de ce qui se fait ailleurs, particulièrement en Europe, pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration, le Québec devrait tenir compte de l'importance de la dimension interculturelle dans la formation des enseignants en y ajoutant une nouvelle compétence : *La compétence interculturelle*. Dans une des orientations d'*Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (p. 35), le ministère de l'Éducation « rappelle que le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise ». Ainsi, les enseignants de même que les autres membres des établissements d'enseignement jouent un rôle capital dans l'implantation et la réussite de tout projet du milieu scolaire.

2.2.2. La promotion de l'égalité des chances

Le rôle que l'école joue et doit continuer de jouer en matière d'égalité des chances est étroitement lié à sa mission même, axée sur l'instruction, la socialisation et la qualification. Ainsi, l'instruction est définie comme l'apprentissage guidé qui permet à l'élève d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde, et pour continuer à apprendre toute sa vie.

Pour ce qui est de la socialisation, l'école transmet les valeurs qui fondent notre société démocratique, ainsi que le respect des institutions communes, tout en demeurant un lieu d'exploration et de choix de valeurs. Enfin, l'école vise la qualification des élèves en tenant compte de leurs champs d'intérêt et de leurs aptitudes, ainsi que des besoins du marché du travail, et en assurant la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une profession.

Aussi, l'école a l'obligation de remplir sa mission auprès de l'ensemble des élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques (origine ethnique, langue maternelle, condition sociale, sexe, allégeance religieuse, etc.). Cette obligation découle du principe relatif à l'égalité des chances, principe posé au Québec depuis les années 1960, dans la foulée du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (rapport Parent) et de la démocratisation du système éducatif québécois. Ce principe a été renouvelé à l'occasion des États généraux sur l'éducation (1995-1996) où il a fait l'objet d'un large consensus.

L'école doit, par son organisation et ses démarches éducatives, aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances. L'égalité des chances signifie non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français par exemple) pour les élèves qui en ont besoin. Ce principe va de pair avec ceux de l'équité et de la non-discrimination et renvoie à l'acceptation et au respect de l'altérité ainsi qu'au rejet de l'intolérance, de l'ethnocentrisme et de toute manifestation de racisme ou de discrimination.

2.2.3. La maîtrise du français comme langue commune de la vie publique

C'est à l'école québécoise qu'il revient principalement de contribuer à la maîtrise et à l'utilisation du français, qui est la langue commune de tous et grâce à laquelle les Québécois et Québécoises de toutes origines peuvent

communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise. On s'attend à ce que l'école rende ses élèves capables de maîtriser et de partager cet outil commun de communication qu'est le français.

Le système scolaire doit, par des dispositions appropriées, satisfaire cette attente en donnant aux élèves qui fréquentent les établissements scolaires francophones une solide formation dans la langue d'enseignement et, à ceux et celles qui sont dans le secteur anglophone, l'accès à un enseignement de langue seconde qui soit de qualité.

2.2.4. L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste

L'éducation à la citoyenneté a pour objet de transmettre les valeurs d'une société de droit. Celle-ci se caractérise par les traditions démocratiques de ses institutions, le respect des droits de la personne et l'engagement de ses membres à mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes.

Il incombe à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves, jeunes ou adultes, à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs, codes et normes qui la caractérisent et par la connaissance des institutions qui l'incarnent, de même que par l'exercice des droits et responsabilités que cette démocratie leur reconnaît comme citoyens et citoyennes. L'éducation à la citoyenneté passe à la fois par la connaissance et par l'expérience, trouvant ses points d'ancrage dans le curriculum et les pratiques démocratiques, dans l'établissement d'enseignement comme dans la société civile.

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté embrasse à la fois la diversité des individus (antécédents familiaux, références religieuses ou culturelles, champs d'intérêt, identités) et le partage des valeurs et des institutions démocratiques qui rendent leur cohabitation possible. Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes. L'école a donc l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter. Grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre la diversité, l'identité et l'altérité, à repousser les frontières du connu et à s'ouvrir sur le monde.

2.2.5. La diversité ethnoculturelle au sein du personnel scolaire

La crédibilité du discours sur l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse tient en bonne partie à la visibilité de cette diversité parmi le personnel scolaire. On constate malheureusement que la plupart des établissements d'enseignement, dans bon nombre de commissions scolaires, sont encore caractérisés par l'homogénéité ethnoculturelle de leur personnel. Il faut noter également le fait que peu d'étudiants et d'étudiantes ayant immigré récemment choisissent de faire carrière dans le domaine de l'enseignement et, surtout, de l'enseignement au primaire. Parmi les facteurs qui expliquent ou qui peuvent expliquer le peu d'enthousiasme de ces étudiants à choisir les sciences de l'éducation, on retient la représentation qu'ils et elles ont de ce secteur, les difficultés inhérentes à l'acquisition de la langue d'enseignement et celles relatives au test de français écrit pour entrer à l'université.

Dans des commissions scolaires dont les écoles sont caractérisées par une population pluriethnique, les résultats de l'application des programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les personnes issues des communautés culturelles ne sont pas concluants. Dans la plupart des cas, les objectifs quantitatifs qui ont été fixés ne sont pas encore atteints. On signale généralement le contexte économique difficile pour expliquer la lenteur des progrès en matière de représentation de la diversité ethnoculturelle, mais ce n'est pas le seul facteur en cause, d'où la pertinence de creuser davantage la question afin de mettre en œuvre des actions appropriées.

2.2.6. La formation du personnel scolaire

Depuis quelques années, les universités font des efforts d'ajustement afin de soutenir, chez le personnel enseignant et l'ensemble du personnel scolaire, le développement de compétences nécessaires pour favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés et assurer l'éducation interculturelle au sein des établissements d'enseignement. La plupart des universités ont conçu quelques cours (obligatoires dans certains cas et optionnels dans d'autres) ainsi que des stages en milieux pluriethniques depuis la mise en œuvre, en 1992-1993, de la réforme qui a permis de déterminer des orientations et les compétences attendues de la part du personnel enseignant. On ignore toutefois quels sont les premiers résultats de cette réforme et les ajustements éventuels qu'il conviendrait d'envisager. Dans le champ de la formation continue, les universités ont mis sur pied des programmes d'éducation interculturelle à l'intention du personnel scolaire: certificats de premier

cycle, maîtrise, etc. Après une certaine popularité à la fin des années 1980, plusieurs de ces programmes ont connu une baisse notable d'inscriptions à compter de 1990-1991.

Après avoir évoqué quelques éléments de bilan, la pertinence d'une formation appropriée en cette matière pour le personnel enseignant et pour l'ensemble du personnel scolaire (personnel de direction, personnel professionnel et personnel de soutien) continue de se poser avec acuité.

Ces programmes devraient faire l'objet d'une évaluation le plus rapidement possible, afin qu'on puisse, le cas échéant, y apporter les ajustements nécessaires. De plus, comme c'est le cas dans plusieurs pays d'Europe, nous pensons qu'il faudrait introduire la compétence interculturelle dans la formation des enseignants et des directeurs d'établissement du Québec.

2.2.7. La diversité des effectifs scolaires

D'abord, disons que les mouvements migratoires du siècle dernier ont amené dans les établissements d'enseignement des élèves venant de tous les continents. Ainsi, jusqu'à la fin des années 1960, la très grande majorité des élèves immigrants venaient d'Europe et d'Amérique du Nord; aujourd'hui, ils viennent surtout d'Asie, des Antilles, d'Afrique et d'Amérique du Sud. La diversité des effectifs scolaires se traduit aussi sur le plan linguistique: on recense plus de cent cinquante différentes langues maternelles dans le réseau scolaire et un grand nombre sont de familles linguistiques différentes du français. De plus, toutes les grandes confessions religieuses sont représentées.

Cette diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se répartit dans tout le réseau et s'exprime par une variété de situations. Certains établissements affichent un fort taux d'élèves immigrants ou nés de parents immigrants, les langues maternelles et les allégeances religieuses y sont variées.

2.3. LE PORTRAIT SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

2.3.1. Définition des élèves issus de l'immigration

Qu'est-ce qu'un élève issu de l'immigration?

Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. Les élèves d'origine autochtone, c'est-à-dire déclarant une langue maternelle autochtone, ne font pas partie des élèves

issus de l'immigration, puisqu'ils sont considérés comme « Premières Nations ». Un élève qui ne répond pas à la définition d'élève issu de l'immigration est classé parmi *autres élèves*⁶.

Il est important de rappeler que les élèves allophones du secteur des jeunes qui sont arrivés au Québec avant l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française, en 1977, se sont dirigés vers les écoles publiques anglophones. Depuis ce temps, la situation s'est progressivement inversée. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), c'est dans une proportion de 80 % que les allophones fréquentaient, en 1996-1997, les écoles de langue française. Désormais, c'est dans ce secteur principalement, mais pas exclusivement, que seront scolarisés et formés les élèves d'immigration récente. À cet égard, mentionnons la publication du MELS parue en 2006, *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: 1994-1995 à 2003-2004*. Quant à l'ensemble du réseau collégial, 47 % des élèves issus de l'immigration se trouvaient cette même année dans le secteur francophone, comparativement à 15 % en 1980.

Quand on regarde de près la proportion des élèves issus de l'immigration par ordre d'enseignement pour les années scolaires 1994-1995, 1997-1998, 2000-2001 et 2003-2004, on constate une augmentation de cette proportion peu importe l'ordre d'enseignement : les élèves issus de l'immigration passent de 13,7 % en 1994-1995 à 18,1 % en 2003-2004⁷. En nombre absolu, les élèves issus de l'immigration passent de 158 910 à 201 314 pendant la même période. Leur nombre s'accroît constamment, tandis que celui des autres élèves décroît. Ainsi, les élèves du préscolaire et du primaire sont plus nombreux à être de deuxième génération, tandis que les élèves du secondaire sont partagés entre la première et la deuxième génération.

Quelques données du portrait des élèves issus de l'immigration tirées du rapport publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) :

- ♦ En 1994-1995, 85,3 % des élèves issus de l'immigration fréquentaient le réseau public d'enseignement, comparativement à 90,7 % pour l'ensemble des élèves. Ces proportions s'établissent à 85 % et 89,3 % respectivement en 2003-2004.

6. Québec – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 3.

7. Bien que la déclaration du lieu de naissance des parents se soit améliorée au fil du temps parmi l'ensemble des élèves, la proportion de déclaration passant de 50 % à 75 % en moyenne entre 1994-1995 et 2003-2004, l'augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration n'est pas attribuable à ce facteur. En effet, en définissant les élèves concernés uniquement sur la base de leur lieu de naissance et de leur langue maternelle, on constate une croissance des effectifs issus de l'immigration.

- ♦ En 1994-1995, 66,8 % des élèves de deuxième génération recevaient un enseignement en français, comparativement à 89,9 % pour l'ensemble des élèves. En 2003-2004, les proportions étaient de 68,4 % et 88,4 % respectivement.
- ♦ En 1994-1995, 47,2 % des élèves issus de l'immigration avaient pour langue maternelle une langue indo-européenne latine (dont le français, l'espagnol, l'italien et le portugais), 15,6 % une langue maternelle indo-européenne germanique (dont l'anglais) et 7,2 % une langue maternelle sémitique (dont l'arabe). Les proportions s'établissent à 46 %, 15,1 % et 9,7 % respectivement en 2003-2004.
- ♦ En 2003-2004, parmi les élèves issus de l'immigration, 63,1 % étaient nés au Québec, 3,8 % en Asie orientale (République populaire de Chine-incluant Hong Kong, Taïwan, etc.), 3,5 % en Europe occidentale (notamment en Allemagne de l'Ouest et en Belgique), 3,4 % en Afrique du Nord (notamment au Maroc et en Algérie), 3,2 % dans les Caraïbes et aux Bermudes (Haïti, République dominicaine, Jamaïque, etc.) et 3,1 % en Europe orientale (Roumanie, Russie, Bulgarie, etc.). Moins de 2 % des élèves issus de l'immigration ont vu le jour dans d'autres parties du monde.

2.3.2. La concentration pluriethnique dans les écoles

Dans son portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal en 2008 (Sévigny, 2009), le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) présente quelques données relatives à la fréquentation des écoles des élèves issus de l'immigration. Mentionnons que ces données se modifient sensiblement selon l'année de référence. C'est pourquoi nous présenterons le portrait de deux années, 2004 et 2008, afin de voir à quel point la situation a changé.

En 2004, 133 écoles montréalaises répondaient au critère de concentration pluriethnique. La grande majorité de ces écoles étaient du secteur francophone (121 sur 133). En nombre et par commission scolaire, les écoles dont la population d'élèves était fortement pluriethnique se répartissaient de la façon suivante :

- ♦ Commission scolaire de Montréal: 60
- ♦ Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys: 36
- ♦ Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île: 25
- ♦ Commission scolaire English-Montréal: 11
- ♦ Commission scolaire Lester-B.-Pearson: 1

En 2008, 146 écoles publiques montréalaises affichaient une proportion importante d'élèves issus d'autres cultures, c'est-à-dire 50 % ou plus. La grande majorité de ces écoles étaient du secteur francophone. En nombre et par commission scolaire, les écoles où existait une telle concentration se répartissaient de la façon suivante :

- ♦ Commission scolaire de Montréal : 61
- ♦ Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : 44
- ♦ Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île : 33
- ♦ Commission scolaire English-Montréal : 8
- ♦ Commission scolaire Lester-B.-Pearson : 0

2.4. LE PORTRAIT LINGUISTIQUE ET LA RÉALITÉ MONTRÉLAISE

Le portrait linguistique de Montréal est influencé par la diversité ethnoculturelle. Toutefois les écoles accueillent les élèves issus de l'immigration dans le secteur francophone, selon la Charte de la langue française.

2.4.1. La langue maternelle et la langue parlée à la maison

Mentionnons d'abord que la langue maternelle est la première langue apprise et encore comprise par l'élève. Ensuite, dans chacune des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la *langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais* a augmenté de façon modeste mais régulière de 1998 à 2004. La proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais représentait, en 2004, plus du tiers (36,3 %) des effectifs scolaires montréalais. De même, la proportion d'élèves dont la *langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais* affichait une croissance lente et soutenue, mais pas nécessairement dans chacune des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Cette croissance a diminué d'intensité à partir de 2003. En 2004, la proportion moyenne d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais s'élevait à 24,7 %.

Alors que, selon le portrait du Comité de gestion de la taxe (2009) : « Sur l'île de Montréal, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (39,5 %) devance désormais celle des élèves dont la langue maternelle est le français (39,0%). »

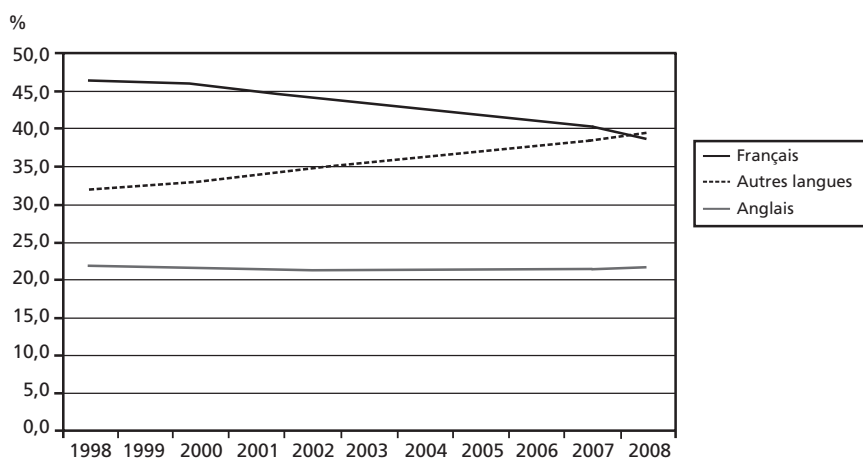
De plus, dans les faits saillants, on peut lire : « La proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais continue de s'accroître dans les commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys et de

la Pointe-de-l'Île. En 2008, elle atteint 26,0 % sur l'île de Montréal. Elle égalera bientôt la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison est l'anglais. »

Les figures 2.1 et 2.2 et le tableau 2.1 empruntés au portrait du CGTSIM permettent d'illustrer que, sur l'île de Montréal, la proportion d'élèves du réseau public dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais a augmenté de façon constante de 1998 à 2008 (figure 2.1).

Figure 2.1

Langue maternelle des élèves inscrits dans une école publique de l'île de Montréal, 1998-2008

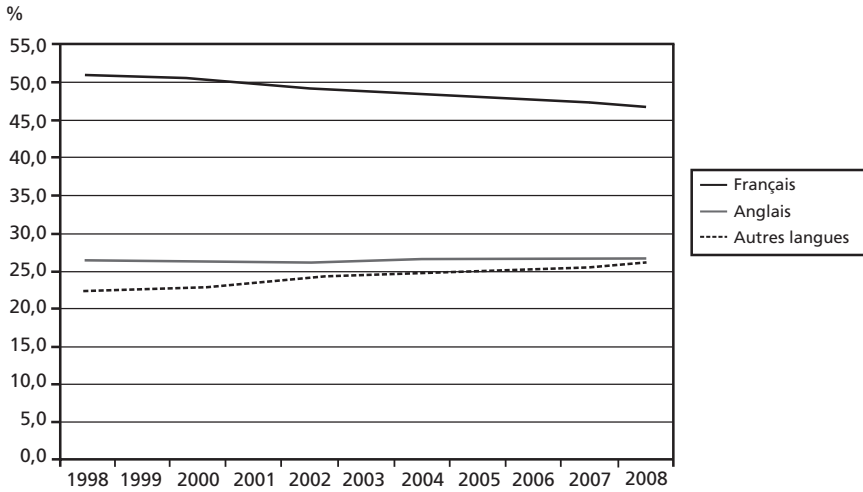


Source : Sévigny, D. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2008* (p. 10).

La figure 2.2 montre la langue parlée à la maison des élèves inscrits dans une école publique de l'île de Montréal (1998-2008). Ainsi, en 2008, sur l'île de Montréal, ces élèves représentent 26 % de la population scolaire du réseau public. Ce sont les commissions scolaires de Montréal (31,45 %) et Marguerite-Bourgeoys (34,56 %) qui, à cet égard, enregistrent les proportions les plus élevées, tandis que c'est la commission scolaire Lester-B.-Pearson qui affiche le plus faible pourcentage (5,71 %).

Figure 2.2

Langue parlée à la maison des élèves inscrits dans une école publique de l'île de Montréal, 1998-2008



Source : Sévigny, D. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2008* (p. 12).

Tableau 2.1

Langue maternelle et langue parlée à la maison (1998 à 2008)

Année	Élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais		Élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais	
	Nombre	%	Nombre	%
1998	62 460	31,87	43 820	22,36
1999	63 888	32,33	44 267	22,40
2000	65 725	32,96	45 566	22,85
2001	67 619	33,83	46 887	23,46
2002	70 157	34,93	48 624	24,21
2003	70 981	35,54	48 653	24,36
2004	71 579	36,28	48 637	24,65
2005	71 533	36,87	48 118	24,80
2006	71 920	37,70	48 100	25,21
2007	71 902	38,48	47 687	25,52
2008	72 719	39,51	47 928	26,04

Source : Sévigny, D. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2008* (p. 11).

2.4.2. Le lieu de naissance des élèves et de leurs parents selon le portrait socioculturel

Il existe trois situations familiales où la composante socioculturelle apparaît plus prépondérante. La première, celle qui reflète l'immigration la plus récente, concerne les *élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger*. En 2004, ces élèves représentent 17,3 % de la population scolaire montréalaise. Viennent ensuite les *élèves nés au Québec, de parents nés à l'étranger* (23,2 % des élèves). Enfin, il y a les *élèves nés au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger* (10,2 %). Ensemble, ces trois situations familiales concernent la moitié (50,7 %) de tous les élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du secteur public. Seule la proportion d'*élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger* montre, de 1998 à 2004, une croissance soutenue.

Quand on compare le portrait de 2004 avec celui de 2008, on observe quelques variantes. Ainsi, en 2008, les *élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger* représentent 20,6 % de la population scolaire montréalaise, les *élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger*, 23,1 %, et les *élèves nés au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger*, 9,9 %. Ensemble, ces trois situations familiales regroupent 53,6 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau scolaire public de l'île de Montréal. La proportion d'*élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger* semble plafonner depuis 2005, tandis que la proportion d'*élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger* s'accroît depuis 2006. Le tableau 2.2, tiré du portrait du CGTSIM, montre le lieu de naissance des élèves et de leurs parents de septembre 1998 à septembre 2008.

Tableau 2.2

Lieu de naissance des élèves et de leurs parents (1998 à 2008)

Année	Les 5 commissions scolaires de l'île de Montréal					
	Élèves nés à l'extérieur du Canada et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada		Élèves nés au Québec et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada		Élèves nés au Québec et dont un seul parent est né à l'extérieur du Canada	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1998	32 137	16,40	37 358	19,06	19 743	10,07
1999	31 579	15,98	38 572	19,52	20 280	10,26
2000	31 448	15,77	39 733	19,93	20 839	10,45
2001	34 738	17,38	43 680	21,85	20 774	10,39
2002	34 546	17,20	44 826	22,32	20 564	10,24
2003	34 225	17,14	45 493	22,78	20 539	10,28
2004	34 162	17,31	45 813	23,22	20 169	10,22
2005	32 979	17,00	45 875	23,64	20 359	10,49
2006	36 028	18,88	44 509	23,33	19 214	10,07
2007	36 608	19,59	43 801	23,44	18 796	10,06
2008	37 957	20,63	42 557	23,12	18 162	9,87

Source : Sévigny, D. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2008* (p. 20).

Voici les lieux de naissance le plus souvent mentionnés dans le *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004* (MELS, 2006):

En 2003-2004, outre le Québec, les lieux de naissance les plus fréquemment déclarés étaient: la République populaire de Chine avec 3,2 %, Haïti avec 2,4 %, la France avec 2,3 %, l'Ontario avec 1,9 %, l'Algérie avec 1,9 %, les États-Unis avec 1,7 %, la Roumanie avec 1,3 %, le Maroc avec 1,2 % et le Liban avec 1,0 %. Les autres lieux de naissance regroupent chacun moins de 1 % des élèves issus de l'immigration.

Voici les lieux de naissance d'au moins un des parents les plus fréquemment mentionnés:

Entre 1994-1995 et 2003-2004, près de 87 % des élèves issus de l'immigration étaient des enfants dont au moins un des deux parents était né hors du Canada. Les deux principales régions de naissance des parents étaient les Caraïbes (surtout Haïti) et les Bermudes ainsi que l'Europe méridionale (Italie, Grèce et Portugal, notamment).

2.4.3. Les règles communes dans les établissements

Malgré la diversité des établissements et des structures scolaires, au public comme au privé, et la répartition variable de l'effectif, il existe des règles communes. En effet, toutes les écoles, tous les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes ainsi que tous les collèges sont soumis aux exigences des régimes pédagogiques du Québec qui définissent les services éducatifs. On doit enseigner les matières selon les programmes approuvés par le ministère de l'Éducation (MELS); observer les règles relatives à l'admission, à l'inscription, à la fréquentation scolaire et au passage d'un ordre d'enseignement à un autre; proposer un calendrier scolaire et respecter le temps d'enseignement prescrit; suivre les règles établies quant à l'évaluation des apprentissages, à la sanction des études et à la délivrance des diplômes.

2.5. LE NIVEAU DE DÉFAVORISATION SOCIOÉCONOMIQUE SELON LE LIEU DE NAISSANCE DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS

Comparativement aux autres élèves, ceux issus de l'immigration récente résident beaucoup plus souvent dans des zones défavorisées de l'île de Montréal comme le montre la figure 2.3.

2.5.1. Une idée de la défavorisation des familles sur l'île de Montréal

Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire, l'indice global de défavorisation se compose de quatre variables : *le faible revenu, la scolarité de la mère, la monoparentalité féminine et l'activité économique des parents*. Les données à la base du calcul de l'indice global de défavorisation proviennent du recensement de 2006 de Statistique Canada et ont été obtenues auprès d'un échantillon de 20 % des ménages. Statistique Canada détermine les seuils en dessous desquels une famille est considérée à faible revenu. Ces seuils varient selon le nombre de personnes dans la famille et la taille de la communauté du secteur de résidence. Un seuil correspond au revenu en deçà duquel une famille est susceptible de consacrer une part plus importante de son revenu à l'alimentation, au logement et à l'habillement, qu'une famille moyenne. Une famille consacrant 63 % ou plus de son revenu à ce type de dépenses est considérée à faible revenu.

Selon les données du recensement de 2006, le pourcentage de familles à faible revenu avec enfants de moins de 18 ans s'élevait à 15,7 % dans la région métropolitaine de Montréal (île de Montréal, couronnes nord et sud), comparativement à 11,8 % au Québec et 12,1 % au Canada. Mais le pourcentage de l'île de Montréal se situe à 24 % comparativement à 13,3 % pour les autres agglomérations urbaines. Pas moins de 46,7 % des familles à faible revenu avec enfants de moins de 18 ans du Québec résident sur l'île de Montréal qui regroupe, par ailleurs, 23 %, des familles québécoises. En 2006, on trouve sur l'île de Montréal 202 035 familles avec enfants de moins de 18 ans, dont 62 470 à faible revenu soit 31,1 %.

De 1982 à 2004, les familles canadiennes les plus pauvres, c'est-à-dire celles dont le revenu se situe dans le premier quintile (20 % des familles), ont vu leur revenu moyen passer de 6 000 \$ à 10 000 \$, soit 4 000 \$ de plus. Tandis que chez les familles les plus riches, c'est-à-dire celles dont le revenu se situe dans le quintile supérieur, le revenu moyen est passé de 120 000 \$ à 158 000 \$, soit 38 000 \$ de plus. Enfin, pour les familles qui constituent le 1 % les plus riches, l'augmentation a été de 304 000 \$, leur revenu passant de 380 000 \$ à 684 000 \$ au cours de cette période.

Le seuil de faible revenu après impôt en 2005 variait à Montréal selon le nombre de personnes dans la famille : 2 personnes 20 596 \$, 3 personnes 26 095 \$, 4 personnes 32 556 \$, 5 personnes 37 071 \$, 6 personnes 41 113 \$ et 7 personnes ou plus 45 155 \$.

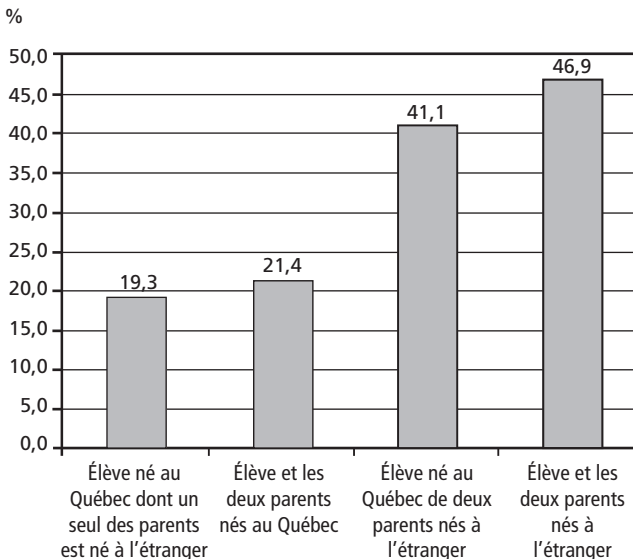
Pour sa part, le pourcentage de familles avec enfants de moins de 18 ans dont la mère n'a aucun diplôme atteint 11,9 % dans la région métropolitaine de Montréal comparé à une moyenne de 13,4 % au Québec et de 12,5 % au Canada. Mais l'île de Montréal se situe à 13,3 %, au 24^e rang sur 27 agglomérations.

La figure 2.3, empruntée au portrait socioculturel des élèves du CGTSIM, associe le lieu de résidence des élèves (zone de défavorisation) à leur lieu de naissance.

Enfin, les données statistiques et la figure 2.3 montrent que plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Ainsi, 46,9 % des élèves nés à l'étranger, de parents nés à l'étranger, résident dans une telle zone. Viennent ensuite les élèves nés au Québec, de parents nés à l'étranger avec 41,1 %. Certains vont jusqu'à affirmer que le problème de décrochage scolaire, c'est l'affaire des immigrants (notamment Rodrigue Tremblay, *Le Devoir*, 9 juillet 2009).

Figure 2.3

Pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents (inscriptions au 30 septembre 2007)



Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2008). Portrait.

2.6. POUR UNE ÉCOLE INCLUSIVE FAVORISANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE TOUS LES ÉLÈVES

Au-delà des statistiques, il faut réfléchir sur l'école québécoise d'aujourd'hui et sur celle de demain.

Il faut pour cela se rappeler les missions de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier tous les élèves. Malheureusement, on constate que nombre de jeunes issus de l'immigration rencontrent des difficultés sur le plan de la diplomation, et cela de façon plus importante que les autres, notamment ceux des communautés noires de Montréal, comme le montre la recherche de Mc Andrew et Ledent. « L'étude montre qu'en 2005, les élèves allophones âgés de 17 ans ont un taux de diplomation nettement plus faible (c'est-à-dire, 51 %) que les francophones du même âge, soit 58 % (écart de 7 points), alors qu'il est de 70 % chez les anglophones, mais cette différence disparaît à l'âge de 20 ans⁸ » (p. 11).

2.7. POUR FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION, QUELLE ÉCOLE DOIT-ON PRIVILÉGIER ?

À cette question, on peut obtenir plusieurs réponses selon la personne à qui on s'adresse. Pourtant, la réponse à cette question est importante, notamment pour les élèves issus de l'immigration. Le ministère de l'Éducation privilégiera une école active qui favorise le vivre-ensemble. Ainsi, dans sa politique, le Ministère reconnaît cette nécessité, puisque dans l'Avant-propos (p. 4), on peut lire : « Cette politique indique les grands axes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative⁹ pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste » (p. 4).

Tout près de nous, en Ontario, la ministre de l'Éducation, madame Wynne, dans un message de 2009 sur les orientations de son ministère intitulées *Comment tirer parti de la diversité?*, cite George Dei (2006), un éducateur réputé promoteur de l'antiracisme et de l'équité : « L'inclusion ne consiste pas à placer les gens dans ce qui existe déjà, mais plutôt à créer pour tous et chacun une place bien à eux. »

8. Mc Andrew, M. et J. Ledent (2006). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, Rapport de recherche, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

9. « Une communauté éducative est un établissement d'enseignement qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (Conseil supérieur de l'éducation [1998]. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, p. 5).

Dans la stratégie du ministère de l'Éducation de l'Ontario, on peut lire que « l'éducation influence directement les chances d'épanouissement des élèves et ce qu'ils deviennent dans la vie. [De plus, elle ajoute qu'] à titre d'agent de changement et de cohésion sociale, notre système d'éducation soutient et reflète les valeurs démocratiques de justice, d'équité et de respect des autres¹⁰ ». La ministre de l'Éducation du Québec, madame Courchesne aurait pu tenir le même propos en parlant de l'école québécoise.

Une école afrocentriste à Montréal pour quoi faire ?

Depuis que le Conseil scolaire de Toronto a adopté en janvier 2008 une résolution visant à ouvrir une école destinée aux élèves noirs, à Montréal, l'idée semble avoir fait du chemin dans la communauté anglophone et chez certains leaders de cette communauté, notamment le président de la Ligue des Noirs du Québec. Les raisons ou la philosophie qui sous-tendent cette idée misent sur une école publique vouée à la **culture**, à l'**histoire** et aux **valeurs africaines**. Dans le contexte de l'école québécoise, une école publique et ouverte à tous, cette idée étonne !

POURQUOI UN TEL PROJET ?

Les promoteurs du projet vous répondront que des jeunes Noirs font face à des difficultés scolaires, à de la délinquance juvénile, à la violence etc., ce qui est vrai. Certains attribuent même l'échec scolaire de ces jeunes à une forme de « **ségrégation académique** ». Selon eux, l'école pratique une certaine **forme d'exclusion** à l'égard des jeunes Noirs. Ce qui à mon sens n'est pas réel. L'école québécoise n'est peut-être pas assez adaptée à la diversité dans ses pratiques, mais elle n'est pas « **ségrégationniste** ».

De plus, je crois qu'il faut regarder au-delà de l'école pour comprendre les raisons de l'échec scolaire, de la délinquance et d'autres problèmes sociaux vécus par certains jeunes issus de l'immigration. D'abord, il y a la pauvreté des parents avec un taux de chômage deux fois plus élevé que la moyenne, la monoparentalité de plus en plus grande des familles immigrantes, des difficultés liées à l'intégration sociale et culturelle, la maîtrise de la langue française, etc.

Je veux bien que l'on réfléchisse sur des modèles pédagogiques adaptés, une pédagogie différenciée, sur la pédagogie compensatoire même, et sur d'autres mesures favorisant la réussite scolaire de ces jeunes et une meilleure intégration à la société québécoise.

Pour cela, faut-il s'isoler du reste de la société ? Je réponds non !

D'abord, l'école québécoise a une mission qui lui est propre. Elle vise à favoriser la réussite du plus grand nombre en mettant en pratique les trois volets de cette mission : *instruire*, *socialiser* et *qualifier* les jeunes qui lui sont confiés.

10. *Comment tirer parti de la diversité?*, Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, 2009, p. 6.

Puis, le Québec a adopté en 1998 une politique intitulée « Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » et un Plan d'action dont les trois principes d'action sont

- la promotion de l'égalité des chances;
- la maîtrise du français, langue commune de la vie publique; et
- l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Les orientations du plan d'action comportent deux volets :

1. **L'intégration scolaire**: affaire de tout le personnel scolaire; la réussite des jeunes nouvellement arrivés, pour une intervention immédiate; l'école, la famille et la communauté doivent travailler ensemble.
2. **L'éducation interculturelle**: l'apprentissage du français comme langue commune; le patrimoine et les valeurs communes du Québec; le personnel scolaire doit être formé en conséquence; la diversité ethnoculturelle du Québec doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

À travers les cinq objectifs, les 11 mesures et les 28 moyens du plan d'action, on constate des progrès, mais aussi des ratés. Une des mesures envisagées (la 11^e) était d'assurer le suivi et l'évaluation du plan d'action. À ma connaissance, cela n'a jamais été fait. Mais il faut éviter de jeter le bébé avec l'eau du bain.

La première chose à faire, c'est dresser le bilan exhaustif de cette politique et du plan d'action, et apporter les changements nécessaires à la poursuite des objectifs énoncés.

Ensuite, compte tenu des ratés que nous connaissons déjà dans la réussite de ces jeunes, il y a lieu de se demander :

- Comment penser les programmes scolaires de façon qu'ils aient du sens pour une population de jeunes issus de l'immigration, sans pour autant perdre de vue la dimension universelle dans la formation ?
- Quelle place accorder aux identités et aux appartenances culturelles au sein de l'espace scolaire et dans les interactions entre jeunes et adultes ?
- Comment contribuer à faire en sorte qu'il y ait plus de modèles reflétant la diversité de la société québécoise dans les écoles (primaires et secondaires) ? Autrement dit, quels moyens doivent être mis de l'avant afin d'encourager l'entrée dans ce corps d'emploi (enseignant, direction, professionnel non enseignant) des personnes issues de l'immigration ?

Pour le moment, leur nombre est peu représentatif. Certains diront qu'une forme de PAE (Programme d'accès à l'égalité) serait nécessaire.

- J'invite plutôt à plus de mesures et de moyens adaptés dans les écoles existantes (axés sur la persévérance et la réussite).
- Une école un peu plus communautaire et responsable, dirait Camille Laurin.

Je crois, comme un grand nombre d'intervenants, que l'école doit faire la promotion du vivre-ensemble, une des valeurs qui garantit la cohésion sociale du Québec. Pour cette raison, je suis contre une école pour Noirs à Montréal ou tout autre groupe ethnoculturel, mais plutôt en faveur d'une école axée sur le vivre-ensemble et qui intègre tous les jeunes, qu'ils soient natifs, de première ou de deuxième génération.

QUESTIONS d'approfondissement

2

2.1 En prenant en considération la première orientation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui vise la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec, comme futur enseignant et enseignante, quels sont les moyens que vous envisageriez afin de permettre à un élève nouvellement arrivé de bien entreprendre son processus d'intégration ?

2.2 La Politique du MELS, dans son volet éducation interculturelle, comporte une orientation concernant l'apprentissage du français, langue commune, qu'il faut envisager comme un processus continu. Montrez en quoi l'apprentissage du français peut être considéré comme un processus continu.

Pour y parvenir, il y a lieu d'effectuer une petite recherche sur les programmes d'enseignement du français : le français, langue maternelle, et le français, langue seconde (avec ses divers modèles, dont l'immersion) ; le français, en classe d'accueil et de francisation ; les services de francisation de l'enseignement aux adultes dans les commissions scolaires, les programmes de francisation et d'intégration au marché du travail dans le secteur de la formation continue du réseau collégial.

2.3 Pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, certaines personnes préconisent une école ethnocentriste, consacrée à une communauté en particulier. À Toronto, par exemple, une telle solution a été retenue par le conseil scolaire en 2008 pour la communauté noire. En tant qu'enseignante et enseignant, que pensez-vous d'une telle approche ? Peut-elle favoriser la réussite scolaire des jeunes davantage que l'école « commune », dédiée à tous les élèves, quelle que soit leur origine ?

2.4 La huitième orientation de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du MELS affirme que la diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

Les établissements, les commissions scolaires, les collèges et le MELS doivent se préoccuper de la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi leur personnel enseignant et non enseignant. Il y va des grands objectifs de société de viser l'équité sociale et de combattre l'exclusion et la

discrimination sous toutes ses formes. La représentation de cette diversité concrétise le discours sur l'acceptation et l'intégration et peut contribuer au rapprochement des personnes de différentes cultures.

D'autre part, la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel scolaire a des retombées d'ordre psychopédagogique, telles que l'identification des élèves à une société diversifiée et l'influence de modèles sociaux variés qui favorisent la réussite scolaire et le sentiment d'appartenance au Québec.

Comme futur enseignant et enseignante, comment réagissez-vous à cette affirmation ?

RÉFÉRENCES

- Leclercq, J.-M. (2002). *Les figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 82 p.
- Mc Andrew, M., J. Ledent et R. Ait-Said (2006). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, Rapport de recherche, Montréal, Immigration et métropoles.
- Ontario – Ministère de l'Éducation (2009). *Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, p. 31.
- Québec – Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 66 p.
- Québec – Institut de la statistique du Québec (2004). *Direction de la méthodologie, de la démographie et des enquêtes spéciales. La situation démographique du Québec – Bilan 2004*, document préparé par Louis Duchesne, Québec, Institut de la statistique du Québec, 356 p.
- Québec – Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Québec – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, rédaction : Claudine Provencher, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 66 p.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *Plan stratégique 2008-2012*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise : mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2005). *Plan stratégique 2005-2008*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 23 p.
- Québec – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Direction générale des politiques et programmes (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Sévigny, D. (2009). *Portraits socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2008*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 481 p.
- Sévigny, D. (2008). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2007*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 444 p.
- Sévigny, D. (2005). *Portraits socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2004*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 430 p.
- Tabin, J.-P. (1999). *Les paradoxes de l'intégration. Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*, Lausanne, Éditions EESP, 262 p.
- Truong, N. (2007). « Entretien Dominique Schnaper. La cité de l'immigration : lier mémoire et l'histoire », propos recueillis par Nicolas Truong, *Le monde de l'éducation*, n° 357, p. 68-73.

Chapitre 3

LES PRATIQUES D'ACCOMMODEMENT EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

Les aspects juridiques

PIERRE BOSSET

Avocat et professeur

au Département des sciences juridiques

Université du Québec à Montréal (UQAM)

L'accommodement raisonnable est une obligation juridique découlant du droit à l'égalité, applicable dans une situation de discrimination, et consistant à aménager une norme ou une pratique de portée universelle, en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme. Il n'y a pas d'obligation d'accommodement raisonnable en cas de contrainte excessive.

(M.-A. Dowd, *Accommodements raisonnables : éviter les dérapages*,
Lettre du président par intérim de la Commission
des droits de la personne et des droits de la jeunesse,
Montréal, 17 novembre 2006)

Une collecte de données effectuées à l'échelle du Québec au printemps 2007, auprès de plus de 1 500 directions d'écoles primaires et secondaires, visait à dresser un état de la situation des demandes d'adaptation et d'exemption relatives aux normes et pratiques institutionnelles. Cette collecte a révélé que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle était considérée comme un défi professionnel important par le milieu de l'éducation (CCIAR, 2007, p. 17). Les pratiques d'accommodement sont l'un des moyens par lesquels le milieu de l'éducation cherche à faire face à ce défi.

Nous examinerons ici les fondements juridiques de ces pratiques d'accommodement, ainsi que la portée des obligations que le droit impose aux intervenants du milieu scolaire en cette matière.

Pour ce faire, il nous faut d'abord rappeler la mission assignée à l'école publique, puisque c'est à l'intérieur de cette mission que s'inscrivent les pratiques d'accommodement. Nous pourrions ensuite aborder les pratiques d'accommodement proprement dites, en les situant dans le contexte des obligations juridiques de l'école eu égard à la diversité ethnoculturelle.

3.1. LA MISSION DE L'ÉCOLE

La *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3, art. 36) définit en ces termes la mission de l'école publique au Québec :

L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser [...] les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement [...] et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.

Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.

Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite.

Définie, comme on le voit, en termes assez platement fonctionnalistes, la mission de l'école ne se limite pourtant pas à cette sèche énumération législative. Dans l'affaire Ross, la Cour suprême du Canada a d'ailleurs élargi la perspective, en mettant l'accent sur le rôle de l'école dans la transmission des valeurs sociales. La Cour a également souligné la dimension relationnelle du milieu scolaire :

Une école est un centre de communication de toute une gamme de valeurs et d'aspirations sociales. Par l'entremise de l'éducation, elle définit, dans une large mesure, les valeurs qui transcendent la société. Lieu d'échange d'idées,

l’école doit reposer sur des principes de tolérance et d’impartialité de sorte que toutes les personnes qui se trouvent en milieu scolaire se sentent également libres de participer¹.

Les obligations juridiques qui incombent à l’école eu égard à la diversité ethnoculturelle s’inscrivent dans cette conception élargie de l’école comme « milieu de vie ».

3.2. LES OBLIGATIONS JURIDIQUES DE L’ÉCOLE² EU ÉGARD À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE

En cette matière, les obligations juridiques de l’école découlent directement des chartes québécoise³ et canadienne⁴ des droits.

Il est utile de présenter d’abord l’obligation générale de neutralité qui incombe à l’État en matière religieuse, avant d’aborder l’obligation de non-discrimination puis, en corollaire, la notion d’accommodement raisonnable.

3.2.1. Le respect des libertés fondamentales et l’obligation de neutralité de l’État en matière religieuse

Bien que la notion de laïcité ne fasse partie ni du droit québécois ni du droit canadien, l’État est néanmoins tenu à une certaine obligation de neutralité en matière religieuse, en vertu des chartes des droits et des libertés fondamentales de conscience et de religion qui y sont garanties (Woehrling, 1998). Dans l’affaire *Village de Lafontaine*, le juge LeBel, de la Cour suprême, évoque cette « obligation de neutralité religieuse garante de la tolérance individuelle ou collective⁵ ». Ainsi, l’État ne peut privilégier ni défavoriser une religion par rapport aux autres ou par rapport aux convictions athées ou agnostiques, ce qui porterait atteinte aux libertés fondamentales de

-
1. *Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick*, [1996] 1 R.C.S. 825 (¶ 42).
 2. L’usage de l’expression « obligations juridiques de l’école » est un raccourci de langage et répond à un impératif de commodité. À proprement parler, les obligations juridiques incombent ici aux commissions scolaires.
 3. *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., c. C-12 [ci-après: la Charte québécoise].
 4. *Charte canadienne des droits et libertés* [ci-après: la Charte canadienne], contenue dans la Partie I (art. 1 à 34) de la *Loi constitutionnelle de 1982*, annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, R.-U., c. 11; L.R.C. (1985), app. II, n° 44.
 5. *Congrégation des témoins de Jéhovah de St-Jérôme-Lafontaine c. Lafontaine (Village)*, [2004] 2 R.C.S. 650 (par. 65).

conscience et de religion des citoyens. En particulier, la neutralité religieuse de l'État lui interdit d'user de son autorité pour astreindre les citoyens au respect des prescriptions ou pratiques d'une religion donnée⁶.

L'instauration des commissions scolaires francophones et anglophones, à la fin des années 1990, était une façon de respecter le principe de la neutralité de l'État en matière religieuse⁷. De même, l'abolition plus récente des enseignements confessionnels catholique et protestant offerts dans les écoles publiques peut être vue comme le signe de la volonté de se conformer à cette obligation de neutralité⁸. Soulignons qu'il n'avait été possible de maintenir ces enseignements confessionnels sélectifs qu'en recourant à la faculté de déroger expressément aux droits et libertés reconnus par les chartes des droits, au moyen de ce qu'on appelle la « clause nonobstant »⁹.

L'obligation de neutralité religieuse de l'État aurait aujourd'hui pour conséquence concrète d'empêcher l'école d'intégrer des pratiques religieuses dans ses règles de fonctionnement. Les tribunaux ont déjà estimé, par exemple, que la récitation d'une prière en salle de classe, même assortie d'une possibilité de dispense, portait atteinte aux libertés fondamentales des élèves, compte tenu de la vulnérabilité de ceux-ci à la pression sociale¹⁰. De manière générale, on pourrait considérer que toute appropriation par l'école publique de normes ou de pratiques religieuses pose problème sous l'angle de la neutralité de l'État en matière religieuse.

6. Ainsi, dans l'affaire *R. c. Big M Drug Mart*, [1985] 1 R.C.S. 295, la Cour suprême a déclaré invalide une loi (d'inspiration chrétienne, et remontant au XVI^e siècle) qui interdisait de travailler le dimanche, sous peine de sanction pénale. La Cour a fait remarquer que cette loi pénale interdisait « aux non-chrétiens d'exercer des activités par ailleurs légales, morales et normales. L'État exige de tous qu'ils se souviennent du jour du Seigneur des chrétiens et qu'ils le sanctifient. Or, protéger une religion sans accorder la même protection aux autres religions a pour effet de créer une inégalité destructrice de la liberté de religion dans la société » (par. 98).

7. *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives*, L.Q. 1997, c. 47.

8. *Loi modifiant diverses dispositions de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, L.Q. 2005, c. 20. L'enseignement confessionnel catholique et protestant n'est plus offert depuis le 1^{er} juillet 2008.

9. Art. 33 de la Charte canadienne des droits et libertés; art. 52 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

10. Voir: *Zylberberg c. Sudbury Board of Education (Director)*, (1988) 52 D.L.R. (4th) 577 (Ont. C.A.); *Russow c. British Columbia (Attorney-General)*, (1989) 62 D.L.R. (4th) 98 (B.C. S.C.); *Manitoba Association for Rights and Liberties c. Manitoba*, (1992) 94 D.L.R. (4th) 678 (Man. Q.B.). Sur la vulnérabilité à la pression sociale, voir l'affaire *Zylberberg*: « *The peer pressure and the class-room norms to which children are acutely sensitive, in our opinion, are real and pervasive and operate to compel members of religious minorities to conform with majority religious practices* » (p. 591). Cette analyse est aussi celle du droit américain. Voir: *Abington School District c. Schempp*, 374 U.S. 203, 288 (1963).

3.2.2. L’obligation de non-discrimination

Le principe de non-discrimination est la «*pièce d’angle*» des chartes des droits (Caron, 1980). À son article 10, la Charte québécoise garantit le droit à l’égalité dans la reconnaissance et l’exercice des droits et libertés de la personne. Soulignons que tant les établissements d’enseignement privés que publics sont tenus à l’obligation de non-discrimination, puisque tous ces établissements dispensent des services qui sont ordinairement offerts au public au sens de l’article 12 de la Charte¹¹. En ce qui concerne plus spécifiquement les établissements publics, le droit à l’instruction publique, reconnu à l’article 40, confirme et renforce l’obligation de non-discrimination qui incombe aux autorités scolaires, puisque ce droit doit lui aussi pouvoir être exercé sur une base non discriminatoire¹².

Sur le plan concret, l’obligation de non-discrimination entraîne des obligations d’action à la charge des intervenants du milieu éducatif. Ces obligations ont été bien mises en lumière par le Tribunal des droits de la personne du Québec dans l’affaire *Kafé*. L’affaire concernait une situation de harcèlement racial caractérisé qui s’était étendue sur une longue période, sans que les autorités de l’école et de la commission scolaire aient pris des mesures concrètes pour y remédier. Bien qu’une politique antidiscriminatoire eût été adoptée, elle n’avait pas été publicisée adéquatement par la commission scolaire, ni mise en œuvre. Évoquant l’école comme «*milieu de vie*», le tribunal a souligné les responsabilités d’action qui incombent à l’école dans la lutte contre les manifestations de discrimination :

S’il existe un milieu où il faut assurer l’éducation des personnes qui y vivent, c’est bien celui de l’école. Afin de prévenir la discrimination et le harcèlement racial notamment, les enseignants et les divers intervenants des commissions scolaires doivent informer les étudiants sur les droits et libertés de la personne et en plus, ils doivent tout mettre en œuvre pour que leur école ne permette, sous aucune considération, le déploiement d’attitudes, de paroles ou de gestes discriminatoires¹³.

-
11. Pour les établissements publics : *Commission des droits de la personne c. Commission scolaire Chauveau*, [1993] R.J.Q. 929 (T.D.P.), appel accueilli pour d’autres raisons à [1994] R.J.Q. 1196 (C.A.) (autorisation d’appeler refusée : [1995] 1 R.C.S. VI). Pour les établissements privés : *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, [2002] R.J.Q. 5 (C.A.).
 12. *Commission scolaire de St-Jean-sur-Richelieu c. Commission des droits de la personne*, [1994] R.J.Q. 1227 (C.A.).
 13. *Commission des droits de la personne (pour William Kafé) c. Commission scolaire Deux-Montagnes*, [1993] R.J.Q. 1297 (T.D.P.). Ce principe trouve d’ailleurs un écho dans les dispositions de l’art. 22 de la *Loi sur l’instruction publique* : «*Il est du devoir de l’enseignant [...] de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne.*»

Ce jugement met l'accent sur les responsabilités de l'école dans le traitement des situations de discrimination: les politiques et déclarations d'intention doivent nécessairement être accompagnées de gestes concrets. Notons que le tribunal prend la peine de souligner que ce devoir de proactivité s'inscrit également dans la mission éducative de l'école.

3.2.2.1. *L'accommodement raisonnable: les aspects généraux*¹⁴

L'accommodement raisonnable n'est pas une obligation distincte, mais une conséquence juridique de l'obligation de non-discrimination. En droit canadien, l'origine de l'accommodement raisonnable remonte au milieu des années 1980, lorsque la Cour suprême, saisie d'une plainte de discrimination soumise par une vendeuse de magasin dont la pratique religieuse entravait alors en conflit avec son horaire de travail, a jugé être devant une forme indirecte de discrimination. En l'occurrence, la victime demandait que son horaire de travail personnel soit modifié, pour lui permettre de respecter ses obligations religieuses. En somme, elle demandait un accommodement raisonnable à l'employeur. La Cour suprême a considéré qu'une telle obligation d'accommodement était une « *conséquence naturelle* » de l'obligation de non-discrimination. Selon la Cour, l'employeur doit, concrètement,

prendre des mesures raisonnables [d'accommodement] pour s'entendre avec le plaignant, à moins que cela ne cause une contrainte excessive: en d'autres mots, il s'agit de prendre les mesures qui peuvent être raisonnables pour s'entendre sans que cela n'entrave indûment l'exploitation de l'entreprise de l'employeur et ne lui impose des frais excessifs¹⁵.

L'obligation d'accommodement raisonnable peut être définie comme une obligation juridique, applicable *uniquement* dans une situation de discrimination (ou d'atteinte à la liberté de religion¹⁶), consistant à aménager une norme ou une pratique dans les limites du raisonnable, en accordant un traitement différent à une personne qui autrement serait pénalisée par l'application de cette norme (Bosset, 2007a, p. 10). Cette définition nous permet de distinguer l'accommodement raisonnable, en tant qu'obligation juridique, d'autres types d'arrangements pouvant être conclus pour d'autres raisons. Lorsque aucun droit fondamental n'est affecté de manière discriminatoire, il est erroné de parler d'une obligation juridique d'accommodement raisonnable. On se trouve alors devant une problématique différente, par exemple celle de conflits de valeurs ou de rapports de voisinage, faisant appel à des considérations extrajuridiques. Par exemple, à la fin de l'année 2006, les

14. Sur ce sujet: Woehrling (1998) et Bosset (2007a).

15. Commission ontarienne des droits de la personne (pour Theresa O'Malley) c. Simpsons-Sears, [1985] 2 R.C.S. 536, p. 555.

16. Comme le souligne José Woehrling, en pratique liberté de religion et droit à l'égalité se chevauchent, au point d'être parfois interchangeables (Woehrling, 1998, p. 364).

médias ont fait grand cas de la décision d’un YMCA de Montréal de faire installer des fenêtres givrées afin que les usagers de la synagogue voisine ne soient pas exposés à la vue de femmes en tenue de sport. Cette situation ne peut être considérée comme une situation d’accommodement raisonnable au sens juridique du terme; en effet, les droits de personne n’étaient affectés de manière discriminatoire dans cette affaire, que ce soit le droit des fidèles de la synagogue d’observer leur religion ou le droit des membres du centre sportif d’en utiliser les installations. Bien ou mal avisé, le geste de givrer les fenêtres avait essentiellement pour but de maintenir de bonnes relations avec la synagogue (Québec – Commission de consultation sur les pratiques d’accommodement reliées aux différences culturelles, 2008, p. 70).

L’obligation juridique d’accommodement raisonnable est-elle compatible avec l’obligation de neutralité religieuse de l’État, dont nous faisons état dans la section précédente? Certains voient un paradoxe dans l’idée selon laquelle les institutions publiques québécoises devraient s’abstenir de reprendre à leur compte les pratiques de certaines religions, au nom de la neutralité religieuse de l’État, alors qu’elles sont tenues de respecter les exigences religieuses des citoyens, cette fois au nom de l’accommodement raisonnable. Ce paradoxe n’est toutefois qu’apparent. En effet, l’obligation de neutralité religieuse de l’État et l’obligation d’accommodement raisonnable visent toutes deux le même objectif, soit de permettre l’exercice des libertés fondamentales de conscience et de religion. Dans le premier cas, cet objectif se réalise en empêchant l’État de mettre son autorité au service d’une conception religieuse particulière; dans le second, en permettant aux individus d’exprimer librement leur ferveur ou leur appartenance religieuse dans la sphère publique sans être défavorisés. En somme, il s’agit de façons distinctes de poursuivre le même objectif de respect des libertés fondamentales, quoique dans des contextes différents.

3.2.2.2. L’accommodement raisonnable en milieu éducatif: sa portée et ses limites

Considérer que l’accommodement raisonnable fait partie intégrante du droit à l’égalité a d’importantes conséquences pour les fournisseurs de services publics. En effet, l’obligation juridique d’accommodement raisonnable s’applique sans restriction au secteur des biens et services offerts au public, de sorte que les intervenants du monde scolaire, entre autres, sont parfois légalement tenus d’accommoder leur clientèle ou leur personnel.

L’importance quantitative des demandes d’accommodement raisonnable en milieu scolaire ne doit pas être surestimée. Le rapport du comité Fleury sur l’intégration et l’accommodement raisonnable notait que le quart seulement des directions d’école qui avaient répondu à son questionnaire avaient reçu des demandes d’exemption ou d’adaptation au cours des trois

années précédentes, et que la moitié seulement de ces demandes avaient été acceptées telles quelles (Québec – CCIAR, 2007, p. 17-18). Ce rapport notait également la grande variété des demandeurs d'accommodement : catholiques, protestants, témoins de Jéhovah, musulmans et juifs étaient les plus souvent mentionnés par les directions comme demandeurs. « Les demandes s'expriment indépendamment de la présence ou non d'élèves issus de l'immigration », soulignait-on.

Ces données tendent à être confirmées par l'examen des dossiers de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Cet examen révèle que, sur les 85 dossiers d'enquête fermés par la Commission entre 2000 et 2005 sous le motif religion, à peine le tiers comportaient une demande d'accommodement (Québec – CDPDJ, 2008). Un plus grand nombre de demandes d'accommodement étaient formulées par des personnes qui se réclamaient du protestantisme que de l'islam ou de la religion juive. Ces données de la Commission tendent à indiquer une fois de plus qu'il est erroné d'assimiler accommodement raisonnable et immigration.

Soulignons enfin qu'il est impossible de réduire l'accommodement raisonnable à un outil de gestion de la diversité religieuse, comme on est souvent porté ou incité à le faire. En effet, le concept d'accommodement raisonnable est applicable à une très grande variété de motifs de discrimination, parmi lesquels figurent, notamment, le handicap, le sexe, la grossesse, l'âge et l'origine nationale¹⁷.

Compte tenu que le présent ouvrage a pour thématique la diversité ethnoculturelle, nous nous en tiendrons ici aux aspects les plus directement reliés à ce sujet.

a) La portée de l'obligation

L'obligation juridique d'accommodement vise l'ensemble des normes et pratiques du milieu scolaire ayant un impact discriminatoire sur l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne. Par exemple, il peut s'agir de normes ou pratiques concernant :

- ♦ l'admission des élèves¹⁸ ;
- ♦ la grille d'évaluation d'un cours¹⁹ ;

17. Voir les références jurisprudentielles citées dans : Bosset, 2007a, p. 13-14.

18. *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, précitée (note 12) [admission d'une élève handicapée en mesure de suivre le programme académique de l'établissement, malgré l'accent mis par ce dernier sur les activités sportives].

19. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Draveurs*, J.E. 99-1061 ; REJB 1999-12851 (T.D.P.) [prise en compte du handicap que constitue le bégaiement].

- ◆ la prise de congés pour des motifs religieux²⁰;
- ◆ le code vestimentaire²¹;
- ◆ l’accès aux locaux²²;
- ◆ les documents exigés pour l’inscription dans un programme²³.

Dans bien des cas, l’accommodement consiste à déroger à une règle ou norme générale de manière ponctuelle. Toutefois, dans les affaires Meiorin et Grismer, la Cour suprême du Canada a imposé aux institutions régies par les lois contre la discrimination l’obligation de tenir compte, *dans la formulation même de leurs normes*, de la situation des groupes touchés²⁴. Cette incorporation de l’accommodement dans la norme elle-même vise à assurer que chaque personne soit évaluée selon ses propres capacités. D’où l’importance, pour les institutions scolaires, d’adapter leurs règles et leurs normes, et ce avant même que des demandes individuelles d’adaptation ou de dérogation leur soient présentées. En influençant ainsi la conception même des normes, l’accommodement prend alors une dimension moins réactive et nettement plus structurante²⁵.

Les demandes d’accommodement sont généralement formulées par les personnes qui sont directement concernées ou, dans le cas de demandes concernant des employés, par le syndicat qui les représente. Dans l’arrêt Renaud²⁶, la Cour suprême souligne cependant que les syndicats peuvent être tenus eux-mêmes à une obligation d’accommodement raisonnable. Cela se produit notamment si le syndicat a participé à la formulation de la règle de travail ayant un impact discriminatoire. C’est généralement le cas lorsque la règle fait partie d’une convention collective de travail. Un syndicat d’enseignants ou d’employés pourra aussi être tenu à une obligation d’accommodement raisonnable lorsque, sans avoir concouru à la formulation de la

20. *Commission scolaire régionale de Chambly c. Bergevin*, [1994] 2 R.C.S. 525 [prise de congés par des enseignants juifs, en sus des congés fériés déjà prévus par la convention collective].

21. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (1994). *Le port du foulard islamique dans les écoles publiques*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

22. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2005). *Réflexion sur la portée et les limites de l’obligation d’accommodement raisonnable en matière religieuse*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, p. 11-12 [possible mise à disposition d’un local pour des fins religieuses].

23. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency*, J.E. 2004-966 (T.D.P.) [prise en compte des difficultés que peuvent éprouver les immigrants à produire des documents officiels en provenance de leur pays d’origine].

24. *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicles) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights)*, [1999] 3 R.C.S. 868, par. 19 [Grismer]; *Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU*, [1999] 3 R.C.S. 3. Meiorin].

25. On peut parler ici d’un « nouveau paradigme » en matière de discrimination (Brière et Villaggi, 2000, p. 219).

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

règle, sa collaboration s'avère néanmoins nécessaire à la mise en œuvre d'une mesure d'accommodement. Dans une telle situation, il revient d'abord à la commission scolaire d'étudier à fond d'autres mesures d'accommodement. Toutefois, si aucune mesure raisonnable d'accommodement n'est possible sans la collaboration du syndicat, la responsabilité légale de ce dernier est alors engagée.

b) La notion de religion

Vu l'importance des facteurs religieux dans la fréquence des demandes d'accommodement raisonnable qui sont présentées aux établissements scolaires, le sens à donner au mot « religion », en tant que motif de discrimination interdit, doit être précisé. Cette question est cruciale, car la pratique religieuse, qui était autrefois un phénomène de masse au Québec, est devenue affaire de choix individuels. Parallèlement, la carte religieuse du Québec s'est grandement diversifiée, notamment avec les phénomènes migratoires. Il faut aussi compter avec les spiritualités autochtones, de tout temps présentes sur le territoire, et avec l'apparition récente de nombreux mouvements se situant en marge des religions établies.

Dans l'affaire *Amsalem*²⁷, une majorité de juges de la Cour suprême du Canada a retenu une conception « *personnelle et subjective* » de la liberté de religion. En vertu de cette conception, la personne qui invoque cette liberté doit faire la preuve de sa *croissance raisonnable* en l'existence d'une obligation ou exigence d'ordre religieux. Les croyances religieuses se distinguent ainsi de celles dont la source est purement séculière ou sociale; elles se distinguent également de celles qui sont une manifestation de la conscience personnelle de l'intéressé.

En vertu de la conception subjective de la liberté religieuse retenue par la Cour, le demandeur n'a pas à démontrer que sa croyance repose sur un précepte religieux reconnu comme tel par des autorités religieuses, ni que cette croyance est partagée par une majorité de croyants²⁸. En effet, il suffit de démontrer que le geste qu'on souhaite accomplir revêt *pour soi* un caractère religieux ou spirituel. Selon la Cour suprême, une religion

s'entend typiquement d'un système particulier et complet de dogmes et de pratiques. En outre, une religion comporte généralement une croyance dans l'existence d'une puissance divine, surhumaine ou dominante. Essentiellement,

27. *Syndicat Northcrest c. Amsalem*, [2004] 2 R.C.S. 551.

28. Le petit nombre de ses adeptes, sa nouveauté ou encore son apparente ou prétendue « excentricité » ne permettent pas non plus de refuser le statut de religion à une croyance. ONU – Comité des droits de l'homme (1993). *Observation générale (n° 22) portant sur l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (liberté de religion)*, CCPR/C/21/Rev.1/Add. 4 (1993), par. 2. Comme le souligne J. Woehrling, « toutes les grandes religions traditionnelles comportent des croyances et des pratiques qui paraissent excentriques aux non-croyants » (Woehrling, 2008, p. 48).

la religion s’entend de profondes croyances ou convictions volontaires, qui se rattachent à la foi spirituelle de l’individu et qui sont intégralement liées à la façon dont celui-ci se définit et s’épanouit spirituellement, et les pratiques de cette religion permettent à l’individu de communiquer avec l’être divin ou avec le sujet ou l’objet de cette foi spirituelle²⁹.

Les tribunaux peuvent statuer sur la sincérité de la croyance du demandeur si cette sincérité est une question litigieuse³⁰. Toutefois, s’enquérir de la sincérité du demandeur n’autorise pas les tribunaux à porter un jugement sur la *validité* d’une croyance religieuse. Selon la Cour suprême, la sincérité d’une croyance religieuse suppose en effet une croyance qui est simplement honnête, c’est-à-dire qui n’est « *ni fictive, ni arbitraire* », bref qui « *ne constitue pas un artifice* ».

En pratique, il n’est pas interdit aux intervenants du milieu scolaire de faire appel à l’avis d’experts pour dresser l’inventaire des croyances et pratiques religieuses dont on considère qu’elles existent véritablement au sein des diverses religions (Woehrling, 2007, p. 120). Toutefois, les tribunaux, liés par la conception subjective de la religion qui a été retenue par la Cour suprême, ne seront pas nécessairement liés par de telles listes, et la pratique religieuse antérieure du demandeur ne sera qu’un moyen parmi d’autres de démontrer sa sincérité devant le tribunal³¹.

c) *Les limites de l’obligation*

Les limites de l’obligation d’accommodement raisonnable sont celles de la *contrainte excessive*, notion qui est inhérente au concept d’accommodement raisonnable. Car, on a tendance à l’oublier, l’obligation d’accommodement raisonnable ne consiste pas à se plier à tous les particularismes, qu’ils soient culturels ou religieux.

La notion de contrainte excessive reflète un principe : les droits et libertés de la personne sont inséparables des droits et libertés d’autrui et du bien-être général, pour reprendre les termes du préambule de la Charte québécoise. À ce sujet, la Cour suprême s’exprimait d’ailleurs ainsi, au moment de consacrer l’existence de l’obligation d’accommodement raisonnable :

Dans toute société, les droits d’une personne entreront inévitablement en conflit avec les droits d’autrui. Il est alors évident que tous les droits doivent être limités afin de préserver la structure sociale dans laquelle chaque droit peut être protégé sans porter atteinte indûment aux autres³².

29. Amselem, par. 39.

30. *Ibid.*, par. 51.

31. *Ibid.*, par. 143.

32. *O’Malley c. Simpsons-Sears*, précitée (note 16), p. 554-555.

C'est donc à un exercice d'équilibre entre le droit à un accommodement et les intérêts du milieu concerné que nous convie la notion de contrainte excessive.

Jusqu'à maintenant, les critères retenus par la jurisprudence pour évaluer si l'accommodement demandé exerce une contrainte excessive sont de trois ordres: les coûts financiers de l'accommodement; l'impact sur le fonctionnement de l'institution; l'atteinte à d'autres droits (Brunelle, 2001, p. 248-252). Ces critères ont été formulés dans un contexte précis, celui des relations du travail, mais ils nous fournissent un cadre utile pour l'application de la notion de contrainte excessive en contexte éducatif. Dans ce dernier contexte, un enjeu important reste néanmoins la prise en compte de la spécificité du secteur des services publics. En effet, il faut tenir compte de ce qui distingue une institution publique comme l'école – laquelle a des responsabilités envers l'ensemble de la collectivité – d'un simple employeur (Bosset, 2007b). Nous tenterons ici d'appliquer la notion de contrainte excessive à cette spécificité du milieu scolaire.

d) *Les coûts financiers*

Le critère financier fait appel à un indicateur simple (combien de dollars sont impliqués?), mais son application reste relative. Dans l'affaire Renaud, la Cour suprême du Canada a opté pour un critère selon lequel il faut plus que des efforts minimaux pour remplir l'obligation d'accommodement³³. L'ampleur de l'institution influe nécessairement, reconnaît la Cour, sur l'évaluation de ce qui représente un coût excessif. La Cour admet également qu'un coût financier qu'il serait raisonnable de supporter en période de prospérité pourrait devenir excessif en période de restrictions budgétaires³⁴.

À titre d'exemple, dans l'affaire Bergevin, la Cour suprême a fait droit à la demande de trois enseignants de religion juive qui réclamaient que la journée du Yom Kippour, qu'ils avaient observée en ne se présentant pas au travail, leur soit remboursée par la commission scolaire. Le tribunal a estimé qu'aucune preuve ne lui avait été présentée démontrant que le remboursement de cette journée, qui correspondait à 1/200^e de la prestation de travail totale de ces trois enseignants, aurait représenté une contrainte excessive pour la commission scolaire³⁵.

33. Arrêt Renaud, précité (note 26). Le droit canadien diffère ici du droit américain, où une contrainte est considérée comme excessive dès qu'elle implique des efforts plus que négligeables pour l'institution. Voir *Trans World Airlines c. Hardison*, 432 U.S. 63 (1977).

34. Arrêt Bergevin, précité (note 21).

35. La Cour suprême a souligné l'incongruité de la situation, dans laquelle le remboursement d'absences pour des raisons « valables » était prévu par la convention collective, mais non le remboursement d'absences pour des motifs religieux.

e) Le fonctionnement de l’école

Pour paraphraser la Cour suprême dans l’affaire *Simpsons-Sears*, il s’agit ici de voir si l’accommodement demandé entraverait le bon fonctionnement de l’école, ce qui fait appel à des considérations parfois assez terre-à-terre. Le critère du fonctionnement de l’école³⁶ renvoie notamment à des considérations telles que :

- ♦ l’interchangeabilité du personnel (lorsque, par exemple, des enseignants demandent à s’absenter pour des motifs religieux);
- ♦ la disponibilité et l’adaptabilité des lieux (lorsque l’accommodement demandé serait, par exemple, la mise à disposition d’un local);
- ♦ le nombre de personnes affectées;
- ♦ la durée de l’accommodement;
- ♦ le moment de l’année scolaire où l’accommodement est demandé.

Ces éléments ne sont toutefois pas les seuls à devoir être pris en considération au titre du fonctionnement de l’école. Le milieu scolaire présente en effet d’autres caractéristiques plus substantielles dont il convient de tenir compte, car elles tiennent à la mission même de l’école. Dans son avis sur le pluralisme religieux, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a précisé que les éléments suivants ne pouvaient pas faire l’objet d’accommodements, vu leur caractère fondamental, prévu par la loi et les régimes pédagogiques en vigueur : la fréquentation scolaire obligatoire, le nombre de jours de classe et le contenu des programmes d’enseignement, notamment (Québec – CDPDJ, 1995, p. 10).

Le port de signes religieux par le personnel enseignant se situerait en quelque sorte au confluent de l’obligation d’accommodement raisonnable qui incombe à l’école et de l’obligation de neutralité de l’État en matière religieuse. S’il s’avère que des signes religieux (par exemple, ceux qui masqueraient le visage de l’enseignante) ont un impact négatif sur la qualité de la relation pédagogique, compte tenu, par exemple, de l’âge des élèves ou de la matière enseignée, cette considération propre au fonctionnement et à la mission de l’école pourrait, selon nous, être facilement « accommodée » à l’intérieur du concept de la contrainte excessive³⁷.

36. Par analogie, voir les critères applicables en milieu de travail répertoriés par Brunelle (2001, p. 250-251).

37. Nous partageons cependant l’avis de J. Woehrling suivant lequel une interdiction générale des signes religieux par les enseignants, ne tenant pas compte de l’âge des élèves, du caractère ostentatoire ou non du signe, de la nature des fonctions, du contenu de l’enseignement et de l’attitude générale de l’enseignant (entre autres), serait disproportionnée par rapport à l’objectif pédagogique en tant que tel (Woehrling, 2006, p. 52). Une telle interdiction pourrait donc passer difficilement le test des articles 9.1 de la Charte québécoise et 1^{er} de la Charte canadienne.

f) *L'atteinte à d'autres droits*

Le critère de l'atteinte aux droits renvoie à la sécurité, au respect de la convention collective, à l'effet préjudiciable qu'aurait l'accommodement sur autrui, ou au conflit avec d'autres droits fondamentaux (Brunelle, 2001, p. 250).

Les considérations de sécurité sont capitales pour l'école³⁸. Cependant, l'application du critère de sécurité doit tenir compte de la nature du milieu scolaire, comme le rappelle l'affaire Multani, qui concerne le port du kirpan à l'école³⁹. Dans cette affaire, la Cour suprême a jugé que l'interdiction pure et simple du kirpan, non assortie de mesures d'accommodement permettant de le porter de manière sécuritaire, n'était pas proportionnée à l'objectif de sécurité. La Cour a distingué le port du kirpan dans un avion (un lieu clos où les services d'urgence ne sont pas immédiatement accessibles) ou devant un tribunal (où des parties s'opposent dans un contexte d'antagonisme) avec le port du kirpan à l'école, un milieu de vie où enseignants et élèves collaborent durant une longue période en vue de réaliser la mission éducative de l'institution. La Cour a estimé que l'école était un environnement unique, propice au développement de relations soutenues entre les élèves et le personnel, ce qui lui permettait « de mieux gérer les différentes situations qui surviennent⁴⁰ ». En somme, la Cour reconnaît dans cette affaire l'importance de la sécurité, mais elle tient compte aussi du milieu de vie que constitue l'école, ce qui lui permet de situer l'argument de la sécurité dans un contexte institutionnel spécifique.

Dans l'affaire Renaud, où un gardien de sécurité avait demandé un congé religieux à la commission scolaire qui l'employait, la portée du critère de l'atteinte à la convention collective a été précisée, de manière à exclure l'incidence économique d'un grief déposé à l'encontre d'un accommodement non prévu par la convention collective⁴¹. La Cour admet qu'une « *dérogation importante* » aux conditions d'emploi prévues par la convention collective puisse constituer une contrainte excessive, mais elle rappelle aussi que les dispositions d'une convention collective ne peuvent dégager les parties de leur obligation d'accommodement. Le tribunal énonce dans cette affaire, rappelons-le, les conditions dans lesquelles une organisation syndicale peut être tenue à une obligation d'accommodement raisonnable⁴².

38. Il s'agit, par exemple, d'un facteur pouvant justifier des restrictions au port du hidjab lors d'activités de laboratoire ou dans un cours d'éducation physique (Québec – CDPDJ, 1995, p. 25).

39. Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, [2006] 2 R.C.S. 256.

40. *Id.*, par. 65.

41. Arrêt Renaud, précité (note 26), p. 985-987.

42. Plus haut (2.2.2.1).

Le critère de l’effet préjudiciable de l’accommodement sur autrui, initialement énoncé dans *Central Alberta Dairy Pool*, fut reformulé dans *Renaud*. Cette fois, la Cour a insisté sur la «*prudence*» avec laquelle ce critère doit être appliqué. Si les craintes légitimes d’employés que leurs *droits* soient lésés méritent d’être prises en considération, en revanche les *attitudes* incompatibles avec les droits de la personne ne doivent pas l’être⁴³. Ce principe revêt une importance toute particulière en milieu scolaire, vu la mission éducative de l’école et, en particulier, vu les responsabilités qui incombent à celle-ci en matière d’éducation aux droits et libertés de la personne. Dans *Multani*, la Cour a insisté sur cette responsabilité de l’école, rappelant que les écoles étaient «*censées développer le civisme, former des citoyens responsables et offrir un enseignement dans un milieu où les préjugés, le parti pris et l’intolérance n’existent pas*»⁴⁴. Elle en tire cette conséquence pratique :

La tolérance religieuse constitue une valeur très importante au sein de la société canadienne. Si des élèves considèrent injuste que Gurbaj Singh puisse porter son kirpan à l’école alors qu’on leur interdit d’avoir des couteaux en leur possession, il incombe aux écoles de remplir leur obligation d’inculquer à leurs élèves cette valeur qui est à la base même de notre démocratie⁴⁵.

Dernière composante du critère de l’atteinte aux droits, le conflit potentiel entre l’accommodement raisonnable et d’autres droits fondamentaux soulève des débats passionnés. Les chartes des droits n’accordent pas de primauté de principe à la liberté religieuse lorsque celle-ci entre en conflit avec d’autres droits fondamentaux, tels que le droit à l’égalité. En ce qui concerne plus spécifiquement les rapports entre la liberté religieuse et l’égalité des sexes, ceux-ci peuvent relever de la *coexistence pacifique*, et ne pas poser de problème particulier; de l’ordre des *tensions*, et exiger dialogue et vigilance; ou enfin, de l’ordre des *conflits*, et requérir la médiation du droit (*Bosset*, 2009, p. 184). Dans ce dernier cas, la notion de contrainte excessive et les limites généralement applicables à l’exercice de la liberté religieuse⁴⁶ permettront de refuser l’octroi d’un accommodement qui porterait atteinte à une liberté ou à un droit fondamental d’autrui.

43. *Renaud*, p. 987-988.

44. *Université Trinity Western c. British Columbia College of Teachers*, [2001] 1 R.C.S. 772 (par. 13).

45. *Multani*, par. 76.

46. Voir l’art. 9.1 de la Charte québécoise : «*Les libertés et droits fondamentaux s’exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l’ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. La loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l’exercice.*»

CONCLUSION

En tant qu'institution sociale et milieu de vie, l'école est tenue à des obligations juridiques eu égard à la diversité ethnoculturelle. Comme nous l'avons vu ici, le respect des libertés fondamentales de conscience et de religion et celui du droit à l'égalité s'imposent en particulier à elle : lorsque cela n'entraîne pas une contrainte excessive, il pourra en découler une obligation juridique d'accommoder raisonnablement cette diversité. Nous avons tenté d'exposer sur quels fondements juridiques repose cette obligation et en quoi elle cherche à tenir compte de la nature de l'institution scolaire. En dernière analyse, l'accommodement raisonnable nous paraît être un concept dont les limites juridiques sont déjà établies ou peuvent être déduites de principes plus généraux, et qui, sur le terrain, peut être adéquatement « géré » par les acteurs du milieu de l'éducation. Cependant, comme le soulignent fort à propos les auteurs du rapport Bouchard-Taylor, pour faciliter l'application de l'obligation d'accommodement raisonnable dans des contextes qui varieront souvent, des ressources techniques appropriées devraient être mises à la disposition des intervenants de première et deuxième ligne, pour favoriser notamment le transfert des connaissances et le partage d'information sur les pratiques éprouvées (Québec – CCPARDC, 2008, p. 251-253).

Sur un plan plus général, les pratiques d'accommodement raisonnable en milieu éducatif s'intègrent harmonieusement aux politiques publiques que sont, au Québec, l'interculturalisme ou, au Canada, le multiculturalisme (Bosset et Eid, 2007). Cependant, bien que l'accommodement raisonnable découle directement des chartes des droits et, en particulier, du droit à l'égalité, il ne tient pas lieu de politique de lutte contre la discrimination. En effet, une véritable politique de lutte contre la discrimination doit aller bien au delà de la gestion de situations de discrimination individualisées – ce qui est l'objet principal de l'accommodement raisonnable – et s'attaquer aux dimensions institutionnelles et systémiques du racisme et de la discrimination. C'est ce que tentent de faire, avec des résultats inégaux, les politiques officielles du Québec depuis plus de deux décennies. Il est regrettable que la surenchère médiatique et la récupération politique qui ont entouré l'accommodement raisonnable ces dernières années aient souvent occulté ces dimensions incontournables de la lutte contre le racisme et la discrimination.

QUESTIONS d’approfondissement

3

3.1 Le père d’un élève se plaint du climat de permissivité qui, selon lui, régnerait dans la classe de son enfant de 8 ans. Une telle situation serait inacceptable dans son pays d’origine, où les enseignants sont vus comme des personnes devant exercer leur autorité. La directrice de l’école doit-elle traiter cette doléance comme une demande d’accommodement raisonnable ?

3.2 À la rentrée scolaire, les parents d’un élève remettent à l’enseignante une liste de trois fêtes religieuses qu’ils aimeraient voir leur enfant observer durant l’année. La première de ces fêtes aura lieu à la mi-octobre et les deux autres, à l’hiver et au printemps prochain. Les parents souhaiteraient que leur enfant n’ait pas à subir d’épreuve d’évaluation ces jours-là mais ils se disent prêts à ce que les épreuves soient tenues à d’autres moments. Cette demande d’accommodement est-elle acceptable ? Votre réponse sera-t-elle la même si les parents formulent leur demande la veille du jour prévu pour un examen ?

3.3 Il est permis aux enseignants et enseignantes des écoles publiques québécoises de porter des signes d’appartenance religieuse. Cela entre-t-il en conflit avec l’obligation de neutralité religieuse de l’État ?

3.4 L’obligation d’accommodement raisonnable découle des chartes des droits. Dans quelle mesure peut-on lier l’accommodement raisonnable à la mission de l’école, telle que définie dans la loi ?

RÉFÉRENCES

- Bosset, P. (2009). « Accommodement raisonnable et égalité des sexes: tensions, contradictions et interdépendance », dans P. Bosset, P. Eid, S. Lebel-Grenier et M. Milot (dir.), *Appartenances religieuses et appartenance citoyenne: un équilibre en tension*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 181-206.
- Bosset, P. (2007a). « Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement raisonnable », dans M. Jézéquel (dir.), *Les accommodements raisonnables: quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 3-28.
- Bosset, P. (2007b). « Limites de l'accommodement raisonnable: le droit a-t-il tout dit? », *Éthique publique*, vol. 9, n° 1, printemps, p. 165-168.
- Bosset, P. et P. Eid (2007). « Droit et religion: de l'accommodement raisonnable à un dialogue internormatif? », *Revue juridique Thémis*, vol. 41, p. 513-542.
- Brière, J.-Y. et J.-P. Villaggi (2000). « L'obligation d'accommodement de l'employeur: un nouveau paradigme », dans *Développements récents en droit du travail*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 219.
- Brunelle, C. (2001). *Discrimination et obligation d'accommodement raisonnable en milieu de travail syndiqué*, Cowansville, Éditions Yvon Blais.
- Caron, M. (1980). « Le droit à l'égalité, pierre d'angle de la Charte », *Formation permanente du Barreau (1980-1981)*, Cowansville, Éditions Yvon Blais.
- Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable (B. Fleury, président) (2007). *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport présenté à madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal, Le Comité.
- Québec – Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (G. Bouchard et C. Taylor, coprésidents) (2008). *Fonder l'avenir – Le temps de la conciliation – Rapport*, Montréal, La Commission.
- Québec – Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2008). *La Charte et la prise en compte de la religion dans l'espace public – Document de réflexion*, Montréal, La Commission.
- Québec – Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (1995). *Le pluralisme religieux au Québec, un défi d'éthique sociale*, Montréal, La Commission.
- Woehrling, J. (2007). « Annexe G. Examen et analyse de la jurisprudence relative aux accommodements raisonnables en milieu scolaire », dans *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire.
- Woehrling, J. (2006). « La place de la religion dans les écoles publiques du Québec », *Actes de la XVII^e Conférence des juristes de l'État*, Cowansville, Yvon Blais, p. 3-62.
- Woehrling, J. (1998). « L'obligation d'accommodement raisonnable et l'adaptation de la société canadienne à la diversité religieuse », [1998] 43 *R.D. McGill* 325.

Chapitre 4

LA FORMATION INITIALE DES FUTURS ENSEIGNANTS Un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII)

PIERRE TOUSSAINT
Université du Québec à Montréal

L'accueil et l'ouverture à l'Autre sont les premiers pas
vers le *vivre-ensemble*.

(Pierre Toussaint, réflexion)

On n'insistera jamais assez sur l'importance des outils interculturels mis à la disposition des intervenants afin de les aider à mieux faire face au caractère pluriethnique de l'école québécoise. Cette école québécoise est devenue de plus en plus diversifiée par la présence des élèves issus de l'immigration de première et deuxième générations.

Notre expérience de professeur-chercheur dans la formation des enseignants nous a incité à proposer cette démarche pouvant conduire à faciliter l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration.

Nous avons voulu mettre l'accent sur une réalité qualifiée de complexe, mais riche en informations et par le fait même en connaissances nouvelles et en compréhension interculturelle. En un mot, ce chapitre vise à sensibiliser le lecteur à la réalité pluriethnique de l'école québécoise et à l'inviter à partager cette communication interculturelle et ainsi briser les incompréhensions et favoriser une meilleure intégration des jeunes issus de l'immigration.

Dans ce chapitre, nous voulons d'abord susciter l'intérêt et ensuite conscientiser davantage le lecteur à la problématique de l'éducation interculturelle. Ce texte fera le point sur la situation dans les écoles et particulièrement dans celles de la grande région de Montréal. Nous présenterons d'abord une synthèse d'une analyse inspirée de l'Institut national de recherche pédagogique¹ sur le concept même d'éducation interculturelle. Puis, nous proposerons une démarche ou plutôt un modèle pouvant conduire à une meilleure compréhension et à une plus grande acceptation des élèves des différents groupes ethnoculturels. Nous concluons en dégagant les grandes lignes d'action éventuelles pour le milieu de l'enseignement, eu égard à la formation initiale et continue du personnel enseignant.

4.1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Au Québec, nous retrouvons plus d'une centaine de communautés ethnoculturelles. Ces groupes dont les personnes sont issues de communautés ethnoculturelles ont pris naissance, pour certains, il y a plusieurs décennies à partir de différentes vagues successives de migration vers le continent nord-américain. Depuis, ces communautés ont connu, avec leur haut taux de natalité, une croissance démographique importante. D'ailleurs, selon le *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2009* du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2009), le Québec accueille 41 207 personnes issues de l'immigration en 2006; 45 643 en 2007; 49 136 en 2008 et prévoyait en accueillir entre 54 800 et 58 300 en 2009.

1. L'Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2007.

Ces statistiques montrent bien l'intention du Québec de miser sur l'immigration afin de combler son taux de natalité que plusieurs considèrent comme très bas.

4.2. LE PAYSAGE CULTUREL DU QUÉBEC ET SON ÉVOLUTION

Le Québec des années 1960 était monoculturel ou tout au plus biculturel à cause de sa minorité anglophone. Vers la fin des années 1970, on pouvait déjà parler sans trop se tromper d'un Québec pluraliste ou d'une société pluriculturelle. Cette présence affirmée a des répercussions sur les valeurs et la composition sociale de la société. Le Québec des années 1960, 1970 et même 1980 s'est enrichi par l'apport de l'immigration.

Dans les années 1980, on faisait le constat suivant: le visage du Québec a changé et sa couleur aussi.

À cette époque, en 1984, Limoges et Beauchesne écrivaient ceci:

La face de nombreuses écoles élémentaires et secondaires a changé considérablement au Québec. Une nouvelle réalité scolaire s'est imposée avec force depuis que la loi 101 a été votée par le gouvernement du Parti québécois en 1977: l'école multiethnique francophone².

Dans le rapport Chancy publié en 1985, *l'École québécoise et les communautés culturelles*, il est écrit que 35 % de l'ensemble des effectifs scolaires de l'école publique sur l'île de Montréal appartiennent à des communautés ethnoculturelles. Cette réalité s'est étendue de plus en plus ailleurs au Québec. Il devient nécessaire pour l'école québécoise de maintenir l'harmonie qui exige de chaque acteur impliqué l'apprentissage, la découverte et l'acceptation d'autrui. C'est dans ce sens que le Conseil supérieur de l'éducation écrira en 1987 «qu'apprendre à être dans une société diverse, c'est bien un objectif de l'éducation». L'éducation interculturelle doit miser sur l'intégration des élèves. Dans cette perspective, l'école doit créer les moyens appropriés d'atteindre ses missions: «instruire, socialiser et qualifier» en tenant compte de la diversité ethnoculturelle de ses élèves.

Aujourd'hui, en 2009, le portrait a évolué dans le sens d'une plus grande diversité d'enfants issus de l'immigration sur l'île de Montréal. Selon les données du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (Sévigny, 2008), près de 53 % des élèves qui fréquentent une école sur l'île de Montréal sont issus de l'immigration.

2. Limoges, J. et A. Beauchesne (1984). «De l'école multiethnique à l'éducation interethnique», *Multiculturalisme*, Toronto, Université de Toronto, p. 22.

4.3. L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES

Le phénomène de la coexistence interculturelle dans les écoles francophones du Québec est relativement récent. Certaines écoles ont une expérience plus longue que d'autres, mais plusieurs sont mal préparées à accueillir les nouveaux Québécois à cause d'une connaissance insuffisante des valeurs et de la culture dont sont porteurs les membres de ces communautés ethnoculturelles. La problématique de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans le système scolaire de la société d'accueil nous interpelle pour au moins deux raisons: a) d'abord, la société québécoise est pluriculturelle, c'est-à-dire formée de plusieurs cultures qui, à différents moments de leur histoire, sont venues s'établir au Québec; b) puis l'héritage culturel de ces groupes se doit d'entrer dans la composition de la culture québécoise en constante évolution. Depuis déjà quelques années, la société québécoise a résolument décidé d'accentuer les traits de son héritage culturel français. Comment peut-elle maintenir cette volonté tout en reconnaissant le droit à la différence de l'autre?

Partout où ce phénomène migratoire se produit et comme pour toute autre forme de coexistence, la coexistence interethnique nécessite une adaptation de ceux et celles qui s'intègrent au milieu québécois certes, mais aussi l'adaptation de ceux et celles qui font partie du milieu d'accueil, qui sont là depuis longtemps et qui doivent évoluer dans un environnement nouveau et souvent en transformation continuelle.

Il y a lieu de connaître et de reconnaître les besoins des jeunes Québécois de « vieille et de nouvelle souche », des intervenants et des parents face aux changements socioculturels qu'ils sont appelés à vivre. Pour cela, il importe de développer une attitude d'ouverture chez tous les élèves sans égard à leur origine ethnique. C'est un travail qui doit commencer dès le jeune âge. Une attitude d'ouverture à l'autre s'avère nécessaire afin que la spécificité de chacune des cultures favorise un enrichissement mutuel et durable dans un climat de confiance et de réciprocité. L'interaction entre les personnes issues de cultures différentes appelle à un dialogue, à une communication interculturelle dans le respect mutuel.

4.4. QUELQUES APPROCHES DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

En 2007, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) a publié *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*, un rapport de recherche que nous résumerons et commenterons selon l'ordre suivant: 1) les définitions et les principales approches de l'interculturel en éducation, 2) les modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives,

3) les défis de l'éducation interculturelle, 4) l'éducation interculturelle dans le contexte européen, 5) l'éducation interculturelle en France, 6) l'éducation interculturelle dans les autres pays européens, et enfin 7) l'éducation interculturelle dans les Amériques.

4.4.1. Les définitions générales et les principales approches de l'interculturel en éducation

Le mot «interculturel» apparaît pour la première fois en France en 1975. Ici le préfixe «inter» «sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenances, c'est-à-dire la confrontation identitaire» (p. 6). L'interculturel se distingue du «multiculturel», car il exprime le désir d'une réciprocité, d'un dialogue entre les diverses cultures d'une société, tandis que le multiculturel tend à n'être que l'expression d'une situation de fait, la simple reconnaissance des différentes cultures dans une société. L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle afin d'atteindre une visée éducative par rapport à celle-ci. En somme, en éducation et dans la société en général, «l'interculturalisation promeut la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs. Elle implique celle des limites de la hiérarchisation propre à chacun d'entre eux ainsi qu'une recherche de normes communes pour un vivre-ensemble» (p. 7).

Les approches de l'interculturel en éducation abordées sous divers angles par l'INRP (2007) sont: l'éducation multiculturelle, l'éducation à la diversité et l'éducation interculturelle. Cette dernière vise l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité en constituant «un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions» (p. 12). Concrètement, cette éducation offre aux élèves la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures, de reconnaître la diversité sans jugement discriminatoire, et favorise chez eux la réciprocité. Pour les enseignants, l'éducation interculturelle rime avec le fait que «la diversité ne doit pas être abordée d'une manière monolithique» (p. 12). C'est la définition que le Québec privilégie en éducation: l'éducation interculturelle plutôt que le multiculturalisme qui considère les nouveaux arrivants comme des personnes qui viennent participer à la mosaïque canadienne. Comment favoriser l'intégration de ces nouveaux arrivants dans une perspective interculturelle?

4.4.2. Les modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives

Dans plusieurs pays, divers modèles régissent les stratégies de gestion de la diversité culturelle: l'assimilation, l'intégration, le multiculturel et l'interculturel.

Dans le rapport de l'INRP dont nous faisons état ici, on mentionne « que le *modèle de l'assimilation* ne prend pas en considération les différences culturelles dans l'enseignement, mais vise [...] à favoriser l'assimilation de la "culture nationale", à commencer par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil » (p. 13). Contrairement à ce modèle d'assimilation, l'objectif du *modèle de l'intégration* est « d'intégrer les rapports culturels de tous les groupes culturels dans une culture commune » (p. 14). En somme, ce modèle promeut la participation égalitaire de tous à la société. En ce qui concerne le *modèle du multicultural*, il assigne à l'enseignement l'objectif de renforcer chez les élèves le respect entre les groupes majoritaires et minoritaires tout en favorisant l'identification des élèves à leur propre culture.

Cependant, tous ces modèles ne relèvent pas totalement de l'éducation interculturelle et présentent de nombreuses limites, ce qui les différencie donc du modèle interculturel qui lui, « s'appuie davantage sur les rapports, les relations, les interactions et les intersubjectivités entre les individus ou les groupes, que sur leurs caractéristiques. Ces dernières sont déterminées par les relations ou les interactions, et non l'inverse » (p. 15). C'est la posture adoptée au Québec en éducation, d'où l'appellation d'éducation interculturelle.

4.4.3. Les défis de l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle doit relever trois grands défis: 1) le rapport éducation interculturelle et minorités, 2) le rapport éducation interculturelle et religion, et 3) le rapport éducation interculturelle et pédagogie.

Concernant le *rapport éducation interculturelle et minorités*, les politiques éducationnelles liées aux minorités diffèrent d'un pays à l'autre, mais, « quels que soient les États de l'Union, on constate des phénomènes de ségrégation dans la scolarisation des minorités entre les écoles, entre les classes et à l'intérieur des classes » (p. 22), ce qui contribue à la stratification scolaire, selon l'INRP. De manière générale, les programmes éducatifs pour les minorités visent essentiellement la préservation de leurs cultures et de leur langue, tandis que l'éducation interculturelle vise à développer chez les élèves leurs connaissances des autres cultures, ce qui réduit les préjugés chez les élèves et favorise le dialogue.

Pour ce qui est du *rapport éducation interculturelle et religion*, comme le mentionne l'INRP, l'interculturel est de plus en plus utilisé pour aborder les religions, car il permet « de reconnaître la pluralité des religions comme des cultures, mais surtout leur dynamique et leurs interactions, en s'efforçant d'en rendre compte d'une manière objective » (p. 23). En somme, l'éducation interculturelle reposant sur une logique d'interaction, elle contribue à favoriser le respect réciproque de tous et chacun tout en contribuant

à un enrichissement mutuel basé sur l'apprentissage de l'autre et de la différence religieuse. Toutefois, au Québec, avec la réforme de l'éducation, le cours d'enseignement religieux a été remplacé par le cours d'éthique et culture religieuse depuis la rentrée scolaire 2008.

En ce qui a trait au *rapport éducation interculturelle et pédagogie*, l'INRP rapporte qu'en éducation interculturelle, deux orientations pédagogiques complémentaires sont reconnues, soit la pédagogie s'intéressant au contenu et celle s'intéressant davantage aux relations entre les élèves eux-mêmes dans la classe ou dans l'environnement scolaire. Ces deux orientations pédagogiques ont « pour objectif commun d'éveiller à la diversité, d'aider à repérer les différences comme source d'intérêt et possibilité d'enrichissement en prenant en considération, d'une part la diversité des profils, des cadres de référence et des contextes d'appartenance des élèves... » (p. 25). En somme, l'enseignant adapte sa pédagogie à ses élèves et l'application de méthodes adaptées à la diversité de la classe permet à chaque élève de faire un travail d'introspection sur lui-même et sa culture tout en l'incitant à aller voir l'autre malgré ses différences. Dans son rapport, l'INRP souligne cependant que l'application d'une pédagogie interculturelle est plus difficile lorsque les élèves ont connu auparavant une pédagogie plus traditionnelle.

4.4.4. L'éducation interculturelle dans le contexte européen

Dans cette publication, l'INRP mentionne que la promotion du dialogue interculturel est une priorité pour le Conseil de l'Europe qui réunit 48 États, dont la Russie et la Turquie. Il ajoute que l'éducation constitue l'élément clé de l'amélioration des rapports entre les diverses cultures présentes en Europe. Ainsi, il définit l'interculturel comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes. L'objectif est que les groupes et les individus qui se réclament de celle-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel » (p. 31). Quant à l'éducation interculturelle, elle est pour sa part mobilisée comme un processus d'éducation sociale favorisant les échanges et les interactions réciproques, amenant graduellement la diminution des comportements liés au racisme, à la discrimination, etc.

D'ailleurs, on constate dans ce rapport que presque tous les pays d'Europe ont pris en considération l'approche interculturelle dans leurs politiques éducationnelles, mais que les objectifs et les modalités diffèrent d'un pays à un autre. Cependant, il est clair, selon plusieurs auteurs, que « l'enjeu de l'approche interculturelle dépend de la capacité des enseignants et des personnels scolaires à la rendre effective. Leur formation et le soutien qui leur est apporté à cette fin par leur tutelle demeurent essentiels » (p. 35),

puisque d'après plusieurs, un simple enseignement initial de type théorique ne prépare pas adéquatement les enseignants à faire face à la diversité dans leur classe et surtout à bien appliquer un enseignement de type interculturel. Une formation théorique et pratique est garante d'une meilleure application d'une éducation interculturelle. C'est le constat actuel au Québec, où les futurs enseignants ne sont pas très bien préparés à utiliser l'approche interculturelle. Les futurs enseignants sont informés, mais ne sont pas réellement formés, d'où la nécessité pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en concertation avec les facultés et départements des sciences de l'éducation, de se pencher sur cette problématique et de s'assurer qu'à tout le moins les futurs enseignants soient bien formés pour faire face à la diversité ethnoculturelle de l'école québécoise.

4.4.5. L'éducation interculturelle en France

Dans l'histoire de la France, la notion de cohésion sociale de la nation a toujours été primordiale et se transposait dans l'éducation de sorte que l'école a longtemps constitué le centre de la construction de l'identité nationale républicaine. Reposant sur le principe d'universalité de la citoyenneté, «les singularités culturelles ne sont donc pas prises en compte au nom de cette idéologie républicaine» (p. 58). Cependant, malgré cette logique, la France ne peut nier, d'après l'INRP, qu'elle est un pays d'immigration, ce qui accentue la diversité culturelle.

En ce qui concerne l'éducation interculturelle, elle fit son apparition dans les écoles françaises de manière graduelle. D'ailleurs, l'approche interculturelle s'inscrit dans les «éducations à» «qui résulte des injonctions du politique pour répondre à certaines questions de société» (p. 57). Ainsi, comme le mentionne l'INRP, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la santé, l'éducation à l'environnement, bref les «éducations à» présentes en France, contiennent certains thèmes propres à l'éducation interculturelle, soit «savoir vivre ensemble; le respect des droits et des devoirs de chacun; mais aussi les identités plurielles de chaque individu (professionnelle, culturelle, religieuse, etc.), connaître d'autres cultures; comprendre le monde dans lequel nous vivons, mais aussi des sociétés plus ou moins éloignées» (p. 57).

En somme, dans les institutions scolaires françaises, l'éducation interculturelle se présente beaucoup sous la forme de ces «éducations à».

4.4.6. L'éducation interculturelle dans les autres pays européens

En Belgique, la situation des nouveaux arrivants n'est pas des plus réjouissantes, et « le peu de reconnaissance des droits des nouveaux arrivants serait lié à la fragilité de l'équilibre socioculturel et politique » (p. 65). Malgré quelques exceptions régionales, l'Espagne se distingue de la Belgique par sa plus grande ouverture à l'éducation interculturelle. Conçue à l'origine pour répondre aux besoins des migrants en milieu défavorisé, l'éducation interculturelle touche maintenant tous les élèves et vise à développer la transmission d'une culture et d'un savoir critique face à celle-ci. Ainsi, « la mise en cohérence entre le discours des enseignants et les politiques éducatives en matière d'éducation interculturelle s'effectue sur la base du pluralisme, qui ne contredit pas les principes d'égalité et d'autonomie, et de l'universel qui renvoie à l'interaction solidaire des cultures » (p. 66). C'est un peu la même chose en Grande-Bretagne, où la diversité culturelle, religieuse et aussi linguistique est considérée sérieusement. D'ailleurs, à la suite des émeutes de 2001 dans le nord de l'Angleterre, la Grande-Bretagne est sensible aux orientations « visant à encourager la communication entre les élèves de différentes origines et à renforcer la cohésion sociale en prônant la tolérance, le respect et la compréhension mutuels » (p. 69).

La situation du système scolaire de l'Irlande du Nord, a toujours été caractérisée par une séparation selon les communautés et tend encore de nos jours à perpétuer cette division des communautés (catholique/protestants, nationaliste/unioniste, etc.). Ainsi, c'est dans ce terreau conflictuel que s'institutionnalise l'éducation interculturelle visant à respecter, à accepter l'autre et à inciter les élèves à trouver les similitudes de leur culture respective. Quant au Portugal, ayant à l'origine une idéologie voulant que l'éducation soit garante de l'identité nationale, « l'intérêt pour l'éducation interculturelle [y] est relativement récent [...] et porte principalement sur l'amélioration des conditions d'accueil des élèves porteurs de différences linguistiques et culturelles » (p. 71). Finalement, en République tchèque (autrefois partie de la Tchécoslovaquie), les anciennes politiques éducatives qui visaient à assimiler les élèves des minorités ont cédé le pas à une éducation interculturelle qui repose essentiellement sur la scolarisation des élèves issus de la minorité rom et qui propose d'éviter la stigmatisation ou le repli identitaire des groupes minoritaires.

4.4.7. L'éducation interculturelle dans les Amériques

En Amérique latine, l'éducation interculturelle vise les élèves indigènes pour préserver leurs cultures et leurs langues. «Dénommée "éducation bilingue interculturelle", elle se présente comme une alternative à une éducation formelle en espagnol qui ne tient pas compte de la diversité et du potentiel linguistique et culturel qui existent dans cette région du monde» (p. 78). De manière générale, l'éducation bilingue interculturelle est positive selon les chercheurs, mais son application reste difficile en Amérique latine.

Au Canada, de manière générale, le pays cherche à gérer la diversité en se fondant sur le concept du multiculturalisme. Cependant, il importe de mentionner que le Québec se distingue du reste du Canada, en s'inscrivant davantage dans une perspective d'éducation interculturaliste ou interculturelle. Ainsi, selon l'INRP, «cette orientation prend en considération les individus sans essayer de les enfermer dans leur culture. Elle vise à développer des compétences pour vivre-ensemble dans un contexte pluriethnique, en cherchant moins à changer des attitudes ou à transmettre des connaissances» (p. 80).

Finalement, aux États-Unis, les politiques éducatives adoptent une approche multiculturelle dont l'origine remonte au mouvement pour les droits civiques des Afro-Américains, qui date des années 1960. «[L'enseignement multiculturel] vise à faire reconnaître et à mettre en œuvre les droits culturels des populations noires au sein de l'école, afin qu'elles soient représentées dans les bureaux des écoles et prises en compte dans les curricula pour que tous les élèves, blancs et noirs, puissent se reconnaître dans la nation américaine» (p. 82). Il se constitue en s'opposant aux discriminations de toutes sortes. «Il s'agit notamment d'inclure les contributions des minorités à l'histoire des États-Unis, favoriser l'estime de soi chez tous les élèves ainsi que les attentes positives des enseignants à leur égard, etc.» (p. 84).

Nous ne pouvons nous empêcher d'ajouter, en terminant cette revue des politiques d'éducation à la diversité, qu'aux États-Unis, cette posture a permis de reconnaître les droits de la minorité noire après des luttes extraordinaires contre le racisme avant et durant les années 1960 et qu'aujourd'hui, le monde entier a les yeux tournés vers ce pays qui, lors de l'élection présidentielle du 4 novembre 2008, a mis son premier fils afro-américain à sa tête, le président Barack Obama.

4.5. LA COMPRÉHENSION ET L'ACCEPTATION EXISTENTIELLE DE NOS IDENTITÉS ETHNOCULTURELLES RESPECTIVES

La compréhension et l'acceptation existentielles de nos identités ethnoculturelles respectives se basent d'abord sur une expérience d'ouverture existentielle et sur un pluralisme de la nature humaine et de la réalité qui ne sauraient être réduits à une idéologie aussi scientifique, interculturelle, transculturelle et globale soit-elle.

Il est question ici d'abord de communication et de compréhension interculturelles dans une société interculturelle. Mais l'accent est moins sur le contenu psychosocial, l'identité subjective et objective, que sur l'identité existentielle d'une personne, d'une culture. Cette identité est comprise dans son intégralité existentielle, c'est-à-dire comme un tout dont on ne saurait abstraire et isoler des parties détachées et jugées selon les critères propres à cette culture. Pour mieux préciser, revenons à la notion de culture. Les cultures sont abordées ici moins comme des objets d'étude rationnelle que comme des réalités personnelles, existentielles qui échappent à toutes les règles de systématisation et à l'analyse rationnelle, et que l'on rejoint dans leur cœur par l'expérience directe personnelle (à ne pas confondre avec l'expérience subjective individuelle ou objective)³.

Dans ce cas, l'attitude existentielle prime sur l'attitude conceptuelle. Dans cette perspective, on éduque à accepter dans la vie quotidienne les différences fondamentales entre les cultures qui nous entourent, sans essayer de les changer, à partir de modèles, théories ou idéologies mono, inter ou transculturels. On met plus l'accent sur l'apprentissage de l'ouverture existentielle dans les attitudes, sur la connaissance par l'intérieur, sur le dialogue informel des témoignages, que sur l'élaboration et l'utilisation de techniques, de théories, de modèles conceptuels.

L'approche scientifique a certainement sa place, mais à condition, d'une part, qu'elle soit interculturelle dans ses critères et, d'autre part, qu'elle émerge d'une expérience vécue personnelle de l'identité culturelle propre à une autre culture.

Cette position traduit la réalité que des cultures quoique différentes de la culture majoritaire peuvent exister aujourd'hui comme des réalités existentielles, personnelles, pour ceux qui les vivent, et qu'elles sont appelées à continuer d'exister, selon leur dynamisme propre, en consonance ou en dissonance avec la culture majoritaire.

3. Institut national de recherche pédagogique (2007), p. 11.

Cette position requiert également qu'on envisage la possibilité d'une relativisation graduelle non seulement des concepts, mais des croyances les plus chères et des présupposés les plus fondamentaux de sa propre vision du monde. Cela veut dire concrètement, pour la culture occidentale, moderne, scientifique, qu'elle doit envisager la possibilité de ne plus être la norme universelle pour toutes les autres cultures. On a ici pour présupposé le pluralisme de la nature humaine et de la réalité. Cela envisage tout problème humain sous l'angle des paramètres pluriculturels. Aucune culture, aucun modèle idéologique, même inter ou transculturel, ne saurait se présenter comme l'unique ou le meilleur système dans un sens absolu.

Micone (1989) traite de la « culture immigrée » qui correspond selon lui à l'histoire des immigrants. Ce concept repose sur trois axes: 1) leur expérience de vie dans leur pays d'origine; 2) le processus émigration-immigration qui provoque une insécurité matérielle et psychologique chez l'immigrant; et 3) l'intégration plus ou moins harmonieuse dans le pays d'accueil.

Pour comprendre et faire comprendre le concept de « culture immigrée », il faut l'enseigner! Les textes et l'enseignement de la culture immigrée doivent présenter les trois composantes de celle-ci. La première mettra en lumière les principales expériences de vie dans le pays d'origine, soit le niveau de scolarisation, les pratiques politiques et syndicales, le rapport homme-femme, le rôle de la religion et le rapport à la société rurale ou industrielle. La deuxième dimension, l'épreuve de l'émigration-immigration, rendra compte du niveau d'insécurité matérielle et psychologique qui est directement proportionnel au degré d'exploitabilité des immigrés économiques ou politiques, ce qui n'est pas étranger à l'enrichissement du pays d'accueil. Enfin, la troisième évalue les mécanismes d'intégration en milieu de travail, à l'école et dans les réseaux sociaux ainsi que la transformation individuelle et collective aussi bien des immigrés que des membres de la communauté d'accueil.

Micone voit la transmission de l'enseignement de la « culture immigrée » dans un cours qui serait parallèle avec le cours d'histoire au secondaire. Selon nous, l'approche devrait plutôt être globale et porter avant tout sur ce qui est commun à tous les immigrants. C'est la critique que l'on peut formuler à l'égard de la notion même de culture immigrée défendue par Micone.

4.6. LES LIMITES, LES AVANTAGES ET LES POINTS DE CONVERGENCE DES DIFFÉRENTES POSITIONS

Les différentes positions présentées semblent vouloir s'imposer comme la voie à suivre⁴. Il est sûrement possible de trouver un consensus entre elles puisqu'elles prétendent à la base défendre l'intégration des groupes ethno-culturels. Il va sans dire que les moyens concrets à mettre de l'avant pour réaliser l'éducation interculturelle vont être très différents selon qu'on adopte l'une ou l'autre de ces positions. Pour y parvenir, il faut que nous amorcions la transformation de nos positions respectives afin de voir si nous pourrions proposer des orientations concertées pour aboutir à une position définitive ou provisoire. De façon concrète, cela veut dire que, si les deux premières interprétations sont moins dérangeantes, elles risquent, aux yeux de la troisième (c'est-à-dire la compréhension et l'acceptation de nos identités ethniques respectives), de passer à côté de ce qui lui semble le fond même de la question culturelle, qui n'est pas de s'intégrer à une culture autre que la sienne, aussi universelle qu'elle soit, mais de pouvoir vivre à fond son identité et son originalité culturelles à côté et en relation avec d'autres cultures, dans la convivialité.

La troisième interprétation, plus dérangeante, court le danger de paraître, au premier abord, comme irréaliste, impossible et menaçante, à la fois pour l'État, pour le système scolaire et pour soi-même dans sa vie professionnelle et même personnelle. Cette troisième position court le risque de passer pour opposée aux deux premières, mais il faut comprendre qu'elle ne s'y oppose pas. Elle ne s'y oppose que lorsque ces dernières se présentent comme la voie unique, obligatoire ou privilégiée pour toutes les cultures.

4.7. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU QUÉBEC

4.7.1. Un système scolaire contraignant à améliorer, quelques critiques sur le système en place

Plusieurs personnes préoccupées par l'ajustement des groupes ethniques à la société occidentale et particulièrement à la société québécoise trouvent que le système scolaire actuel est trop contraignant et qu'il ne se préoccupe pas suffisamment des jeunes issus de l'immigration. De plus, la venue massive de ces personnes souvent perçues comme des étrangers exerce une pression énorme sur lui, sur les enseignants, sur les professionnels non enseignants et sur les élèves natifs. Ils disent qu'il faut y remédier en

4. Vachon, R. et K. Das (1991). «Éducation interculturelle», *Interculture*, n° 87, Montréal, Centre interculturel Monchanin.

colmatant les brèches, en améliorant le système pour qu'il réponde mieux aux besoins de ces populations, besoins d'égalité des chances de faire comme tout le monde et des besoins de « bonnes relations », pour que le système puisse fonctionner sans heurts. Pour améliorer le système, il faut y croire. On ne peut pas tout le changer radicalement, on peut seulement y apporter des modifications importantes, le façonner afin de le rendre souple et représentatif du milieu.

L'éducation interculturelle doit non seulement se faire à l'intérieur du système, mais aussi être à son service, disent ces personnes. Au fond, c'est qu'elles considèrent que le système est bon pour toutes les cultures et que toutes les cultures en ont besoin.

Certes, d'autres pensent qu'il faut éduquer et socialiser à une société interculturelle. Cependant, lorsqu'on y regarde de plus près, il s'agit d'une société qui demeure primordialement occidentale-moderne, quoique vécue selon des modalités culturelles diverses. Ce qui est proposé s'apparente plus à du « pluriformisme » qu'à du pluralisme culturel véritable. Les cultures sont considérées comme des cultures de diaspora, fragmentaires, profondément modifiées, destinées à une nouvelle identité interculturelle qui est vue comme la nouvelle identité internationale, transculturelle, globale dont elles sont appelées à devenir des modalités. Pour résumer, le système est remis en question dans ses modalités, mais pas dans son fond culturel, car les critères utilisés pour définir une approche interculturelle scientifique, objective, sont occidentaux et même américains dans leurs présupposés les plus profonds.

4.7.2. Un système monoculturel et intégrationniste à relativiser

D'autres soulignent que nous vivons dans une société profondément monoculturelle et intégrationniste, même lorsqu'elle se présente parfois sous des dehors de société interculturelle.

C'est une société basée sur la culture occidentale, moderne, technologique et ses présupposés, plutôt que sur les différentes communautés culturelles qui s'y trouvent et leurs systèmes de valeurs propres. Cette culture s'est érigée comme supérieure à toute autre, comme le centre normatif, universel, nécessaire à toutes les autres cultures. C'est ainsi qu'il ne lui viendrait jamais à l'idée de puiser dans l'expérience interculturelle des peuples d'Afrique et d'Asie et des Amérindiens pour éclairer la question de l'éducation interculturelle, sauf lorsque ces derniers agissent selon les critères occidentaux. Ces communautés ne sont valorisées que sur la base des critères occidentaux-modernes.

C'est une société qui ne prend pas au sérieux les cultures, disent-ils, surtout celles qui sont radicalement différentes de la sienne. Ce sont, pour elle, des facteurs sociaux négatifs et troublants qui empêchent l'établissement d'un système éducatif et administratif uniforme, qui résistent aux lois de l'évolution et du développement, et qui menacent l'ordre social qu'elle veut établir selon ses propres critères. Il faut tout de même être pratiques, dit-on ! Il faut donc les transformer à son image. Les notions suivantes sont utilisées à cette fin : l'égalité des chances, de justice sociale, de démocratie, de multiculturalisme et d'éducation interculturelle. L'État nation et l'appareil éducatif apparaissent comme deux rouages importants de cette homogénéisation et de cette uniformisation.

Il semble donc aux tenants de cette position qu'on ne saurait parler d'éducation interculturelle sérieuse dans ce contexte, sans envisager la possibilité de relativiser le système d'éducation lui-même. Une remise en question des carences, des abus envers les autres cultures, est souhaitable. Mais aussi une relativisation sérieuse de la nature même de cette culture dans ce qu'elle a de plus positif et de plus idéal à la lumière des différentes cultures, de leurs valeurs et critères propres : par exemple, sa conception de la nature humaine, de l'autonomie, de l'objectivité scientifique, de l'évolution, de l'égalité ; la nature de sa culture politique avec ses notions de démocratie, de majorité, de citoyenneté, de souveraineté ; la nature de la culture éducative, de son système scolaire et de sa pédagogie, etc.

De plus, il ne s'agit pas de changer tout le système scolaire, mais bien d'opérer une mutation, une transformation de nos mentalités dans certains cas. Cela peut se faire à l'intérieur et à l'extérieur du système de façon graduelle. Il ne s'agit pas de minimiser le racisme. Éteindre les feux du racisme et de la discrimination n'est pas suffisant. Les théories interculturelles ne suffisent pas. Il faut chercher dans l'expérience vécue d'une autre culture ce qu'elle a de plus profond. Envisager la possibilité d'une mutation de nos attitudes et de nos mentalités peut être considéré comme un immense pas en avant. L'éducation interculturelle préconisée par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1998) dans la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, si elle est bien utilisée, devrait permettre d'atteindre les objectifs de la société québécoise en cette matière.

4.8. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : UNE DÉFINITION

À cause des difficultés que rencontre l'école dans l'intégration et l'accueil des enfants issus de l'immigration et des problèmes posés par les besoins linguistiques, l'adaptation sociale, les relations parents-élèves, les relations enseignants-élèves, etc., il est apparu nécessaire aux différents responsables

travaillant avec les membres de ces communautés de proposer une nouvelle orientation éducative. Cette nouvelle orientation s'appelle *l'éducation interculturelle*.

Linch définit l'éducation interculturelle comme « l'initiation de tous les élèves à une acceptation critique et rationnelle de la diversité culturelle et à l'affirmation créative des différences individuelles et collectives au sein d'une commune humanité⁵ ».

À cette définition nous ajouterons que, pour que ses interventions aient une chance de faciliter l'intégration harmonieuse des élèves des groupes ethnoculturels, l'éducation interculturelle doit dépasser la simple transmission de l'information sur les autres cultures et favoriser la mise en place de programmes de soutien aux manifestations de ces cultures. Pour ce faire, il faut non seulement connaître les cultures, mais également développer des attitudes positives à l'égard de « la culture de l'autre » ou des autres cultures présentes au Québec, dans le respect de la diversité. Il faut aussi s'attacher à un processus continu d'échanges culturels ayant comme objectif l'individu même et le développement de sa complexité cognitive et affective.

4.9. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : PERSPECTIVE CRITIQUE

L'analyse des pratiques pédagogiques peut nous amener à clarifier le concept d'éducation interculturelle. Fernand Ouellet (1984), en partant d'une recension d'écrits sur la question, distingue deux orientations. La première regrouperait un grand nombre d'interventions en provenance aussi bien des organismes représentant le point de vue de ces groupes ethnoculturels que celui des institutions d'éducation et des gouvernements. Ces interventions viseraient au premier chef les enfants issus de communautés ethnoculturelles. Dans cette optique, l'éducation interculturelle vise essentiellement à « fournir à ces enfants une éducation qui tienne compte de leurs spécificités culturelles propres et de leurs problèmes particuliers d'apprentissage dans un milieu scolaire dont les orientations fondamentales demeurent monoculturelles⁶ ».

La seconde orientation est présente dans les discours, mais demeure malheureusement absente dans la plupart des pratiques. Elle a tendance à voir l'école comme un lieu d'apprentissage de la compréhension mutuelle et de la communication interculturelle. Dans cette perspective, elle se

5. Linch, J. (1983). *The Multicultural Curriculum*, Londres, Academic Educational Ltd., p. 5.

6. Ouellet, F. (1984). « Éducation, compréhension et communication interculturelle : essai de clarification des concepts », *Éducation permanente*, n° 75, p. 47-65.

différencie de la première orientation; elle vise tous les enfants de quelque origine qu'ils soient, de quelque couleur qu'ils soient, etc. Toutefois, la critique qu'on peut en faire, c'est qu'elle a tendance à se cantonner dans la dénonciation des attitudes de discrimination et de racisme.

Selon Ouellet, «on devrait s'orienter vers des interventions éducatives visant à fournir aux citoyens l'équipement nécessaire pour se situer d'une manière responsable et réfléchie par rapport aux différences culturelles qu'ils rencontrent au sein de la société⁷».

Pour sa part, Verne (1984) a fait une critique très virulente des politiques multiculturelles dans un document préparé pour l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE). Il distingue cinq phases dans le développement de l'éducation interculturelle :

1. la phase de la préhistoire où chaque groupe ethnique prenait l'option de s'immerger totalement dans la culture ambiante, soit de prendre lui-même en charge ses besoins éducatifs;
2. la phase des programmes de compensation linguistique où l'on a cherché à renforcer l'enseignement de la langue scolaire pour les enfants qui parlaient une autre langue à la maison;
3. la phase de programmes de langues d'origine que l'on a justifiée par des raisons pédagogiques et d'identité culturelle;
4. la phase de l'enseignement des cultures d'origine, qu'on justifiait par l'identité culturelle et le droit à la différence;
5. la phase de l'éducation interculturelle où l'enseignement des cultures différentes de la sienne devient partie intégrante d'un nouveau programme qui s'adresse à tous les élèves⁸.

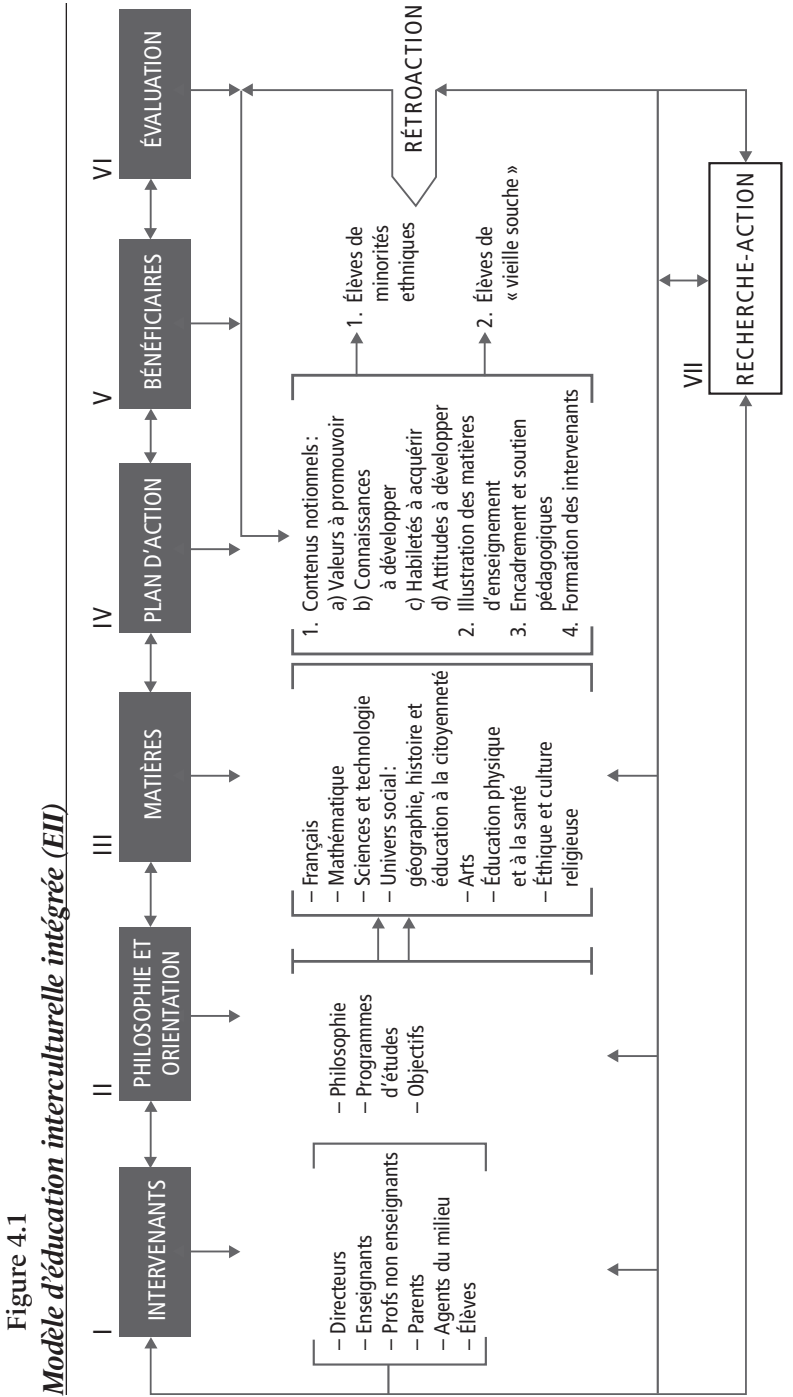
À cette liste de phases, nous pouvons ajouter notre contribution qui consiste en l'élaboration d'un modèle d'*éducation interculturelle intégrée* relié au programme.

4.10. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE INTÉGRÉE RELIÉE AU CURRICULUM

L'éducation interculturelle intégrée doit couvrir tous les champs du curriculum en tenant compte des valeurs culturelles des élèves, sans aucune discrimination. En conséquence, *l'éducation interculturelle intégrée* se concrétisera par des objectifs pédagogiques et des éléments d'apprentissage spécifiques à toutes

7. *Idem.*

8. Verne, É. (1984). «Les politiques de l'éducation multiculturelle: analyse critique», dans *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE.



les matières possibles dans le but de permettre aux enseignantes et enseignants de prendre en considération cette *trilogie* dans leur enseignement, à savoir : *les connaissances, les valeurs et les attitudes* propres aux élèves.

Mais outre le fait de sensibiliser la société québécoise à la diversité ethnoculturelle du Québec, l'éducation interculturelle doit favoriser une plus grande connaissance des cultures en optant pour la communication interculturelle.

L'ensemble des énoncés politiques des différentes instances du monde de l'éducation met en évidence les carences du système scolaire à cet égard. L'absence de pratiques concrètes ou, dans certaines institutions, des interventions timides visant la dimension interculturelle dans la formation ne contribuent en rien à faciliter l'intégration socioscolaire des élèves des groupes ethnoculturels, car au pluralisme de fait de la société québécoise devrait correspondre en pratique une éducation interculturelle réelle qui favorise la mise en commun des valeurs québécoises, comme creuset de la culture civique commune. La promotion des valeurs québécoises vise à favoriser l'intégration des personnes issues de l'immigration à la culture et à la société québécoises. Toutefois, il ne s'agit pas d'enseigner toutes les valeurs, mais plutôt d'en tenir compte dans les interventions. Il faut faire la promotion de la culture québécoise auprès des élèves issus de l'immigration afin de favoriser le vivre-ensemble. C'est pour cela que nous avons élaboré un modèle d'*éducation interculturelle intégrée* reliée au curriculum. Nous ne disons pas que c'est la voie royale, nous ne voulons pas non plus opposer éducation interculturelle et éducation interculturelle intégrée. La différence essentielle réside dans l'application que l'on en fait.

Consultez une représentation de notre modèle d'*éducation interculturelle intégrée* reliée au curriculum à la page précédente.

4.11. EXPLICATIONS DU MODÈLE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE INTÉGRÉE

4.11.1. Les intervenants

Dans une école composée principalement de Québécois d'au moins cinq générations, ce que certains appellent des Québécois de « vieille souche », les intervenants sont habituellement des administrateurs (directeur, adjoint au directeur, etc.), des enseignants, des professionnels non enseignants (PNE), les élèves eux-mêmes, du personnel de soutien).

Notre recherche nous a permis de constater qu'il existe ou qu'il devrait exister dans les écoles pluriethniques un professionnel, une personne communément appelée agent de liaison ou agent de milieu. Malheureusement, depuis plusieurs années, ce professionnel a été coupé dans plusieurs

commissions scolaires de Montréal. Les recherches effectuées sur le sujet tendent à démontrer combien ce professionnel est essentiel pour établir un lien entre l'école et la famille.

Dans notre modèle et afin d'éviter toute confusion dans l'utilisation de l'expression « agent de liaison », nous remplacerons « agent de liaison » par « agent de milieu » (cette personne fait le lien entre la famille des enfants et l'école). À Toronto par exemple, on parlera d'agent de liaison.

Dans la perspective d'une *éducation interculturelle intégrée*, tous les intervenants ont un rôle important à jouer, toutefois, le plus important réside dans les relations enseignants/élèves. Mais tous les acteurs doivent avoir leur rôle dans l'intégration de ces jeunes et favoriser ainsi leur réussite scolaire.

4.11.2. Quel sera le rôle de l'enseignant ?

L'interaction entre les enseignants et les élèves joue un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage. La recherche pédagogique a généralement négligé la diversité des buts, des techniques et des relations dans la classe, alors que c'est précisément dans l'analyse approfondie des réactions réciproques des enseignants et des élèves que l'on a sans doute le plus de chance de trouver des réponses à quelques-unes des questions les plus urgentes en ce domaine.

Le rôle de l'enseignant⁹ est abordé par Morrison et McIntyre (1975). Ces auteurs le résument de la façon suivante :

Le comportement d'un enseignant dépend du cadre social et institutionnel dans lequel il travaille. Les relations formelles et informelles qu'il établit avec le chef d'établissement, les collègues, les parents d'élèves et tous les individus qui ont un rapport quelconque au travail scolaire non seulement forment une part importante de sa vie, mais peuvent également exercer une influence considérable sur son comportement dans la classe. Parmi ces personnes, nombreuses sont celles qui ont une opinion sur la façon dont l'enseignant devrait exercer son métier, et beaucoup parmi elles occupent une position d'où elles peuvent exercer sur lui une influence (p. 38-39).

C'est dans cette vision que nous situerons notre analyse et notre position quant au rôle de l'enseignant dans une démarche d'*éducation interculturelle intégrée*. Bien entendu, il est nécessaire, pour que l'interaction enseignant/élève ait un sens, que les élèves participent et comprennent les actions dirigées vers eux et, par leur rétroaction, permettent à l'enseignant de s'interroger sur ses gestes.

9. Morrison, A. et D. McIntyre (1975). *Profession : enseignant, une psychologie de l'enseignement*, traduit de l'anglais par Monique Linard, Paris, Armand Colin.

Afin d'en arriver à concrétiser la conception d'une *éducation interculturelle intégrée*, tous les intervenants sont appelés à jouer un rôle de premier plan, et cela selon deux conditions minimales. Dans un premier temps, en élaborant des objectifs permettant au projet éducatif de l'école de faciliter l'intégration socioscolaire et, dans un deuxième temps, en mettant l'accent sur la dimension pédagogique caractérisée par le type d'interventions à privilégier. Le premier temps doit se faire en collaboration avec les autres intervenants du milieu. Chacun doit jouer le rôle qui lui est dévolu dans le régime pédagogique en mettant l'accent spécifiquement sur le développement de l'élève en y intégrant les notions de *cultures*, de *valeurs* propres aux membres des communautés ethnoculturelles représentées dans la classe. En un mot, les intervenants doivent agir dans le sens de l'intégration socioscolaire des élèves en valorisant leur *origine sociale, culturelle*, etc. L'école doit pouvoir compenser, dans le cas de certains jeunes (issus de milieux défavorisés), par des mesures adaptées (agir autrement) et, dans le cas des enseignants, dans la mesure du possible réduire les inégalités entre les élèves par une forme de pédagogie compensatoire.

Dans un deuxième temps, les élèves doivent contribuer à faciliter cette intégration en s'impliquant dans les activités et encourager l'enseignant dans sa démarche vu l'intérêt et l'ouverture dont il témoigne.

Dans le modèle présenté, nous avons parlé d'agent de milieu. Celui-ci, communément appelé agent de liaison, doit assurer la communication entre les parents et l'école. À défaut d'agent de milieu, les écoles doivent déléguer cette responsabilité à une personne qui est en mesure de jouer pleinement ce rôle. Car l'agent de milieu intervient également pour régler les problèmes scolaires des élèves. En agissant auprès du personnel scolaire, il répond à des besoins non comblés par la structure actuelle de l'école. Selon les promoteurs du projet d'introduire des agents du milieu, cette mesure permettra une meilleure intégration des enfants issus de l'immigration, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une population pluriethnique dans l'école. Conçue dans une période de transition entre l'école monoethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle ne s'accompagne pas d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie scolaire, soit : la sensibilisation des enseignants et des élèves à la pluriethnicité, l'adaptation du contenu à la composition scolaire (origines des élèves), des stratégies d'enseignement, ainsi que des modes d'intervention, des activités parascolaires et du projet éducatif d'école. Il demeure que c'est dans la relation famille/école et communautés que le rôle de l'agent de milieu prend tout son sens. Nous avons opté pour « agent de milieu » parce qu'on utilise l'expression « agent de liaison » à toutes les sauces. Quand on

parle d'agent de milieu dans une école, à propos du projet éducatif, on voit mieux de qui l'on parle et cette personne est importante dans la relation, famille/école/communauté.

Voilà en quelques lignes un aperçu du rôle des agents de liaison selon Beauchesne (1987) qui, pour connaître leurs rôles, leurs caractéristiques, leurs interventions etc., a fait, il y a déjà plus de vingt ans, une recherche sur les agents de liaison de Montréal, de Toronto et de Vancouver.

Quant aux agents de liaison de Montréal, le premier grand besoin que l'on désirait satisfaire par la création de ce poste était de favoriser les relations entre l'école et les parents. C'est ainsi que les personnes interrogées ont répondu de la manière suivante :

1. favoriser les relations entre l'école et les parents: 46,9 %;
2. répondre aux besoins de la clientèle: 27,1 %;
3. répondre aux besoins de l'école et des intervenants: 18,1 %;
4. répondre aux besoins des parents: 7,9 %¹⁰.

4.11.3. L'élève et son rôle

S'il y a un intervenant important dont il faut déterminer le rôle dans le processus d'éducation interculturelle intégrée, c'est bien l'élève lui-même. Il est l'agent de son apprentissage quand il collabore avec tous les autres intervenants dans le processus mentionné ci-dessus. Artisan, agent de son propre développement disons-nous ! Il est clair que l'école et le processus de socialisation n'ont de sens que lorsqu'on leur donne une signification qui touche le vécu des personnes. Quant à nous, dans le processus d'éducation interculturelle intégrée, l'élève n'est pas un spectateur, il devient un partenaire intéressé qui apprend et échange ses connaissances avec ses pairs, ses enseignants, selon le niveau. Cet intervenant privilégié doit jouer un rôle de rétroaction permettant aux autres intervenants de s'ajuster et à certains égards de modifier totalement leur approche et leur contenu quand ceux-ci ne correspondent pas au vécu des élèves. Bref, le rôle de tous les intervenants est important dans la réussite scolaire des élèves. Comme disait l'ancien ministre de l'Éducation du gouvernement Bourassa Michel Pagé (1992), chacun ses devoirs.

10. Beauchesne, A. (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto, Vancouver*, Sherbrooke, Éditions CRP.

4.12. LA PHILOSOPHIE DU MODÈLE ET LES OBJECTIFS POURSUIVIS DANS LE MÊME PROGRAMME D'ÉTUDES

Cette section comporte trois volets : le premier touche la philosophie proprement dite du modèle, le deuxième le programme d'études et le troisième un tableau comparatif des objectifs énoncés par le ministère de l'Éducation dans *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979).

4.12.1. La philosophie

La philosophie du modèle d'éducation *interculturelle intégrée* est de type humaniste dans le sens où tous les acteurs impliqués dans ce processus visent un but commun : permettre à l'élève issu de l'immigration de réaliser son intégration socioscolaire et socioculturelle au même titre que l'élève de « vieille souche » à partir de mécanismes appropriés mis à la disposition des intervenants, tant à la commission scolaire qu'à l'école elle-même. Cette philosophie rejoint la préoccupation du Conseil supérieur de l'éducation qui établit dans son document (1987) « Les défis éducatifs de la pluralité » les directions d'action à entreprendre. On y traite entre autres d'un « accueil d'intégration » et d'un « accueil d'acceptation », ce qui veut dire que le système scolaire se doit de soutenir l'adaptation des élèves des communautés ethnoculturelles aux valeurs de l'école québécoise par des moyens pédagogiques appropriés. Cette philosophie s'inspire de *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* qui définit l'école comme foyer de la culture d'un peuple et comme un lieu ouvert à la diversité (MEQ, 1979, p. 17).

4.12.2. Les programmes d'études

Dans la recherche de spécificité, notre modèle ne présente pas dans les programmes d'études un ou des éléments propres, mais emprunte la démarche décrite dans *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (MEQ, 1979) et dans *L'école tout un programme* (MEQ, 1997).

Dans le document intitulé *L'école québécoise*, après les expériences tentées avec les programmes-cadres, le ministère de l'Éducation recommande que les nouveaux programmes visent d'abord et avant tout à présenter des objectifs et des contenus de formation suffisamment clairs pour faciliter l'action de l'intervenant en classe et le progrès continu de l'élève. Un élément dans la démarche du Ministère mérite d'être souligné. Dans ses normes, le ministère de l'Éducation exige un enseignement de qualité dans tous les milieux, tout en leur permettant de l'adapter à leur situation particulière. De plus, en révisant les programmes pour l'ensemble du Québec, il veut agir dans un esprit d'équité envers les différents milieux

et assurer à tous une véritable égalité des chances. Pour ce faire, il faut déterminer une orientation claire visant à faciliter l'intégration scolaire des élèves des communautés ethnoculturelles. Car les finalités et les objectifs généraux de l'éducation déterminent l'orientation des programmes d'études, lesquels doivent ensuite inspirer les actions éducatives quotidiennes. À cet égard, les programmes d'études demeureront toujours les instruments privilégiés par lesquels on parviendra à rétablir l'équilibre précaire entre la société d'accueil et les personnes issues de l'immigration. Par exemple, si l'une des finalités de l'école est l'épanouissement de chacun selon ses capacités, les programmes ne sauraient se limiter à une forme exclusive d'apprentissage ou d'acquisition de connaissances. Au contraire, ils devront proposer de multiples voies à la réflexion personnelle et collective ainsi qu'à l'analyse critique, selon les exigences d'une formation intégrale, basée sur le respect des rapports humains.

C'est ainsi que, dans les nouveaux programmes d'études, écoles et commissions scolaires doivent travailler ensemble à favoriser l'intégration scolaire de ces jeunes et la réussite scolaire du plus grand nombre. Selon nous, ces programmes d'études doivent prendre en considération la réalité des élèves qui fréquentent l'école québécoise des années 2000 et répondre adéquatement à leurs besoins.

Enfin, il faut aussi rappeler que le Ministère a défini les exigences de formation de base pour l'ensemble des écoles, mais laissé à chaque milieu la liberté de compléter ou d'enrichir les programmes prévus pour l'ensemble du Québec pour les adapter à des groupes d'élèves particuliers. C'est ainsi que les programmes d'études constituent l'un des éléments essentiels dont la mise en œuvre doit tenir compte des besoins particuliers dans le Projet éducatif de l'école. Ils synthétisent et explicitent à la fois les visées éducatives et les contenus d'apprentissage que l'on juge essentiels à la formation des élèves¹¹.

C'est à partir de cette volonté gouvernementale que nous disons que l'éducation interculturelle intégrée définie dans le projet éducatif est possible, à condition que chaque acteur concerné y joue pleinement son rôle.

11. Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 88.

4.12.3. Les objectifs de réalisation

Dans la perspective d'une *éducation interculturelle intégrée*, il est indispensable que les promoteurs (soit le conseil d'orientation) du Projet éducatif de l'école élaborent des objectifs propres au programme afin d'assurer sa validité et sa réussite. De plus, les objectifs intermédiaires permettront, à la fin, d'évaluer les résultats en fonction des prévisions faites.

Pour cela, nous présenterons deux types d'objectifs: ceux portant sur l'éducation interculturelle non intégrée et ceux qui concernent l'éducation interculturelle intégrée.

Pour le bénéfice du lecteur, disons tout de suite que les objectifs que nous présentons maintenant tiennent compte uniquement de la possibilité que le Projet éducatif de l'école nous offre de réaliser une éducation interculturelle intégrée, autrement dit, ce sont là des objectifs de programme. Dans la section Plan d'action, nous présenterons des objectifs de matières pour illustrer notre modèle d'*éducation interculturelle intégrée* (EII).

Dans le tableau 4.1 (p. 104), nous trouverons dans la colonne de gauche des objectifs pouvant être associés à l'éducation interculturelle, et dans la colonne de droite, ceux qui peuvent être associés à une éducation interculturelle intégrée. La distinction entre les deux réside dans la spécificité des objectifs attribués à l'éducation interculturelle intégrée.

Avant de présenter les objectifs, faisons un rappel sommaire des ressemblances et des différences entre l'éducation interculturelle et l'éducation interculturelle intégrée.

Pour Chalom et Brochu¹², «l'éducation interculturelle serait une nouvelle attitude face à l'intégration et à l'acceptation de l'individu dans une société multiethnique». Cette éducation se traduira par l'adoption de grille-matières, d'un matériel didactique et de la formation du corps enseignant, lequel jouera pleinement son rôle.

Pour notre part, nous disons que l'*éducation interculturelle intégrée* doit être une interrelation entre personnes (notamment la dyade enseignants/élèves) de cultures différentes ou de même culture, exercée dans un cadre établi, c'est-à-dire à l'école pluriethnique, sur une base volontaire et désintéressée, en empruntant comme véhicule privilégié le projet éducatif de l'école et toutes les parties possibles du programme dans un processus d'apprentissage. Notons également que chaque école doit tenir compte du plan de réussite dans l'application de son projet éducatif.

12. Brochu, G.H. et M. Chalom (1985). *Autrement au Québec, Matériaux pour une éducation interculturelle*, Montréal, Université de Montréal, Centre de recherche Caraïbes, 244 p., p. 25.

Tableau 4.1
***Les objectifs de l'éducation interculturelle
 et de l'éducation interculturelle intégrée***

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE	L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE INTÉGRÉE
1. Mettre en évidence dans l'enseignement la recherche et la connaissance de la culture québécoise, des valeurs ethniques et préparer l'ouverture à la diversité dans le contexte culturel du Québec.	1. Amener chaque enseignant durant son enseignement à ne pas manquer une seule occasion de faire de l'éducation interculturelle intégrée dans sa classe.
2. Présenter et faire la promotion des valeurs ethniques comme un apport véritable au développement de la culture québécoise par des activités prévues à cet effet.	2. Présenter et faire la promotion de valeurs comme un apport véritable au développement de la culture québécoise à travers l'enseignement des matières de l'Univers social telles que l'histoire et la géographie, ainsi qu'à travers les arts, les langues, etc.
3. Encourager et faciliter le respect des valeurs humaines fondamentales, communes à tous.	3. Encourager et faciliter le respect des valeurs humaines fondamentales en dépit des différences « raciales », ethniques, et cela dans le cadre du Projet éducatif de l'école.
4. Permettre et encourager les groupes ethnoculturels à maintenir leur diversité.	4. Permettre et encourager les élèves de minorités ethnoculturelles à reconnaître leur diversité par des renforcements positifs en classe.
5. Combattre par des moyens éducatifs toutes formes de discrimination raciale.	5. Combattre la discrimination raciale par des moyens éducatifs appropriés prévus dans le projet éducatif de l'école, en collaboration avec les acteurs impliqués dans le processus.
	6. Faire en sorte que l'éducation interculturelle intégrée devienne la responsabilité de tout un chacun dans l'école, par une prescription prévue dans le projet éducatif.
	7. Créer un environnement favorable qui permette à tous de sentir la nécessité de vivre et de faire vivre la réalité pluriculturelle.

Dans cette perspective, nous croyons qu'elle est intégrée, cette éducation, dans la mesure où l'enseignant la considère comme transcendante, juge qu'elle fait partie du programme et qu'il doit, par conséquent, tenir compte des spécificités des communautés ethnoculturelles représentées dans sa classe. En cela, les cours de français, d'histoire et de géographie (univers social), de sciences et technologie, d'arts, etc., donnés par l'enseignant doivent prendre en considération l'univers culturel de la classe, en passant par les élèves de « vieille souche » pour arriver à ceux des cultures autres que québécoises, puisqu'ils constituent une véritable possibilité d'ouverture, d'échange et de changement d'attitude à l'égard des intervenants scolaires.

Le tableau 4.1 présente les objectifs propres à l'éducation interculturelle, d'une part, et à l'intégration interculturelle intégrée, d'autre part.

4.12.4. Les matières scolaires

Dans l'*éducation interculturelle intégrée*, les matières enseignées faisant partie du régime pédagogique resteront les mêmes, mais les contenus, les situations d'apprentissage et les illustrations seront ajustés de manière à tenir compte de la diversité ethnoculturelle des élèves présents dans la classe. Cette adaptation est possible tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire.

Pour illustrer notre modèle d'éducation interculturelle intégrée dans le cadre du volet plan d'action, nous nous inspirons de trois programmes d'études qui font partie du curriculum actuel. Nous recommandons aux spécialistes ces trois programmes, dont les contenus et les objectifs nous semblent très appropriés. Il s'agit de l'histoire l'Univers social, qui regroupe l'histoire et la géographie, le français à tous les niveaux et l'Éthique et culture religieuse. Les enseignants sont des professionnels créatifs; nous leur laissons adapter le contenu de leurs programmes d'études aux caractéristiques du modèle d'éducation interculturelle intégrée (EII).

Nous proposons aux enseignants de ces programmes qu'il est possible, à partir d'illustrations et du contenu, de faire de l'*éducation interculturelle intégrée* dans presque toutes les matières. Nous reconnaissons cependant qu'il est plus facile d'adapter ces programmes du domaine des sciences humaines que d'autres à caractère plus scientifique tels que la chimie, la physique ou les mathématiques. Il n'en demeure pas moins que, malgré les difficultés que peuvent représenter ces dernières matières, il s'agit d'abord d'une question d'attitude des enseignants à vouloir faire de l'*éducation interculturelle intégrée* (EII) et d'utiliser tous les moyens pédagogiques actuels (pédagogie différenciée et toute autre forme possible) à leur disposition pour y arriver, et cela, en respectant le Régime pédagogique. Dans cette perspective, c'est le contenu qui est adapté, illustré pour faire exister la réalité de la classe, du Québec pluriethnique (diversité ethnoculturelle) à travers la matière enseignée.

4.13. PLAN D'ACTION

Le plan d'action du modèle d'*éducation interculturelle intégrée* comporte quatre volets. Le volet 1 porte sur les contenus notionnels: a) les valeurs à promouvoir; b) les connaissances et les habiletés (ou compétences) à acquérir et à développer; et c) les attitudes à développer. Dans le volet 2, on retrouve l'illustration des matières d'enseignement telles que l'histoire, la géographie

(de l'Univers social), le français, l'éthique et culture religieuse. Sous le volet 3, on traite d'encadrement et de soutien pédagogique; sous le volet 4, on parlera de la formation des intervenants à *l'éducation interculturelle intégrée* (EII).

4.13.1. Les contenus notionnels

4.13.1.1. Les valeurs à promouvoir

Avant de passer directement aux valeurs à promouvoir dans une *éducation interculturelle intégrée*, essayons de définir le concept de valeur par une courte revue de la littérature.

Que l'on considère les valeurs en soi, dans un projet éducatif ou par rapport au dialogue des civilisations, il s'agit d'une notion associative complexe que certains ont même qualifié de formation végétale difficilement pénétrable.

Les valeurs font référence à trois types de catégories. D'abord, à un ensemble de qualités personnelles qui peuvent faire naître de l'estime chez autrui. Ces vertus peuvent concerner l'état physique, la morale ou l'intellect. Le courage, la générosité et le sens des autres relèvent de cette première catégorie.

Ensuite, les valeurs peuvent faire appel à des objectifs transcendants d'après lesquels un individu engage sa vie. Par exemple, le triptyque liberté, égalité, fraternité de la Révolution française.

Enfin, les valeurs sont parfois appliquées à des domaines moins «nobles»; il ne s'agit plus de valeurs-vertus ou vraies valeurs; ce sont des valeurs-instruments comme la santé, l'argent, la formation professionnelle et l'écologie des activités¹³.

Cependant Milton Rokeach (1973) affirme «qu'une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite ou qu'une fin d'existence spécifique soit personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie¹⁴». Ce chercheur en psychologie sociale retient trois principaux éléments constituant la notion de valeur. Le premier indique qu'une valeur est une inférence, c'est-à-dire une production cognitive, quelque chose qui ne tombe pas sous le sens et qui n'est pas directement observable. Une valeur est donc une réalité psychologique, un événement mental. Le deuxième précise que la valeur exprime une attraction, une poussée vers une réalité donnée. Elle est donc de nature affective. Le troisième rappelle qu'une valeur comporte une dimension d'action.

13. Extrait de Congrès mondial des sciences de l'éducation (1981). *L'école et les valeurs. Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation*, Montréal, Éditions Agence d'Arc, 1981, p. 16.

14. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*, New York, Free Press.

On pourrait élaborer longuement sur les valeurs, mais les éléments retenus nous permettent dans la présente démarche de faire la différence et de reconnaître à sa juste mesure le concept.

Dans l'application de notre modèle, nous emprunterons à l'école québécoise (1979) les différentes valeurs associées à l'éducation.

Cette liste comporte six catégories :

1. les valeurs culturelles;
2. les valeurs affectives;
3. les valeurs esthétiques;
4. les valeurs sociales;
5. les valeurs morales; et
6. les valeurs spirituelles.

À cette liste d'autres valeurs peuvent s'ajouter dans la promotion des finalités éducatives. Celles que nous venons de rappeler constituent, toutefois, une source d'inspiration suffisamment claire pour orienter l'éducation dans les écoles primaires et secondaires¹⁵ au Québec.

La spécificité des valeurs dans une *éducation interculturelle intégrée* viendra plus de l'objet sur lequel elles portent que des valeurs en elles-mêmes. En ce sens, elles peuvent être empruntées à d'autres cadres scolaires tels que l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse ou l'éducation à la citoyenneté.

Comme les valeurs font appel à un processus d'intériorisation individuel complexe et que l'utilisation du programme d'histoire, de géographie ou de français, par exemple, relève de la responsabilité de l'école, c'est à l'enseignant qu'il revient d'identifier les différentes situations, de les introduire en conformité aux aspirations de ses élèves et selon l'orientation déterminée dans le projet éducatif de l'école. Parmi les six catégories de valeurs citées ci-dessus, il nous apparaît que les valeurs intellectuelles, affectives, sociales et culturelles cadrent davantage dans notre modèle d'*éducation interculturelle intégrée*.

15. « Les traits culturels d'une société ne sont pas simplement juxtaposés, ils sont liés, ils forment un système. Une configuration culturelle, ils ont un sens et ce quand on l'aura dégagé définira l'esprit de la culture de cette société » (Stroltzel, 1963, dans Abdallah-Pretceille, M.M. [1982]. *Des enfants non francophones à l'école. Quel apprentissage ? Quel français ?*, Paris, Armand Collin, p. 28-29).

4.13.1.2. *Les connaissances et les habiletés à acquérir et à développer*

Les connaissances et les habiletés à acquérir et à développer sont, en tout ou en partie, liées aux objectifs poursuivis et aux stratégies utilisées pour y parvenir. Dans ce cas, là aussi nous ne faisons pas une liste spécifique de connaissances et d'habiletés à développer par les élèves, mais l'enseignant saura adapter son enseignement de manière à tenir compte de la diversité des élèves dans le cadre du projet éducatif de l'école, du régime pédagogique et du plan de réussite.

4.13.1.3. *Les attitudes à développer*

Comme pour les valeurs, nous ferons une courte recension des écrits afin de tenter une définition du concept d'attitude.

L'attitude a fait l'objet de plusieurs définitions. Dans *The Handbook of Social Psychology* (1969, p. 141-142), W.J. McGuire rapporte que, dès 1935, Allport recensait seize (16) définitions de l'attitude avant d'en proposer lui-même une dix-septième; en 1939, Nelson en dénombrait pas moins d'une trentaine. Campbell, en 1947, et De Fleur et Westie, en 1963, en comptaient plusieurs autres.

Pour faciliter la compréhension quand on parle d'attitudes, citons quelques définitions tirées de *Social Behaviorism* de Staats (1975, p. 208).

- *An attitude is a mental and neutral state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related* (Allport, 1935);
- *Attitude is the affect for or against a psychological object* (Thurstone, 1931);
- *Attitudes are enduring systems of positive or negative evaluations, emotional feelings, and pro or con action tendencies with respect to social objects* (Krech, Crutchfield et Ballachey, 1962);
- *Attitudes is [...] an implicit, drive-producing response considered socially significant in the individual's society* (Doob, 1947).

En dépit des différences de ces diverses définitions, on s'entend généralement pour reconnaître à l'attitude les caractéristiques et les composantes suivantes :

1. Elle se fonde sur l'expérience. Elle n'est donc pas innée, mais apprise. Ce caractère d'acquisition présente une certaine permanence et est susceptible de changer sous la pression d'influences externes.
2. Elle a une composante régulatrice (appelée encore composante conative) qui renvoie à la tendance comportementale d'une personne à l'égard d'un objet. Elle représente un caractère organisé, comme une préparation à l'action, comme une réponse d'un être vivant à une situation donnée.

3. La composante affective (appelée composante émotionnelle) présente un caractère directionnel exprimant une orientation propre à l'individu; la relation sujet-objet, par l'attitude, se produit sous l'effet d'une valence affective pouvant prendre des valeurs multiples, allant du défavorable, au neutre, voire à l'ambivalence dans certains cas. Cette composante a donc trait aux sentiments d'une personne d'aimer ou de ne pas aimer (parfois les deux) l'objet.
4. La composante cognitive (appelée composante perceptuelle, informationnelle et stéréotypée) dont l'aspect dynamique se rattache au champ des représentations et des croyances. Elle présente aussi un caractère unifiant, en ce sens qu'elle met généralement en branle un processus de généralisation pouvant entraîner des phénomènes de distorsion perceptive, d'interprétation et de rationalisation.

Ainsi, l'attitude s'entend comme un concept de médiation, une abstraction partiellement définie par des conditions antécédentes variées et inférée par les manifestations elles aussi variées que sont les comportements verbaux et non verbaux.

À cause de son caractère général, de sa portée théorique et de sa compatibilité avec les précédentes définitions, dans notre recherche, nous optons pour la définition que Jean Maisonneuve (1980, p. 107) donne de l'attitude: «L'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur); elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (paroles, ton, gestes, actes, choix – ou leur absence).»

La définition et le bref exposé du concept d'attitude qui précède, cadrent bien avec le paradigme du *behaviorisme social* de Staats. Dans un article du *Canadian Journal of Education*, paru en 1980, Aimée Leduc expose les jalons de la théorie de Staats relative au développement des attitudes. L'auteure note que, pour Staats, «les attitudes sont des réponses émotives, apprises, positives ou négatives, des abjects, ou des événements» (p. 16).

Pour décrire et expliquer l'apprentissage des attitudes chez un individu, on doit se pencher sur l'histoire extrêmement complexe de ce qui l'a conditionné à donner à ses réponses émotives leur profil unique. Cette configuration de réponses, propre à la personne, est par ailleurs comparable à celle de ses congénères, c'est-à-dire aux individus appartenant au même groupe, à la même classe sociale, à la même nation, voire à la même culture. Il est clair ici que Staats considère les attitudes en tant qu'entités apprises et non innées, et rejoint en cela l'un des aspects soulevés précédemment. Après cet exposé, quoique bref, sur les attitudes, nous sommes plus en mesure de saisir le concept et de nous entendre sur une définition globale et opérationnelle.

Pour illustrer notre modèle, parmi les attitudes à privilégier dans une *éducation interculturelle intégrée*, nous retenons les éléments suivants :

1. l'ouverture à l'autre ;
2. la volonté de s'informer de la richesse qu'apportent les autres cultures à la culture québécoise ;
3. le développement de la patience et de la tolérance envers les membres issus de communautés ethnoculturelles ; et
4. l'acceptation des membres des différentes communautés ethnoculturelles (ouverture à l'Autre).

Dans cette recherche de spécificité, le travail sur les valeurs et les attitudes à promouvoir doit se faire autant auprès des élèves qu'auprès des intervenants scolaires et particulièrement des enseignants. Car ce sont eux les principaux maîtres d'œuvre dans le processus d'apprentissage scolaire, et par conséquent ils peuvent inculquer les valeurs, les comportements et les attitudes qu'il est souhaitable de faire acquérir aux élèves, en utilisant comme canal privilégié les programmes d'études du curriculum regroupés sous l'Univers social, soit l'histoire, la géographie, le français, les sciences, les arts, l'éthique et culture religieuse, etc.

4.13.2. L'illustration du modèle

Dans le cadre de cette démarche d'appropriation du modèle, nous avons opté pour illustrer le modèle d'éducation interculturelle intégrée par des programmes d'études, notamment l'Univers social, qui regroupe : l'histoire et la géographie, le français et l'éthique et culture religieuse. Toutefois, nous laissons au milieu scolaire le soin d'illustrer concrètement en tenant compte de la diversité ethnoculturelle des élèves présents dans la classe et dans l'école. Notre objectif n'est pas d'imposer des exemples d'illustration, mais plutôt d'inciter les intervenants, notamment les enseignants, à tenir compte de la réalité ethnoculturelle des élèves dans leur classe en particulier et dans l'école en général.

Nous référons le lecteur à la figure 4.1 et au tableau 4.1, qui illustrent concrètement le modèle.

Le choix de ces quatre matières est motivé d'abord par l'intérêt que nous avons pour celles-ci. De plus, ces matières semblent répondre davantage au modèle que nous proposons. Sans vouloir rien enlever aux autres matières dites scientifiques, les programmes appartenant aux sciences humaines et de l'éducation semblent répondre davantage à première vue au modèle. Malgré ces choix, nous pensons que *l'éducation interculturelle intégrée* (EII) peut trouver sa place dans presque toutes les matières du curriculum. Nous reconnaissons cependant des limites à certaines matières, par exemple à la chimie et à la physique au secondaire.

4.13.3. L'encadrement et le soutien pédagogique

Dans la perspective d'une *éducation interculturelle intégrée*, le soutien et l'encadrement pédagogique doivent jouer un rôle très important, celui d'intégrer progressivement les élèves de communautés ethnoculturelles à la société québécoise et, réciproquement, c'est-à-dire les élèves québécois «de souche» à ceux de communautés ethnoculturelles (conscience et partage des valeurs québécoises de référence – vivre-ensemble).

Comme il est stipulé dans le projet éducatif de l'école, chaque personne concernée par la chose scolaire doit jouer son rôle d'acteur responsable. C'est ainsi que l'enseignant, les professionnels non enseignants, les directeurs d'école, les agents de milieu, etc., doivent unir leurs efforts pour que l'élève de minorité ethnoculturelle trouve à l'école un milieu stimulant, accueillant, lui permettant de réaliser son itinéraire scolaire et son plein épanouissement socioculturel.

De leur côté, les élèves doivent contribuer à leur propre intégration socioscolaire en participant de façon efficace et positive aux activités prévues par les enseignants durant leurs cours. Cette contribution est indispensable car, dans toute démarche collective, la réussite ou l'échec dépend en grande partie des efforts déployés ou non par chacun des partenaires impliqués dans le processus, et dans ce cas-ci les élèves ne font pas exception.

4.13.4. La formation et le perfectionnement des enseignants

Pour réaliser pleinement l'*éducation interculturelle intégrée*, l'enseignant ou tout autre intervenant doit recevoir une formation dans le domaine de l'éducation interculturelle. Pour que les enfants de toutes les communautés ethnoculturelles deviennent des partenaires sociaux à part entière, il faut que l'institution école s'adapte à la diversité ethnoculturelle. Quand nous parlons d'adaptation de l'école, il s'agit de tout l'environnement social, pédagogique, etc. Donc les stratégies pédagogiques devraient être élaborées en fonction de l'utilisation pédagogique du milieu. Très et trop souvent, les enseignants, persuadés de l'honnêteté de leur position, traitent une population ou un de ses segments de la même façon, et ce, sans distinction. Ils négligent ainsi les différences réelles déterminées par des expériences individuelles extrêmement différentes, et courent par le fait même le risque de rendre difficile sinon impossible l'apprentissage d'un vécu interculturel en uniformisant, par la valorisation, les ressemblances et en ignorant les différences. C'est là que la formation interculturelle de l'enseignant prend toute son importance car, pour favoriser le vivre-ensemble, il faut tenir compte de l'Autre.

Pour un enseignant qui donne des cours à des élèves de plusieurs cultures, nous recommandons une formation ou un perfectionnement en éducation interculturelle pour toutes les raisons que nous avons mentionnées ci-dessus. Cette formation peut prendre la forme de sessions intensives à l'intérieur de l'école lors des journées pédagogiques ou, plus spécifiquement et de façon plus poussée, d'un certificat en éducation interculturelle dans une université québécoise.

Un programme de formation et de perfectionnement en éducation interculturelle doit avoir comme objectif général d'approfondir la réalité des rapports interculturels en tentant de répondre à certains besoins spécifiques d'élèves issus de l'immigration vivant au Québec. Puis il doit permettre de développer chez les étudiants en formation à l'enseignement une capacité d'intervention pratique dans une perspective d'éducation et de développement interculturels.

Selon nous, cette formation est à ce point nécessaire qu'il ne faut pas la laisser au hasard.

Dans cette perspective, un programme visant la formation et le perfectionnement des enseignants devrait permettre d'acquérir les savoirs théoriques indispensables en prenant en considération les incidences sociales, éducatives, culturelles, linguistiques et politiques, et en donnant ainsi à l'intervention interculturelle des fondements de base solides tels que :

1. la connaissances du phénomène de l'immigration et des relations interethniques, à partir d'un point de vue sociologique, historique, sociopolitique et économique;
2. des connaissances sur la culture, l'identité culturelle et l'appartenance ethnoculturelle, les cultures des peuples, en mettant en évidence le caractère francophone majoritaire du Québec, le caractère anglophone minoritaire au Québec, les autochtones et tous les groupes ethnoculturels venant d'ailleurs, en termes d'illustration;
3. l'approfondissement des connaissances sociolinguistiques;
4. des connaissances sur les champs d'intervention spécifique à l'éducation interculturelle (milieu scolaire, milieu de vie, milieu de travail, services sociaux, etc.), et des connaissances sur les expériences d'intervention interculturelle dans quelques autres pays; et enfin
5. des connaissances sur les politiques en matière d'immigration et sur les droits et obligations des minorités ethnoculturelles, sur la politique d'intégration interculturelle, etc.

4.13.5. Les objectifs relatifs au développement des cultures

De façon générale un tel programme viserait à développer également chez les étudiants/maîtres les attitudes communes et les habiletés méthodologiques particulières essentielles à l'intervention en éducation interculturelle. Les objectifs spécifiques présentés ci-dessous pourraient varier selon l'insertion professionnelle des étudiants/maîtres et/ou en fonction de leurs intérêts :

1. le développement d'une ouverture d'esprit face aux réalités pluri-culturelles : réceptivité, capacité d'observation et d'écoute, tolérance, respect de la différence. Lutter contre le racisme. Être en mesure de questionner ses propres perceptions, jugements et attitudes ;
2. le développement de la capacité d'intervention en prenant en considération des facteurs déterminants, par exemple : le vécu antérieur, le contexte familial, etc., et en intégrant dans l'intervention même les éléments pertinents de cette réalité (trajectoires migratoires) ; et
3. le développement de sa capacité d'intervention sur le plan de la didactique et de son aptitude à s'approprier de nouveaux instruments tels que des mesures de soutien aux élèves pour leur intégration dans le programme et le monde scolaire, et des stratégies particulières d'enseignement au contexte interculturel.

4.13.6. Les objectifs relatifs à l'intégration

Cette formation doit tenir compte plus particulièrement de la dimension pratique de l'intervention interculturelle.

L'intervention en milieu scolaire pluriethnique : le programme de formation et de perfectionnement doit avoir également pour objectifs :

- ♦ de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration dans l'école québécoise ;
- ♦ de promouvoir l'esprit interculturel au sein de l'école (le caractère pluraliste comme enrichissement mutuel) ;
- ♦ de favoriser l'adaptation des élèves issus de la majorité francophone à un contexte pluraliste de l'école (la double perspective de l'intégration) ;
- ♦ de mieux équiper les enseignants de manière à faire face aux difficultés de tous ordres que connaissent les élèves issus de l'immigration ;
- ♦ d'aider le personnel scolaire à devenir de véritables agents de développement interculturel, conscients de leur rôle dans l'école ; et
- ♦ de faire de l'école une communauté d'apprentissage à l'éducation interculturelle.

4.13.7. L'importance du perfectionnement (la formation continue)

Les mêmes raisons qui justifient notre recherche peuvent servir à démontrer l'importance d'un tel volet dans le développement de notre modèle d'*éducation interculturelle intégrée*. Pour le justifier, ajoutons simplement qu'au cours des vingt-cinq dernières années, l'arrivée de nouveaux groupes ethniques a modifié considérablement la composition de la société québécoise et plus particulièrement celle de Montréal. D'autre part, le Québec s'ouvre de plus en plus au monde international et entretient des relations avec beaucoup de nations ou pays ayant des cultures différentes. On peut ajouter également que beaucoup de Québécois vont œuvrer dans plusieurs pays étrangers. Cette situation nouvelle de la présence des élèves issus de l'immigration dans les écoles exige des ajustements au sein de l'institution qu'est l'école. *L'éducation interculturelle intégrée* apparaît à la fois comme un concept et un outil susceptibles de favoriser ce processus de compréhension, d'acceptation et d'enrichissement mutuels. C'est pour répondre aux nombreux problèmes que pose la présence des élèves de minorités ethnoculturelles que ce volet de perfectionnement est rendu nécessaire. Si nous croyons à la nécessité de former les futurs enseignants dans le domaine de l'éducation interculturelle, il nous apparaît tout à fait logique et nécessaire d'offrir des formations continues, créditées ou non créditées.

Selon l'orientation de notre modèle, les cours ou activités destinés aux intervenants scolaires en milieu pluriethnique devraient mettre l'accent principalement sur:

- A. *l'intervention interculturelle en milieu scolaire*:
 1. l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle,
 2. un séminaire d'application à l'éducation interculturelle,
 3. l'éducation des minorités ethnoculturelles au Québec,
 4. la relation d'aide et la dynamique interculturelle dans l'école,
 5. la didactique dans les classes pluriethniques,
 6. l'adaptation du contenu à la composition de l'école, la classe étant considérée comme un laboratoire didactique, et
 7. la gestion de la diversité à l'école québécoise;
- B. *l'intervention interculturelle*:
 1. la méthodologie et la compréhension de l'éducation interculturelle,
 2. les politiques québécoises touchant les communautés ethnoculturelles,
 3. les conditions sociales des familles immigrantes,

4. les conditions du jeune immigrant, notamment de première génération,
 5. les approches pédagogiques de l'éducation interculturelle,
 6. l'évaluation des moyens d'enseignement en contexte ethnoculturel,
 7. une pédagogie différenciée, et
 8. l'éducation interculturelle intégrée reliée au curriculum;
- C. *les interventions historiques en matière d'éducation interculturelle*:
1. l'histoire des communautés ethnoculturelles du Québec (pour mieux connaître l'Autre),
 2. les immigrants et les minorités ethnoculturelles du Québec,
 3. les religions et les groupes ethnoculturels,
 4. la culture autochtone au Canada et au Québec (amérindienne),
 5. la recherche sur l'éducation interculturelle dans le monde, sur son évolution, ses défis, ses pratiques, etc.,
 6. les interventions en milieux pluriethniques, et
 7. la formation des conseillers d'orientation à l'éducation interculturelle.

Avec ce dernier paragraphe se termine les thèmes retenus pour la formation continue et le perfectionnement des intervenants scolaires en milieu pluriethnique.

4.14. LES BÉNÉFICIAIRES

Comme nous l'avons vu précédemment, nous considérons que les premiers bénéficiaires d'une telle démarche sont : *a)* les élèves issus de l'immigration; et *b)* les élèves québécois de « vieille souche ». Par extension, nous pourrions ajouter que toute la société bénéficie des retombées positives d'une telle action, car ce sont les citoyens de demain que nous formons à l'école. La distinction faite ici ne vise pas à diviser les élèves entre groupes ethniques et Québécois de souche. Nous voulons plutôt sensibiliser les enseignants à la nécessité de tenir compte dans leur enseignement des caractéristiques des élèves. Le fait d'avoir des élèves issus de l'immigration dans sa classe devrait amener tout intervenant scolaire à ne pas perdre une seule occasion de faire de *l'éducation interculturelle intégrée* et à faciliter ainsi une meilleure intégration et une meilleure réussite scolaires des élèves.

4.15. LA RÉTROACTION ET L'ÉVALUATION

Cette étape décrit sommairement le mode d'évaluation qui pourrait être adopté dans *l'éducation interculturelle intégrée*.

Cette évaluation portera sur l'objet, c'est-à-dire sur la matière même, en fonction des objectifs prévus. Rappelons que l'éducation interculturelle dont il est question ici est intégrée; en ce sens on ne peut que laisser à l'enseignant l'initiative de ses actions tout en lui recommandant de vérifier certains aspects tels que :

1. les valeurs québécoises à promouvoir chez les élèves, notamment ceux issus de l'immigration (acquisition des connaissances);
2. le développement des attitudes (respect de l'Autre);
3. le rapport enseignant/élève (dynamique et interaction);
4. les relations élèves/élèves (respect mutuel);
5. la connaissance de l'histoire et de la culture québécoises; et
6. le vivre-ensemble (comment toutes ces valeurs s'intègrent dans le quotidien de l'école, de la classe).

L'évaluation est trop importante pour qu'on la laisse au hasard, cependant les modalités et les formules doivent demeurer la propriété et la responsabilité de l'enseignant. Celui-ci doit témoigner de l'importance qu'il accorde à l'évaluation, car cette dimension constitue un élément essentiel dans la réalisation et le développement des connaissances des élèves selon les termes mêmes du projet éducatif de l'école. La compétence interculturelle doit devenir pour chaque enseignant une dimension à développer ou à intégrer dans son développement professionnel continu.

4.16. LA RECHERCHE-ACTION OU LA PRAXÉOLOGIE, POURQUOI?

Dans la poursuite des activités reliées à notre modèle d'*éducation interculturelle intégrée*, nous pensons qu'il est nécessaire d'introduire un mécanisme générateur d'idées nouvelles et d'actions concrètes dans l'école. Ce mécanisme n'est autre chose que la recherche-action qui aura pour but essentiellement d'alimenter, mais aussi de renforcer considérablement les programmes d'études et le plan d'action mis de l'avant par une école dans son projet éducatif.

Gauthier (1984) indique qu'on peut circonscrire la recherche-action à quatre tendances observées chez les auteurs contemporains :

1. une définition mettant l'accent sur les « nouveaux buts »;
2. une définition s'articulant autour de la recherche d'une « nouvelle méthode »;
3. une définition « axée vers l'action »;
4. une définition centrant l'intérêt sur la « communauté de l'action ».

Cependant, la position la plus répandue chez les auteurs favorise une définition qui est décrite comme conventionnelle dans ses techniques, mais évolutive quant à ses buts. Elle emploierait des méthodes de recherche déjà utilisées, mais se ferait dans la poursuite de nouvelles finalités.

Pour répondre à la question, disons que la recherche-action dans le contexte de *l'éducation interculturelle intégrée* serait l'articulation des théories et des pratiques dans une perspective de changement social et une approche analytique scientifique permettant à un groupe donné de développer une prise de conscience critique, constructive de son action.

Ce processus de recherche-action dans le milieu scolaire sur des problématiques identifiées par la communauté éducative permettra d'instaurer un va-et-vient entre l'analyse et l'action dans la recherche de la production, par les acteurs, d'un travail de connaissance de la structure de leurs problèmes.

La démarche de recherche-action se caractérise par six buts principaux :

1. la transformation de la société ;
2. la transformation de la personne ;
3. l'action pour le changement ;
4. la prise de conscience ;
5. la dialectisation sociopolitique ; et
6. la connaissance d'une situation problématique.

En terminant, disons que la recherche-action permettra aux enseignants et aux autres intervenants scolaires d'aller chercher certaines ressources nécessaires afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques ou leurs interventions, ce qui constitue un des principaux objectifs de l'éducation, du projet éducatif et du plan de réussite. Pour l'enseignant en particulier, faire de la recherche-action sera une source de motivation supplémentaire dans l'accomplissement de sa tâche. Pour concrétiser cette démarche de recherche-action, il faut développer l'esprit de la recherche, qui nous apparaît indispensable au sein de l'équipe-école. Il faut donc alimenter constamment la pratique quotidienne de l'enseignant lui-même, ainsi que des autres intervenants. Il faut lui donner la possibilité de participer activement à l'élaboration, à la planification et à l'exécution des différentes recherches. C'est en démystifiant l'attente, la passivité de l'enseignant qu'on peut arriver à changer aussi son attitude de base devant la classe dont il a la charge¹⁶.

16. Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éditions EPI, p. 31.

CONCLUSION

Comme disait Lobrot (1968) dans *Vers une science de l'éducation* (p. 21): « Cette prise de conscience des processus réels qui lient les individus entre eux peut engendrer une éducation qui ne soit plus un acte aveugle mais au contraire un fait dont on voit toutes les dimensions et les conséquences. »

Nous ajouterons que la valorisation d'une démarche d'*éducation interculturelle intégrée* (EII) et l'esprit d'innovation peuvent contribuer à transformer le système éducatif québécois en un facteur actif et positif orienté vers le changement des attitudes des principaux acteurs, notamment les enseignants et les élèves, dans leur dynamique enseignement-apprentissage.

Dans cette perspective, nous invitons les enseignantes et les enseignants à initier la démarche devant conduire à faciliter l'intégration harmonieuse des élèves issus de l'immigration en utilisant le modèle d'*éducation interculturelle intégrée* dans leur classe. Contrairement à d'autres modèles, l'*éducation interculturelle intégrée* propose une pédagogie adaptée à l'intérieur des matières existantes du curriculum, plutôt que d'ajouter une nouvelle matière à la plage horaire. Nous voyons plusieurs avantages à utiliser ce modèle. Il fait d'abord appel à une plus grande concertation entre les différents intervenants concernés par la formation et l'intégration harmonieuse des élèves. Il permet également d'intégrer dans presque toutes les matières où il est possible de le faire les contenus relatifs aux valeurs à promouvoir, aux connaissances à développer, aux compétences ou habiletés à acquérir, aux attitudes à développer afin de faciliter l'intégration socioscolaire des élèves. Ce modèle met aussi l'accent sur l'encadrement et le soutien pédagogiques des élèves par les enseignants. En dernier lieu, mentionnons que cette approche de l'éducation interculturelle privilégie une formation ou un perfectionnement adapté des enseignants, formation continue ou perfectionnement qui tiendra compte dans ses objectifs, ses contenus et ses stratégies de la diversité ethnoculturelle de l'école québécoise.

QUESTIONS d'approfondissement

4

Le chapitre 4 porte sur un modèle d'éducation interculturelle intégrée reliée (EII) au curriculum.

- 4.1** Dans ce chapitre, on traite de modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives. Que pensez-vous des différents modèles dont il y est question dans le contexte de l'école québécoise ?
- 4.2** Le chapitre propose trois grands défis quand il s'agit d'éducation interculturelle : a) le rapport entre l'éducation interculturelle et celle des minorités ; b) le rapport entre l'éducation interculturelle et la religion ; et c) le rapport entre l'éducation interculturelle et la pédagogie. Comment expliquez-vous chacun de ces défis dans le contexte de l'école québécoise ?
- 4.3** À la suite de cette démarche, quelle comparaison faites-vous de l'éducation interculturelle dans le contexte québécois d'une part et le contexte français d'autre part ? Enfin, quelle comparaison faites-vous entre le contexte québécois de l'éducation interculturelle en contexte européen de façon plus large ?
- 4.4** Montrez en quoi et comment le rôle de l'enseignant est important dans le cadre du modèle EII relié au curriculum, et expliquez votre démarche à ce titre.
- 4.5** Comment la formation et le perfectionnement peuvent-ils aider l'enseignant à utiliser pleinement ses connaissances et ses compétences dans l'utilisation du modèle d'EII dans sa classe ?
- 4.6** En quoi la philosophie sous-jacente à ce modèle (EII) favorise-t-il ou non le développement de compétences chez l'élève ?
- 4.7** D'après vous, est-ce que tous les enseignants devraient recevoir une formation continue ou un perfectionnement à l'éducation interculturelle pour favoriser l'insertion et la réussite scolaires des élèves ? Expliquez votre réponse.

4.8 Quelle évaluation faites-vous du contenu proposé dans la formation des personnels scolaires ?

4.9 Que suggérez-vous comme modes d'intervention pour tenir compte des besoins des intervenants dans une école québécoise devenue de plus en plus pluraliste ?

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1982). *Des enfants non francophones à l'école. Quel apprentissage ? Quel français ?*, Paris, Armand Collin, 173 p.
- Abdallah-Pretceille, M. (1980). «L'interculturel au niveau de l'école. Réalités et lignes directrices», dans *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures: Unesco, 1976-1980*, Paris, Unesco, 225 p.
- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Éditions Anthropos, 235 p.
- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éditions EPI, 190 p.
- Banks, J.A. (1986). «Multicultural education: Development paradigms and goals», dans J.A. Banks et J.A. Lynch (dir.), *Multicultural Education in Western Societies*, New York, Praeger, 209 p.
- Beauchesne, A. (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto, Vancouver (CRI)*, Sherbrooke, Éditions CRP, Université de Sherbrooke, 267 p.
- Bergeron, J.-L. et al. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 336 p.
- Brochu, G.H. et M. Chalom (1985). *Autrement au Québec, Matériaux pour une éducation interculturelle*, Montréal, Centre de Caraïbes, Université de Montréal, 239 p.
- Brochu, J. (1976). *Échelle d'attitudes vis-à-vis des ordinateurs*, Québec, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.
- Caldwell, G. (1983). *Les études ethniques au Québec. Bilan et perspectives*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Instruments de travail n° 8.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 162 p.
- Camilleri, C. (1984). «Le pluralisme à l'école: ses conditions de réalisation», communication présentée au *Colloque sur l'éducation interculturelle* organisé par la Société suisse de recherche en éducation, Genève.
- CECM (1987). *Portrait ethnologique des élèves dans les écoles de la CECM régions françaises* Lucille Loyer, collab. de Jean Desjardins et Georges Hadzocos secondaire, Montréal, Service des études de la CECM, 39 p.
- Chancy, Max et al. (1985). *Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*, Québec, Direction des communications du ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 180 p.
- Cohen, L. et L. Manion (1985). *Research Methods in Education*, 2^e éd., Londres, Croom Helm, 383 p.
- Cohen, S.A. et J.S. Hyman (1979). «How come so many hypotheses in educational research are supported? (A modest proposal)», *Educational Researcher*, vol. 8, n° 11.
- Congrès mondial des sciences de l'éducation (1981). *L'école et les valeurs. Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation*, Montréal, Éditions Agence d'Arc, 483 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). «Les défis éducatifs de la pluralité», avis au ministre de l'Éducation, 43 p.
- Côté-Léger, N. et al. (1979). *Les aspects humains de l'organisation*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 336 p.

- Elliston, L. (1981). « Acquiring social, vocational and life skills in a new setting: a training program for ethnic minorities and women », *Perspectives on Multiculturalism in Education*, Kingston, Queen's University.
- Erikson, E.H. (1968). *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion.
- Gauthier, B. (dir.) (1984). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 535 p.
- Institut national de recherche pédagogique (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 99 p.
- Leduc, A. (1980). « L'apprentissage et le changement des attitudes: l'approche interactionniste de Staats », *Canadian Journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 5, n° 3, p. 15-33.
- Limoges, J. et A. Beauchesne (1984). « De l'école multiethnique à l'éducation interethnique », *Multiculturalisme*, Toronto, Université de Toronto.
- Limoges, J. et al. (1983). *Étude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Lindzey, G. et E. Aronson (1969). *Handbook of Social Psychology*, 2^e éd., 5 volumes, Reading et Don Mills, Addison Wesley.
- Lobrot, M. (1968). *Vers une science de l'éducation*, Paris, Éditions Rouillé, coll. « Sources de l'Éducation », 200 p.
- Lynch, J. (1985). « An initial typology of staff development needs for multicultural education », dans G.K. Verma et S. Modgil, *Multicultural Education: The Interminable Debate*, Sussex, Palmer Press.
- Maisonneuve, J. (1980). *Introduction à la psychologie sociale*, 3^e éd., Paris, Presses universitaires de France, 254 p.
- Malewska-Peyre, H. et M. Zaleska (1980). « Identité et conflit de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins », *Psychologie française*, vol. 25, n° 2, p. 125-138.
- McDiarmid, G., L. Garnet et D. Pratt (1971). *Teaching Prejudice*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Micone, M. (1989). « Enseigner la culture immigrée », *Nouvelles*, revue de la Centrale de l'enseignement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 48 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école tout un programme énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 40 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980). *Programme d'études en français langue maternelle*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, 163 p.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2009*, Québec, Gouvernement du Québec, 10 p.
- Moodley, K. (1986). « The politics of education in three multicultural societies: Germany, South Africa and Canada », dans R.J. Samuda et S.L. Kong (dir.), *Multicultural Education: Programmes and Methods*, Kingston, Intercultural Social Sciences Publication Inc.

- Morrison, A. et D. McIntyre (1975). *Profession : enseignant, une psychologie de l'enseignement*, traduit de l'anglais par Monique Linard, Paris, Armand Collin, 266 p.
- Mullett, E. (1980). « Les enfants des travailleurs immigrants et l'enseignement secondaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 9, p. 195-252.
- Nostrand, H.L. (1974). « Empathy for a second culture : Motivations and techniques », *Responding to new realities*, New York, G.A. Jarvis.
- Ouellet, F. (1986). « Les enjeux de la problématique de l'éducation interculturelle », *Études au Canada/Canadian Ethnic Studies*, vol. XVIII, n° 2.
- Ouellet, F. (1984). « Éducation, compréhension et communication interculturelle : essai de clarification des concepts », *Éducation permanente*, n° 75, p. 47-65.
- Ouellet, F. et al. (1988). *Pluralisme et école – Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 617 p.
- Pratt, D. (1981). « Prejudice, textbooks and multiculturalism : progress and problems », communication présentée au symposium *Perspectives on Multiculturalism in Education*, Kingston, Queen's University.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York, Free Press, 438 p.
- Sévigny, D. (2008). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2007*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 444 p.
- Staats, A.W. (1975). *Social Behaviorism*, Homewood, The Dorsey Press, 655 p.
- Toussaint, P. (1993). *L'éducation interculturelle : un modèle intégré relié au curriculum*, Trois-Rivières, publication des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 62 p.
- Toussaint, P. (1990). « Mise au point d'un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum et détermination de certains paramètres sociopédagogiques associés à l'utilisation de ce modèle ». Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- Verne, É. (1987). « Les politiques d'éducation multiculturelle : analyse critique », dans *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, p. 27-66.

Chapitre 5

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET LA GESTION SCOLAIRE Un modèle d'analyse

JEAN J. MOISSET

Professeur émérite, Université Laval

L'inclusion ne consiste pas à placer les gens
dans ce qui existe déjà, mais plutôt à créer pour tous
et chacun une place bien à eux.

(George Dei, *Meeting Quity and Square*, Allocution prononcée
lors d'une conférence sur le leadership organisée par la
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire
de l'Ontario, 28 septembre 2006, Mississauga)

La gestion de la diversité est une expression aujourd'hui populaire, tant dans les milieux de l'éducation, de l'administration publique que dans ceux des affaires, de la santé et des services sociaux en général, tant au niveau macro-social qu'au niveau microorganisationnel. Cela se comprend.

Tout bien considéré en effet, la diversité a de tout temps marqué la plupart des sociétés et des groupes d'individus, ne serait-ce que sous l'angle de l'âge chronologique différenciant, au sein d'une population, les jeunes (enfants et adolescents), les adultes et les vieux, ou sous l'angle du sexe, les femmes et les hommes ou sur le plan physique et mental, les personnes handicapées et les personnes dites normales. Avec l'industrialisation, les mouvements migratoires, les échanges commerciaux et les changements de toutes sortes qui en ont résulté, la diversité des sociétés n'a fait que s'accroître, au point où l'on peut dire qu'il n'y a de société moderne que *diverse et plurielle*, malgré certaines folies monstrueuses dont a pu accoucher l'Histoire à travers de prétendus leaders en mal de société de race pure.

La société québécoise contemporaine participe à cette modernité et à cette diversité avec son système de valeurs éclaté, ses multiples croyances religieuses, ses nombreuses communautés ethnolinguistiques et ethnoculturelles, etc.

Cette dernière caractéristique de la diversité québécoise a depuis bien longtemps retenu l'attention des chercheurs, des observateurs, voire du monde des affaires. Ainsi la Banque Royale, à l'occasion de la célébration de son 125^e anniversaire, n'a-t-elle pas décrété le mois d'avril 1994 « le mois de la diversité » ? Et déjà, son vice-président aux ressources humaines, Bob Sutherland, lors de cette célébration, ne manquait pas de souligner qu'une meilleure compréhension de nos différences pouvait améliorer le climat de travail et le service à la clientèle.

La pluralité ethnoculturelle du Québec est l'un de ces modes d'expression de la diversité auquel est consacré le présent chapitre, en ce qui concerne, entre autres, l'impact de ce phénomène sur le fonctionnement et la gestion des organisations scolaires.

Dans un avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'alors, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, octobre 1993, p. 50) notait que « ce qui caractérise la gestion éducative, c'est qu'elle est à la recherche d'un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux prendre en compte le nouveau contexte social pluriethnique ». Tous les travaux et publications depuis, tous les forums, débats et mémoires qui ont été réalisés au cours des deux années 2007 et 2008, en particulier sur les « accommodements raisonnables » sous la gouverne de la Commission Bouchard-Taylor, montrent que cet avis du CSE, même vieux d'une quinzaine d'années, reste toujours d'actualité.

Notre texte part du postulat que *l'éducation interculturelle* qui a émergé au cours des deux ou trois dernières décennies comme réponse, tout au moins partielle, aux défis de l'enseignement découlant des transformations linguistiques et ethnoculturelles des clientèles scolaires du Québec, peut offrir des éléments valables pour la gestion des établissements scolaires et de la classe, aussi bien que pour d'autres secteurs de services. Nous examinerons ici les éléments constitutifs d'un modèle de gestion, esquissé à partir d'une démarche réflexive sur les principes et valeurs de base de l'éducation interculturelle et les conditions de mise en œuvre d'un tel modèle de gestion. Chemin faisant, toutes les fois que cela sera pertinent, ces réflexions seront mises en perspective par rapport à des éléments marquants de la vie des organisations scolaires et en particulier des écoles.

5.1. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : SIGNIFICATION ET PRINCIPES DE BASE

La pluralité ethnoculturelle et ses effets sur les clientèles du réseau scolaire québécois ont fait l'objet de nombreuses recherches et sont aujourd'hui bien connus, l'île de Montréal et les régions avoisinantes (Laval, Lanaudière et la Montérégie) étant les lieux de concentration de ce phénomène. On sait par ailleurs que l'augmentation du nombre des immigrants et la diversification de leurs pays de provenance n'ont pas cessé d'augmenter depuis 1977, année de l'adoption de la Loi 101, entraînant la prise de nombreuses mesures, en matière de politiques et de projets, visant à ajuster les contenus des programmes et des manuels scolaires, et à adapter les méthodes et stratégies pédagogiques des enseignants aux besoins de clientèles scolaires de plus en plus diversifiées. En prenant un raccourci, puisque je n'ai pas le temps de décrire ici les multiples facettes du phénomène et les nombreuses initiatives suscitées, et que ce n'est pas du reste le but de mon propos, je dirais qu'on peut les ranger sous le vocable d'éducation interculturelle, dont notre première démarche a été de savoir la signification, d'identifier et de mettre en relief les valeurs et principes fondamentaux.

5.1.1. Vers une définition de l'éducation interculturelle

Face au phénomène de la coexistence sur un même territoire de groupes aux caractéristiques raciales, ethniques et culturelles différentes, ont émergé plusieurs courants de pensée dont les deux pôles extrêmes sont *l'interculturalisme intégral* et le *pluriculturalisme total*.

Le premier implique le maintien (quasi intact, pensent peut-être ses tenants, de manière illusoire) de la culture dominante de la majorité, à laquelle doivent *s'assimiler* les membres de tous les autres groupes minoritaires.

Abandonnant tout ce qui avait fait jusque-là leur identité propre, ces derniers adoptent la culture dominante dans tout ce qu'elle a de profond et de superficiel (valeurs, croyances, langue, habitudes alimentaires et autres us et coutumes). On connaît bien les limites de ce premier courant dont les États-Unis ont été les champions pendant très longtemps sous la dénomination du « *melting pot* ». Il ne semble pas que le creuset ait jamais donné les résultats escomptés. Au contraire !

Le second pôle, à l'opposé, juxtapose les groupes: les majorités d'un côté et les minorités de l'autre, les premiers et les seconds se côtoyant, mais chaque groupe cultivant jalousement et de manière isolée ses valeurs, ses traditions, ses habitudes. Au mieux, ce courant débouche sur la multiplication de ghettos au sein de sociétés mosaïques et, au pire, sur toutes les formes externes de développement séparé ou d'apartheid.

Entre ces deux pôles, dont on voit d'emblée les faiblesses, on trouve toute une gamme de modèles dont le dénominateur commun est la préoccupation de prendre en considération les spécificités des groupes ethnoculturels minoritaires aussi bien que celles de la culture dominante, dans le respect des uns et des autres. L'interculturalisme centré sur l'*éducation interculturelle* se situe dans cette catégorie intermédiaire.

Sous-jacent à cette approche, aux multiples formes possibles, il y a le postulat général qu'en-deçà des spécificités ou différences que présentent les individus et les groupes ethnoculturels et qui les rendent *singuliers*, il existe un dénominateur commun qui les rattache à l'*universel*. Nous emprunterons à Jean-Jacques Simard (1994) des mots qui décrivent fort bien les bases de cette troisième approche. « L'identité collective – ou personnelle d'ailleurs –, souligne Simard, ne saurait désormais s'attacher irrémédiablement à une série donnée de particularismes empiriques, mais doit aussi se concevoir comme un projet dans la situation, une façon de s'appropriier au fur et à mesure le monde où l'on vit pour le mettre à sa main [...] » C'est dans le même sens et de manière encore plus explicite que nous avons compris cette autre affirmation combien profonde de Martin Masse (1994, p. 75) que « l'approfondissement d'une *identité humaine* couplée à des identités intermédiaires non mythifiées, ... voilà la situation idéale que la théorie et l'expérience humaine nous invitent à construire ». De fait, on se rend compte, lors même qu'elle se prête à plusieurs définitions, que la diversité (linguistique, religieuse, manières d'être, manières de faire, modes de vie, etc.) doit être traitée simultanément et de manière corrélative avec l'*inclusion* et l'*intégration*, éléments majeurs dans l'éducation interculturelle qui vise essentiellement à favoriser et à renforcer les bases des relations mutuelles entre les groupes majoritaires et minoritaires au sein d'une même société et entre les différentes sociétés.

Nous ne sommes pas aussi éloigné qu'on pourrait le croire de notre propos central d'un modèle de gestion pour les établissements scolaires pluriethniques, arc-bouté à l'éducation interculturelle, dont nous retiendrons la vision proposée par plusieurs chercheurs, dont Fernand Ouellet (1988; 1992). Selon cette définition, l'éducation interculturelle est un effort systématique visant à retrouver, en-deçà des particularités des cultures spécifiques, les valeurs transcendantales communes à l'humanité. Concrètement, le but ultime de cet effort, d'après ces auteurs, serait de « permettre de créer un monde qui ne soit pas vide de sens en favorisant la découverte de ces valeurs en chacun de nous » (Benoît, 1992, p. 7).

Dans la perspective de la réalisation de la mission de l'école, cette approche offre la base pour un projet scolaire capable de « préparer les élèves à vivre et travailler dans une société moderne, où la diversité culturelle est reconnue comme légitime et ne constitue pas un obstacle à la promotion sociale des individus dont les efforts et les talents ont des chances égales d'être reconnus » (Ouellet, 1992, p. 55). À bien y voir, l'éducation interculturelle est un ensemble d'activités relevant de l'enseignement et visant à sensibiliser les élèves à la pluralité de la société et à favoriser la participation équitable de tous, quelle que soit leur origine. Elle est une formation à la diversité, une sensibilisation de tous au culturel. C'est dans le même sens que Meunier (2007, p. 5), citant Pagé (1993), souligne que les approches culturelles en éducation visent trois objectifs majeurs :

1. reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société,
2. contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité,
3. et contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses.

C'est dans la foulée de ces réflexions, de ces travaux et de ces positionnements normatifs que le ministère de l'Éducation du Québec va élaborer et publier en 1998 sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* assortie d'un plan d'action (1998-2002). Ce document précise que « l'éducation interculturelle désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité [...]. Elle n'est pas essentiellement axée sur la transmission de connaissances relatives aux cultures [...], mais plutôt sur une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte de sociétés pluralistes » (MÉQ, 1998, p. 2). Dix ans après, la Commission Bouchard-Taylor, dans son Rapport (Bouchard et Taylor, 2008, p. 19), déplore

que « l'interculturalisme en tant que politique d'intégration [n'ait] jamais fait l'objet d'une définition complète et officielle par l'État québécois ». Il est encore plus déplorable selon nous que ces principes normatifs même incomplets n'aient pas été suivis d'une stratégie globale et cohérente en matière de relations interculturelles, laquelle devrait, dans le secteur de l'éducation comme dans tous les autres secteurs, rester principalement centrée sur des valeurs humanistes et citoyennes, et non sur la voie juridique.

Cette dernière observation nous amène à mettre en relief les paramètres majeurs de l'éducation interculturelle, opération indispensable si l'on veut en faire une base opérationnelle pour la gestion des établissements scolaires.

5.1.2. Les paramètres d'un modèle d'éducation interculturelle

Nous avons retenu cinq éléments qui nous semblent caractériser l'éducation interculturelle. Le schéma qui suit intègre, à notre sens, de manière simplifiée les cinq éléments que nous avons retenus, parce que caractérisant l'éducation interculturelle. Ils se regroupent autour de trois plans ou axes, autonomes mais en interaction : un plan *axiologique*, un plan *téléologique* et un plan *praxéologique* et concernent en l'occurrence deux domaines d'intervention : l'enseignement et la gestion scolaire. Reportons-nous à la figure dont nous commenterons brièvement les principaux éléments.

5.1.2.1. Sur le plan *axiologique*, il y a un postulat, un principe et deux valeurs de base.

Le postulat indique que tous les acteurs de l'école, quelles que soient leur origine ethnique et leur culture spécifique, ont cette *caractéristique commune d'appartenir à l'espèce humaine*. Sans cette commune identité humaine qui précède les aléas de la géographie et de l'histoire, le *dialogue* entre individus ou groupes ethnoculturels différents, entre le *NOUS* et les *AUTRES*, principe de base de l'éducation interculturelle, serait en pratique impossible.

Du reste, comme le souligne si justement Olivier Meunier (2007, p. 10), « les identités, qu'elles soient collectives ou individuelles, ne relèvent pas de la permanence, mais de tensions entre continuité et rupture : elles sont dynamiques, dans le sens où elles sont appelées à se transformer, à se métisser par intégrations, abandons, appropriations. C'est souvent le contact culturel qui les rend explicites en permettant de les comparer. » Armés de cette double certitude fondamentale, les intervenants du milieu scolaire sauront dégager et promouvoir deux valeurs centrales, à savoir l'acceptation et le respect de la différence d'une part, et la reconnaissance et la valorisation de chacun d'autre part.

Figure 5.1

Modèle d'éducation interculturelle et de gestion de l'éducation

AXES		I AXIOLOGIQUE (principes, valeurs)	II TÉLÉOLOGIQUE (finalités, buts, objectifs)	III PRAXÉOLOGIQUE (action, activités)
DOMAINES	E	G E S S T I O N / N E N S E I G N E M E N T / G E S T I O N	1. Identité humaine	1. S'INFORMER
	N			
	S			
	E			
	T			
	I			
	O			
	N			
	/			
	N			
	E			
	N			
	S			
E				
I				
O				
N				
T				
		2. Dialogue interculturel	2. Relativiser sa propre culture	2. COMMUNIQUER
		3. a) acceptation et respect de la différence	3. Démentifier et démythifier les préjugés et les stéréotypes les plus courants	3. COOPÉRER
		b) Reconnaissance et valorisation de chacun		
			4. Développer des attitudes de compréhension et de respect	4. CONSCIENTISER
				5. CHANGER

5.1.2.2. Sur le plan téléologique

Découlant de ces valeurs et en étroite relation avec les finalités de l'école (plan *téléologique*) axées sur la réussite scolaire et la socialisation de l'élève, le modèle d'éducation interculturelle a mis de l'avant un certain nombre d'objectifs que tous les intervenants dans les écoles multiethniques – et notamment, sur le plan pédagogique, les enseignants et les élèves – doivent viser. Nous en avons retenu quatre :

1. Mieux se connaître dans ses ressemblances et ses différences. Les différences, la plupart du temps, sautent aux yeux : qu'il s'agisse des traits physiques, de la langue parlée couramment, de la manière de se présenter, etc. Mais les ressemblances ne sont pas toujours perçues. Pourtant, ils sont de plus en plus nombreux, les enseignants qui vous diront que, quelle que soit leur appartenance ethnoculturelle d'origine, les jeunes sont des jeunes, avec des manières d'être et d'agir similaires. Eux et leurs parents veulent, pour la plupart, réussir à l'école et plus tard dans la société. Il est donc important de ne pas stigmatiser ces élèves à cause de leurs différences.
2. Relativiser sa propre culture. La culture de la majorité, au sein de la société québécoise d'accueil, est celle à laquelle tous les élèves des communautés culturelles sont appelés à s'intégrer, d'où l'importance capitale de la maîtrise du français. Cela dit, il faut

- reconnaître que les cultures d'origine des divers groupes d'élèves comportent des facteurs d'enrichissement pour la culture dominante. Reconnaisant le caractère relatif de toutes les cultures et de la sienne propre, la majorité sera mieux disposée à cultiver une attitude d'ouverture vis-à-vis des autres.
3. Démystifier les préjugés et les stéréotypes les plus courants. À l'origine des préjugés et stéréotypes en général (racistes, sexistes, etc.), il y a une plus ou moins grande ignorance du groupe d'individus qui en sont victimes. À cause de cette ignorance, il se développe des mythes, c'est-à-dire des faussetés ou des demi-vérités, véhiculées au sein des populations et des institutions. Ces mythes, utilisés sciemment par certains manipulateurs (individus ou organisations) pour des fins politiques, socioéconomiques ou autres, deviennent des instruments de mystification. Il faut donc mettre au jour ces appréciations (généralement mauvaises) toute faites vis-à-vis des Noirs, des Asiatiques, des Italiens, des Haïtiens, des Québécois, etc., et observer les faits et gestes des personnes avant de porter un jugement qui doit, dans tous les cas, concerner l'individu et non un groupe quelconque d'appartenance.
 4. La quatrième objectif, développer des attitudes de compréhension et de respect mutuels, est un corollaire des trois qui précèdent. On reconnaît chaque personne pour ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Il ne s'agit pas ici d'être politiquement correct, ce qui pourrait vouloir dire dans certains cas être hypocrite. Ce serait à la limite, le contraire de l'éducation interculturelle, dont la base est l'authenticité : être soi-même, se respecter et respecter les autres, en reconnaissant, comme le souligne Masse (1994, p. 20), qu'« il n'existe pas de coupure absolue entre des sociétés, des façons de voir le monde » et, ajouterons-nous, que nous *sommes* ce que nous *devenons*.

5.1.2.3. Sur le plan praxéologique

Le plan préconisé par le modèle comporte des actions articulées essentiellement autour et en fonction des relations interpersonnelles à développer au sein de l'école.

Au premier chef, tous les intervenants, et notamment les enseignants et les élèves, apprendront à s'informer, par des documents et activités appropriés, sur les cultures des divers groupes ethnoculturels, leurs habitudes, leurs modes de vie, leur histoire. De manière concrète, les programmes d'études et les manuels scolaires seront privilégiés comme outils parce qu'ils refléteront la diversité ethnoculturelle de la société et du réseau scolaire.

S'informer par l'intermédiaire de documents de toutes sortes, c'est bien, mais communiquer, échanger entre personnes de cultures différentes, c'est encore mieux. Et la communication est beaucoup plus qu'un phénomène de langage. Bien sûr, la réussite scolaire des élèves allophones passe par l'apprentissage et la maîtrise de la langue de l'enseignement, le français. Mais leur intégration véritable exigera qu'ils apprennent à découvrir les valeurs et les principaux codes culturels de leur école et de leur nouvelle société et, réciproquement, que les enseignants et leurs compagnons d'origine québécoise apprennent à connaître leurs valeurs.

Si les deux premières séries d'activités sont bien développées et atteignent leurs objectifs, les trois suivantes deviennent beaucoup plus simples à réaliser, allant presque de soi : 1) des activités de coopération qui mettront ensemble des élèves de cultures différentes pour la réalisation de projets ou de tâches spécifiques. Notons en passant que la coopération comme stratégie éducative, au-delà des problèmes liés à la diversité ethnoculturelle, pourrait contribuer également à la solution de problèmes rattachés à des différences dans les niveaux et les rythmes d'apprentissage des élèves ; 2) des activités qui mèneront les uns *et les autres* à prendre conscience du caractère culturel, donc relatif, de la plupart de nos comportements ; et enfin 3) des activités permettant aux élèves de modifier de manière consciemment positive leurs attitudes et leurs comportements vis-à-vis des personnes d'autres groupes ethniques et culturels.

5.2. LE MODÈLE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET LES DÉFIS DES GESTIONNAIRES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

5.2.1. Les défis des gestionnaires

Si le dialogue interculturel peut aider les enseignants et les élèves à mieux assumer leurs rôles et tâches respectifs dans l'enseignement et l'apprentissage, il offre également aux responsables de la direction des organisations scolaires de tous les niveaux une vision ou une philosophie leur permettant de mieux relever les défis de l'école québécoise des années 1990, lesquels, de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1993, p. 11), « nécessitent une profonde remise en question des modes de gestion actuels et la référence à un nouveau paradigme ». Arrêtons-nous un moment sur ces défis qui plaident en faveur d'un « autre modèle de gestion de l'éducation ».

Quatre éléments majeurs se dégagent du bilan/diagnostic posé par le Rapport annuel 1991/1992 du Conseil supérieur de l'éducation :

1. un processus de gestion atrophié par manque de vision et de leadership : « trop préoccupés d'efficacité purement administrative, plusieurs gestionnaires [...] négligent même de susciter l'engagement actif des personnels » (CSE, 1993, p. 16) ;
2. un cadre trop contraignant caractérisé par « une prolifération de politiques, règles, procédures et programmes [...] et un excès de centralisation au sein du système de l'éducation » (*idem*, p. 18) ;
3. une structure d'ensemble lourde et un arrimage difficile entre niveaux et composantes multiples ;
4. comme conséquence de ce qui précède, conséquence encore plus marquée en période d'austérité budgétaire, difficulté d'assurer l'efficacité des services éducatifs.

Ce diagnostic sévère a encore été repris dans *Le Devoir* (3 mai 1994) par le président du Conseil, M. Bisillon. Le caractère global de ce bilan nous éloigne, au moins en apparence, des implications de la diversité ethnoculturelle pour la gestion des établissements scolaires. Mais à y regarder de près, on se rend compte que toutes les lacunes mises en relief se résument en définitive à la nature et à la qualité des relations vécues au sein du système scolaire, relations dont la réalité pluriethnique des écoles n'est qu'un cas de figure. Au total, un modèle adéquat de gestion sera axé sur la personne, dont il faut savoir reconnaître et valoriser le potentiel pour son développement propre et celui de l'organisation à laquelle elle appartient. Or, comme le souligne Philippe Bernoux (1985, p. 123), « les représentations des responsables sur ce que doivent être les rapports humains façonnent les structures ». Par ailleurs, « le bon fonctionnement d'une organisation, soutient-il, est lié à sa capacité de permettre la différence et l'altérité tout en gardant l'unité. D'où la nécessité du respect de ces différences » (*idem*, p. 177). En cela, l'éducation interculturelle donne aux responsables les éléments de cette vision et de ce leadership qui font si cruellement défaut aujourd'hui. Et une gestion scolaire proactive s'articulera autour d'une nouvelle manière de voir l'école, d'une nouvelle culture à créer au sein de l'école.

5.2.2. Une nouvelle culture scolaire à créer

On parle souvent de paradigme quand on considère des modèles ou des *patterns* en matière de pensée ou de comportements. Ces modèles créent généralement des manières d'agir et établissent des standards. Si la mission de l'école est de former les jeunes, c'est-à-dire leur donner les outils leur permettant de développer toutes leurs potentialités et les préparer à bien s'insérer

dans la société où ils sont appelés à vivre, les gestionnaires de l'éducation en général, les directeurs et les directrices d'école en particulier, devraient accorder priorité à une certaine culture à créer dans leurs organisations.

Tout un courant de recherche s'est développé en Amérique du Nord sur la culture et le climat organisationnels en milieu scolaire, qui tend à montrer l'importante influence de ce facteur sur les relations interpersonnelles au sein de la communauté scolaire, l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage, et la réussite scolaire des élèves. Ainsi, reprenant à son compte les conclusions de certaines études effectuées aux États-Unis, Brunet (1987, p. 248) soutient que « l'un des principaux facteurs influençant le succès d'une école est le climat qui se développe dans cette organisation [...], ce climat n'étant pas l'effet du hasard mais une création des individus avec leurs sentiments, leurs attitudes et leurs valeurs ». Un climat perçu par les élèves comme défavorable et malsain crée ou accroît des sentiments de frustration et d'aliénation, débouchant à la limite sur des comportements et des actes délictuels, sur l'échec et l'abandon scolaires, alors qu'un climat ouvert et articulé sur *les valeurs de l'humanisme intégral* entraînera un fort sentiment d'appartenance et d'engagement dans la vie de l'école et un taux élevé de réussite scolaire.

Dans une recherche récente sur trois écoles de la région de Québec, Claude Deblois et ses collaborateurs (1993, p. 116) ont découvert que les écoles ayant opté pour une culture de la réussite scolaire se démarquaient assez nettement des autres. De fait, « la réussite des élèves et leur rétention étaient associées à la présence d'une culture organisationnelle forte et dynamique », selon cette étude. Le gestionnaire soucieux de la diversité culturelle des clientèles de son école visera à promouvoir un climat fondé sur les priorités d'inclusion et d'ouverture, et accordera, sur une échelle de valeurs, un très haut degré d'attention à la diversité ethnique et culturelle tout en identifiant et en mettant en relief les ressemblances et les valeurs communes. Plutôt que l'acceptation passive d'une réalité considérée désormais comme incontournable, le nouveau climat de l'école multiethnique serait proactif, centré sur l'« acquisition culturelle » qui, au sens que Thomas Carroll (1990) attribue à ce concept, non seulement respecte mais sollicite la diversité des valeurs de chaque élève, de chaque groupe d'élèves et la richesse de leur contribution au processus de création d'une culture commune à l'école.

Le deuxième élément majeur de ce climat serait la croyance ferme de l'ensemble des intervenants de l'école pluriethnique dans la capacité d'apprendre et de réussir de tous les élèves et en particulier des élèves des minorités ethniques et culturelles. Dans une étude relativement récente, le chercheur américain Lofi Lomotey (1989, p. 84) soulignait à cet égard que « les directeurs œuvrant dans les écoles efficaces pour les élèves noirs

américains démontrent de la confiance dans la capacité de leurs élèves à apprendre, un ferme engagement de voir à ce que tous leurs élèves reçoivent tout ce qu'ils peuvent en vue de leur réussite, de la compréhension et de la compassion pour leurs étudiants et les communautés dans lesquelles ils vivent ».

Enfin, de manière complémentaire et peut-être plus importante encore, ce climat orienté vers la meilleure intégration possible et la réussite de ces élèves mettra de l'avant des mécanismes et des stratégies pour permettre à ces derniers d'être reconnus concrètement et publiquement: en leur confiant des responsabilités et des tâches, en leur offrant l'occasion de prendre la parole et de se faire valoir, mais aussi en leur faisant prendre conscience, quand c'est nécessaire, de leurs faiblesses, tout en évitant de les humilier.

Ce modèle de gestion ne serait pas complet si, d'une part, la participation des intervenants – et donc leur responsabilisation – ne devenait pas un facteur majeur des processus décisionnels dans le fonctionnement interne de l'école et si, d'autre part, on ne faisait pas un effort particulier pour améliorer, dans le sens quantitatif et qualitatif, les rapports de l'école avec le milieu en général et les parents des élèves des minorités ethniques en particulier.

Pour l'implantation de ce modèle, le leadership de la direction de l'école est d'une importance capitale. De fait, souligne Valverde (1988), un des grands défis qui se pose aux gestionnaires scolaires est de créer dans les écoles fréquentées par un nombre significatif d'élèves issus des minorités ethnoculturelles un climat positif et favorable à l'apprentissage et à la réussite. Cette atmosphère pluriculturelle sera en conséquence marquée par un *leadership pédagogique* soucieux de l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage. C'est cette deuxième priorité d'action du « nouveau » modèle de gestion de l'éducation que nous examinerons maintenant.

5.3. DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES MARQUÉES PAR LES VALEURS INTERCULTURELLES

L'exigence d'une éducation de qualité et de la réussite scolaire constitue une priorité de l'école québécoise, multiethnique ou pas. Mais cette double exigence, en milieu scolaire multiethnique, entraîne des implications particulières pour les responsables. Nous en mettrons en relief deux catégories.

1. Des possibilités de formation et de perfectionnement et un soutien spécifique aux enseignants pour leur permettre de pratiquer efficacement leur profession auprès des clientèles des écoles multiethniques. Il ne s'agit pas pour eux et elles d'être des familiers de

la multitude de cultures d'origines de leurs divers élèves, même si on doit reconnaître qu'une connaissance minimale de l'une ou l'autre parmi les cultures numériquement les plus importantes peut être un atout non négligeable. Il s'agit plutôt de donner aux enseignants l'occasion de développer cet état d'esprit, cette attitude, cette idéologie d'ouverture et d'humanisme intégral dont il a été question précédemment. Cet état d'esprit entraînera des comportements personnels et professionnels caractérisés par le respect de la différence et la recherche de sa mise en valeur, le souci de la justice et de l'équité.

2. L'enseignant par ailleurs doit pouvoir compter sur le soutien d'une supervision pédagogique soucieuse des valeurs interculturelles et sur les ressources didactiques nécessaires pour bien accomplir ses activités d'enseignement.

Les programmes scolaires seront confectionnés pour mieux refléter la diversité ethnoculturelle de la société et ses aspects positifs, pour une plus grande sensibilisation des élèves et du personnel québécois de souche à cette réalité, mais aussi pour donner aux élèves des minorités l'opportunité de se reconnaître un peu dans ce qu'ils sont appelés à apprendre. Ce simple fait peut certes accroître leur intérêt et leur motivation et en conséquence leurs chances de réussite.

Dans le même ordre d'idées, les décideurs verront à ce que soit augmenté le nombre des intervenants issus des minorités ethnoculturelles (enseignants, direction, soutien) dans les écoles multiethniques et aux autres niveaux de l'organisation scolaire. Ils deviendraient en effet autant de modèles dont les élèves minoritaires ont un grand besoin pour constituer leur identité et leur image de soi.

La mise en œuvre de ces actions implique une intervention coordonnée aussi bien dans les commissions scolaires que dans les écoles. À cet égard, il est souligné ailleurs (Moisset et Plante, 1994, p. 429) « qu'il ne s'agit pas de prendre les décisions à la pièce, mais dans une perspective d'ensemble et bien articulée », correspondant à un projet éducatif centré sur les valeurs interculturelles. D'où la nécessité qu'une plus grande marge de manœuvre et des ressources appropriées soient laissées aux écoles, pour leur permettre de répondre aux besoins locaux spécifiques.

C'est précisément sur ce dernier plan que le modèle de gestion articulé sur l'éducation interculturelle semble poser le plus de difficultés. En tout cas, c'est ce qui se dégage de quelques entrevues non structurées que nous avons eu à effectuer auprès de quelques directeurs d'école secondaire : deux de la région de Montréal, à forte densité multiethnique, et une de la région de Québec où 10% environ des élèves sont des allophones. La « base de données », pourrait-on dire, est très étroite, du moins jusqu'ici, puisque

notre projet est d'étendre la démarche à un échantillon plus large qui comprendrait des directions d'écoles plus nombreuses et plus diversifiées quant à leur taille et à l'ordre d'enseignement, et des gestionnaires des commissions scolaires. Par ailleurs, nous en sommes venu à l'idée que la validation d'un tel modèle de gestion nécessiterait une démarche méthodologique plus systématique qui inclurait deux étapes de recherche: la première effectuée à partir d'un questionnaire auprès de l'échantillon élargi et la deuxième, à partir d'entrevues semi-structurées avec un échantillon restreint tiré du premier.

Les commentaires recueillis auprès des trois directeurs d'école indiquent en attendant un assez grand enthousiasme pour ce modèle de gestion qui favorise l'humain au sein de l'école, qu'il s'agisse de relations pédagogiques, de relations interpersonnelles ou de relations administratives. Du reste, dans les deux écoles de la région de Montréal visitées, c'est un modèle semblable, axé sur la reconnaissance et la valorisation des apports dans le respect des spécificités de chacun, que les responsables tentent de mettre en application. Il en est de même pour l'école de la région de Québec.

Les limites signalées concernent la difficulté de disposer de ressources suffisantes. En effet, soulignent les trois directeurs d'école, si le modèle semble être simple puisqu'il s'agit d'un état d'esprit à développer, il n'en demeure pas moins que sa mise en œuvre exige des ressources humaines et financières supplémentaires pour monter des activités et fournir un encadrement adéquat aux élèves et même aux enseignants. Quant aux relations à développer avec les parents, les trois directeurs ont été d'accord pour dire que c'est peut-être l'élément le plus difficile à promouvoir, compte tenu des contraintes propres aux parents eux-mêmes, même s'ils en voient toute l'importance.

On est en tout cas bien loin de tous les problèmes qu'a entraînés au fil du temps et aujourd'hui la tendance de plus en plus affirmée à la judiciarisation des rapports entre certains groupes ethnoculturels minoritaires et les institutions de la société d'accueil. Le recours au système juridique est tout à fait légitime dans une société de droit. Mais il nous semble qu'on ne devrait y faire appel qu'en dernier ressort et pour des cas exceptionnels. Cela non seulement pour des raisons de préférence philosophique ou idéologique, mais encore pour des raisons pragmatiques d'efficacité. En effet, la cohésion sociale au sein de la société d'accueil et l'intégration concrète des membres des groupes ethnoculturels minoritaires dans tous les secteurs et à tous les niveaux de la vie nationale seront d'autant mieux assurées et durables qu'elles seront le résultat d'un large consensus sur des valeurs communes fondamentales à promouvoir. Dans cette perspective, une

stratégie globale et cohérente axée sur l'éducation culturelle, ayant pour cible non seulement le milieu scolaire mais l'ensemble de la société québécoise, nous semble être une option incontournable.

Enfin, la mise en œuvre de ce modèle, comme de n'importe quel autre du reste, demande, en ce qui concerne le milieu scolaire, la collaboration effective des autres paliers du système scolaire et exige qu'une plus grande marge de manœuvre, notamment en matière de ressources, soit accordée aux gestionnaires des établissements. Aujourd'hui, cela est encore aussi vrai sinon davantage à l'échelle de l'ensemble de la société.

QUESTIONS d'approfondissement

5

5.1 Y a-t-il contradiction entre le fait que la grande majorité des Québécois et Québécoises ont une identité et une culture propres et le fait que la société québécoise contemporaine est une société pluriculturelle ?

Répondez à cette question, d'une part, en mettant en évidence les traits principaux et distinctifs de l'identité et de la culture des Québécois et des Québécoises, ainsi que les caractéristiques de la société québécoise contemporaine, et, d'autre part, en dégagant des conclusions et suggestions pour le bien-être collectif optimal de la société du Québec d'aujourd'hui et de demain.

5.2 Trois courants majeurs au fil des quatre à cinq dernières décennies se sont développés en ce qui concerne la diversité ethnique et culturelle des sociétés occidentales modernes contemporaines.

Pouvez-vous les identifier, les mettre en relief et définir leurs caractéristiques, pour ensuite retenir celui des trois qui vous semble le plus apte (en justifiant votre choix) comme cadre d'une gestion des ressources humaines efficace et efficiente en milieu scolaire québécois ?

5.3 La tendance à s'adresser au système juridique pour trouver des solutions aux problèmes surgissant de l'application des normes et procédures régulières de fonctionnement des organisations québécoises par rapport à telle valeur ou croyance particulière de telle minorité ethnoculturelle est devenue de plus en plus lourde. Par ailleurs, le débat sur les accommodements raisonnables est toujours d'une grande actualité au Québec, avec beaucoup de frustration chez toutes les parties concernées. D'abord, pensez-vous qu'une éducation interculturelle bien comprise pourrait contribuer de manière positive et significative à des pistes d'amélioration en ces matières et, si oui, quelles suggestions concrètes feriez-vous dans cette perspective aux décideurs publics du secteur de l'éducation ?

RÉFÉRENCES

- Benoît, F. (1992). « Vers une pédagogie interculturelle », *Vie pédagogique*, n° 78, avril.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*, Paris, Éditions du Seuil.
- Brunet, L. (1987). « Le climat organisationnel et le milieu scolaire », dans L. Barnabé et H. Girard, *Administration scolaire : théorie et pratique*, Montréal, Gaétan Morin éditeur.
- Bouchard, G. et C. Taylor (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation, Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Carrol, T. (1990). « Who owns culture ? », *Education and Urban Society*, vol. 22, n° 4.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991/1992, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, Avis à la Ministre, octobre.
- Deblois, C. et al. (1993). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, Québec, CRIRES, Université Laval.
- Lomotey, L. (1989). « Cultural diversity in the school: implications for principals », *NASSP Bulletin*, n° 521.
- Masse, M. (1994). *Identités collectives et civilisation : pour une vision non nationaliste d'un Québec indépendant*, Montréal, VLB Éditeur.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Politique et plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*, Veille scientifique et technologique, septembre, Lyon, Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Moisset, J. et J. Plante (1994). « Qualité totale comme base et stratégie d'une culture de la réussite scolaire », dans J. Moisset et J.P. Brunet (dir.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*, Québec, Les Cahiers du Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Université Laval, vol. 15.
- Ouellet, F. (1992). « L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers », dans D. Renaud (dir.), *L'interculturel : une question d'identité et d'intégration*, Québec, Actes du colloque, ACDI et Musée de la civilisation.
- Ouellet, F. (1988). « Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation », dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. « Études et recherches ».
- Simard, J.J. (1994). « Le Wampum-à-deux-voies », *Fil des événements*, vol. 29, n° 31, 21 avril.
- Valverde, L. (1988). « Principals creating better schools in minority communities », *Education and Urban Society*, vol. 20, n° 4.

Chapitre 6

LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants

PIERRE TOUSSAINT
Université du Québec à Montréal

GABRIEL FORTIER
Université du Québec à Chicoutimi

L'intégration des immigrants signifie le processus à long terme par lequel ces personnes deviennent graduellement des membres à part entière de notre société.

(Vincent Ross et ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration – Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, p. 3)

Ce chapitre présente les résultats d'une étude menée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)¹, auprès d'un groupe d'étudiants en formation à l'enseignement, sur « les orientations, les compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants » selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Lors de cette recherche, nous avons voulu savoir si les futurs enseignants considéraient comme importante dans leur formation la dimension interculturelle, entendue dans le sens de compétence interculturelle. Ce chapitre rend compte de cette démarche, présente les principaux résultats et propose une nouvelle compétence, la treizième compétence : la compétence interculturelle.

6.1. PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières années, nous avons assisté à des mutations dans les systèmes éducatifs un peu partout dans le monde (Delors, 1996). Le Québec a d'ailleurs emboîté le pas aux autres provinces canadiennes et aux États-Unis. Les États généraux sur l'éducation tenus en 1996-1997 au Québec ont permis de dégager un très large consensus auprès des divers intervenants du monde de l'éducation. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2000), la réforme de l'éducation devient donc la pierre d'assise des changements sociaux, culturels et économiques souhaités par la société tout entière. Toutefois, ces changements sociaux, culturels et économiques ne peuvent pas se réaliser sans un consensus fort de la population. Les États généraux sur l'éducation ont permis d'arriver à ce consensus.

Plusieurs s'entendent pour dire que l'éducation fait appel à des connaissances, à des expériences diversifiées et, il faut le dire aussi, à des compétences solides. Lesquelles doit-on retenir au terme de la formation des enseignantes et des enseignants? C'est une question très importante à laquelle il faut répondre collectivement et qu'il faut poser à de futurs enseignantes et enseignants.

Le ministère de l'Éducation définit les grandes orientations de l'éducation. Toutefois, certains du monde de l'éducation se demandent : *Est-il nécessaire que l'État, en plus des grandes orientations, trace aussi les contours de la réforme et aille jusqu'à indiquer les façons de faire en proposant diverses approches pédagogiques?*

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) devrait se limiter à définir les grandes orientations, à favoriser la mise en réseau des divers acteurs responsables de l'éducation, à garantir la qualité de l'éducation

1. Ce chapitre s'inspire de Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants? Rapport de recherche*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

et à assurer dans ses politiques l'atteinte des visées de l'éducation, en octroyant aux commissions scolaires toutes les ressources nécessaires pour y parvenir. Mentionnons que, dès 1999, avec sa réforme du programme intitulé « *prendre le virage du succès* », le MEQ a introduit l'approche par compétences dans la formation des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire (2001).

6.2. LA RÉACTION DEVANT LA RÉFORME DU CURRICULUM

Plusieurs intervenants du milieu, dont Paul Inchauspé (2007), considèrent que, dans cette réforme, on met plus l'accent sur le contenant que sur le contenu. Que les domaines de connaissance sont occultés au profit des aspects plus techniques. Ce sont là des critiques très sévères adressées à la réforme. Par ailleurs, faut-il le rappeler, cette réforme donne plus d'initiatives à l'école, par le truchement du Conseil d'établissement, et aux enseignants qui pendant trop longtemps étaient considérés comme des exécutants. L'autre dimension qu'il faut aussi souligner dans cette réforme, c'est la place qu'elle fait aux élèves. Comme le stipule la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1998), l'élève est le premier artisan de son propre apprentissage.

Dans la même perspective, le ministère de l'Éducation a présenté de nouvelles orientations quant à la formation des enseignantes et des enseignants dans les universités, conformément aux objectifs poursuivis par la réforme *Prendre le virage du succès* (MEQ, 2001). Ainsi, la formation initiale doit permettre aux futures enseignantes et aux futurs enseignants d'acquérir un certain nombre de compétences professionnelles qui leur permettront d'exercer leur profession de façon adéquate. Le Ministère précisait d'ailleurs les compétences professionnelles attendues des futures enseignantes et des futurs enseignants. Ces compétences forment un ensemble complexe et il importe de tenir compte de leurs relations. Le ministère de l'Éducation a donc entrepris une consultation sur « la formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles ». Le document d'orientation met l'accent sur le contexte social et scolaire, les orientations générales, les compétences professionnelles, les profils de sortie et les conséquences sur l'élaboration des programmes.

Dans notre étude, nous avons voulu tester une dimension de l'école québécoise que le Ministère n'avait pas soumise à consultation. Il s'agit de la dimension *interculturelle* dans la formation. Nous avons introduit cette dimension sous la forme d'une question ouverte : « L'éducation en contexte interculturel : quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs

enseignants? » Cette question devait amener des futurs enseignants à se prononcer sur des composantes reliées à des compétences définies par le Ministère dans son document de consultation.

6.3. CONTEXTE THÉORIQUE

Le cadre théorique présente certains écrits relatifs à la dimension de l'éducation interculturelle et ses variantes, selon le contexte et selon certaines idéologies dominantes.

6.3.1. Quelques définitions des concepts

Parmi les concepts nouveaux des dernières années, ceux de compétence et d'interculturel sont très utilisés au Québec dans le domaine de l'éducation. La combinaison de ces deux concepts constitue notre intérêt de recherche.

6.3.1.1. *L'interculturel*

Selon Clanet (1990), le concept d'interculturel a pris naissance dans la littérature américaine dans les années 1970 où on parlait d'éducation multiculturelle et quelques années plus tard au Canada et ailleurs en Europe (Ladmiral et Lipiansky, 1989). Au Québec, le concept le plus souvent utilisé est *l'éducation interculturelle* (MICC, 1990). Très rapidement, le concept naissant est devenu un véritable champ d'études dans les milieux : universitaire, collégial, scolaire, sociocommunautaire etc., sans oublier la création des chaires d'études ethniques, d'instituts de recherche, etc. L'importance d'étudier la problématique de l'éducation *multiculturelle* ou *interculturelle*, selon le vocable utilisé, s'est imposée avec une forte présence de l'immigration dans les pays dits développés et à cause des conflits qui ont propulsé sous d'autres cieux bon nombre de réfugiés politiques et économiques au cours des années 1970 et 1980, mentionne Abdallah-Pretceille (1996). La mise sur pied de programmes multiculturels et interculturels vient notamment des problématiques sociales spécifiques à certaines populations (Abdallah-Pretceille, 1996; Lipiansky, 1995).

L'interculturalité s'inscrit dans une dynamique complexe et profondément interactive. Elle est, comme le dit Clanet (1990), « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels – générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ». « L'interculturel est donc un mode particulier de relation, un échange réciproque. Il n'est pas seulement la mise en relation de deux objets, de deux ensembles indépendants et relativement fixes. C'est

un phénomène d'interaction où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent » (Lipiansky, 1995). L'interculturalité est un fait relationnel qui se produit dans la mise en contact de personnes de cultures différentes. Elle résulte de l'interaction entre des esprits et des psychismes différents (Casse, 1984). C'est d'abord la dynamique communicationnelle qu'il s'agit d'étudier. La compétence à la communication interculturelle n'est pas la capacité de décrire la culture de l'autre comme objet d'étude. Elle est cette capacité de s'ajuster en modifiant justement ses propres critères et ses repères. C'est sans doute la connaissance approfondie de sa propre culture qui permet d'effectuer cette transformation et d'accroître ainsi sa capacité d'analyse de la communication. L'efficacité de la compétence interculturelle n'est pas assurée par la familiarité avec l'autre culture, affirme Abdallah-Preteceille (1996b), mais par une investigation permanente qui engage à « une veille culturelle » constante. En somme, la création d'un projet commun doit se faire par l'action conjointe des interlocuteurs. Selon Abdallah-Preteceille (1996), l'interculturel implique trois perspectives nouvelles par rapport au terme « culture ».

La première perspective est subjectiviste, car elle pose une relation entre deux individus porteurs de culture, chacun se l'étant appropriée dans sa subjectivité de façon unique, en fonction de son âge, de son sexe, de ses appartenances sociales et de sa trajectoire personnelle. Les psychologues parlent d'une « culture subjective » ou « culture intériorisée », pas toujours consciente, qui est confrontée à une autre culture subjective, intériorisée et non consciente.

La deuxième perspective est interactionniste. L'interculturel implique que l'on reconnaisse qu'il y a deux acteurs en présence. L'accent est mis beaucoup plus sur le rapport que le « je » entretient avec autrui que sur autrui proprement dit.

La troisième perspective est situationnelle. L'interculturel n'implique pas seulement des différences de normes et de valeurs dans l'interaction entre des personnes d'enracinement culturel différent ; il suppose aussi des différences de statuts, car les cultures s'inscrivent toujours dans l'histoire, dans l'économie et dans la politique, ce qui complexifie beaucoup l'interaction.

Pour sa part, Cohen-Emérique (2000) définit l'interculturel comme « un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire, une dynamite identitaire ». Dans un dossier sur les « Approches interculturelles en éducation » préparé par l'Institut national de recherche pédagogique (2007), on résume ainsi l'approche interculturelle proposée (p. 4) : « L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle, mais à partir des processus et des dynamiques selon une logique

relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut-être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle.»

Enfin, dans leur ouvrage sur l'intervention interculturelle, Legault et Rachédi (2008) mentionnent (p. 105): «Le courant de l'interculturalisme cherche à répondre aux limites du multiculturalisme; ses tenants prônent donc un multiculturalisme plus universel, s'adressant autant à l'ethnie majoritaire confrontée à de nouvelles cultures qu'aux ethnies minoritaires. Les modalités d'application de l'interculturalisme dépassent la simple information sur les autres cultures; elles incluent le développement d'attitudes positives à l'égard de l'autre et le respect de la diversité.» Cette dernière phrase sur l'interculturalisme résume bien des éléments de définition proposés par les chercheurs. Nous présenterons maintenant les concepts de compétence et de compétence interculturelle tels que nous les avons vus définis dans la littérature.

6.3.1.2. *La compétence*

Avant d'aborder la notion de compétence interculturelle, il nous apparaît approprié de définir la notion même de compétence.

Qu'est-ce qu'une compétence?

Selon le ministère de l'Éducation «une compétence est un savoir-agir réfléchi, c'est-à-dire une façon d'agir efficacement dans une situation donnée qui démontre que la personne maîtrise un certain nombre d'habiletés et de connaissances» (MEQ, 2001).

Lenoir *et al.* (1999) présentent quatre modèles de compétence définis dans la littérature. Ces quatre modèles sont: *a*) les compétences comportementales; *b*) les compétences de fonction; *c*) les compétences scientifiques; et *d*) la compétence-statut.

Le premier modèle, les compétences comportementales ou modèle béhavioriste de compétence, associe le concept de compétence au comportement attendu dans certaines conditions introduites ou existantes (Rey, 1996; Burchell, 1995).

Le deuxième modèle, les compétences de fonction, proche du premier, met l'accent sur la finalité poursuivie en approchant le concept du point de vue de la chose à réaliser, d'une action finalisée: «Le comportement n'est plus un ensemble de mouvements objectivement observables; il est une action sur le monde et, comme tel, défini par son utilité technique et sociale.»

Le troisième modèle, qualifié par Rey (1996) de compétences escientes, mais aussi de compétences génératives et par Burchell (1995) de modèle interactif, implique une conception des compétences en opposition radicale avec l'idée de performance (une autre conception de l'évaluation).

Le quatrième modèle, la compétence-statut de Louis, Jutras et Hensler (1996), utilise la notion de compétence autant pour se référer à un construit théorique que pour exprimer un jugement. En effet, ce modèle renvoie à une fonction (celle d'enseignant), au développement des capacités générales qui caractérisent une expertise. Dans ce cas, la compétence désigne une qualité que détient un être humain pour exercer une activité, un rôle ou une fonction. Il s'agit ici d'un exercice de synthèse de quelques approches liées au concept de compétence.

6.3.1.3. La compétence interculturelle

Les auteurs consultés s'entendent sur l'importance de la compétence interculturelle et sur la nécessité d'une formation à la compétence interculturelle (Bennett, 1999; Cossette et Verhas, 1999; Geoffroy, 1998). La notion de «compétence interculturelle» revêt toutefois divers vocables. Par exemple certains parlent de «développer la compétence à la communication interculturelle» (Cossette et Verhas, 1999), d'autres de la nécessité de recruter des personnes qui ont la «compétence d'intercompréhension» (Geoffroy, 1998, p. 48) ou encore de former des «médiateurs interculturels» (Geoffroy, 1998).

En outre, plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que la connaissance d'une langue étrangère, de même que la connaissance des traits culturels d'une autre culture que la sienne, est importante. Par contre, ils ne suffisent pas et n'assurent pas pour autant la compétence interculturelle ni l'efficacité de celle-ci (Cossette et Verhas, 1999; Bennett, 1999; Mattison et Tievant, 1991; Geoffroy, 1998).

Pour plusieurs auteurs, la compétence interculturelle est du ressort de la «communication» et de la compétence à la communication (Cossette et Verhas, 1999; Bennett, 1999). C'est en décortiquant, en analysant le processus même de communication, couplé au contexte particulier d'une situation d'échange entre tenants de cultures différentes, qu'on peut saisir les éléments en présence et leur importance: spécificité des sujets en présence, importance pour ne pas dire prépondérance de «l'autre», provenance culturelle distincte de chacun, nécessité d'une distanciation par rapport à soi, à ses références habituelles et à ses valeurs, et par conséquent nécessité d'un ajustement constant.

De son côté, Geoffroy (1998) considère les outils qui lui permettent de définir les talents de médiateur culturel et propose une approche basée sur l'appropriation de la compétence à la médiation en trois phases: 1) *la curiosité et l'étonnement*; 2) *la reconnaissance et l'appréciation des différences* et 3) *l'accès à la médiation*.

Pour sa part, Bennett (1999) propose une définition de la compétence interculturelle et un modèle conceptuel du programme global reposant sur quatre (4) valeurs fondamentales et composé de six (6) buts. Les quatre valeurs fondamentales sont: a) la responsabilité envers la communauté; b) l'acceptation et l'appréciation de la diversité; c) le respect de la planète; et d) le respect de la dignité humaine et des droits humains universels. Ces quatre valeurs sont appuyées par six buts: 1) développer plusieurs perspectives historiques; 2) augmenter la conscience culturelle; 3) augmenter la compétence interculturelle; 4) combattre le racisme, le sexisme et toute autre forme de préjugé et de discrimination; 5) accroître la sensibilisation à l'état de la planète et à une dynamique globale; et 6) acquérir des compétences en action sociale.

De plus, pour Bennett:

La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication.

Ce modèle correspond à une conception humaniste qui met l'accent sur des valeurs et des buts à atteindre dans le contexte de l'éducation interculturelle et dans la maîtrise de la compétence interculturelle dans le cadre du programme scolaire et du développement professionnel des futurs enseignants.

Par ailleurs, dans son rapport à l'Unesco intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans*, la Commission internationale sur l'éducation, présidée par Jacques Delors (1996), parle de quatre piliers de l'éducation: *apprendre à connaître*; *apprendre à faire*; *apprendre à vivre ensemble et avec les autres*, et enfin *apprendre à être*. Ces quatre piliers sont importants pour nous, notamment le troisième pilier qui correspond directement à la problématique interculturelle. Ainsi, «*apprendre à vivre ensemble et avec les autres*» est au cœur même des compétences à acquérir par une future enseignante ou un futur enseignant qui s'engage dans une démarche réflexive d'analyse de sa pratique et de son insertion dans la profession enseignante. La dimension interculturelle doit selon nous occuper une place de choix dans le cheminement de l'enseignant, dans sa formation initiale comme dans sa formation continue.

Ces deux cadres ou modèles conceptuels (Delors, 1996, et Bennett, 1999) nous serviront dans notre analyse des résultats de notre étude.

6.4. LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

6.4.1. L'échantillon

L'échantillon de participants était de 186 étudiants en formation des maîtres: 136 (73,1 %) femmes et 50 hommes (26,9 %). Il était constitué d'étudiants inscrits dans différents programmes des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal: 20 (10,8 %) au programme du préscolaire-primaire, 64 (34,4 %) en enseignement des langues, 65 (34,9 %) en enseignement des sciences humaines et 37 (19,9 %) en enseignement des sciences. De plus, près de la moitié des participants (47,8 %) se situaient dans la tranche d'âge des 21 à 24 ans et 74,7 % en étaient à leur première année de formation. La représentativité de l'échantillon a été établie en fonction de la distribution des enseignants dans les milieux scolaires primaire et secondaire au Québec, qui était alors de 75,4 % de sexe féminin et de 24,6 % de sexe masculin (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

6.4.2. La mesure

Le questionnaire que nous avons employé est une adaptation de celui utilisé pour l'évaluation des «compétences professionnelles» des enseignantes et enseignants définies dans le document d'orientations du ministère de l'Éducation du Québec à l'occasion de la réforme de l'éducation (MEQ, 2001). Ce questionnaire évalue l'importance des onze compétences professionnelles selon les composantes de chacune et le niveau de maîtrise nécessaire à son application auprès des élèves. Pour adapter ce questionnaire à notre recherche, nous avons ajouté une douzième compétence, «la compétence interculturelle», où les répondants identifiaient par écrit les différentes composantes qui, selon eux, devaient constituer cette compétence ainsi que les éléments assurant sa maîtrise. Cela dans la continuité du questionnaire qui définit tous les éléments assurant la compréhension des onze compétences. Mentionnons toutefois qu'après avoir consulté le milieu scolaire et notamment les facultés et départements d'éducation, le MEQ a ajouté une douzième compétence à son document d'orientation, la *compétence éthique*. Ce qui fait de notre douzième compétence la treizième compétence.

Notre recherche a porté plus spécifiquement sur l'analyse qualitative de ce que l'ensemble des répondants avaient écrit au sujet de cette compétence interculturelle dans la formation à l'enseignement.

6.4.3. La procédure

La collecte de données s'est faite lors de rencontres en groupes-classes par un expérimentateur qui s'est assuré que les participants avaient bien compris la douzième question (sur la compétence interculturelle). Nous

avons ensuite procédé aux étapes suivantes pour nous assurer que les données soient fidèles et valides (Flynn Saulnier, 2000; Frankland et Bloor, 1999; Lane *et al.*, 2001; Lincoln et Guba, 1985; Morgan 1993, 1997): 1) la transcription fidèle du texte manuscrit des participants en prévision de l'analyse informatisée; 2) l'identification d'une structure thématique et la division du matériel en thèmes; 3) la précision des thèmes, des sous-thèmes et des indicateurs, ainsi que la formation d'un index; 4) la révision des thèmes par les chercheurs afin d'en arriver à un consensus; et 5) le codage du matériel.

Cette méthode qualitative a été utilisée car elle permet l'émergence de thèmes, de catégories et de modèles qui conviennent particulièrement bien à l'étude de phénomènes complexes (Lane, McKenna, Ryan et Fleming, 2001; Leask, Hawe et Chapman, 2001) telle l'étude de cette «*compétence interculturelle*» en éducation et en particulier dans la formation initiale et continue des enseignants québécois. En effet, elle est indispensable à une juste compréhension des conduites sociales des participants (Poupart, 1997) qui sont étroitement impliqués dans le contexte de l'évaluation de la «*compétence interculturelle*». De plus, toujours selon Poupart (1997), la méthode qualitative ouvre la porte à une compréhension des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux, ce qui nous permet d'avoir accès à leur expérience.

L'analyse du verbatim a été réalisée à l'aide du logiciel de classification *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing (Nudist)* qui permet le classement informatisé des données (Kerlin, 2002). Ce logiciel aide ainsi à établir des liens entre les différents codes en plus de faciliter le développement de classifications. En effet, il permet de formuler des propositions, de dégager le sens des regroupements et de supporter la vérification de leur pertinence (Savoie-Zajc, 2000).

6.5. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats décrivent les éléments retenus par les participants à l'égard de la *compétence interculturelle* dans la formation initiale et continue du personnel enseignant québécois. L'analyse qualitative de la *compétence interculturelle* retient pour chacun des thèmes analysés le pourcentage attribué dans le discours des répondants pour illustrer les thèmes les plus significatifs eu égard aux six buts (axes) du modèle conceptuel de Bennett (1999).

- ♦ Au premier rang, on trouve, de façon plus marquée, les thèmes «*Connaissance/Culture*» de la composante (13,61 %) de la compétence interculturelle et «*Connaître/Culture*» du niveau de maîtrise (18,04 %).

- ♦ Au deuxième rang, les thèmes « Enseignement/Activité » et « Développer/Contenu », tous les deux à 7,34 %.
- ♦ Au troisième rang, les thèmes « Adaptation » (5,41 %) et « Être éthique » (7,03 %).
- ♦ Au quatrième rang, les thèmes « Ouverture » (4,74 %) et « Adapter/Enseignement » (6,69 %).
- ♦ Au cinquième rang, les thèmes « Enseignement/Culture » (3,93 %) et « Respecter/Autruï » (5,68 %).
- ♦ Au sixième rang, les thèmes « Ouverture/Culture » (3,93) et « Reconnaître/Culture » (4,59).
- ♦ Au septième rang, les thèmes « Échange culturel » (3,28 %) et « Être objectif » (3,50 %).
- ♦ Au huitième rang, les thèmes « Connaissance/Valeurs » (3,26 %) et « Maîtriser/Langues » (3,37 %).
- ♦ Au neuvième et dernier rang, les thèmes « Respect » (3,04 %) et « Gérer/Classe » (2,81 %).

6.6. LA DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

Le tableau 6.1 présente une comparaison des thèmes identifiant la composante et le niveau de maîtrise rattachés à la compétence interculturelle en éducation en lien avec le cadre conceptuel de valeurs relié au curriculum de Bennett (1999), tel que mentionné dans le cadre théorique. De plus, les

Tableau 6.1

Comparaison des thèmes identifiant la composante et le niveau de maîtrise rattachés à la compétence interculturelle en éducation

Rang	Composante		Niveau de maîtrise		
	Thèmes	%	Thèmes	%	Buts
1	Connaissance/Culture	13,61	Connaître/Culture	18,04	2
2	Enseignement/Activité	7,34	Développer/Contenu	7,34	3
3	Adaptation	5,41	Être éthique	7,03	VF
4	Ouverture	4,74	Adapter/Enseignement	6,69	1
5	Enseignement/Culture	3,93	Respecter/Autruï	5,28	2 & VF
6	Ouverture/Culture	3,42	Reconnaître/Culture	4,59	1 & 2
7	Échange culturel	3,28	Être objectif	3,50	2
8	Connaissance/Valeurs	3,26	Maîtriser/Langues	3,37	6 & VF
9	Respect	3,04	Gérer/Classe	2,81	5 & VF

quatre piliers de l'éducation définis dans le rapport Delors, à savoir *apprendre à connaître*, *apprendre à faire*, *apprendre à vivre ensemble et avec les autres* et *apprendre à être*, correspondent à la dimension interculturelle. Chacun des piliers correspond à un type d'apprentissage qu'on retrouve dans les résultats. Mentionnons également que Lenoir *et al.* (1999) présentent quatre modèles de compétences qui permettent d'illustrer les résultats obtenus à la suite de notre enquête.

Quand on analyse les données du tableau 6.1, on constate qu'au niveau de la composante, du niveau de maîtrise en lien avec les buts du modèle conceptuel de Bennett, et ce, à chacun des rangs retenus dans l'analyse qualitative, les éléments suivants :

1. **Le rang 1** correspond à « *Connaissance/Culture* » (13,61 %), « *Connaître/Culture* » (18,04 %) et au but 2 du modèle d'analyse de Bennett (1999).

Cette composante est en lien avec le premier pilier, soit celui d'« *apprendre à connaître* », c'est-à-dire acquérir les instruments de la coopération. Ce premier pilier correspond à la composante de la recherche : « *Connaissance/Culture* » et au but 2 du modèle de Bennett qui vise à « *Augmenter la conscience culturelle* ».

On peut ajouter que la dimension « *connaissance/culture* » privilégiée par les répondants constitue une priorité pour les futures enseignantes et futurs enseignants. Ce que Lenoir *et al.*, dans un de leurs modèles, appellent le modèle escient (Rey, 1996), qui implique une conception de compétence en opposition radicale avec l'idée de performance. La dimension connaissance/culture devient donc une composante essentielle dont il faut tenir compte dans la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants.

2. **Le rang 2** correspond à « *Enseignement/Activité* » (7,34 %) et « *Développer/Contenu* » (7,34 %) et au but 3 du modèle d'analyse de Bennett.

Cette composante « *Enseignement/Activité* » et niveau de maîtrise « *Développer/Contenu* », correspondent également au premier pilier du rapport Delors « *Apprendre à connaître* » mentionné plus haut, et au but 3 du modèle de Bennett, qui vise à « *Augmenter la compétence interculturelle* ».

3. **Le rang 3** correspond à « *Adaptation* » (5,41 %), « *Être éthique* », (7,03 %) et les valeurs fondamentales (VF) du modèle d'analyse de Bennett (1999).

Cette composante « *Adaptation* » et de niveau maîtrise « *Être éthique* » correspondent au quatrième pilier du Rapport Delors (1996), « *Apprendre à être* ».

Cette composante est au cœur des valeurs fondamentales du modèle conceptuel de Bennett correspondant à l'« *Acceptation et à l'appréciation de la diversité culturelle* ». Dans ce pilier « *apprendre à être* », l'enseignant contribue au développement global de ses élèves à travers des actions touchant l'esprit de corps, l'intelligence, la sensibilité, le sens esthétique, la responsabilité personnelle (etc.). L'enseignant doit développer la compétence éthique, une compétence qui complète la compétence interculturelle qui rejette la discrimination et le racisme comme comportement dans le cadre du vivre-ensemble.

4. **Le rang 4** correspond à « *Ouverture* » (4,74 %) « *Adapter/Enseignement* » (6,69 %) et au but 1 du modèle de Bennett « *Développer plusieurs perspectives historiques* ».

Cette composante « *Ouverture* » et niveau de maîtrise « *Adapter/Enseignement* » correspondent au deuxième pilier du Rapport Delors (1996), « *Apprendre à faire* », c'est-à-dire comment l'enseignant permettra aux élèves d'apprendre à apprendre et à mettre en pratique leurs connaissances. De plus, cette composante peut être associée au but 3 du modèle conceptuel de Bennett, qui vise à « *Augmenter la compétence interculturelle* ».

On peut ajouter également le quatrième modèle proposé par Lenoir *et al.* (1999): compétence de statut, de Louis, Jutras et Hensler (1996). Il est question de la compétence qui est utilisée autant comme une référence à un construit théorique que pour exprimer un jugement.

5. **Le rang 5** correspond à « *Enseignement/Culture* » (3,93 %), au niveau de maîtrise « *Respecter/Autrui* » (5,28 %) et au but 2 du modèle conceptuel de Bennett, « *Augmenter la conscience culturelle* » ainsi qu'aux valeurs fondamentales (VF) axées sur « *Le respect de la dignité humaine et des droits humains universels* ».

Cette composante « *Enseignement/Culture* » et de niveau de maîtrise « *Respecter/Autrui* » correspondent au troisième pilier du Rapport Delors (1996), « *Apprendre à vivre ensemble et apprendre à vivre avec les autres* », qui constitue un des enjeux majeurs de l'éducation d'aujourd'hui. Ainsi, l'idée d'enseigner la non-violence à l'école en est une des manifestations du vouloir vivre-ensemble, mais ne constitue qu'un élément parmi d'autres. L'enseignant dans sa formation (initiale ou continue) doit développer des aptitudes à favoriser le vivre-ensemble chez ses élèves. La transmission des valeurs telles la non-violence, le respect d'autrui, etc., est à prendre en compte dans la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants.

6. **Le rang 6** correspond à « *Ouverture/Culture* » (3,42 %), au niveau de maîtrise « *Reconnaître/Culture* » (4,59 %) et aux buts 1 et 2 du modèle conceptuel de Bennett, « *Développer plusieurs perspectives historiques* » et « *Augmenter la conscience culturelle* ».

Cette composante « *Ouverture/Culture* » et de niveau de maîtrise « *Reconnaître/Culture* » correspondent au troisième pilier du Rapport Delors (1996), « *Apprendre à vivre ensemble et apprendre à vivre avec les autres* », qui représente un des piliers majeurs de l'éducation d'aujourd'hui, comme nous l'avons mentionné ci-dessus.

7. **Le rang 7** correspond à « *Échange culturel* » (3,28 %), au niveau de maîtrise « *Être objectif* » (3,50 %) et au but 2 du modèle de Bennett, « *Augmenter la conscience culturelle* ».

Cette composante « *Échange culturel* » et de niveau de maîtrise « *Être objectif* » correspondent au quatrième pilier du Rapport Delors (1996), « *Apprendre à être* ». Dans cette perspective, l'enseignant fait en sorte de favoriser l'épanouissement global de ses élèves, dans toutes ses dimensions. Ce développement de la personne humaine, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus qui commence par la connaissance de soi et qui s'ouvre ensuite au rapport à autrui. Comme le mentionnent Cossette et Verhas (1999), la communication interculturelle dans ce processus constitue une dimension importante dans le rapport à soi et à l'autre.

8. **Le rang 8** correspond à « *Connaissance/Valeurs* » (3,26 %), au niveau maîtrise « *Maîtriser/Langues* » (3,37 %) et aux buts 6, « *Acquérir des compétences en action sociale* », et aux valeurs fondamentales (VF) « *Acceptation et appréciation de la diversité culturelle* » et « *Responsabilité envers la communauté mondiale* ».

Cette composante « *Connaissance/Valeurs* » et de niveau de maîtrise « *Maîtriser/Langues* », tout comme pour la composante « *enseignement/culture* », correspondent au troisième pilier du rapport Delors (1996), « *Apprendre à vivre ensemble et avec les autres* », qui constitue un des enjeux majeurs de l'éducation d'aujourd'hui. Ainsi, l'idée d'enseigner la non-violence à l'école en est une des manifestations du vouloir vivre-ensemble, mais ne constitue qu'un élément parmi d'autres.

9. **Le rang 9** « *Respect* » (3,04 %) et de niveau de maîtrise « *Gérer/Classe* » (2,81 %) et les buts 5, « *Accroître la sensibilisation à l'état de la planète et à une dynamique globale* » et les VF, « *Respect de la dignité humaine et des droits humains universels* » et « *Respect de la planète* », correspondent au quatrième pilier du rapport Delors (1996), à savoir:

«*Apprendre à être*». Cette composante est au cœur des valeurs fondamentales du modèle conceptuel de Bennett correspondant à l'«*Acceptation et à l'appréciation de la diversité culturelle*». Dans ce pilier «*apprendre à être*», l'enseignant contribue au développement global de ses élèves à travers des actions touchant l'esprit de corps, l'intelligence, la sensibilité, le sens esthétique, la responsabilité personnelle (etc.).

Après avoir analysé les résultats présentés ci-dessus, nous faisons les constats suivants :

- ♦ l'importance et la place de la dimension interculturelle dans la formation des enseignants, mentionnée par les 186 répondants qui ont participé à la recherche en acceptant de remplir le questionnaire. Cette dimension est considérée par les répondants comme une compétence interculturelle à part entière dont il faut tenir compte dans la formation des enseignants et des futurs enseignants et enseignantes ;
- ♦ l'importance accordée (rang 1) à la dimension «*Connaissance/culture*» par les répondants pour expliquer le contenu de cette compétence. Cela veut dire l'importance que revêt les connaissances et la culture dans la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes. D'ailleurs le ministère de l'Éducation, dans son document de formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles, au chapitre de la professionnalisation, mentionne l'importance (2.2, p. 33) de l'approche culturelle de l'enseignement ;
- ♦ l'importance accordée (rang 2) à la dimension «*Enseignement/Activité*» dans le contenu de la compétence interculturelle. Cela veut dire que les répondants considèrent comme très importants l'enseignement et les activités (pédagogiques) qui visent le développement du contenu dans la formation et dans le développement de la compétence (interculturelle) des futurs enseignants ;
- ♦ le fait de retrouver au troisième rang les dimensions «*Adaptation*» et «*Éthique*» dans le choix des répondants témoigne de l'importance qu'ils accordent à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'Autre ;
- ♦ la dimension «*combattre le racisme, le sexisme et toute autre forme de préjugé et de discrimination*» ne fait pas partie du discours des répondants. Cela suscite un certain étonnement. Nous pensons que, dans le contexte de l'école montréalaise et de sa diversité et compte tenu des problématiques mentionnées par les médias, les répondants accorderaient de l'importance à ces dimensions.

6.7. PRÉSENTATION DES 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU MEQ (2001) ET PROPOSITION DE LA 13^E COMPÉTENCE, LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE (2002)

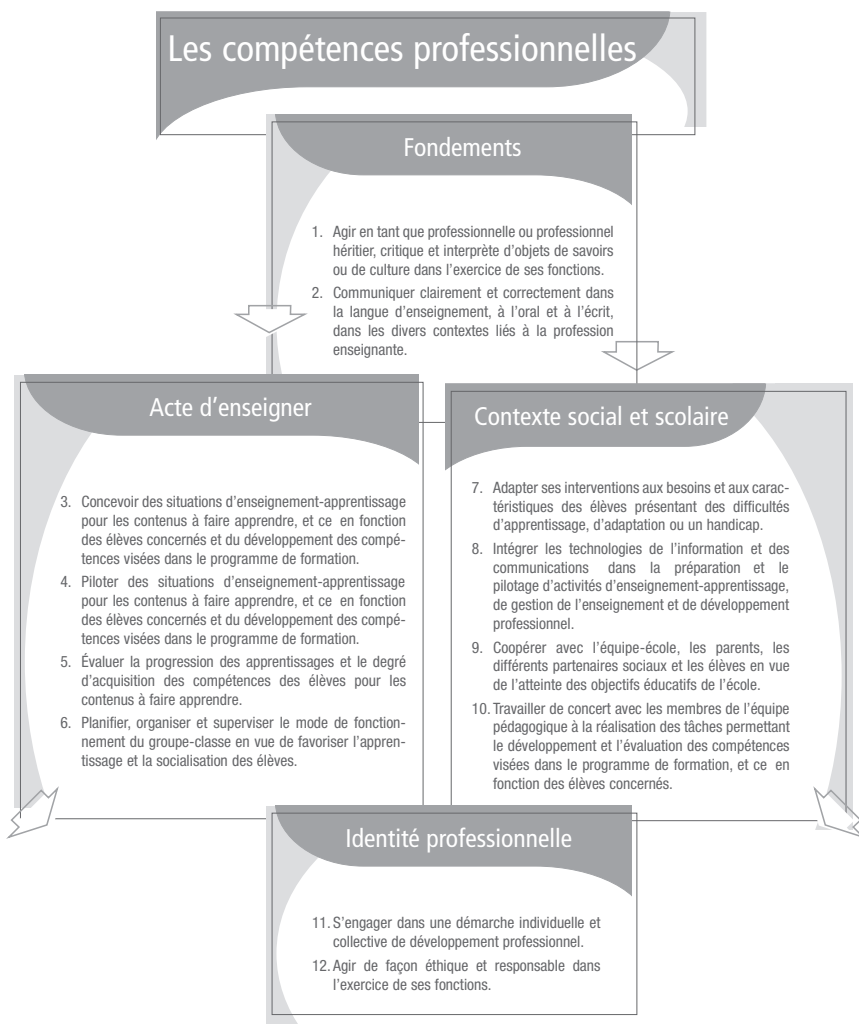
Dans la formation initiale et continue du personnel enseignant et dans la perspective de la professionnalisation, il faudrait introduire, comme le montrent les résultats, des composantes de la culture, la connaissance de l'Autre, le respect, le vouloir vivre-ensemble. Mentionnons également qu'il faut intégrer des éléments permettant de combattre les préjugés, la discrimination et le racisme sous toutes ses formes dans toute formation à l'enseignement. Pour rendre la dimension interculturelle opérationnelle dans la formation des enseignants, il faut formaliser cette formation en donnant véritablement à ceux qui sont en formation l'occasion de vivre cette réalité concrètement.

De plus, si dans la formation des futurs enseignants, le ministère de l'Éducation (MEQ) a imposé douze compétences professionnelles à acquérir, il nous apparaît nécessaire de sensibiliser les professeurs et les chargés de cours à la formation des enseignants et d'introduire dans cette formation la compétence interculturelle, que nous qualifions de treizième compétence, validée auprès d'un grand groupe d'étudiants (près de 200) en formation à l'enseignement. À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), un programme de formation a adopté cette treizième compétence. Nous invitons la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM à emboîter le pas, en adoptant la compétence interculturelle dans tous les programmes de formation à l'enseignement.

Nous espérons que cette compétence développée à l'UQAM servira de modèle pour les autres universités québécoises dans la formation des enseignants et éventuellement que le Ministère l'ajoutera comme une compétence obligatoire dans la formation des futurs enseignants.

En guise de conclusion, nous présentons ci-après, sous forme de tableaux synthèses, les douze compétences ministérielles, et la treizième compétence, la compétence interculturelle. En terminant, nous invitons les responsables de programmes de formation à l'enseignement, les professeurs et chargés de cours en éducation à faire connaître à leurs étudiants cette compétence interculturelle (la treizième compétence) durant leur formation et à leur donner ainsi l'occasion de réfléchir à la dimension du vivre-ensemble.

Tableau 6.2
Le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante



Source : MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, p. 59.

Tableau 6.3
La 13^e compétence : la compétence interculturelle en éducation

5 COMPOSANTES	7 NIVEAUX DE MAÎTRISE (indicateurs)
1. Avoir une bonne connaissance et une bonne compréhension des différentes cultures des principaux groupes issus de l'immigration au Québec (entre autres par des notions anthropologiques).	1. Bonne connaissance des communautés culturelles (au Québec).
2. Tenir compte des particularités interculturelles dans la planification et l'organisation de l'enseignement.	2. Capacité de bien gérer une classe pluriethnique.
3. Favoriser le développement de la culture générale des étudiantes et des étudiants par l'étude de situations concrètes touchant sur les plans géographique et historique les principaux groupes issus de l'immigration au Québec (par exemple, Latino-Américains, Africains du Nord, Antillais, Asiatiques, Européens, etc.) dans le but de favoriser des échanges interculturels.	3. Intégration dans son enseignement des dimensions interculturelles reliées à la présence des immigrants au Québec.
4. Connaître l'histoire des grandes religions, ainsi que les croyances et pratiques qui leur sont sous-jacentes.	4. Connaissance des grandes religions (traditions, pratiques, valeurs).
5. Communiquer et promouvoir la culture commune (québécoise) par différents moyens.	5. Connaissance approfondie de sa propre culture et culture générale.
	6. Connaissance de quelques mots clés de langues autres que le français (créole, espagnol, grec, italien, vietnamien, etc.).
	7. Définition des notions anthropologiques touchant aux différentes cultures : préjugé, race, ethnie, culture, assimilation, intégration, etc.

QUESTIONS d'approfondissement

6

Depuis l'adoption par le ministère de l'Éducation de *La formation à l'enseignement: les orientations – les compétences professionnelles* (2001), le concept de compétence a fait son entrée par la grande porte dans le système scolaire. Cela a coïncidé avec la réforme de l'éducation Prendre le virage du succès.

- 6.1** Après avoir parcouru le chapitre, que pensez-vous de la définition du concept de compétence proposée par le ministère de l'Éducation ?
- 6.2** Comment définissez-vous une compétence interculturelle, à la suite de la lecture du chapitre ?
- 6.3** Selon vous, quelle différence y a-t-il entre l'éducation interculturelle et l'éducation multiculturelle ?
- 6.4** Quels liens faites-vous entre la compétence interculturelle (communément appelée la 13^e) et les 12 compétences proposées par le MELS ?
- 6.5** Comment réagissez-vous au fait qu'en 1998, le ministère de l'Éducation adopte une politique intitulée *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* et qu'en 2001, soit trois ans plus tard, le même ministère propose un référentiel de 12 compétences dans la formation des enseignants, sans tenir compte de la dimension interculturelle dans la formation des enseignants ?
- 6.6** Quand vous analysez le référentiel de douze compétences proposées par le MELS et en examinant de plus près la compétence interculturelle proposée par les auteurs de ce chapitre, diriez-vous que ces 13 compétences professionnelles forment un tout et sont indispensables à la formation initiale et continue du personnel enseignant ? Expliquez.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (2000). « Pédagogie interculturelle: bilan et perspective », dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. et L. Porcher (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural education. Theory and practice*, 4^e éd., Boston, Allyn and Bacon.
- Burchell, H. (1995). « A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 20, n° 3, p. 251-259.
- Casse, P. (1984). *Les outils de la communication efficace: s'entraîner à mieux communiquer entre les hommes, entre les cultures*, Paris, Chotard.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Cohen-Émerique, M. (2000). « L'approche interculturelle auprès de migrants », dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation du Québec*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir. Avis au ministre de l'Éducation du Québec*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Cossette, M.-N. et M. Verhas (1999). « Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale: une perspective communicationnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n° 2, p. 319-338.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport de l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Unesco et Odile Jacob.
- Deslauriers, J.P. et M. Kérisit (1997). « Le devis de recherche qualitative », dans J. Poupard et al., *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 85-111.
- Flynn Saulnier, C. (2000). « Group as data collection method and data analysis technique », *Small Group Research*, vol. 31, n° 5, p. 607-627.
- Frankland, J. et M. Bloor (1999). « Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials », dans R.S. Barbour et J. Kitzinger (dir.), *Developing Focus Group Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 144-155.
- Geoffroy, C. (1998). « De la compétence interculturelle en milieu de travail. Un rôle à jouer pour l'enseignant des langues », *Les langues modernes*, vol. 4, p. 47-58.
- Gouvernement du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., chapitre I-13.3).
- Groupe Conseil Continuum (2005). *Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi*, Montréal, Emploi Québec, Mouvement québécois de la qualité.

- Gwyn, R. (1995). *Nationalisme Without Walls: The Unbearable Lightness of Being Canadian*, Toronto, Mc Clelland and Stewart.
- Inchauspé, P. (2007). « Il est temps de dire ce qu'est vraiment la réforme », *Le Devoir*, 1^{er} mars.
- Institut national de recherche pédagogique (2007). « Approches interculturelles en éducation. Une étude comparative internationale », Paris, Institut national de recherche pédagogique, <www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/dossier_interculturel.pdf>, consulté le 22 septembre 2008.
- Kerlin, B.A. (2002). *Introduction to Computer-Aided Qualitative Data Analysis with NUD. IST*, <kerlins.net/bobbi/research/nudist/>.
- Kidd, P.S. et M.B. Parshall (2000). « Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research », *Qualitative Health Research*, vol. 10, p. 293-308.
- Krueger, R. (1998). *Analyzing and Reporting Focus Group Results. Focus Group Kit*, volume 6, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Kymlicka, W. (2003). *La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme*, Montréal, Boréal.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle: une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte.
- Ladmiral, J.-R. et E. M. Lipiansky (1989). *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin.
- Lane, P., H. McKenna, A.A. Ryan et P. Fleming (2001). « Focus group methodology », *Nurse Researcher*, vol. 8, n° 3, p. 45-59.
- Leask, J., P. Hawe et S. Chapman (2001). « Focus group composition: A comparison between natural and constructed groups », *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, vol. 25, n° 2, p. 152-154.
- Legault, G. et L. Rachédi (2008). *L'intervention interculturelle*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Leininger, M. (1985). *Qualitative Research Methods in Nursing*, Orlando, Grune & Stratton.
- Lenoir, Y., F. Larose, D. Biron, G.-R. Roy et C. Spallanzani (1999). « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec: un cadre d'analyse », *Recherche et formation*, vol. 30, p. 143-163.
- Leman, M. (1999). *Le multiculturalisme canadien*, Ottawa, Bibliothèque du Parlement, Division des affaires publiques et sociales.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal, Agence d'Arc.
- Lincoln, Y. S. et E. G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lipiansky, G. (1995). « Communication interculturelle et modèles identitaires », dans Jean-Pierre Saez (dir.), *Identités, cultures et territoires*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Louis, R., F. Jutras et H. Hensler (1996). « Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres », *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, vol. 21, n° 4, p. 414-432.
- Mattison, B. et S. Tievant (1991). « Formation à l'interculturel: de quoi parle-t-on », *Éducation permanente*, vol. 107, p. 75-79.

- McDaniel, R. et C. Bach (1996). « Focus group research : The question of scientific rigor », *Rehabilitation Nursing Research*, vol. 5, n° 2, p. 53-59.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, 253 p.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*, Québec, Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Éditions 2005*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'information et des communications.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Morgan, D. (1993). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*, Newbury Park, Sage Publications.
- Morrison-Beedy, D., D. Côté-Arseneault et N. Fischbeck Feinstein (2001). « Maximising Result with Focus Groups: Moderator and Analysis Issues », *Applied Nursing Research*, vol. 14, n° 1, p. 48-53.
- Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans J. Poupart et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 173-209.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rocher, F., M. Labelle, A.-M. Field et J.-C. Icart (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*, rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Ottawa et Montréal, Université d'Ottawa et Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST », *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 99-123.
- Taylor, L.C., J.D. Clayton et S.J. Rowley (2004). « Academic Socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years », *Review of General Psychology*, vol. 8, p. 163-178.
- Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ? Rapport de recherche*, Montréal, Université du Québec à Montréal, avril, 32 p.
- Trudel, P. (1999). « Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD.IST, *Recherches qualitatives*, vol. 20, p. 87-111.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Zuniga, R. (2001). « La recherche évaluative : lectures éthiques des enjeux méthodologiques », dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 99-112.

L'ÉDUCATION ÉTHIQUE Une tâche éducative essentielle¹

NANCY BOUCHARD

Professeure titulaire

*Directrice du Groupe de recherche
en éducation éthique (GREE)*

Université du Québec à Montréal

Afin de parer aux effets de ce décalage entre la mission de gestion publique dans le respect des valeurs et des normes et les instruments techniques permettant de prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, il convient d'adopter une éthique de responsabilité réaliste qui sous-tend une approche dynamique de résolutions de conflits de valeurs.

(Bergman Fleury, « Pluralisme, accommodement et éthique de responsabilité en milieu scolaire », *Éthique publique*, vol. 9, n° 1, juin 2006, p. 171)

1. Ce chapitre est une version révisée d'un article que nous avons publié en 2006: Bouchard, N. (2006). « L'éducation éthique: une tâche éducative essentielle », *V^e Conférence francophone des OING/OSC*. Comité de suivi, Actes des Assises francophones de l'éducation et de la formation, Paris, Organisation internationale de la francophonie, p. 277-289.

« Vivre ensemble dans la différence. » Comment l'école peut-elle s'inscrire dans cet « esprit qui anime la stratégie d'intervention de la Francophonie », participer au développement d'une culture démocratique « intériorisée », au plein respect des droits de l'homme et de la diversité culturelle (de l'expression du caractère pluriel des formes de vie)?

Pour être animée de ce même esprit et contribuer à un tel développement, l'éducation dans l'espace socioscolaire doit former l'élève en tant que sujet libre et responsable, éduquer au mieux-être et au mieux vivre-ensemble. Dit autrement, l'école doit rechercher « l'accomplissement de la personne qui, tout entière, "apprend à être" » (Delors, 1999) et préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et actifs » (Eurydice, 2005), des citoyens qui sauront prendre part, librement, activement et dans le respect des identités, aux processus décisionnels. Bref, l'école doit mettre en œuvre une éducation contribuant au devenir éthique du sujet/élève, une éducation « éthique ».

7.1. L'ÉDUCATION ÉTHIQUE, UNE ÉDUCATION À LA RECONNAISSANCE DE SOI-MÊME COMME TOUT AUTRE

Pour participer au devenir éthique du sujet/élève, comme nous l'avons déjà exprimé², la conception et la pratique de l'éducation éthique doivent s'inscrire dans la double perspective d'une éthique substantielle de vie bonne et d'une éthique procédurale de la société juste, en l'occurrence appeler à deux types d'objets de réflexion : celle ayant pour objet la visée de la vie bonne – laquelle renvoie au bien, aux vertus ou aux pratiques (dimension téléologique/sens) – et celle ayant pour objet l'ensemble des normes – laquelle renvoie à la vie juste, à la présence des règles, des lois et des droits (dimension déontologique/coexistence)³.

Ainsi, par l'éducation éthique, l'école doit convier tous les élèves à la compréhension de visions différentes du monde et de l'être humain, à la réflexion commune sur des leçons du passé, des modèles de vie, valeurs, règles, normes et principes, des questions éthiques et à l'intelligence des convictions dans une recherche de reconnaissance de soi-même comme un autre, comme tout autre.

2. Voir entre autres Bouchard et Pierre (2006).

3. Bien qu'étymologiquement les termes *éthique* et *morale* soient équivalents, fassent tous deux référence aux mœurs, aux comportements, ils sont par ailleurs généralement associés à ces deux types d'objets de réflexion. Le terme *éthique* renvoie généralement à la dimension téléologique et celui de *morale* à la dimension déontologique. Toutefois, « la distinction entre les deux termes reste souvent indélicate et provisoire » (Cantosperber, 2001, p. 26).

À la réflexion sur les fondements et les finalités (dimension téléologique de l'agir humain) doit donc s'articuler la réflexion sur les normes, les lois et les impératifs (dimension déontologique, relative à l'effectuation ou à la réalisation même de l'éthique: la morale chez Ricoeur, 1990).

En cela nous sommes d'avis que l'expérience éthique ne s'épuise pas dans les processus délibératoires rationnels mais tient aussi à des récits ou des figures où s'incarne de façon privilégiée un certain éthos auquel le sujet s'identifie; que l'éthique n'est pas un processus purement délibératif et formel, exempté par sa vocation à l'universel de toute incarnation dans des valeurs particulières, dispensé des paris inhérents à la condition humaine. Dans l'histoire du sujet, il y a certes l'apprentissage des règles, la maîtrise du dispositif abstrait et normatif par lequel la communauté assure la régulation des intérêts divergents et leur subordination à un impératif de vie juste. Mais il y a aussi l'incarnation de ces règles dans des personnes, dans des modèles concrets d'humanité qui jalonnent la construction du sujet en lui permettant de s'identifier à eux. L'éthique repose en effet sur des références où la norme s'est incarnée de façon exemplaire, bienveillante et humainement viable; elle met aussi en œuvre des êtres de chair et des modèles d'humanité.

En conséquence, l'éducation éthique exige la formation du sujet/élève à propos «des formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux» (Canto-Sperber, 1996, p. VI). Aussi sommes-nous d'avis que l'éducation éthique doit permettre au sujet/élève de s'engager dans une démarche créative, réflexive et active, guidée par une visée éthique commune tout en considérant les «différentes façons de vivre une vie morale» (Canto-Sperber, 1996), en l'occurrence «la visée de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes» (Ricoeur, 1990).

En somme, par l'éducation éthique, le sujet/élève doit être encouragé à devenir non seulement un sujet, mais un sujet capable (Ricoeur, 1995), un sujet éthique (Giroux, 1998; Bouchard, 2003), un sujet en quête d'une réponse positive à la question *Suis-je satisfait de l'être humain que je suis et que je deviens par mes actes?* (Giroux, 1998), et cela en développant l'estime de soi, la sollicitude pour autrui et la recherche de justice pour tous. Dit autrement, l'éducation doit permettre au sujet/élève de *s'élever vers* son idéal de vie bonne, compris en tant que développement d'un soi (*ipse*) capable d'estime et de respect envers lui-même, dans ses relations interpersonnelles, ainsi que dans son rapport à la communauté en tant que citoyen.

Nous en appelons donc à une éducation éthique s'inscrivant dans la visée éthique au sens de Ricoeur, c'est-à-dire au sens téléologique (de la visée d'une vie accomplie) et au sens déontologique («de l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte») (Ricoeur, 1990, p. 200).

Cependant, bien que nous considérions la visée première par rapport à la norme, nous devons apporter une précision: la formation dont il est ici question s'adresse à des enfants et des adolescents en contexte scolaire. L'élève n'est pas un citoyen au sens où il n'a pas atteint la majorité établie pour assumer ses pleines responsabilités et libertés citoyennes. Son état de mineur exige qu'il ne soit pas laissé à lui-même et nous oblige à porter à sa connaissance les principes fondateurs de notre espace sociopolitique, à commencer par l'égalité des droits et la démocratie, de même que les règles et les normes qui en découlent (afin qu'il puisse en reconnaître la légitimité avant même d'être en mesure de participer au renouvellement de celles-ci lorsque leur validité est remise en cause). L'état de droit repose en effet sur des principes fondamentaux et des normes qui rendent possible la coexistence pratique des individus et des communautés et qui, pour cela, ont préséance sur tous les autres. Or ces normes et principes sont, en leur fond, de même nature que ceux qui balisent l'exercice du savoir critique. En conséquence, nous considérons, à l'instar de Gohier (2005), que même

[...] si l'éthique apparaît en amont et en aval de la morale dans les réflexions que cette dernière suscite, la morale est première dans la mise en place effective des règles permettant de vivre en société. D'un point de vue éducatif, elle est également première dans le développement de la personne, celle-ci devant d'abord intégrer la règle et, par là même, intérioriser la nécessité de son existence, avant de pouvoir en discuter le bien-fondé. La maturité éthique que cette discussion requiert, et que certains sujets n'atteindront jamais pleinement, ne s'acquiert qu'au fil d'une longue pratique de la délibération qui s'appuie sur une expérience de vie (p. 43).

Du coup, l'élève apprendra graduellement qu'il n'est pas seulement relié aux autres dans la relation qu'il entretient avec ceux dont l'identité s'apparente ou s'entremêle à la sienne, mais qu'il est aussi relié au tiers par l'entremise des systèmes sociaux et que la médiation institutionnelle est aussi essentielle que la médiation interpersonnelle. C'est ce que souligne Ricoeur (1995).

Sans la médiation institutionnelle, l'individu n'est qu'une esquisse d'homme, son appartenance à un corps politique est nécessaire à son épanouissement humain et, en ce sens, elle n'est pas digne d'être révoquée. Bien au contraire. Le citoyen issu de cette médiation institutionnelle ne peut que souhaiter que tous les humains jouissent comme lui de cette médiation politique qui, s'ajoutant aux conditions nécessaires relevant d'une anthropologie philosophique, devient une condition suffisante de la transition de l'homme capable au citoyen réel (p. 39-40).

Bien qu'il soit incontournable que l'école fasse une éducation du sujet de droit, il demeure que si nous faisons fi des identités et de l'apport des différentes formes de vie dans la réflexion à propos de ce qui doit nous normer, il en résultera que les apprentissages réalisés ne pourront que demeurer extérieurs au sujet et, cela étant, nous ne pourrions prétendre développer chez ces derniers une culture démocratique « intériorisée » ni prétendre favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble dans la différence. Si l'on souhaite favoriser le vivre-ensemble dans la différence, l'éducation éthique doit s'inscrire dans une démarche de reconnaissance réciproque des personnes et des groupes, la pleine « reconnaissance des individus et des nations dans le monde où nous vivons » (Ferry, 1991)⁴, une démarche à la fois respectueuse des convictions et valeurs privées et des normes publiques.

En cela, nous rejoignons l'idée d'une éducation démocratique, d'une éducation qui, suivant Gutmann, rejette tant le principe d'une éducation de l'« État-famille » (où seul l'État a autorité à propos de la conception de la vie bonne et de la société bonne à inculquer), que celui d'un « État des familles » (où les parents à eux seuls font figure d'autorité éducationnelle), ou encore d'un « État des individus » (où l'État demeure entièrement neutre et laisse l'enfant choisir parmi la vaste gamme de manières de vivre), puisque

[c]ontrairement à un État-famille, un État démocratique reconnaît la valeur de l'éducation parentale dans la transmission de conceptions particulières de la vie bonne. Contrairement à un État des familles, un État démocratique reconnaît la valeur de l'autorité professionnelle en permettant aux enfants d'apprécier et d'évaluer des formes de vie autres que celles favorisées par leurs familles. Enfin, contrairement à un État des individus, un État démocratique reconnaît la valeur de l'éducation politique en prédisposant les enfants à accepter les formes de vie qui sont cohérentes avec le partage des droits et responsabilités des citoyens dans une société démocratique (Gutmann, 1987, p. 42)⁵.

De plus, l'éducation éthique ne peut se limiter à traiter des formes de vie, d'une part, puis de ce qui doit nous normer en dehors de ces formes de vie, d'autre part. Si nous choisissons de nous limiter à la question normative, nous entretiendrons la frontière entre les deux et n'ouvrirons pas sur ce qu'une norme donnée implique parfois pour telle personne ou tel groupe; inversement, nous n'ouvrirons pas sur ce qu'une vision donnée implique parfois pour le bien commun. D'où la nécessité que la démarche puisse permettre un retour sur l'impact que la norme peut avoir sur certaines

4. Notons au passage qu'à propos de l'éthique reconstructive de Ferry, Ricoeur (2004) affirme qu'il « [...] concours volontiers à cette réactualisation des formes de l'identité au plan sociétal, dans la mesure où [il] présume que la reconstruction est implicitement à l'œuvre au niveau des représentations collectives qui médiatisent l'instauration du lien social. Toute instauration est potentiellement de nature reconstructive, dès lors qu'elle ne reste pas figée dans la répétition, mais se révèle à quelque degré innovante » (p. 208).

5. Nous traduisons.

formes de vie ou qu'une forme de vie donnée peut avoir sur la norme, d'une reconstruction s'inscrivant dans une éthique de la reconnaissance de soi-même comme tout autre.

[L]a reconstruction appelle, au-delà de l'entente, la reconnaissance réciproque. Ici les subjectivités s'ouvrent plus directement et plus profondément les unes aux autres. Ce sont les deux qui analysent et les deux qui reconnaissent. En écoute mutuelle : la reconnaissance autocritique de l'un est conditionnée par celle de l'autre, et réciproquement – un cercle théorique, mais qui se résout bien dans la pratique. La reconstruction est donc plus fortement éthique, moins strictement cognitiviste que l'argumentation, bien qu'en un autre sens elle le soit davantage puisqu'elle accueille des éléments expérientiels du monde de la vie (Ferry, 1996, p. 59-60).

Reconnaître « l'histoire des autres comme sa propre histoire », être « relié aux autres identités », telle est l'attitude reconstructive. C'est l'aptitude à reconnaître dans l'interprétation d'autrui des éléments me permettant de mieux comprendre ma propre identité, interprétation laissée en suspens au profit du meilleur argument, de la raison. Reconstruire, c'est intégrer les formes de l'identité dans le but de parvenir à une justice « proprement historique ».

Suivant la définition de l'éducation éthique que nous avons retenue, quels pourraient être les avantages si l'on prend, à titre d'illustration, la question de l'enseignement des convictions religieuses et non religieuses ? D'une part, en établissant « la primauté de l'éthique sur la morale, c'est-à-dire de la visée sur la norme » (*ibid.*, p. 202), le fait que la conception de la vie bonne varie selon les groupes et les personnes serait pris en compte, et cela peu importe que cette conception trouve ou non ses fondements dans une tradition religieuse particulière. D'autre part, la nécessité de soumettre la visée éthique à l'épreuve de la norme répondrait au fait que certaines revendications de groupes ou de personnes sont peut-être incompatibles avec notre état de droit et ne sauraient avoir droit de cité qu'après avoir été clairement subordonnées à des valeurs communes qui rendent possibles le dialogue, la reconnaissance de l'autre et une coexistence véritable. Cette mise à l'épreuve de la norme pourrait donner lieu à une « éthique enrichie par le passage de la norme, et investie dans le jugement moral en situation » (*ibid.*, p. 237).

7.2. LA PRIMAUTÉ DE LA DIMENSION DÉONTOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION ÉTHIQUE : VERS UN NOUVEAU DISCOURS SUR L'ÉCOLE

Cela dit, nous remarquons la tendance dominante voulant que l'école porte à la connaissance de l'élève les principes fondateurs de notre espace socio-politique et la présence d'une éducation éthique s'inscrivant dans la perspective d'une éthique procédurale de la société juste (nommément, par l'éducation à la citoyenneté) sur la perspective d'une éthique substantielle

de la vie bonne. Pensons au Conseil de l'Europe qui a proclamé l'année 2005 « Année européenne de la citoyenneté par l'éducation » et au rapport Eurydice (2005), à diverses publications du Conseil de l'Europe dont celle de J. Carpentier *et al.* (2001), au rapport Amadio *et al.* (2004) pour l'UNESCO et à celui de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Torney-Purta, Schwille et Amadeo, 1999).

Le rapport de l'Unité européenne d'Eurydice (2005) insiste sur le fait que l'éducation à la citoyenneté démocratique est plus que jamais un incontournable, que l'éducation doit préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et actifs, contribuer à leur bien-être et à celui de la société, par le développement d'une culture politique, des attitudes et valeurs nécessaires pour devenir un citoyen responsable et par l'acquisition des compétences nécessaires pour participer d'une manière responsable et critique à la vie publique. Quant au rapport Amadio (2004), il souligne que les systèmes éducatifs doivent prendre en considération le développement de la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes, l'éducation à la démocratie, à l'égalité et aux droits humains. Bien que de nombreux pas restent à faire pour que l'école contribue pleinement à préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et actifs, la nécessité d'éduquer le sujet de droit est néanmoins aujourd'hui largement admise et nombre de curricula scolaires disposent d'un enseignement ou de structures à cet égard⁶.

Mais, en ce qui a trait à la dimension téléologique de l'éducation éthique et à son articulation avec la dimension déontologique, la réflexion ne s'est amorcée que très récemment, de sorte que la mise en œuvre de moyens en ce sens, tant dans la formation des enseignants que dans les programmes scolaires, se fait plutôt rare. Par ailleurs, certaines initiatives commencent à se manifester.

Par exemple, au Conseil de l'Europe, les récentes déclarations et publications montrent que la réflexion est engagée et que des moyens pour sensibiliser les enseignants à cet égard commencent à se développer. En outre, la recommandation du Comité des ministres de décembre 2008 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, indique

que l'éducation à la citoyenneté démocratique est un facteur de cohésion sociale, de compréhension mutuelle, de dialogue interculturel et inter-religieux, et de solidarité; que la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté démocratique exige de reconnaître et d'accepter les différences, et de développer un esprit critique concernant l'information, les modèles de pensée, les conceptions philosophiques, religieuses, sociales, politiques et culturelles, tout en sachant rester ferme sur les valeurs et les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2008, p. 5).

6. Recensés dans le rapport Eurydice.

De plus, les efforts du Conseil visant à sensibiliser le milieu scolaire en vue de la mise en œuvre d'une éducation interculturelle incluant la dimension religieuse par la publication d'ouvrages à caractère pédagogique⁷ permettent de penser que, progressivement, cette éducation pourrait prendre place dans les curricula scolaires des États-membres.

Un autre exemple intéressant est celui de la mise en œuvre du nouveau programme d'*Éthique et culture religieuse* à l'école québécoise. En ayant pour finalités la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, ce cours obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire, des écoles privées comme des écoles publiques, constitue un choix dans le sens d'une éducation éthique telle que nous l'avons présentée. Cependant, des ajustements devraient à notre avis être apportés afin que ce programme s'ouvre davantage «aux cultures» (artistiques, littéraires, etc.) et à leur histoire, et qu'en matière de convictions il s'ouvre aussi à celles qui ne renvoient pas à la religion. Des ajustements devraient également être apportés au volet «éthique» du programme, car l'éducation du sujet de droit, d'un sujet critique, libre, responsable et participatif, n'est pas suffisamment présente. À cet égard, le programme renverse le courant dominant d'éducation civique, ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, ne suffit pas à faire œuvre d'éducation éthique.

Le rapport du Comité consultatif sur l'intégration de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007), présidé par B. Fleury, s'avère également une avenue dans le sens d'une éducation éthique, d'une éducation au vivre-ensemble dans la différence, à l'école québécoise. Ses recommandations à propos des réalités et enjeux liés à la diversité (ethnoculturelle, religieuse et linguistique) et aux accommodements/ajustements dans les services aux élèves, s'appuient sur deux grandes orientations: le partage «des repères communs relativement à l'accommodement raisonnable et à la prise en compte de la diversité» et le soutien aux institutions scolaires en vue de favoriser le vivre-ensemble. Ces orientations s'appuient à leur tour sur des principes fondamentaux qui respectent les convictions et valeurs privées et les normes publiques et «reposent sur les choix de la société caractérisant le Québec moderne», en l'occurrence,

une société dont le français est la langue commune de la vie publique; une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées; une société pluraliste, ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (p. 99-100).

7. Pensons en outre à l'ouvrage *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel à l'usage des écoles* publié en 2007 par le Conseil de l'Europe.

Par ailleurs, notons au passage que des efforts importants devront être consentis dans la formation initiale et continue des enseignants, afin d'assurer un enseignement de qualité en *Éthique et culture religieuse* et des choix judicieux en réponse à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

7.3. L'ÉDUCATION ÉTHIQUE : L'APPRENTISSAGE DU VIVRE-ENSEMBLE DANS LA DIFFÉRENCE

L'éducation éthique doit rechercher une « communication libérée avec autrui et avec soi-même », une communication où chacun est disposé à s'ouvrir aux autres identités. En prenant appui, pour reprendre l'expression de Freire, sur une éthique universelle de la solidarité humaine, une éthique où l'être humain devient

[...] présence dans le monde, avec le monde et avec les autres. Présence qui, en reconnaissant l'autre présence comme un « non-moi », se reconnaît comme « soi-même ». Présence qui se pense elle-même, qui se sait présence, qui intervient, transforme, parle de ce qu'elle fait, mais aussi de ce dont elle rêve, qui constate, compare, évalue, valorise, qui décide, qui rompt. Et c'est dans le domaine de la décision, de l'évaluation, de la liberté, de la rupture, de l'option, que s'instaure la nécessité de l'éthique et s'impose la responsabilité. [...] comme présence consciente dans le monde, je ne peux échapper à la responsabilité éthique dans mon évolution dans le monde (Freire, 2006, p. 36).

Une éducation s'inscrivant dans une éthique universelle de l'être humain s'opposera à l'idéologie néolibérale globalisante « qui nous nie et nous humilie en tant qu'êtres humains », et luttera contre le fatalisme qui l'anime. Le discours néolibéral globalisant « insiste pour nous convaincre que nous ne pouvons rien contre la réalité sociale qui, d'historique et sociale, passe pour être ou devenir “quasi naturelle” » (*ibid.*, p. 37). De plus, ce discours « cherche à masquer qu'elle vient renforcer la richesse de quelques-uns au détriment de la pauvreté et de la misère de millions d'autres êtres humains qu'elle ne fait qu'accroître » (*ibid.*, p. 136).

Praxis libératrice, l'éducation éthique se fait éducation conscientisante, se fait « effort permanent par lequel les hommes se mettent à découvrir, de façon critique, comment ils vivent dans le monde *avec lequel* et *dans lequel* ils sont » (Freire, 1974, p. 66). Une telle éducation se veut prise de conscience que nous sommes des « être situés dans le monde et avec le monde »; prise de conscience de ce que nous vivons en rapport avec la norme ou avec ceux qui dirigent; prise de conscience et libération du sujet vivant dans une situation d'exclusion.

À la fois enracinée dans l'expérience vécue et objectivation du vécu, l'éthique universelle de l'être humain nous permet de penser avec subjectivité et objectivité à la fois. Cette unité dialectique fait naître un « agir » et un « penser » enracinés dans la réalité pour la transformer. Les sujets ne sont donc pas considérés comme isolés les uns des autres et détachés du monde, mais en relation entre eux et avec le monde.

Pour être réalisable, l'éducation éthique, telle que nous l'avons présentée, nous oblige à considérer les différences pour « garder vive et en éveil [la] capacité de penser juste, de voir avec acuité et d'entendre avec respect ». Plus les « êtres sujets » font l'expérience des différences, plus ils refusent les positions dogmatiques, plus ils deviennent critiques par rapport à eux-mêmes et moins ils s'érigent en détenteurs de la vérité. Ils se découvrent « inaccomplis et, s'assumant comme tels, deviennent radicalement des êtres éthiques ». Bref, l'éthique comme procès d'humanisation (Simon, 1993⁸), peut habiliter à observer un point de vue critique par rapport aux normes, aux institutions, à questionner si elles peuvent ou non prétendre être justes pour ceux et celles qui ont à s'y contraindre, à les vivre, en ayant pour « destination collective l'effectuation de l'éthique (Maesschalck, 2006⁹).

On ne peut s'engager dans un processus de reconnaissance de soi-même comme tout autre et penser le devoir-faire-ensemble en gommant les différences. L'éducation éthique ne peut en effet se limiter à la question du rapport à la norme et ignorer les visions du monde et de l'être humain ni les formes de vie qui en découlent. Nous le répétons, si nous nous limitons à la question normative, nous entretiendrons la frontière entre les deux et n'ouvrirons pas sur ce qu'une norme donnée implique parfois pour telle

-
8. Simon désigne par « procès » d'humanisation deux aspects de la démarche éthique, soit, d'une part, « le mouvement même et le dynamisme qui animent l'agent moral dans les différentes phases antérieures à la position de l'acte; d'autre part [...] une contestation qui appelle débat, échange d'arguments, décision finale dûment justifiée » (Simon, 1993, p. 13-14).
 9. Retraçant les critiques de Ricoeur à propos des éthiques procédurales, Maesschalck (2006) soutient que « l'argumentation téléologique construite par Ricoeur est révélatrice d'une limitation interne du procéduralisme qui pourrait fournir le point de départ d'une reformulation de sa conception de la normativité sociale » (p. 67). Suivant Maesschalck (2006), en traitant l'idée de « la position implicite de l'exigence téléologique dans le procéduralisme » chez Ricoeur sous un mode *inférentiel*, il est possible, « de considérer la raison procédurale comme un concept à faire dont la position engage par elle-même une destination et, du même coup, la rend possible en référence à cette position comme exigence » (p. 92). « [L]a thématization d'une téléologie interne à toute forme de raison normative liée à son extensibilité et à son "appropriabilité" devient la condition nécessaire de la construction d'une solidarité des comportements dans l'application des normes pour en garantir la normativité. Il ne s'agit donc plus alors de critiquer la présupposition formelle d'une normativité des normes (renvoyant au fondement de l'action morale), mais de souligner la position inférentielle d'une normativité des normes à réaliser (qui renvoie à une destination *collective* de l'effectuation de l'éthique) » (p. 93).

personne ou tel groupe et, inversement, sur ce qu'une vision implique parfois pour le bien commun. En conséquence, l'éducation éthique ne doit pas seulement porter sur ce qui devrait nous être commun, mais également sur ce qui est propre aux personnes et aux groupes, car « l'identité morale des personnes ne peut plus être portée à hauteur réflexive d'une éthique procédurale de l'argumentation, si "en dessous" il n'y a plus que le vide » (Ferry, 1996).

Par nos précédents propos, non seulement en appelons-nous à l'idée d'une *éducation éthique intégrative*¹⁰ – laquelle cherche à intégrer différentes approches s'inscrivant tantôt dans la perspective d'une éthique de tradition aristotélicienne et tantôt dans la perspective d'une éthique de tradition kantienne –, mais aussi à une éducation éthique enrichie de l'intersection entre ces deux perspectives. Il s'agit là d'un défi éducatif que nous aurions tort d'esquiver.

En évitant de traiter de la norme dans les limites du procédural et des convictions dans les limites du contextualisme, il est possible que convictions éthique et politique puissent, un jour peut-être, s'enrichir de leur lieu d'intersection puisque, de nos jours,

[...] l'État souffre, jusque dans le consensus qui le fonde, du caractère abstrait de ces valeurs amputées de leurs racines; la paix sociale n'est possible que si chacun met entre parenthèses les motivations profondes qui justifient ces valeurs communes; celles-ci sont alors comme des fleurs coupées dans un vase. [...] Plus gravement peut-être, l'État moderne, dans nos sociétés ultra-pluralistes, souffre d'une faiblesse de la conviction éthique au moment même où la politique invoque volontiers la morale; on voit ainsi des constructions fragiles s'édifier sur un sol miné culturellement. [...] Et, même si la base de conviction reste solide, elle se prive, en entrant dans le champ politique, de ce qui la dynamise en profondeur, par un légitime souci de tolérance des croyances adverses (Ricoeur, 1986, p. 405).

10. Narvaez, 2006, p. 703.

QUESTIONS d'approfondissement

7

7.1 Le texte affirme que « l'éducation éthique exige la formation du sujet/ élève à propos "des formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux" ». Selon vous, quelles conditions seraient nécessaires pour qu'une telle formation des élèves atteigne son but ? Sans certaines conditions, ne risque-t-on pas qu'elle mène à des conflits entre les élèves ou avec leurs familles ?

7.2 Que pensez-vous de l'affirmation suivante : « Soumettre la visée éthique à l'épreuve de la norme répondrait au fait que certaines revendications de groupes ou de personnes sont peut-être incompatibles avec notre état de droit et ne sauraient avoir droit de cité qu'après avoir été clairement subordonnées à des valeurs communes qui rendent possibles le dialogue, la reconnaissance de l'autre et une coexistence véritable » ? D'après vous, quelles pourraient être les réactions du milieu scolaire, des parents, des communautés ? Les réactions des élèves seraient-elles les mêmes ?

7.3 Dans le texte, il est affirmé que « l'élève n'est pas un citoyen au sens où il n'a pas atteint la majorité établie pour assumer ses pleines responsabilités et libertés citoyennes. Son état de mineur exige qu'il ne soit pas laissé à lui-même et nous oblige à porter à sa connaissance les principes fondateurs de notre espace sociopolitique, à commencer par l'égalité des droits et la démocratie, de même que les règles et les normes qui en découlent. » Qu'en pensez-vous ? Est-ce possible ? Si oui, de quelle manière, par quelles approches ? Qui devrait en prendre la responsabilité ?

7.4 Il est indiqué dans le texte que « si nous faisons fi des identités et de l'apport des différentes formes de vie dans la réflexion à propos de ce qui doit nous normer, il en résultera que les apprentissages réalisés ne pourront que demeurer extérieurs au sujet et, cela étant, nous ne pourrions prétendre développer chez ces derniers une culture démocratique "intériorisée" ou prétendre favoriser l'apprentissage du vivre ensemble dans la différence ». Selon vous, est-ce que toutes les formes de vie, les manières de vivre méritent d'être reconnues en tant qu'apport ? Pourquoi ?

7.5 L'auteure affirme que le programme d'Éthique et culture religieuse devrait être ajusté. Elle propose que ce programme « [s'ouvre] davantage "aux cultures" (artistiques, littéraires, etc., et à leur histoire) et, en matière de convictions, [s'ouvre] aussi à celles qui ne réfèrent pas à la religion. Des ajustements devraient également être apportés au niveau du volet "éthique" du programme car l'éducation du sujet de droit, d'un sujet critique, libre, responsable et participatif, n'est pas suffisamment présente. » Qu'en pensez-vous ?

RÉFÉRENCES

- Amadio, M., N. Truong, D. Ressler et S. Gross (2004). *Quality Education for All? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*, Geneva, UNESCO EFA Global Monitoring Report.
- Bouchard, N. (dir.) (2003). « L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives? Quel avenir? », *Religiologiques*, n° 28.
- Bouchard, N. et J.-M. Larouche (dir.) (2003). *Rapport de recherche sur les savoirs de référence en éthique et culture religieuse*, pour la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation (non publié).
- Bouchard, N. et J. Pierre (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Carpentier, J., H. Hinke, R. Minerath, W. Schmale et J. Zaryn (2001). *L'émergence des droits de l'homme en Europe – Anthologie de textes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Comité consultatif sur l'intégration de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (B. Fleury, président) (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*, rapport présenté à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/>, consulté le 11 septembre 2009.
- Conseil de l'Europe (2008). *Dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Belgique, Commission européenne.
- Ferry, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*, Paris, Éditions du Cerf.
- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. 1. Le sujet et le verbe*, Paris, Éditions du Cerf.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, traduit du brésilien par J.-C. Régnier, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, traduit du brésilien, Paris, Librairie François Maspero.
- Giroux, A. (1998). « Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? », dans M.P. Desaulniers et al. (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-78.
- Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et al. (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press.
- Maesschalck, M. (2006). « Ricoeur et les éthiques procédurales », *Revue d'histoire et de philosophie religieuse*, vol. 86, n° 1, p. 67-96.

- Narvaez, D. (2006). « Integrative ethical education », dans M. Killen et J. Smetana (dir.), *Handbook of Moral Development*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 703-732.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*, Paris, Esprit.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
- Simon, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*, Paris, Éditions du Cerf.
- Torney-Purta, J., J. Schwille et J.-A. Amadeo (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Chapitre 8

AU QUÉBEC, LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES « DÉCONFESSIONNALISÉES » SONT-ELLES LAÏQUES ?

FERNAND OUELLET
Université du Québec à Montréal

L'accommodement raisonnable est une obligation juridique à certaines conditions, mais c'est d'abord une norme de sens commun, ou des « arrangements » servent à réduire des frictions de la vie quotidienne.

(Vincent Ross et ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste*, 1993, p. 8)

Le milieu scolaire québécois n'est pas à l'abri des débats politiques, particulièrement ceux touchant l'intégration des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle, la déconfectionnalisation et la laïcité de l'école publique et la langue d'enseignement. Dans la foulée de la recommandation des États généraux sur l'éducation et du *Plan d'action pour la réforme de l'éducation : prendre le virage du succès*, le MELS adoptait en 1998 la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle « Une école d'avenir », laquelle passait sous silence la question religieuse. Plusieurs raisons expliquent probablement ce silence, dont l'adoption en juin 1997 de la loi 109 qui mettait fin aux commissions scolaires confessionnelles catholiques et protestantes et les remplaçait par des commissions scolaires linguistiques, à la suite des travaux de nombreux comités. Toutefois, c'est la couverture médiatique entourant la saga judiciaire de 2001 à 2006 dans l'affaire du kirpan échappé par un élève sikh à l'école Ste-Catherine-Labouré de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et celle portant sur l'avis de la Commission des droits de la personne invitant l'École de technologie supérieure à convenir d'un accommodement concernant un local de prière qui motivèrent le ministre de l'Éducation du Québec à mettre sur pied, en octobre 2006, le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (Rapport Fleury) et le gouvernement du Québec à mettre en place, en février 2007, la Commission de consultation sur les pratiques de consultation reliées aux différences culturelles (Rapport Bouchard-Taylor).

Nous vous proposons de nous accompagner dans notre réflexion sur la laïcité en milieu scolaire et sur l'absence d'une définition claire de celle-ci et de balises précises. Nous effectuerons un survol historique de la « déconfectionnalisation » du système scolaire et un bref tour d'horizon de la situation dans le milieu scolaire. Nous tenterons ensuite de définir les paramètres de la laïcité en milieu scolaire et préciserons quelques balises. Puis nous présenterons une activité d'approfondissement dans laquelle nous vous soumettrons des demandes d'adaptation et nous terminerons, enfin, en vous proposant des pistes de réflexion.

8.1. UN SURVOL HISTORIQUE DE LA « DÉCONFESIONNALISATION » DU SYSTÈME SCOLAIRE

L'école québécoise a terminé le premier juillet 2008 le processus de « déconfessionnalisation¹ » des écoles du Québec avec l'entrée en vigueur du cours obligatoire d'éthique et culture religieuse pour tous les élèves du primaire et du secondaire.

Rappelons, pour mémoire², qu'en 1846, une *Loi sur l'instruction publique*, sur laquelle repose le système scolaire actuel, est adoptée. Les écoles communes du Bas-Canada sont ainsi confiées à des commissaires d'écoles élus par les propriétaires fonciers de chaque municipalité scolaire. Il y est également inclus un **droit à la dissidence pour toutes les villes du Québec**, exception faite des villes de Montréal et de Québec qui, en raison de l'importance relative de la confession religieuse minoritaire au sein de leur population, comptent déjà deux commissions scolaires, l'une catholique et l'autre protestante, auxquelles les écoles peuvent se joindre. C'est ainsi que ce droit à la dissidence permet à une **minorité religieuse**, demeurant à l'extérieur de Montréal et de Québec, de se doter d'une **école élémentaire de confessionnalité protestante ou catholique**, et ce, dans la ville qu'elle habite. Le Parlement du Haut et du Bas-Canada vote, le 30 août 1851, une loi qui établit la **séparation de l'Église et de l'État québécois**, loi qui n'a jamais été abrogée depuis. Cette loi fait du gouvernement du Québec un **gouvernement juridiquement laïque**, c'est-à-dire neutre en matière de religion. L'adoption en 1975 de la Charte québécoise des droits de la personne et de la Charte canadienne en 1982, forcera le gouvernement québécois à recourir à la clause dérogatoire pour maintenir le statut catholique et protestant pour les commissions scolaires autres que celles de Montréal et Québec. Ce processus a été jalonné par l'adoption de plusieurs étapes parlementaires et législatives. « En juin 1982, le nouveau ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, publie le "Livre blanc" intitulé : *L'École québécoise : une école communautaire et responsable* qui traduit une importante réorientation. On y suggère que l'école devienne le pivot du système, reléguant ainsi en arrière-plan les commissions scolaires. On y prévoit de transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques³. »

1. Le mot « déconfessionnalisation » est un néologisme inexistant dans les dictionnaires, qui a été utilisé plutôt que le mot « laïcisation ». Milot, M., « L'expression des appartenances religieuses à l'école publique compromet-elle la laïcité, l'égalité et l'intégration sociales », dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (2008), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : Normes et pratiques*, Montréal, Fides, p. 95.

2. Extrait tiré de Anadon, M. et P. Toussaint (2009). « Module 6 », *Organisation de l'éducation au Québec*.

3. *Ibid.*

En 1984, on trouve le projet de loi 3 sur la restructuration scolaire. Dans les faits, la loi 3 est invalidée par la Cour en raison de la restriction du territoire des commissions scolaires confessionnelles protégées de Montréal et de Québec qui y est faite, ce qui ne tient pas compte de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Le Québec change alors de gouvernement et cette décision du tribunal n'est finalement jamais contestée en Cour suprême du Canada.

Le 15 décembre 1987, le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Ryan, dépose le projet de loi 107 (*Loi sur l'instruction publique*) visant entre autres la création de commissions scolaires linguistiques. « Pour s'assurer de la validité constitutionnelle de cette réforme charnière, le gouvernement a décidé de retarder l'entrée en vigueur de ces dispositions en attendant d'obtenir un avis de la Cour d'appel du Québec et de la Cour suprême du Canada. »

En juin 1993, la décision de la Cour suprême du Canada est unanime : la loi 107 est valide sur le plan constitutionnel. La Cour souligne toutefois que le Québec doit maintenir le droit aux structures confessionnelles et à la dissidence.

Toutefois, il faut attendre le projet de loi 109, sanctionné le 19 juin 1997, pour assister le 1^{er} juillet 1998 à la disparition des commissions scolaires confessionnelles catholiques et protestantes et à la création des commissions scolaires linguistiques francophones et anglophones. Peu avant le dépôt de cette loi, le 24 avril 1997, l'Assemblée nationale adopte unanimement le 15 avril 1997 une résolution demandant au gouvernement fédéral de soustraire le Québec de l'application des paragraphes 1 et 3 de l'article 93 de la Constitution canadienne :

Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes aux dispositions suivantes :

- (1) Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit et privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*) ;
- (3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'union, ou sera subséquemment établi par la législature de la province – il pourra être interjeté appel au gouverneur-général en conseil de toute loi ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits et privilèges de la minorité protestante ou catholique des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation.

Le 19 décembre 1997, le gouvernement fédéral accepte d'amender la Constitution en ajoutant l'article 93A qui soustrait le Québec à l'application de ces deux paragraphes.

Dans la foulée de la loi 109, le gouvernement du Québec adopte, le 14 juin 2000, la loi 118, *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. Celle-ci met fin aux reconnaissances d'établissements scolaires comme catholiques ou protestants. L'article 240 de la *Loi sur l'instruction publique* présentement en vigueur est libellé comme suit: « Exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier **autre qu'un projet de nature religieuse**. » La loi 118 supprime les comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation et modifie les règles de nomination des membres pour qu'ils puissent y être nommés indépendamment de leur croyance religieuse. Elle abolit les fonctions de sous-ministre associé de foi catholique et de foi protestante et institue un Comité sur les affaires religieuses. Elle remplace les services complémentaires en animation pastorale pour les catholiques et pour les protestants par des services complémentaires d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

La loi 95 (*Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*), adoptée le 15 juin 2005, supprime l'ensemble des dispositions de nature confessionnelle de la *Loi sur l'instruction publique* à compter du 1^{er} juillet 2008, ce qui a pour effet de mettre fin aux cours d'enseignement religieux catholique et protestant. Le projet de loi modifie également l'article 41 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec libellé comme suit:

Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions dans le cadre des programmes prévus par la loi

par celui-ci:

Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci.

Malgré toutes ces modifications, nous ne retrouvons pas dans la *Loi sur l'instruction publique* de définition de la laïcité. Notons qu'au printemps 2009, des parents de la région de Drummondville et le Collège Loyola ont demandé à la Cour supérieure de mettre fin au caractère obligatoire du cours d'éthique et de culture religieuse. Les parents de la région de Drummondville ont été déboutés par la Cour. Voici quelques extraits du jugement⁴.

4. Cour supérieure du Québec (2009). S.L. et D.J. c. Commission scolaire Des Chênes, n° 405-17-000-946-082, <jugements.qc.ca/php/decision.php?liste=43988386&doc=24CC788DF826D81DF8E3593B1611DB8F4A81420118032C2B1C093FE98A63F2F2&page=1>.

L'absence d'atteinte à la liberté de conscience et de religion

132. Le programme d'Éthique et de culture religieuse n'impose pas une vision polythéiste des phénomènes religieux et n'est pas relativiste, tel qu'il sera démontré;
133. Ce programme ne saurait empêcher les élèves et leurs parents d'entretenir des croyances religieuses ou philosophiques, de les exprimer et de les mettre en pratique;
134. Le programme « Éthique et culture religieuse », en raison même de l'approche culturelle qu'il adopte, n'impose pas aux élèves et à leurs parents l'adhésion à quelque croyance religieuse ou philosophique que ce soit, pas plus qu'il ne leur impose d'agir en raison de motivations religieuses qu'ils ne partagent pas, ni de se comporter en contravention de leurs croyances religieuses individuelles;
135. L'absence d'endoctrinement et l'objectivité du programme « Éthique et culture religieuse » au regard des différentes traditions religieuses laissent les parents entièrement libres d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci, en conformité avec l'article 41 de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*;
136. Le caractère obligatoire du programme « Éthique et culture religieuse » établi par la ministre n'emporte donc aucune violation à la liberté de conscience et de religion;
137. De plus, tel qu'il sera démontré à l'audition, loin de condamner l'ouverture à l'autre, la religion dont se réclament [*sic*] la partie demanderesse encourage la connaissance mutuelle et réciproque des autres traditions religieuses.

Le 24 février 2010, la Cour d'appel⁵ rejetait l'appel des parents de la région de Drummondville portant sur le jugement Dubois de la Cour supérieure, qui avait rejeté leur requête en jugement déclaratoire et en révision judiciaire.

8.2. L'ÉTAT DE LA SITUATION EN MILIEU SCOLAIRE

Bien que le processus de « déconfessionnalisation » de l'école soit terminé, nous ne trouvons pas, en février 2010, de définition de la laïcité dans la *Loi sur l'instruction publique*, dans le régime pédagogique ou dans le programme de formation. Cette omission laisse au personnel scolaire, particulièrement aux directions d'école, la responsabilité de définir les balises du concept de

5. Cour d'appel (2010). S.L. et D.J. c. Commission scolaire Des Chênes et la Procureure générale du Québec, n° 500-09-020036-091, <jugements.qc.ca/php/decision.php?liste=43988518&doc=9BC3F5072A5000E70D8E4A26441BA4653692EA19B8B7798523B70146ABD387DB&page=1>.

laïcité dans leur école. Malgré la mise en place le 24 octobre 2008, par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, d'un service⁶ à l'intention des employeurs et des décideurs pour les guider dans le traitement des demandes d'accommodement raisonnable et la publication d'un dépliant, les membres du personnel scolaire sont tout de même laissés à eux-mêmes lorsqu'ils reçoivent des demandes d'adaptation qui ne répondent pas aux critères de l'accommodement raisonnable. Rappelons que les demandes d'accommodement sont « des demandes réelles, fondées sur l'un des motifs de discrimination interdite (la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'État québécois civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap) » inscrits à l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec.

Il n'est donc pas étonnant que les directions œuvrant dans une école publique officiellement « déconfectionnalisée » auprès d'élèves et de membres du personnel adhérant à différentes religions reçoivent des demandes d'adaptation portant sur la diversité religieuse. Dans son rapport⁷ de novembre 2007, le Comité consultatif sur l'accommodement raisonnable et l'intégration en milieu scolaire (CCARIMS) a présenté les résultats d'une collecte de données effectuée au printemps 2007.

Ces données révèlent que « 1511 directions sur une possibilité de 2271 ont répondu à un questionnaire portant sur les demandes d'adaptation ethnoculturelle, religieuse ou linguistique, soit 66,5 % des directions des écoles primaires et secondaires du Québec publiques et privées des secteurs francophone et anglophone⁸ ». Parmi celles qui ont complété le questionnaire, 351⁹, soit 23,2 %, indiquent que leur école a eu à répondre à des demandes provenant de membres de la communauté éducative¹⁰ pour adapter des normes et des règlements, des pratiques pédagogiques et des mesures organisationnelles ou des programmes d'études à la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique.

6. Service-conseil en matière d'accommodement raisonnable. Direction de l'accès à l'égalité et des services-conseils, <www.cdpedj.qc.ca/fr/programme-acces-egalite/service-conseil.asp?noeud1=1&noeud2=13&cle=78>. Service en matière d'accommodement raisonnable, <www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/docs/Depliant-Service-Conseil.pdf>.

7. Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, 124 p., <www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/>; <www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/pdf/RapportAccRaisonnable.pdf>.

8. *Ibid.*, p. 19.

9. *Ibid.*, p. 21.

10. Une communauté éducative comprend d'abord l'élève, l'équipe-école, les parents puis les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes. (Définition tirée du document *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique d'adaptation scolaire du MELS-1999*.)

Les demandes portant sur la diversité religieuse sont les plus nombreuses, elles totalisent 78,2 % de l'ensemble des demandes¹¹. Les demandes d'autorisation d'absence pour des motifs religieux comptent pour 37,4 % par rapport à 20,5 % qui touchent au programme d'études, 9,4 % à l'organisation des services et 9,1 % à la tenue vestimentaire.

Les données de 2007 de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec confirment cette diversité religieuse au sein de la population du Québec.

Tableau 8.1
Population du Québec selon la religion

Religions	Population du Québec		Population de l'île de Montréal		% par rapport au nombre total
	Nombre	%	Nombre	%	
	7 125 580		1 782 830		
Catholiques	5 939 715	(83,30)	1 141 170	(64,0)	19,2
Protestants	335 590	(4,70)	143 785	(8,1)	40,4
Musulmans	108 620	(1,52)	85 485	(4,8)	78,7
Orthodoxes chrétiens	100 375	(1,40)	65 210	(3,7)	65,0
Juifs	89 920	(1,30)	81 855	(4,6)	91,0
Personnes déclarant n'avoir aucune appartenance religieuse	413 185	(5,80)	177 210	(9,9)	42,9
Autres religions	138 180	(1,90)	88 120	(4,9)	63,8

Source : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, *Population totale selon les confessions les plus importantes, régions administratives du Québec* (25 mai 2007), <www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=1229>.

La proportion des témoins de Jéhovah est de 0,34 % et celle des sikhs, de 0,115 %.

11. Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, p. 24.

Tableau 8.2
Population selon la religion, par province et territoire
(recensement de 2001)

	Canada	Québec	Proportion des demandes par 10 000 adeptes
Population totale (en milliers)	29 639 035	7 125 580	
Catholique	12 936 905	5 939 715	0,09259
Protestante	8 654 850	335 590	2,80
Orthodoxe chrétienne	479 620	100 375	1,89
Chrétienne non incluse ailleurs	780 450	56 750	4,93
Musulmane	579 640	108 620	14,08
Juive	329 995	89 915	6,89
Bouddhiste	300 345	41 380	
Hindoue	297 200	24 525	
Sikh	278 410	8 225	
Religions orientales	37 550	3 425	
Autres religions	63 975	3 870	
Aucune appartenance religieuse	4 900 090	413 190	
Témoins de Jéhovah	–	24 270	62,60

Source : Statistique Canada. Population du Québec. Tableaux connexes : Religion. Population selon la religion, par province et territoire (Recensement 2001), <www40.statcan.ca/l02/cst01/demo30b_f.htm>. Les données concernant les témoins de Jéhovah (24 270) proviennent du tableau (97F0022XCB2001042) du recensement de 2001.

Ce sont donc les témoins de Jéhovah qui formulent le plus grand nombre de demandes proportionnellement à leur nombre d'adhérents.

Selon les données de 2005-2006, la proportion d'élèves issus de l'immigration est de 19,1 % pour l'ensemble du Québec et elle varie beaucoup d'une région à l'autre. À Montréal, elle atteint 52,9 %, à Laval 34,3 %, en Outaouais 14,3 %, en Montérégie 11,7 % et pour l'ensemble des autres régions elle se situe à 4,8 %¹².

Lorsqu'on examine, au tableau 8.3, la proportion de la population immigrante au sein de certains groupes religieux comme les bouddhistes, les hindous, les musulmans, les sikhs et les orthodoxes chrétiens, on

12. Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, p. 5.

Tableau 8.3
Proportion d'immigrants au sein de chaque groupe religieux – ensemble du Québec

	Population non immigrante		Population immigrante		Population totale	
	Total	%	Total	%	Nombre	%
Catholique	5 601 595	94,3	324 795	5,5	5 926 390	100
Protestante	256 635	76,5	73 995	22,0	330 630	100
Orthodoxe chrétienne	39 080	38,9	59 600	59,4	98 680	100
Chrétienne non incluse ailleurs	38 880	68,5	16 490	29,1	55 370	100
Musulmane	24 320	22,4	75 280	69,3	99 600	100
Juive	60 285	67,0	29 045	32,3	89 330	100
Bouddhiste	10 915	26,4	29 600	71,5	40 515	100
Hindoue	6 970	28,4	16 480	67,2	23 450	100
Sikh	1 825	22,2	5 315	64,7	7 140	100
Religions orientales	2 030	59,3	1 315	38,4	3 345	100
Autres religions	3 355	86,7	430	11,1	3 875	100
Aucune appartenance religieuse	332 525	80,5	74 615	18,1	407 140	100
Total – Religions	6 378 420	89,5	706 965	9,9	7 085 385	100

Sources: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2006). *Portrait religieux du Québec en quelques tableaux*, <www.cdpdj.qc.ca/fr/placedelareligion/docs/religion-Quebec-statistiques.pdf>. Statistique Canada, Recensement de la population 2001.

comprend mieux que dans la région de Montréal, où il y a une concentration d'immigrants (88%¹³), le pourcentage de directions au secteur public francophone ayant répondu à des demandes soit pratiquement le double (36,8%) de celui des directions (19,3%¹⁴) des autres régions du Québec (tableau 8.4).

13. Citoyenneté et immigration Canada. Les immigrants récents des régions métropolitaines: Montréal – un profil comparatif d'après le recensement de 2001, <www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/recensement2001/montreal/partiea.asp>.

14. Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, p. 21.

Tableau 8.4
Répartition des directeurs d'école ayant reçu des demandes, selon le réseau, le secteur et la région

Réseaux	Nombre de directions	Taux (%)	Secteurs	Nombre de directions	Taux (%)	Régions	Nombre de directions	Taux (%)
Public	309	24,3	Français	253	22,2	Montréal	70	36,8
						Autres régions	183	19,3
			Anglais	56	43,1	Montréal	23	48,9
						Autres régions	33	39,8
Privé	42	25,3		42	25,3	Montréal	28	40,6
						Autres régions	14	14,4
Total	351	–	–	351	–	351	–	

Source: Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, p. 21.

Dans le questionnaire fourni aux directions des établissements scolaires¹⁵, 28 des 35 questions présentaient des exemples de demande touchant la diversité religieuse, deux portaient sur la langue de communication et cinq sur des aspects ethnoculturels. Pour chacun des exemples de demande fournis, la direction devait indiquer si l'école avait reçu cette demande au cours des années scolaires 2004-2005 à 2006-2007 visées par la cueillette de données et préciser, le cas échéant, combien l'école en avait acceptées, refusées ou pour lesquelles elle avait trouvé une autre solution. Un peu plus de la moitié des demandes sont acceptées (51,7%) et un peu plus du quart (26,4%) des directions trouvent une autre solution¹⁶. Il est très intéressant de s'attarder aux objectifs poursuivis par les directions pour accepter ou refuser les demandes. Les trois quarts d'entre elles invoquent le respect de la liberté religieuse et celui des droits des élèves et des parents pour appuyer leur décision. Elles considèrent également que le mandat de l'école est une référence très importante lorsque vient le moment de prendre une décision, de même que le programme de formation, les valeurs démocratiques et les lois¹⁷. Les directions pouvaient également ajouter un commentaire ou fournir un exemple d'une autre solution; 1 030 commentaires ont été rédigés par les directions¹⁸.

15. *Ibid.*, p. 74-88.

16. *Ibid.*, p. 25.

17. *Ibid.*, p. 26.

18. *Ibid.*, p. 26.

Par rapport à l'importance que les directions accordent à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, seulement 35,3 % des directions ont indiqué qu'elle représente un défi important ou très important. À Montréal, cette proportion atteint 59,6 %¹⁹.

Ce portrait relativement positif de la gestion de la diversité religieuse n'est pourtant pas complètement rose. Des directions manifestent certaines inquiétudes devant l'augmentation possible du nombre de demandes d'exemption, pour des motifs religieux, relativement à la participation d'élèves à certaines activités pédagogiques jugées non conforme à leurs croyances religieuses. Les solutions mises en place jusqu'à présent pour un ou deux élèves risquent de ne pas convenir pour un plus grand nombre d'élèves.

Même si certaines directions ont autorisé un élève à se joindre à un autre groupe ou à se rendre à la bibliothèque afin de ne pas participer, pour des motifs religieux, à une activité pédagogique ou à une activité de socialisation impliquant son groupe-classe, des directions s'interrogent au regard d'une gestion pédagogique et administrative qui aurait à faire face à une éventuelle croissance d'un tel type de demandes²⁰.

C'est pour cela que les directions réclament qu'on leur fournisse des balises.

Les attentes le plus souvent exprimées par les directions portent sur l'importance de disposer de balises claires en matière d'accommodement raisonnable à propos du statut de la religion et des manifestations religieuses à l'école publique et dans l'espace scolaire. Ces balises devraient impliquer la réciprocité indispensable à toute intégration réussie.

Plus spécifiquement, plusieurs directions souhaitent disposer de repères concernant l'obligation de fréquentation scolaire, les congés pour fêtes religieuses, les absences d'élèves non autorisées, le respect de l'intégrité du programme d'études ainsi que le port de vêtements susceptibles de représenter un risque pour la sécurité des élèves.

Plusieurs directions s'attendent à ce que la culture québécoise soit valorisée et que l'autorité féminine soit aussi reconnue que l'autorité masculine²¹.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'espace institutionnel de l'école a été déconfessionnalisé mais pas encore formellement laïcisé, ce qui crée des irritants lorsque les pratiques religieuses de certains élèves remettent en question l'organisation scolaire et des contenus notionnels de certains programmes. L'absence de définition du concept de laïcité laisse le personnel scolaire à lui-même, et tout particulièrement la direction qui doit affronter seule les demandes. Ce vide juridique et politique nous a fait constater, à de nombreuses reprises au cours de nos quarante années de carrière, le dilemme dans lequel les directions sont placées. D'une part, elles ont

19. *Ibid.*, p. 20.

20. *Ibid.*, p. 28.

21. *Ibid.*, p. 29.

l'obligation d'appliquer de façon prescriptive le cadre normatif (chartes québécoise et canadienne, *Loi sur l'instruction publique* et sa réglementation, régime pédagogique, programme de formation, etc.) et d'autre part elles doivent, à titre de professionnelles, utiliser leur marge de manœuvre pour répondre aux nombreuses demandes, ce qui peut entraîner, à des degrés divers, une transgression de ce cadre. Lorsqu'il y a transgression, les directions se le font reprocher par leur supérieur et, lorsqu'il y a application stricte du cadre et que les parents s'adressent à la commission scolaire, les directions reçoivent aussi des reproches de celle-ci.

Nous avons également constaté que certaines directions consentent à des adaptations pour améliorer l'intégration des élèves immigrants à la communauté, tandis que d'autres les ont refusées pour ne pas déroger à la responsabilité de l'école d'appliquer à tous l'intégralité du programme de formation. Certaines directions proposent un compromis pour ne pas pénaliser les élèves à cause des convictions religieuses de leurs parents, tandis que d'autres suggèrent un compromis pour obtenir une meilleure collaboration des parents. Ces décisions font partie de la marge de manœuvre dont les directions disposent. Ces compromis convenus entre une direction et un parent, ou un élève, dans un contexte particulier, créent parfois certaines attentes de la part des parents. En effet, certains parents réclament les mêmes adaptations de la part de toutes les directions, particulièrement lorsqu'ils changent leur enfant d'école. Ils sont étonnés de se voir refuser le même compromis par la direction d'une nouvelle école; ils ne comprennent pas la logique qui permet à une direction d'accorder l'adaptation demandée et à l'autre de la refuser.

Des directions reconnaissent ne pas avoir d'autres choix que d'autoriser l'absence des élèves lors de fêtes religieuses, puisqu'un refus de leur part serait ignoré par une majorité d'élèves. Ces derniers informeraient l'école à leur retour, à la suite d'une fête religieuse ou d'une activité jugée incompatible avec leurs croyances, en présentant un billet de leurs parents pour motiver leur absence. Lorsque nous examinons ces motifs, nous croyons être légitimé de nous interroger sur l'importance que le MELS et les commissions scolaires accordent à l'application de l'article 16²² du régime pédagogique, qui fixe à 180 le nombre de jours que l'école doit consacrer à des activités éducatives sur les 200 jours du calendrier scolaire. Plusieurs directions manifestent leur impuissance à faire appliquer à leur satisfaction

22. Le calendrier scolaire de l'élève comprend l'équivalent d'un maximum de 200 journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs; toutefois, le calendrier scolaire de l'élève handicapé et de l'élève vivant en milieu économiquement faible, visé au deuxième alinéa de l'article 12, comprend l'équivalent d'un maximum de 200 demi-journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs.

l'article 18²³ de la *Loi sur l'instruction publique* concernant la fréquentation scolaire. Dans certaines régions, elles se disent insatisfaites de l'absence de suivi des plaintes qu'elles ont adressées à la Direction de la protection de la jeunesse. Il faut le reconnaître, la prescription de 180 jours d'activités éducatives ne tient plus lorsque les parents ou les élèves décident de ne pas la respecter. Encore une fois, les directions sont laissées seules pour appliquer cette prescription. À l'instar de l'Angleterre et de la France, l'État québécois devra-t-il envisager comme solution de mettre les parents à l'amende²⁴?

Le règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire déposé par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en février 2010 remplacerait le nombre minimal de jours par un nombre d'heures variant de 900 à 1000 consacrées aux activités éducatives. Est-ce que cette modification corrigera la situation? Nous nous permettons d'en douter.

Lorsque, dans une école primaire ou secondaire de 800 élèves, pas moins de 300 d'entre eux sont absents la même journée pour la même fête religieuse, le phénomène prend une ampleur telle, qu'il conduit certaines directions à demander aux enseignantes et enseignants de ne pas placer à l'horaire de cette journée des contrôles ou des examens. D'autres directions choisissent plutôt de placer dans le calendrier scolaire une journée pédagogique. Cette dernière solution pourrait, dans certaines écoles, atteindre rapidement ses limites, compte tenu du très grand nombre de religions auxquelles adhèrent les élèves et du nombre de journées pédagogiques limité à 20 pour l'année scolaire.

8.3. VERS UNE DÉFINITION DE LA LAÏCITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Nous allons tenter de définir le concept de laïcité en milieu scolaire. Pour ce faire, nous allons nous référer aux propos tenus par le premier ministre Jean Charest en 2007, lors de la mise en place de la Commission Bouchard-

23. Le directeur de l'école s'assure, selon les modalités établies par la commission scolaire, que les élèves fréquentent assidûment l'école.

Absences non motivées

En cas d'absences répétées et non motivées d'un élève, le directeur de l'école ou la personne qu'il désigne intervient auprès de l'élève et de ses parents en vue d'en venir à une entente avec eux et avec les personnes qui dispensent les services sociaux scolaires sur les mesures les plus appropriées pour remédier à la situation.

Avis écrit

Lorsque l'intervention n'a pas permis de remédier à la situation, le directeur de l'école signale au directeur de la protection de la jeunesse après en avoir avisé par écrit les parents de l'élève.

24. En Angleterre, l'absentéisme continue de progresser, <www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=308>.

Taylor, à ceux de la commission, à ceux de madame Micheline Milot, à quelques jugements de tribunaux, aux propos que la ministre de l'Éducation madame Marois a tenus en 1997, lors de la mise en place du groupe de travail présidé par M. Jean-Pierre Proulx, et à des documents produits par divers organismes consultatifs, comités ou commissions au cours des quinze dernières années.

Dans son allocution annonçant la mise sur pied de la Commission Bouchard-Taylor, le premier ministre du Québec M. Jean Charest affirmait la séparation entre l'État québécois et la religion :

La nation du Québec a des valeurs, des valeurs solides, dont entre autres : l'égalité entre les femmes et les hommes; la primauté du français et la **séparation entre l'État québécois et la religion.**

et il ajoutait le 4 novembre 2007 durant l'émission radiophonique hebdomadaire *La tribune parlementaire* :

[...] ces valeurs-là, je les ai répétées à nouveau au moment où on a annoncé la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Bouchard-Taylor), c'est l'égalité entre les femmes et les hommes, la **laïcité de l'État québécois** et la langue française comme langue commune, des valeurs qui sont incontournables...

Le 7 octobre 2009, durant la période des questions à l'Assemblée nationale, en réponse à une question de Mme Marois, il affirmait :

[...] parce qu'on a affirmé également la primauté de la langue française et la **laïcité de l'État québécois**, M. le Président.

Même si, à partir de ces trois déclarations, nous ne pouvons pas définir l'étendue du concept de laïcité, nous pouvons en dégager une caractéristique, celle de la séparation de l'État québécois et de la religion, établie comme nous l'avons vu précédemment, par une loi du Parlement du Haut et du Bas-Canada votée, le 30 août 1851, qui établissait la séparation de l'Église et de l'État québécois. À notre connaissance, cette loi, qui n'a jamais été abrogée depuis, fait du gouvernement du Québec un gouvernement juridiquement laïque, c'est-à-dire neutre en matière de religion²⁵.

Pour la commission Bouchard-Taylor, dans son rapport *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, déposé en 2008 :

[...] la laïcité comprend quatre grands principes. Deux définissent les finalités profondes que l'on recherche, soit : l'égalité morale des personnes ou la reconnaissance de la valeur morale égale de chacune d'entre elles, et la liberté de conscience et de religion.

25. Extrait tiré de Anadon, M. et P. Toussaint (2009). « Module 6 », *Organisation de l'éducation au Québec*.

Les deux autres se traduisent dans des structures institutionnelles qui sont essentielles pour réaliser ces finalités, à savoir : la neutralité de l'État québécois à l'égard des religions et la séparation de l'Église et de l'État québécois.

On pourrait ainsi dire, avec Micheline Milot, que la laïcité est « un aménagement (progressif) du politique en vertu duquel la liberté de religion et la liberté de conscience se trouvent, conformément à [...] une volonté d'égalité de justice pour tous, garanties par un État québécois neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne qui coexistent dans la société²⁶ ».

Pour Bouchard-Taylor, la notion d'égalité que l'on trouve dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et la notion de neutralité s'ajoutent à celle de la séparation de l'État québécois et de la religion.

Pour sa part, dans un ouvrage paru en 2008²⁷, Micheline Milot considère que la laïcité comporte trois principes, qu'elle explicite de la manière suivante :

Le premier principe, celui de la *séparation* de l'État québécois et des Églises, constitue le socle de la laïcité : l'indépendance de l'État québécois par rapport aux diverses confessions et réciproquement, l'autonomie des organisations religieuses par rapport au pouvoir politique. [...] L'autonomie de l'État québécois implique donc la dissociation de la loi civile et des normes religieuses ou philosophiques particulières. [...] C'est seulement lorsque l'État québécois se sépare de la société civile et qu'il ne s'identifie plus à une des composantes ou même à une majorité politique qu'il peut représenter l'intérêt général de tous les citoyens.

D'où le deuxième principe : pour *veiller à l'intérêt général*, l'État québécois doit s'imposer un principe restrictif, celui de la *neutralité*. L'État québécois neutre ne peut, directement ou indirectement, favoriser ni gêner aucune religion. [...]

Le troisième principe, le droit formel relatif à *l'égalité et à la liberté d'expression, de conscience et de religion*, mais surtout l'interprétation qui en est faite par les instances judiciaires.

Au Canada, plusieurs jugements de la Cour suprême ont précisé l'interprétation de ce troisième principe :

Le concept de la **liberté de religion** se définit essentiellement comme le droit de croire ce que l'on veut en matière religieuse, le droit de professer ouvertement des croyances religieuses sans crainte d'empêchement ou de représailles

26. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (G. Bouchard et C. Taylor, présidents) (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 137 ; Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Turnhout, Brepols Publishers, p. 34, coll. « Bibliothèque de l'École des Hautes Études/Sorbonne ».

27. Milot, M. « L'expression des appartenances religieuses à l'école publique compromet-elle la laïcité, l'égalité et l'intégration sociales », dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (2008), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : Normes et pratiques*, Montréal, Fides, p. 97-98.

et le droit de manifester ses croyances religieuses par leur mise en pratique et par le culte ou par leur enseignement et leur propagation. Toutefois, ce concept signifie beaucoup plus que cela (par. 94).

La liberté peut se caractériser essentiellement par l'absence de coercition ou de contrainte. Si une personne est astreinte par l'État québécois ou par la volonté d'autrui à une conduite que, sans cela, elle n'aurait pas choisi d'adopter, cette personne n'agit pas de son propre gré et on ne peut pas dire qu'elle est vraiment libre. L'un des objectifs importants de la *Charte* est de protéger, dans des limites raisonnables, contre la coercition et la contrainte. [...] La liberté au sens large comporte l'absence de coercition et de contrainte et le droit de manifester ses croyances et pratiques. La liberté signifie que, sous réserve des restrictions qui sont nécessaires pour préserver la sécurité, l'ordre, la santé ou les mœurs publics ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui, nul ne peut être forcé d'agir contrairement à ses croyances ou à sa conscience²⁸ (par. 95).

Arrêt Multani sur la liberté religieuse en milieu scolaire¹

Il s'agit, dans le présent pourvoi, de déterminer si la **décision d'un conseil des commissaires interdisant à un des élèves relevant de ce conseil de porter un kirpan à l'école**, tel que le requiert sa religion, porte atteinte à la liberté de religion de cet élève. Dans l'affirmative, il faut se demander si cette atteinte constitue une **limite raisonnable** pouvant être justifiée par le besoin de maintenir un environnement sécuritaire à cette école (par. 1).

Le 19 novembre 2001, Gurbaj Singh échappe accidentellement dans la cour de l'école qu'il fréquente, Sainte-Catherine-Labouré, le kirpan qu'il portait sous ses vêtements. Le 21 décembre 2001, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (« CSMB »), par l'entremise de son conseiller juridique, fait parvenir aux parents de Gurbaj Singh une lettre permettant, à titre d'**accommodement raisonnable**», à leur fils de porter son kirpan à l'école si certaines conditions visant à le sceller à l'intérieur de ses vêtements sont respectées. Gurbaj Singh et ses parents acceptent cet arrangement (par. 3).

Par résolution adoptée le 12 février 2002, le conseil d'établissement de l'école refuse d'entériner l'entente, pour le motif que le port du kirpan à l'école contrevient à l'**art. 5 du Code de vie de l'école qui prohibe le port d'armes et d'objets dangereux**. Pour les besoins du présent débat, il n'est pas contesté que, en vertu du pouvoir conféré par l'**art. 76 de la Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., ch. I-13.3**, le conseil d'établissement avait déjà approuvé le Code de vie imposant certaines règles de conduite (par. 4).

Le 19 mars 2002, s'appuyant sur la recommandation unanime du comité de révision saisi d'une demande de réexamen de la part des Multani, le conseil des commissaires de la CSMB maintient la décision du conseil d'établissement. Le

28. Lefebvre, S. « Les dimensions socioreligieuses des débats sur l'accommodement raisonnable », dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (2008). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique: Normes et pratiques*, Montréal, Fides, p. 125.

conseil des commissaires avise de plus les Multani qu'un kirpan symbolique sous forme de pendentif ou sous une autre forme, qui serait fabriqué dans un matériau qui le rendrait inoffensif, serait accepté au lieu d'un véritable kirpan (par. 5).

La juge Lemelin estime que l'appelant a prouvé que la nécessité pour son fils de porter un kirpan représente une **croissance religieuse sincère** et n'est pas un caprice. Elle conclut que la décision du conseil des commissaires porte atteinte à la liberté de religion et de conscience de Gurbaj Singh, car elle a « pour effet d'entraver une conduite qui fait partie intégrante de la pratique de [sa] religion » (par. 71) (par. 11).

L'argument selon lequel le port du kirpan devrait être interdit parce qu'il représente un symbole de violence et envoie le message que le recours à la force est nécessaire pour faire valoir ses droits et régler les conflits doit être rejeté. Cette prétention est non seulement contraire à la preuve concernant la nature symbolique du kirpan, mais elle est également **irrespectueuse envers les fidèles de la religion sikhe** et ne tient pas compte des **valeurs canadiennes fondées sur le multiculturalisme** (par. 71).

Notre Cour a maintes fois réitéré l'importance de ces valeurs. Dans *Ross*², par exemple, elle a écrit ceci, au par. 42 :

Une école est un centre de communication de toute une gamme de valeurs et d'aspirations sociales. Par l'entremise de l'éducation, elle définit, dans une large mesure, les **valeurs qui transcendent la société.** Lieu d'échange d'idées, l'école doit reposer sur des **principes de tolérance et d'impartialité** de sorte que toutes les personnes qui se trouvent en milieu scolaire se sentent également libres de participer.

Dans *R. c. M. (M.R.)*³, [1998] 3 R.C.S. 393, par. 3, elle a énoncé ce qui suit :

[L]es écoles ont l'obligation d'inculquer à leurs élèves le respect des droits constitutionnels de tous les membres de la société. L'apprentissage du respect de ces droits est essentiel à notre société démocratique et devrait faire partie de l'éducation de tous les élèves. C'est par l'exemple que ces valeurs se transmettent le mieux, et elles peuvent être minées si **les personnes en autorité font fi des droits des élèves.**

Puis, dans *Université Trinity Western*⁴, notre Cour a mentionné ceci, au par. 13 :

[N]otre Cour a reconnu que les enseignants servent d'intermédiaires pour transmettre des valeurs. [...] Les écoles sont censées développer le civisme, former des citoyens responsables et offrir un enseignement dans un milieu où les préjugés, le parti pris et l'intolérance n'existent pas (par. 78).

La prohibition totale de porter le kirpan à l'école dévalorise ce symbole religieux et envoie aux élèves le message que certaines pratiques religieuses ne méritent pas la même protection que d'autres. Au contraire, le fait de prendre une mesure d'accommodement en faveur de Gurbaj Singh et de lui permettre de porter son kirpan sous réserve de certaines conditions démontre **l'importance que notre société accorde à la protection de la liberté de religion et au respect des minorités qui la composent** (par. 79).

L'appelant attaque plutôt cette décision en prétendant que l'exercice par la Commission scolaire intimée du pouvoir délégué est vicié du fait de la violation de l'un des droits fondamentaux de son fils. Il soutient que le refus de la Commission de consentir à une mesure d'accommodement raisonnable viole la liberté de religion de son fils. Bien que formellement autorisée par une délégation de pouvoirs en vertu de la *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., ch. I-13.3, la décision de la Commission était frappée de nullité parce qu'elle portait une atteinte injustifiée à la garantie constitutionnelle de liberté de religion prévue à l'al. 2a) de la *Charte canadienne*, ainsi d'ailleurs qu'aux droits similaires que protège la *Charte québécoise* (par. 143).

Arrêt: Le pourvoi est accueilli. La décision de la Cour d'appel est annulée et la décision du conseil des commissaires est déclarée nulle.

1. Cour suprême du Canada. *Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, [2006] 1 R.C.S. 256, 2006 CSC 6, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/2006/2006csc6/2006csc6.html>.
2. Cour suprême du Canada. *Ross c. Conseil; scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick*, [1996] 1 R.C.S. 825, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/1996/1996rcs1-825/1996rcs1-825.pdf>.
3. Cour suprême du Canada. *R. c. M. (M.R.)*, [1998] 3 R.C.S. 393, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/1998/1998rcs3-393/1998rcs3-393.html>.
4. Cour suprême du Canada. *British Columbia College of Teachers c. University Trinity Western*, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/2001/2001csc31/2001csc31.html>.

Arrêt Amselem sur la notion de liberté de religion

Pour résumer, la jurisprudence de notre Cour et les principes de base de la liberté de religion étayent la thèse selon laquelle la liberté de religion « s'entend de la liberté de se livrer à des pratiques et d'entretenir des croyances ayant un lien avec une religion, pratiques et croyances que l'intéressé exerce ou manifeste sincèrement, selon le cas, dans le but de communiquer avec une entité divine ou dans le cadre de sa foi spirituelle, indépendamment de la question de savoir si la pratique ou la croyance est prescrite par un dogme religieux officiel ou conforme à la position de représentants religieux (par 46).

Toutefois, cette liberté vise aussi des conceptions – tant objectives que personnelles – des croyances, « obligations », préceptes, « commandements », coutumes ou rituels d'ordre religieux. En conséquence, la protection de la *Charte québécoise* (et de la *Charte canadienne*) devrait s'appliquer tant aux expressions obligatoires de la foi qu'aux manifestations volontaires de celle-ci. C'est le caractère religieux ou spirituel d'un acte qui entraîne la protection, non le fait que son observance soit obligatoire ou perçue comme telle. L'examen du caractère obligatoire d'une pratique religieuse est une démarche non seulement inappropriée mais également semée d'embûches. D'ailleurs, la Cour d'appel de l'Ontario a à très juste titre formulé les observations suivantes dans *R. c. Laws* (1998), 165 D.L.R. (4th) 301, p. 314:

[TRADUCTION] Rien ne permettait au juge du procès de faire une distinction entre les exigences d'une religion particulière et celles d'une pratique religieuse donnée. La liberté de religion prévue à la *Charte* vise certainement davantage que les doctrines obligatoires (par. 47).

Il s'agit là d'un aspect fondamental de l'interprétation de la liberté de religion selon laquelle le demandeur qui invoque cette liberté n'est pas tenu de prouver l'existence de quelque obligation, exigence ou précepte religieux objectif. Pareille démarche serait incompatible avec les objets et principes qui sous-tendent la liberté de religion dont a fait état le juge en chef Dickson dans les arrêts *Big M* et *Edwards Books* et qui sont axés sur le choix personnel. (par. 48).

Si on imposait à une personne l'obligation de prouver que ses pratiques religieuses reposent sur un article de foi obligatoire, laissant ainsi aux juges le soin de déterminer quels sont ces articles de foi obligatoires, les tribunaux seraient obligés de s'ingérer dans des croyances intimes profondes, d'une manière incompatible avec les principes énoncés par le juge en chef Dickson dans l'arrêt *Edwards Books*, précité, p. 759.

L'alinéa 2a) a pour objet d'assurer que la société ne s'ingérera pas dans les croyances intimes profondes qui régissent la perception qu'on a de soi, de l'humanité, de la nature et, dans certains cas, d'un être supérieur ou différent. Ces croyances, à leur tour, régissent notre comportement et nos pratiques. [Je souligne.] (par 49)

[...] De fait, dans l'appréciation de la sincérité, le tribunal doit uniquement s'assurer que la croyance religieuse invoquée est avancée de bonne foi, qu'elle n'est ni fictive ni arbitraire et qu'elle ne constitue pas un artifice. Autrement, il faudrait rien de moins qu'une inquisition religieuse pour parvenir à découvrir les convictions les plus intimes des êtres humains. (par. 52)

L'appréciation de la sincérité est une question de fait qui repose sur une liste non exhaustive de critères, notamment la crédibilité du témoignage du demandeur (voir Woehrling, *loc. cit.*, p. 394) et la question de savoir si la croyance invoquée par le demandeur est en accord avec les autres pratiques religieuses courantes de celui-ci. Cependant il est important de souligner qu'il ne convient pas que le tribunal analyse rigoureusement les pratiques antérieures du demandeur pour décider de la sincérité de ses croyances courantes. Tout comme une personne change au fil des ans, ses croyances peuvent elles aussi changer. De par leur nature même, les croyances religieuses sont fluides et rarement statiques. Il peut fort bien arriver que le lien ou les rapports d'une personne avec le divin ou avec le sujet ou l'objet de sa foi spirituelle, ou encore sa perception de l'obligation religieuse découlant de ces rapports changent et évoluent avec le temps. Vu le caractère mouvant des croyances religieuses, l'examen par le tribunal de la sincérité de la croyance doit s'attacher non pas aux pratiques ou croyances antérieures de la personne, mais plutôt à ses croyances au moment de la prétendue atteinte à la liberté de religion (par. 53).

Pour compléter ce volet juridique, nous vous invitons à prendre connaissance de l'Annexe E – *Éléments de jurisprudence (extraits de décisions des tribunaux)*²⁹, de l'Annexe F – *Balises inscrites dans les documents gouvernementaux*³⁰ et de l'Annexe G – *Étude de M^e José Woehrling*, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Montréal³¹, du rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire.

Nous allons maintenant examiner les orientations politiques et les avis d'experts qui ont conduit à la « déconfectionnalisation » du système scolaire, de l'école, et à une définition de la laïcité ouverte.

1997 LA GESTION DE LA DIVERSITÉ DES ATTENTES RELIGIEUSES À L'ÉCOLE

Pauline Marois, ministre de l'Éducation

PREMIÈRE ORIENTATION

Il convient de gérer ces demandes dans la perspective d'une société pluraliste ouverte. La diversité du paysage socioreligieux éclate partout au Québec. L'école publique se doit donc de respecter le libre choix ou le libre refus de la religion. Cela fait partie des libertés démocratiques. C'est dire que toute école doit assurer la liberté de conscience de chaque individu, fût-il seul devant la majorité, et apprendre aux jeunes à vivre dans le respect des allégeances diverses. Pour autant, l'école n'a pas à devenir réfractaire à tout propos sur la religion. Elle doit se montrer ouverte et capable d'accueillir, par-delà les convictions particulières et dans un esprit critique, ce que les religions peuvent apporter en fait de culture, de morale et d'humanisme.

DEUXIÈME ORIENTATION

Il convient de gérer ces demandes dans le sens d'une démarche progressive. C'est certes un défi pour l'école de répondre à la diversité croissante des attentes morales et religieuses de la population. Mais ce n'est pas un défi insurmontable. Un constat s'impose : bien des difficultés, qui paraissent insolubles sur le plan des principes, deviennent surmontables dans les faits, dès que l'on fait preuve de réalisme et de conciliation. Tout ici est question de seuil, de compromis pratique, toujours indispensable pour la vie en société. La gestion des attentes des citoyens en matière religieuse appelle ainsi une démarche progressive, ajustée et accordée aux possibilités du moment et des milieux. [...]

29. Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, p. 91.

30. *Ibid.*, p. 99.

31. *Ibid.*, p. 111.

TROISIÈME ORIENTATION

Il importe de gérer ces attentes dans le respect de l'histoire et de la culture québécoises. Même une fois disparues les contraintes de l'article 93, il n'est pas question de faire table rase de l'histoire et de la culture socio-religieuses du Québec. Si l'égalité de traitement s'impose pour toutes les options, humanistes et religieuses, en ce qui touche l'exercice de la liberté de conscience, il reste un fait évident : la tradition chrétienne, catholique et protestante, a marqué profondément et continue de marquer distinctement le paysage architectural, toponymique, culturel et social du Québec. De manière aussi distinctive que la neige en hiver et les pointes de clocher des villes et villages.

Nous croyons qu'il est possible de reconnaître à l'école cette donnée historique et patrimoniale, sans pratiquer l'exclusion ou la discrimination, sans oublier les apports des nouvelles cultures et des autres groupes religieux. L'objectif visé sera de favoriser pour tous les jeunes, quelle que soit leur origine, l'insertion dans l'univers symbolique québécois et nord-américain. C'est le virage qu'ont déjà pris et qu'accroissent les programmes d'éducation religieuse à l'école, qui n'ont plus, il faut le noter, le ton recruteur et parfois doctrinaire du passé.

À la lumière de ces orientations, nous prévoyons les aménagements suivants :

PREMIER AMÉNAGEMENT

La structure des commissions scolaires sera désormais, dans l'ensemble du territoire, sans référence confessionnelle. Cette déconfessionnalisation des structures fait l'objet d'un très large consensus dans la population.

DEUXIÈME AMÉNAGEMENT

Afin de favoriser une mise en place harmonieuse des commissions scolaires linguistiques, nous maintiendrons le statut confessionnel actuel, catholique ou protestant, des écoles. [...]

TROISIÈME AMÉNAGEMENT

Le libre choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux, catholique et protestant, continuera d'être offert, en conformité avec l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés qui prévoit la possibilité d'un enseignement conforme aux convictions des parents. Le service d'animation pastorale ou religieuse sera également offert au libre choix.

Enfin, dans le contexte d'une société pluraliste, serait-il souhaitable que tous les élèves reçoivent une certaine formation au sujet du phénomène religieux, des cours de culture religieuse intégrant les diverses grandes traditions, des cours d'histoire des religions ? J'entends soumettre ces questions à un groupe de travail que j'entends mettre en place aux fins d'étudier l'ensemble de la question de la place de la religion à l'école. [...]

En présentant ces orientations et ces aménagements, le gouvernement propose la voie non pas de la rupture complète, mais de l'évolution graduelle et tenace, qui recherche à la fois l'évolution et le consensus. En

indiquant cette voie, il invite chacun des milieux à construire un « contrat moral » de respect de la diversité et de recherche d'innovation pour que chaque école devienne vraiment responsable de ses valeurs et de l'éducation pleine et entière des jeunes.

Source: Ministère de l'Éducation (1999). *Rapport Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Annexe 2, <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/religion/html-fr/fr/texte/anx2.htm>.

1999 LA NOTION DE LAÏCITÉ OUVERTE

Pauline Marois, ministre de l'Éducation

Le Groupe de travail livre maintenant ses conclusions et recommandations à la discussion publique. Elles marquent indubitablement une rupture avec la tradition plus que séculaire du Québec. En effet, elles proposent :

[...] que notre système éducatif soit, à l'avenir, fondé sans équivoque sur le **respect de ces droits fondamentaux** que sont **l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion**. En 1975, l'Assemblée nationale les a inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. Nous croyons également qu'ils constituent, avec les autres droits, le « fondement de la justice et de la paix ». Pour assurer pleinement l'exercice de ces droits, nous en sommes venus à la conclusion qu'il fallait dorénavant compter sur un **système scolaire public laïque** en lieu et place du système confessionnel actuel, et, en conséquence, réaménager dans une nouvelle perspective la place de la religion à l'école.

Cette perspective est celle de la **laïcité ouverte**. Dans le cadre d'une **école inspirée par les valeurs communes des citoyens**, cette perspective fait place à un **enseignement culturel des religions** et des visions séculières du monde; elle reconnaît la dimension spirituelle de la personne et permet donc aux écoles qui le souhaitent de se doter d'un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun à tous.

Source: Ministère de l'Éducation (1999). *Rapport Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Conclusion et recommandations, p. 229, <www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss99/c99031.htm#annexe6>.

2000 LES ORIENTATIONS DU MEQ

François Legault, ministre de l'Éducation

- Un **repère social**. Les attentes et les demandes des personnes et des groupes concernant la place de la religion à l'école doivent être accueillies et évaluées dans la perspective d'une société pluraliste et ouverte.
- Un **repère culturel**. Les attentes et les demandes des personnes et des groupes en matière religieuse doivent également être accueillies et évaluées dans une perspective éducative, culturelle et historique.

- Un **repère juridique**. Il importe d'adopter des positions qui assurent le respect des droits humains fondamentaux, notamment le droit à la liberté de conscience et de religion.
- Un **repère pédagogique**. Il importe d'adopter en cette matière une démarche progressive qui respecte l'évolution des mentalités et des milieux.

LES ORIENTATIONS :

- Le statut confessionnel des écoles primaires et secondaires publiques sera abrogé à compter du 1^{er} juillet 2000.
- La loi sera modifiée de manière à exclure la possibilité, pour une école publique, d'adopter un projet particulier de nature religieuse.
- À l'école primaire publique, on continuera d'offrir aux parents des élèves le libre choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux confessionnel.
- Les cours d'enseignement religieux aujourd'hui offerts dans les classes sont conçus et proposés comme des enseignements propres au contexte scolaire; ils sont donc distincts des pratiques ecclésiales et familiales d'initiation à une religion.
- Au premier cycle du secondaire, on continuera d'offrir un choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux confessionnel, avec la possibilité de programmes d'études ajustés aux besoins locaux.
- Au second cycle du secondaire, un seul cours sera proposé à tous les élèves à titre de cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse.
- Des modifications seront apportées au temps d'enseignement.

Source : Gouvernement du Québec (2000). *Pour les écoles publiques une réponse à la diversité des attentes morales*, Québec, Ministère de l'Éducation, 18 p., <www.meq.gouv.qc.ca/reforme/place_rel/religion_f.pdf>.

2003 LES COMPOSANTES DE LA LAÏCITÉ

Comité sur les affaires religieuses

La laïcité se traduit dans des institutions sociales et politiques qui font place aux diverses conceptions du monde, religieuses et séculières, des citoyennes et des citoyens. Dans ces institutions, la liberté de conscience et de religion se trouve garantie, conformément à une volonté d'égale justice pour toutes et tous. De telles institutions sont possibles quand l'État québécois conserve son indépendance par rapport aux Églises.

La laïcité présente trois dimensions fondamentales :

1. la clarification du rapport entre les institutions religieuses et les institutions politiques,
2. la reconnaissance des droits à l'égalité et à l'exercice de la liberté de conscience et de religion à l'intérieur de limites démocratiquement établies,

3. l'explicitation du droit, de son application et de son interprétation par les instances judiciaires. [...]

Le modèle québécois de laïcité repose sur un socle de valeurs chères à la société québécoise : la reconnaissance du pluralisme, de l'égalité et de la liberté de conscience et de religion, ainsi que la volonté d'intégration des diverses cultures. L'école est appelée à incarner ces valeurs, de même que celles d'engagement, de coopération, de solidarité et d'ouverture sur le monde.

Ces valeurs renvoient aux caractéristiques de l'école publique québécoise telles qu'elles sont définies dans les orientations gouvernementales sur la place de la religion à l'école, dans le contexte de la laïcisation du système scolaire public. L'école est désormais commune, inclusive, démocratique et ouverte.

D'abord, l'école est commune parce qu'elle a l'obligation d'accueillir tous les enfants du territoire dont les parents désirent se prévaloir de ce service public qu'est l'éducation.

Ensuite, l'école est inclusive en ce sens qu'elle souhaite rassembler les élèves en tenant compte de leurs talents, de leurs limites, de leurs origines sociales, culturelles et religieuses.

L'école est aussi démocratique, car elle doit transmettre des valeurs civiques.

Enfin, l'école est ouverte à sa communauté, au monde des connaissances et à une large culture.

Source: Comité sur les affaires religieuses (2003). *Rites et symboles religieux à l'école; défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'Éducation, mars, p. 4 et 6, <www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/Abrege_expressions%20religieuses.pdf>.

2004 VERS UNE DÉFINITION DE LA LAÏCITÉ

Conseil des relations interculturelles

Ce qu'elle est

- Une forme de pacte entre l'État québécois et les religions.
- Le résultat d'un processus historique propre à chaque État québécois dans ses relations avec les diverses religions.
- Une réalité constamment en mouvement, en lien avec l'évolution de la société.
- Une exigence envers les institutions.
- Un cadre normatif permettant l'expression du pluralisme religieux.

Ce qu'elle n'est pas :

Une opinion sur la croyance ou sur la religion. Un système idéologique. Un synonyme d'athéisme, d'anticléricisme ou d'antireligieux (même si l'on peut parfois les voir associés). Une exigence envers les individus.

Ce qu'elle implique

La non-ingérence de l'État québécois dans les affaires religieuses. La non-ingérence des religions ou des clergés dans la gestion de l'État québécois. Le respect des droits individuels.

Ce qu'elle n'implique pas

L'interdiction de manifester ses croyances dans l'espace public.

Ce qu'elle peut permettre

Une prise en compte équitable de la diversité religieuse.

Ce qu'elle ne peut pas permettre

Un traitement inéquitable entre les religions ou les groupes de convictions.

Remarque 1 : Selon Jean Baubérot, « La notion sociologique de pacte n'implique pas – contrairement à l'emploi du mot par le sens commun – ni l'égalité des parties ni la conclusion d'accords explicites. Il suffit qu'une situation de "guerre" puisse être contrée par l'organisation d'un vivre-ensemble formellement pacifique et qui tienne compte des éléments constitutifs de l'identité de chacune des parties en présence » (cité dans M. Milot, p. 68).

Remarque 2 : Pluralisme est entendu ici comme la manière dont l'État prend en compte la diversité.

Source: Conseil des relations interculturelles dans son avis de mars 2004, *Laïcité et diversité religieuse: l'approche québécoise*, p. 47.

2006 LE CONCEPT DE LAÏCITÉ OUVERTE

Comité sur les affaires religieuses

La laïcité ouverte de l'école publique québécoise se compose de cinq éléments structurants, étroitement liés.

1. Le respect de la liberté de conscience et de religion¹

L'article 37 de la *Loi sur l'instruction publique* énonce que le « projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». Cette disposition rappelle à la communauté éducative l'obligation de respecter, à travers les orientations et les pratiques de l'école publique, l'appartenance religieuse ou non des élèves, du personnel scolaire et des parents, et de le faire en toute égalité de traitement.

La liberté de conscience et de religion concerne l'individu qui, contrairement à l'institution scolaire, n'a pas d'obligation de neutralité par rapport à la religion. [...] En vertu des chartes des droits et libertés, les uns et les autres ont droit de cité dans l'école laïque québécoise. Ceux qui choisissent de manifester leurs convictions doivent cependant le faire dans le respect de l'institution scolaire publique et des opinions des autres. Personne ne peut imposer ses croyances, ses opinions ou ses pratiques particulières à qui que ce soit, encore moins à l'ensemble de l'école, ni attendre d'elle une réponse à toutes ses exigences.

On trouve également dans le *Programme de formation de l'école québécoise*² le souci d'établir le projet éducatif sur les valeurs fondatrices de la société. Le *Programme de formation* appelle les écoles à favoriser chez les élèves une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. On y fait référence aux valeurs d'engagement, de coopération, de solidarité et d'égalité et l'on y encourage les élèves à contribuer à la culture de la paix. De façon générale, le *Programme de formation* invite l'école, dans le contexte d'une société pluraliste, à promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et à préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable³.

2. La neutralité de l'école publique⁴

La *Loi sur l'instruction publique* ne dit rien de la neutralité de l'école. Celle-ci devient neutre par le retrait de cette loi des dispositions confessionnelles relatives aux droits des catholiques et des protestants. En vertu de ces changements, l'école publique ne s'identifie plus à aucune religion. [...] Institution liée à l'État québécois neutre, l'école publique en adopte la neutralité. [...] Le concept de neutralité renvoie plutôt au fait que, dans l'accomplissement de sa mission de gardien du bien commun, l'État québécois ne doit favoriser ni défavoriser aucune confession religieuse. Il ne lui appartient pas de promouvoir ou de réprouver une religion (ou même la religion, en général) dans la société ou l'école. Le professeur José Woehrling précise le concept de la façon suivante: « La neutralité, dans son sens le plus fondamental, subsiste tant que l'État québécois se comporte de la même façon à l'égard de toutes les religions et qu'il n'en privilégie ou n'en défavorise aucune par rapport aux autres, de même qu'il ne privilégie ou ne défavorise pas les convictions religieuses par rapport aux convictions athées ou agnostiques, ou vice-versa^{5, 6}.

L'éthique professionnelle du personnel scolaire⁷

La neutralité de l'école publique se manifeste de différentes façons, dont des exigences concernant l'éthique professionnelle du personnel scolaire et la manière dont l'école prend en charge l'expression de la diversité religieuse.

Mandaté par un État québécois neutre en matière de religion, le personnel scolaire est invité à faire montre de discernement et de prudence dans l'expression de ses opinions personnelles. Par éthique professionnelle⁸, il se doit d'établir un nouvel équilibre entre sa responsabilité éducative et ses enracinements spirituels. Du fait qu'il se trouve en position d'autorité auprès des élèves, de par sa responsabilité éducative envers eux, il est convié à être attentif à ne pas influencer indûment les élèves dans leurs croyances et à éviter d'orienter leurs convictions dans le sens d'une religion particulière ou d'un courant de pensée philosophique. Pour chacun des enseignants, cela veut dire éviter de mettre en valeur ses préférences en matière de spiritualité ou de religion et *renoncer à en faire l'objet de son enseignement*. Il s'agit de respecter l'exercice de la liberté de conscience et de religion des élèves, c'est-à-dire leur droit à ne subir aucune discrimination religieuse, ni aucune pression directe ou indirecte à se conformer sur le plan religieux.

Faire preuve d'éthique c'est aussi, pour les membres du personnel scolaire, contribuer à l'émergence d'attitudes de respect et de tolérance, en adoptant eux-mêmes des attitudes qui désamorcent les préjugés et manifestent de l'ouverture à l'égard des visions du monde et des modes d'agir différents des leurs. Étant conviés à une distance critique par rapport à leurs propres opinions, les membres du personnel scolaire sont également invités à favoriser chez les jeunes l'apprentissage du jugement critique. Cette compétence favorisera la compréhension des rapports humains et la cohésion sociale. Ainsi, les enseignants, notamment, sont appelés, dans l'ensemble de leurs interventions pédagogiques, à concourir à « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun ».

Comme en tout autre contexte éducatif, les membres du personnel doivent donc témoigner d'un souci d'équité et de cohérence, dans leur discours, leurs attitudes et leurs comportements envers les personnes de toutes allégeances religieuses ou philosophiques afin de favoriser chez les élèves l'ouverture sur la diversité et sur le dialogue de même que le respect de la liberté individuelle de conscience et de religion. Puisqu'il s'agit souvent de questions délicates et sensibles, le personnel de l'école se doit d'autant plus d'aborder le fait religieux ou les questions spirituelles de la même façon que les autres réalités dont il a à traiter, c'est-à-dire avec compétence, discernement, rigueur et impartialité. Il maintiendra ainsi une position éducative s'inscrivant dans la mission de l'école.

Voilà la mesure du nouveau défi éthique qui se pose au personnel scolaire dans un contexte de laïcité ouverte. Cette éthique professionnelle axée sur le discernement, l'ouverture, l'équité et le respect se manifeste aussi dans la manière de gérer la présence des symboles religieux à l'école.

3. La prise en compte du cheminement spirituel de l'élève

Un autre élément qui structure le modèle de laïcité ouverte préconisé pour l'école publique se trouve dans l'ajout fait à l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* en ce qui concerne la responsabilité de l'école relative au cheminement spirituel de l'élève.

[...] Le Comité des affaires religieuses estime que la grande majorité des personnes travaillant dans le domaine de l'éducation est en mesure de reconnaître le bien-fondé de la responsabilité de l'école à l'égard du cheminement spirituel de l'élève, pour autant qu'elle s'inscrive dans la mission éducative de l'école. En effet, l'affirmation de cette responsabilité traduit ce que les parents ont toujours réclamé et ce à quoi le personnel scolaire tient toujours, puisqu'elle touche ce que l'on appelle souvent « l'éducation aux valeurs », dans le respect de l'autonomie de pensée et d'action de chacune et de chacun.

L'ajout à l'article 36 traduit autrement cette préoccupation en l'associant à une approche humaniste globale adaptée au nouveau contexte de l'école laïque ouverte à sa communauté et au monde. Cette responsabilité concerne toute la communauté éducative.

Pour le Comité, faciliter le cheminement spirituel de l'élève, c'est travailler au développement de son « humanité », de ce qui fait sa dignité et sa valeur, « l'être humain [gardant] toujours la vertigineuse liberté d'être humain, de détruire en autrui comme en lui, ce qui nous fait hommes⁹ » et femmes. À l'évidence, on ne naît pas humain, on le devient. L'humanité est un projet à construire et non un simple fait, un ensemble de valeurs à promouvoir, à acquérir et à développer; valeurs qui prennent appui sur la dignité de la personne, dignité reconnue dans les chartes, mais aussi dévoilée dans les grandes sagesses, religieuses et séculières, de ce monde; dignité « qu'il ne s'agit pas tant de connaître que de reconnaître en autrui comme en soi, car la dignité vient de l'être et non de l'utilité, des accomplissements, des compétences, des richesses ou des talents¹⁰ ».

Cette vision des choses est tout à fait compatible avec la neutralité institutionnelle de l'école et le respect de la liberté de conscience et de religion garanti dans les chartes. Il ne s'agit pas ici de promouvoir une vision de

l'humain en particulier, mais d'encourager la croissance de chacune et de chacun en humanité, en respectant ses croyances et son processus de développement. [...]

La tâche qui consiste à « faciliter le cheminement spirituel de l'élève », à travailler à son humanisation, peut comporter des dérives. Les actions menées par le personnel scolaire à cet égard doivent éviter de prendre une tangente confessionnelle incompatible avec le caractère laïque de l'école, même là où l'influence d'une religion donnée prédomine dans la population. À l'opposé, une tangente séculière, enracinée dans la rationalité moderne, peut voir le jour et donner lieu à des interventions d'inspiration philosophique dissociées de toute prise en compte de l'identité religieuse de l'élève ou davantage modelées sur les courants de pensée du nouvel âge. Elle peut également favoriser une conception de l'éducation centrée sur la rentabilité des connaissances acquises, sous prétexte que l'école a plus et mieux à faire que de s'occuper de questions spirituelles.

L'une ou l'autre de ces tendances risque de priver l'élève d'une formation appropriée conforme au modèle de laïcité ouverte de l'école publique québécoise auquel les ajouts aux articles 36 et 37 se réfèrent en préconisant que l'école « facilite le cheminement spirituel de l'élève » dans le contexte d'un projet éducatif qui « respecte la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ».

Cette approche humaniste globale que privilégie le Comité à l'égard du cheminement spirituel de l'élève est aussi celle qui se trouve dans les visées du *Programme de formation de l'école québécoise* : structuration de l'identité, construction d'une vision du monde et développement du pouvoir d'action. Ces visées qui sous-tendent l'ensemble du dispositif éducatif considèrent le jeune humain qu'est l'élève comme un être à construire, une promesse à réaliser. Elles soulignent l'importance de maintenir le savoir-être et l'humanisation comme horizon de la mission de l'école, car, « si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon les barèmes scolaires, elle doit aussi aider l'ensemble des jeunes à réussir leur vie¹¹ ».

Dans le cas de signes religieux distinctifs portés par les élèves, ceux-ci ne créent pas de contrainte pour les autres élèves. Il s'agit alors pour l'école de respecter le droit d'expression de chaque élève en tenant compte du principe d'équité et, au besoin, en mettant en œuvre des accommodements dans les limites des possibilités et des contraintes du milieu.

4. Le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire

5. Le programme unique en matière d'éthique et de culture religieuse

Pris ensemble, ces cinq éléments font de la laïcité ouverte un cadre à la fois souple et structurant pour l'école publique québécoise.

1. Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec, Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, p. 27, <www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/car/pdf/avis_laicitescolaire.pdf>.

2. Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 350 p., <www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=prescolaire>.
3. Ministère de l'Éducation (1997). *L'école tout un programme*, p. 9, <www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.pdf>.
4. Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, p. 32, <www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/car/pdf/avis_laicitescolaire.pdf>.
5. Woehrling, J. (2002). *La place de la religion à l'école publique*, étude commandée par le Comité sur les affaires religieuses, Montréal, septembre, p. 31.
6. Comité sur les affaires religieuses (2003). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, p. 15, <www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/Avis_expressions%20religieuses.pdf>.
7. Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, p. 32-33, <www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/car/pdf/avis_laicitescolaire.pdf>.
8. Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 59 et 159, l'exigence de rigueur professionnelle est exprimée en ces termes: « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (compétence 12), <www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf>.
9. Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 90.
10. Comité sur les affaires religieuses (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, p. 12, <www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/Avis_eduquer.pdf>.
11. Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*, Québec, p. 4, <www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm>.

8.4. DES BALISES POUR LES ÉCOLES

Si l'État québécois laïque oblige tous les élèves d'âge scolaire à fréquenter l'école et qu'il confie à l'école la mission d'instruire, de socialiser, en transmettant des valeurs, et de qualifier, il doit lui fournir des balises pour gérer les demandes d'adaptation provenant d'élèves ayant une diversité de convictions religieuses. Nous dégageons des textes précédents quelques principes sur lesquels le personnel scolaire pourrait s'appuyer pour répondre aux demandes d'adaptation.

8.4.1. Principes d'adaptation

1. Assurer la neutralité de l'État québécois par rapport aux religions et celle de l'école, une des principales institutions de l'État québécois, ce qui implique, entre autres, de faire montre, à titre de membre du personnel scolaire, d'éthique en évitant d'afficher ses préférences religieuses, d'enseigner ses convictions religieuses ou de faire du prosélytisme actif ou passif.

2. Assurer la sauvegarde du bien commun et de l'ordre public, ce qui implique le respect des lois et des règlements en vigueur.
3. Respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et du personnel scolaire (art. 37 de la L.I.) et son expression, ce qui implique de la tolérance, de l'ouverture à l'autre et une lutte contre les préjugés et l'intolérance.
4. Assurer un traitement juste et équitable pour tous, ce qui implique de considérer tous les élèves comme égaux.
5. Faciliter le cheminement spirituel des élèves (art. 36 L.I.), ce qui implique la transmission des valeurs démocratiques : liberté, égalité, justice et primauté du droit, reconnaissance de l'autre, solidarité, responsabilité³² et équité dont l'égalité entre tous les êtres humains particulièrement celle entre les hommes et les femmes. Le respect des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association³³ et celui des droits fondamentaux, ce qui exclut toute discrimination. Des valeurs d'engagement, de coopération, d'ouverture sur le monde, de tolérance, de respect de la dignité humaine et des valeurs liées à la culture de la paix et à la formation d'un citoyen responsable.
6. Offrir des services d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.
7. Assurer l'enseignement du cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse en conformité avec le programme de formation de l'école québécoise.

32. Gouvernement du Québec (1997) *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Québec, 151 p., <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm>.

33. Gouvernement du Québec (2009). *Charte des droits et libertés de la personne*, <www.cdpdj.qc.ca/fr/commun/docs/charte.pdf>.

Annexe 1

UNE APPROCHE PACIFIQUE ET COOPÉRATIVE (FLEURY)³⁴

L'approche de négociation proposée pour rechercher un accommodement afin de corriger une situation de discrimination indirecte, réellement basée sur des motifs prohibés par les chartes des droits et libertés, consiste à : coopérer dans le but de trouver une entente réciproquement satisfaisante (un accord équitable) qui favorise la paix pour vivre ensemble.

Selon cette approche, la culture de la paix favorise une attitude humaniste intégrant à la fois respect mutuel, disponibilité, ouverture à l'autre, dialogue, réciprocité, compréhension, entente, engagement et responsabilité.

Les conditions préalables à cette coopération pacifique entre les parties concernées par la recherche d'accommodement sont les suivantes :

- ♦ Reconnaître l'existence du conflit de valeurs.
- ♦ Accepter la réciprocité.
- ♦ Accepter les références aux lois de la société.
- ♦ Questionner les positions personnelles.
- ♦ Reconnaître l'égalité des parties.
- ♦ Prendre le temps de négocier.
- ♦ Accepter la communication mutuelle.
- ♦ Renoncer aux accusations.
- ♦ Accepter un rapprochement.

Un processus de négociation interculturelle

Dans un milieu scolaire, la négociation visant à traiter pacifiquement chaque demande d'accommodement peut emprunter les étapes suivantes :

- ♦ Identifier et vérifier les faits désignés comme motifs de discrimination indirecte.
- ♦ Rechercher une compréhension mutuelle du conflit de valeurs :
 - ◇ échanges d'informations ;
 - ◇ référence aux normes démocratiques (les chartes des droits et libertés et les lois) ;

34. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2004). *Accommodements raisonnables et culture de la paix en milieu scolaire public – Traiter les demandes : pourquoi, quand et comment ?* Publications, sujet : éducation interculturelle.

- ◇ en cas de conflit sans discrimination, examen des adaptations possibles;
- ◇ en cas de réelle discrimination, examen de la possibilité d'accommodement raisonnable.
- ◆ Exprimer les attentes de solution au conflit: Que souhaite chaque partie?
- ◆ Convenir des critères d'acceptation d'un accommodement:
 - ◇ À quelles valeurs démocratiques et éducatives se réfère-t-on?
 - ◇ Quelles sont les règles à respecter?
 - ◇ Quelles sont les ressources appropriées disponibles?
 - ◇ Quels sont les possibilités, le moment et le délai d'application?
- ◆ Choisir ensemble parmi diverses solutions envisagées:
 - ◇ Quelles sont les solutions envisagées?
 - ◇ Quelle est la solution convenue?
- ◆ Formuler et clarifier la solution et les engagements (responsabilités) réciproques:
 - ◇ Est-ce que les parties ont la même compréhension de l'accommodement?
 - ◇ Les responsabilités sont-elles bien comprises pour que l'entente soit respectée par chaque partie?
- ◆ Prévoir le suivi éventuel de l'application de chaque accommodement en s'assurant qu'il s'agit d'une solution exceptionnelle à une demande particulière.

Annexe 2

COMMENT TROUVER DES SOLUTIONS MUTUELLEMENT ACCEPTABLES³⁵ ?

Dix éléments (parmi d'autres) d'une stratégie efficace de résolution des conflits de valeurs et de normes

1. Donnez-vous le temps nécessaire à une prise de décision éclairée.
2. Ne confondez pas les problèmes et les personnes.
3. Soyez sensible à la manifestation de «filtres culturels» de part et d'autre.
4. N'hésitez pas à consulter d'autres personnes, en particulier des spécialistes de votre milieu et des groupes minoritaires.
5. Établissez clairement votre marge de manœuvre et faites-la connaître à vos interlocuteurs et interlocutrices.
6. Favorisez une approche de négociation «sans perdant» et mettez l'accent sur le partenariat entre l'école et la famille.
7. Situez le débat ici et maintenant, et ne le laissez pas dérapier vers des questions sur lesquelles vous n'avez aucune prise.
8. Ne vous laissez pas obnubiler par la demande précise, mais amenez plutôt les parties à définir le problème en fonction de préoccupations parentales ou professionnelles communes relatives à l'enfant.
9. Cherchez des solutions diversifiées qui répondent aux préoccupations, de part et d'autre, tout en s'inscrivant dans votre marge de manœuvre.
10. Prévoyez des stratégies de cheminement pour faire comprendre et accepter votre décision aux personnes qu'elle pourrait mécontenter.

1. Donnez-vous le temps nécessaire à une prise de décision éclairée

«La difficulté, ce n'est pas tellement la solution elle-même que la vitesse à laquelle il faut prendre la décision. Il est cinq heures moins quart et vous avez, d'un côté, quatre ou cinq coups de téléphone de parents mécontents et, de l'autre, l'enseignant qui menace de ne pas réadmettre l'élève le lendemain matin si vous ne statuez pas sur-le-champ! »

35. Mc Andrew, Marie (2008). *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Élaboration et mise à jour de l'auteur. Extrait.

La question des conflits de normes et de valeurs est complexe : le présent module aura certainement contribué à vous en convaincre. Des décisions trop rapides peuvent vous amener à des solutions contestables sur le plan juridique, éthique ou organisationnel. C'est pourquoi vous voudrez souvent prendre le temps de consulter divers spécialistes avant d'établir votre marge de manœuvre. De plus, dans ce domaine comme dans d'autres, le temps passé à négocier des solutions respectueuses de chacun et chacune est autant de temps gagné sur leur mise en œuvre et leur acceptation (d'où l'intérêt des approches préventives et concertées décrites plus haut).

Bien entendu, un tel principe n'est pas toujours facile à respecter. Comme dans la citation ci-dessus, diverses personnes (parents, élèves, agentes et agents d'éducation) feront pression sur vous pour avoir des réponses immédiates. Rappelez-vous toujours, cependant – sans sombrer dans l'attentisme ou l'indécision chronique – que ces mêmes personnes n'hésiteront pas à vous rendre responsable des conséquences d'une décision mal éclairée. Dans la mesure du possible, tentez donc d'éviter de tomber dans le piège de « l'activisme », caractéristique des bureaucraties modernes, si bien illustré par ce dicton : « *There is never enough time to do it right but there is always enough time to do it again.* »

2. Ne confondez pas les problèmes et les personnes

On raconte que les souverains de l'Antiquité mettaient à mort les messagers porteurs de mauvaises nouvelles. Ne faites pas comme eux ! Habituez-vous à considérer que *le problème* n'est pas « *l'enfant* qui insiste pour prier cinq fois par jour », « *le parent* qui ne comprend pas le français quand il se présente à la remise du bulletin » ni « *l'enseignante* qui est trop sensible aux questions féministes ». Efforcez-vous plutôt de le formuler dans des termes généraux.

Par exemple : « Comment concilier les nécessités de la vie scolaire québécoise avec les préoccupations des religions où le sacré est intimement lié à la vie quotidienne ? » ou « comment valoriser le mandat de francisation de l'école sans compromettre le soutien parental nécessaire à l'égalité des chances ? », ou encore, « comment trouver le juste équilibre entre le respect de la vie privée de l'enfant et de sa famille, et le rôle de propagation de modèles non sexistes impartis à l'école québécoise ? »

Cette distinction pourra vous sembler, au premier abord, théorique ou relevant de la tendance à l'euphémisme généralisé dans nos sociétés modernes. Cependant, en objectivant l'existence du problème et en déresponsabilisant ses porteurs (y compris vous-même, dans certains cas), elle facilitera la recherche de solutions moins polarisées autour des personnalités

de chacun et de chacune. Cela est particulièrement important dans le cas où le problème suscite un conflit ou met en cause des personnes qui n'attirent pas spontanément votre sympathie.

3. Soyez sensible à la manifestation de «filtres culturels» de part et d'autre

Toute situation qui met en contact des personnes de cultures différentes est susceptible d'engendrer des incompréhensions mutuelles qui ne tiennent pas directement aux personnes, mais à leurs schèmes de référence différents. Ces «filtres culturels» peuvent amener l'une ou l'autre des parties à interpréter le sens d'un comportement ou d'une demande d'une manière qui ne correspond pas – en tout ou en partie – à l'intention de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice. Si ces ambiguïtés ne sont pas prises en considération, les personnes risquent alors de discuter non pas du problème, mais de la construction divergente qu'elles s'en font.

L'exemple fictif proposé au tableau II – basé sur des cas réels, mais qui est quelque peu caricatural puisqu'il les condense tous – illustre diverses sources d'incompréhensions culturelles qui peuvent agir comme des filtres à la communication : la conception du rapport à la bureaucratie et à l'autorité, la perception de ce qui constitue un ton de voix respectueux ou un code vestimentaire reflétant le statut professionnel, l'interprétation partielle de la dynamique sociale extérieure à l'école et l'idée que les personnes en cause s'y conforment d'une manière réductrice. Souvent, ces présuppositions ne sont pas explicitées et demeurent largement inconscientes. Toutefois, elles peuvent masquer aux deux parties le fait qu'elles partagent un objectif commun (le bien de l'enfant) et que leurs préoccupations ne sont pas inconciliables. Ainsi, dans ce cas précis, malgré les perceptions divergentes du milieu et des parents, ce n'est pas l'égalité des chances pour les filles ou le manque de respect pour les immigrants et les immigrantes ou pour les femmes qui est en jeu, mais une notion différente de la pudeur, ce qui ne devrait pas être difficile à prendre en considération.

Bien entendu, il vous est impossible de connaître toutes les cultures et toute leur complexité, et personne ne s'attend à ce que vous vous transformiez en anthropologue. Cependant, il est certain que plus l'école établira de liens réguliers et non officiels avec des personnes d'origine différente avant que les situations conflictuelles n'éclatent, plus vous développerez une certaine sensibilité aux «filtres culturels» les plus fréquents. Vous pourrez aussi augmenter graduellement votre compétence interculturelle en consultant divers documents cités en annexe ou en participant à des ateliers spécialement organisés à cet égard par le Ministère, les commissions scolaires ou les universités.

Par ailleurs, puisque la plupart des « recettes » sont dangereuses et peuvent ne représenter que des stéréotypes plus sophistiqués, la meilleure stratégie demeure toujours la vérification auprès des personnes en cause ou des personnes-ressources de leur communauté. À cet égard, la stratégie de définition d'orientations d'ensemble relatives à certains accommodements peut être précieuse. En effet, les élèves ou les parents venant de minorités, avec lesquels vous aurez à discuter au cours de ce processus, pourront vous fournir, dans un contexte non polarisé, une mine de renseignements sur les principales appréhensions ou incompréhensions qui se manifestent au sein de leur groupe à l'égard de l'école ou de la société québécoise.

Tableau II

Un exemple fictif des « filtres culturels » à lever avant d'amorcer la négociation

Direction, enseignant ou enseignante, personnel non enseignant	Parent
« Que ce parent crie fort, qu'il manque donc d'éducation ! Et cette façon de harceler la secrétaire toute la journée pour que je le rencontre sur-le-champ ! »	« Avec les fonctionnaires, il faut crier, sinon on n'obtient rien ! Je suis surpris que ceux-là aient accepté de me rencontrer si vite : ça ne doit pas être du monde bien important. »
« Il a mis son beau costume du dimanche : s'il pense m'impressionner ! »	« Je me demande même si ce sont des vrais profs, surtout celle-là avec ses jeans ! »
« Où est donc la mère ? Sans doute enfermée à la maison avec son voile ! Et lui qui s' imagine qu'il a tous les droits juste parce c'est un homme ! »	« D'ailleurs, on sait comment ils traitent les immigrants ici ! Et leurs propres femmes, avec tous ces divorces, ces viols, cette violence ! »
« En tout cas, la fille, elle, on va la "sauver" : pas question qu'elle ne fasse pas d'éducation physique. »	« En tout cas, ma fille, elle, je veux qu'elle réussisse sa vie. Pas question qu'elle se montre les jambes comme une dévergondée ! »

4. N'hésitez pas à consulter d'autres personnes, en particulier des spécialistes de votre milieu et des groupes minoritaires

Dans le domaine de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse comme dans d'autres, l'important n'est pas d'avoir toutes les réponses, mais de se poser les bonnes questions. Une fois que cela est fait – et espérons que le présent module y contribuera –, plusieurs spécialistes de votre milieu ou des communautés minoritaires peuvent vous aider à éclaircir les points qui vous semblent obscurs ou ambigus.

Sur le plan juridique, par exemple, les services juridiques de votre commission scolaire ou la Commission des droits de la personne pourront vous conseiller dans l'établissement de votre marge de manœuvre. De même, en ce qui concerne les solutions acceptables, il est possible que votre commission scolaire ait déjà statué sur certaines d'entre elles. Le conseiller

ou la conseillère pédagogique aux communautés culturelles – ou l'instance qui s'occupe de ce dossier dans les commissions scolaires où la présence ethnique est moins importante – pourra vous renseigner à ce sujet et vous mettre en contact avec des collègues qui ont déjà vécu des problèmes similaires aux vôtres. Les enseignants et les enseignantes de votre école ont peut-être mis au point des stratégies de résolution de conflits que vous ignorez, même si vous partagez votre quotidien avec eux : n'hésitez pas à les interroger à cet égard.

Par ailleurs, divers organismes et personnes-ressources des communautés culturelles ainsi que de nombreux chefs de file religieux ont souvent réitéré leur désir de collaborer avec les milieux scolaires en matière d'harmonisation des normes et des valeurs. Plusieurs écoles et commissions scolaires ont d'ailleurs commencé à former un partenariat à cet égard. Cette collaboration est susceptible de vous aider, entre autres, à mieux découvrir les « filtres culturels » dont il a été fait mention au point 3, à mieux baliser les prescriptions des religions autres que catholique et protestante, et à adopter des stratégies plus efficaces pour faire accepter votre décision aux personnes qu'elle pourrait mécontenter (point 10). Si vous avez la chance d'en avoir dans votre école, le personnel enseignant ou professionnel d'origine immigrante, notamment l'agent ou l'agent(e) du milieu, est également susceptible de jouer ce rôle.

Finalement, n'oubliez jamais le principal intéressé, l'enfant, qui, en matière d'accommodements est probablement le meilleur expert ou la meilleure experte sur le plan pratique que vous puissiez trouver. En effet, si sa capacité à théoriser ses propres stratégies d'adaptation variera selon son âge et l'ancienneté de son implantation au Québec, il n'en demeure pas moins qu'à l'opposé des parents et des agents et agentes d'éducation, c'est la seule personne qui ait à vivre *quotidiennement* dans deux systèmes de valeurs et dans deux milieux également importants à ses yeux. Sans pouvoir juger de toutes les implications légales et pédagogiques de la situation, l'enfant a certainement des solutions pertinentes et fonctionnelles à vous suggérer. En adoptant cette approche, vous concrétiserez également l'une des valeurs émergentes de notre société, qui consiste à accorder de plus en plus à l'enfant un statut de « sujet de droit », au lieu de le considérer comme un simple « objet » de litige entre adultes.

5. Établissez clairement votre marge de manœuvre et faites-la connaître à vos interlocuteurs et interlocutrices

Pour ce faire, reportez-vous à la section 2.2, qui concerne la démarche de définition de la marge de manœuvre. En cas d'incertitude, comme cela a été précisé précédemment, n'hésitez pas à consulter des personnes-ressources.

Une fois les ambiguïtés juridiques levées, la stratégie de l'« heure juste » est généralement la plus efficace, tant auprès des personnes qui s'opposent à la solution proposée qu'auprès de celles qui la réclament. Il ne sert à rien, en effet, d'entretenir les faux espoirs des uns et des autres et, à moins que vous ne vous sentiez l'âme d'un Machiavel, il vaut mieux commencer la négociation ou la définition d'orientations sur des bases réalistes. Par ailleurs, comme cela a été mentionné à la section II, faire connaître votre marge de manœuvre ne devrait pas – sauf dans certains cas extrêmes où vous n'en auriez véritablement aucune – être synonyme d'imposer votre solution sans discussion. De plus, dans le cas de jeunes élèves ou de parents d'un milieu modeste, l'explication ne devrait pas être trop « technocratique » : une énumération d'articles de loi et de règlements n'est pas nécessairement – vous en êtes certainement conscient – la meilleure manière d'amorcer un dialogue fructueux.

6. Favorisez une approche de négociation « sans perdant » et mettez l'accent sur le partenariat nécessaire entre l'école et la famille

« Prendre une décision, c'est une chose, mais vivre avec après, c'est autre chose. Quand il y a des conflits, il y a toujours des gagnants et des perdants, et le climat de l'école en demeure marqué pour longtemps. »

Un des principaux obstacles à la recherche de solutions mutuellement acceptables dans divers domaines conflictuels de la vie sociale réside dans la perception répandue qu'une négociation implique nécessairement des gagnants ou gagnantes et des perdants ou perdantes. Pour schématiser quelque peu : « ce que l'un gagne, l'autre le perd ». En milieu scolaire, une telle situation de polarisation entre l'école et la famille est non seulement non souhaitable, mais également non fondée sur le plan pédagogique (voir la section 1.3).

Les principes de négociation « sans perdant » s'appliquent donc tout particulièrement dans le domaine de l'éducation. Dans une telle perspective, les deux parties doivent être profondément convaincues que la seule façon de « gagner » est de trouver une solution qui répond le mieux possible aux préoccupations de part et d'autre, et que la seule façon de « perdre » est de ne pas trouver cette solution.

Bien entendu, un tel esprit de collaboration n'est pas toujours facile à conserver, surtout si votre milieu n'a pas déjà établi un partenariat significatif avec les parents ou si le changement de tissu socioculturel de la population scolaire est récent et qu'il s'est fait rapidement. Dans cette situation, la définition d'une approche concertée et à long terme en matière de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse sera probablement plus facile que la négociation de demandes ponctuelles.

Bien que le développement d'un esprit de négociation « sans perdant » soit un long processus, il existe diverses techniques qui peuvent le favoriser. Parmi celles-ci, nous vous recommandons particulièrement l'utilisation d'un langage inclusif, qui s'oppose à la tendance « naturelle » à la polarisation personnel professionnel/parents ou majorité/minorités au moment où surviennent des conflits scolaires interculturels.

Ainsi, habituez-vous et habituez vos partenaires à ne pas dire : « Ce ne sont pas *eux* (les parents/les enseignants) qui vont *nous* (les enseignants/les parents) dire quoi faire à l'école ou à la maison ! » Et incitez-les à choisir plutôt la formulation suivante : « Si *nous* (les parents/les enseignants) discutons, *nous* pourrions mieux harmoniser ce que *nous* faisons à l'école et à la maison. » De même, de part et d'autre, il vaut mieux éviter d'employer un langage qui accentue l'opposition : « Si nous *les* (les immigrants/les "Québécois") écoutions, *nous* (les "Québécois"/les immigrants) disparaîtrions ou serions complètement assimilés » et choisir plutôt : « Si *nous* (les Québécois de toutes origines) échangeons des éléments de nos cultures, *nous* développerons une culture québécoise plus riche. »

Même si ce conseil peut vous sembler quelque peu simpliste, ne sous-estimez pas l'effet de modelage en matière de relations interculturelles. Valorisez l'emploi du nous inclusif dans l'exemple des activités de la vie scolaire et vous pourriez être surpris des progrès accomplis en matière de partenariat, pour autant, bien entendu, que vos actes reflètent vos paroles.

7. Situez le débat « ici et maintenant », et ne le laissez pas déraiper vers des questions sur lesquelles vous n'avez aucune prise

La gestion de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire, comme l'ensemble des situations de contacts interculturels, met souvent en cause des dimensions symboliques qui dépassent – et de loin ! – l'enjeu réel que *vous* avez à régler. Il vous est impossible d'ignorer totalement ces dimensions (par exemple, la peur de disparaître ou de revenir au Moyen Âge, du côté des agents et agentes d'éducation, ou l'angoisse de l'échec du projet migratoire, du racisme ou du changement des repères culturels, du côté des parents), elles interféreront souvent – sous forme de résistances cachées ou d'arguments explicites – dans votre démarche de solution de problèmes.

Le cas échéant, montrez de l'empathie à l'égard de vos interlocuteurs et de vos interlocutrices, mais ne vous laissez pas entraîner dans un débat de fond, qui risque souvent de dépasser votre mandat ou vos compétences professionnelles. La négociation d'un conflit de normes ou de valeurs n'est pas un *Droit de parole* sur des sujets tels que « Le Québec est-il plus ou moins raciste que l'Ontario ? » ou « Les immigrants sont-ils une menace à notre survie ? » ou encore, « La situation réelle des femmes est-elle meilleure en

Occident ou dans l’Islam ? » S’il vous apparaît qu’il est vraiment important de discuter de ces questions, prévoyez le faire plutôt dans un cadre structuré – au cours de journées pédagogiques, par exemple – avec des animateurs ou des animatrices et des spécialistes de ces questions. De plus, refusez de vous laisser entraîner dans la fausse logique « Un œuf égale un bœuf ». Il n’est pas vrai, par exemple, que « si nous autorisons *une* élève à porter le hidjab, bientôt nous serons *toutes* obligées de le faire » ou encore que « si mon enfant participe à cette sortie éducative, c’en est fini de son respect à mon égard et de nos traditions ! »

De toute façon, vos interlocutrices et vos interlocuteurs ne font que vous exprimer leurs inquiétudes et leur sentiment d’impuissance devant une situation qui les dépasse et qu’ils ne s’attendent pas que vous puissiez – plus qu’eux-mêmes – régler. Tentez donc le plus stratégiquement possible de les ramener à *ici et maintenant*, ce qui contribuera à développer leur sentiment de « prise sur le réel ». En effet, selon une règle d’or de la négociation, l’on se montre d’autant plus créatif et souple que l’on discute de choses sur lesquelles on exerce *effectivement* un contrôle et au sujet desquelles on peut *réalistement* envisager de trouver une solution.

Par ailleurs, il est surprenant – et réconfortant – de constater à quel point un seul succès pointu en matière de prise en compte de la diversité qui n’a pas conduit au dérapage prévu par ses opposants ou ses opposantes peut, rétroactivement et de part et d’autre, diminuer les craintes relatives aux dimensions symboliques qu’il mettait en cause. Les personnes ayant réussi à collaborer harmonieusement et à atteindre une satisfaction mutuelle sur le terrain sont, en effet, beaucoup moins enclines à définir leurs intérêts comme antagonistes dans des domaines plus larges de la vie sociale.

8. Ne vous laissez pas obnubiler par la demande précise, mais tentez plutôt d’amener les parties à définir le problème en fonction de préoccupations parentales ou professionnelles communes relatives à l’enfant

À l’opposé du point précédent qui vous met en garde contre les dangers de laisser dériver le débat vers des enjeux trop larges, ce huitième élément met l’accent sur la nécessité de ne pas le placer trop « au ras du sol ». Des techniques éprouvées de négociation prouvent, en effet, qu’il est plus facile aux parties de s’entendre si elles délaissent momentanément l’enjeu précis autour duquel elles sont polarisées et qui peut les amener à fournir un nombre presque inépuisable d’arguments et de contre-arguments. Il est plus productif, en effet, de définir le problème à un niveau plus abstrait mais toujours fonctionnel, par exemple, comme l’illustre le schéma II : en milieu scolaire, les diverses préoccupations parentales et professionnelles relatives à l’enfant, sous-jacentes à la demande ou à la résistance qu’elle suscite.

Dans un premier temps, ces préoccupations respectives – dont nous vous avons donné quelques exemples dans le schéma II – ne seront généralement pas les mêmes de part et d'autre. Cependant, il est probable qu'à mesure que la discussion progressera, les terrains d'entente (préoccupations communes) se révéleront plus nombreux que les divergences, même si tous ou toutes ne leur attribuent pas le même ordre de priorité. De plus, chaque partie sera amenée graduellement à reconnaître la légitimité des préoccupations de l'autre. Par exemple, même dans le cas caricatural cité dans le tableau II (section 3.3), les agents et les agentes d'éducation ne pourront que reconnaître l'importance pour l'enfant du maintien d'un système de valeurs et de normes de conduite cohérentes, ainsi que de liens significatifs avec ses parents et sa culture d'origine. Le parent, pour sa part, reconnaîtra l'importance de l'égalité des chances, de l'épanouissement de son enfant et de ses relations harmonieuses avec ses pairs.

Une telle approche n'est certes pas magique et n'assure pas, à tous coups, que les parties s'entendront sur une solution. Cependant, elle permet à chacune de mieux distinguer l'essentiel de l'accessoire dans le conflit qui les oppose, ce qui est une condition nécessaire à l'atteinte d'une solution acceptable de part et d'autre.

Schéma II

Le bon niveau d'une négociation efficace

Dérapage vers les problèmes sociaux sur lesquels vous n'avez pas de prise

Préoccupations parentales et professionnelles communes relatives à l'enfant

Égalité des chances – Bonheur et épanouissement – Image de soi positive – Succès scolaire – Apprentissage de la langue – Maintien d'un système de valeurs et de normes de conduite cohérent – Relations harmonieuses avec les pairs – Liens significatifs avec les parents et la culture d'origine – Sentiment d'appartenance à la communauté locale et nationale

Obsession de l'enjeu précis: l'arbre vous empêche de voir la forêt.

9. Cherchez des solutions diversifiées qui répondent aux préoccupations de part et d'autre, tout en s'inscrivant dans votre marge de manœuvre

Dans la plupart des cas, si vous avez tenu compte des huit éléments précédents, la solution est peut-être déjà «sur la table». Dans le cas contraire, suggérez vous-même plusieurs solutions qui répondent aux préoccupations communes de l'école et de la famille tout en s'inscrivant dans votre marge de manœuvre. En effet, si vous faites face à des personnes particulièrement

rigides, le fait que vous preniez la peine de chercher *plusieurs* voies de solution plutôt que d'imposer d'ores et déjà la vôtre pourra être apprécié. Par ailleurs, il est toujours délicat d'être celle ou celui qui refuse *toutes* les offres de l'autre partie.

Cependant, ce neuvième conseil ainsi que ceux qui précèdent ne devraient pas vous donner l'impression que la négociation d'un conflit devrait s'éterniser. Dans le cas où, à l'issue d'une ou de deux rencontres **en toute bonne foi** avec les parents ou l'élève, ou, le cas échéant, avec les agents et agentes d'éducation, vous n'arriveriez pas à trouver une solution mutuellement acceptable, n'hésitez pas à exercer votre droit de gérance. Toutefois, dans cette situation, vous devrez vous situer au-dessus des parties et ne pas prendre systématiquement position en faveur de l'une d'entre elles. Il faudra aussi tenir compte, bien entendu, de vos contraintes juridiques, réglementaires et organisationnelles.

Vous pourrez, pour ce faire, réviser mentalement la technique des solutions mutuellement acceptables, en tentant de cerner les moins coûteuses sur le plan de vos relations avec les parents et les agents et agentes d'éducation.

10. Prévoyez des stratégies de cheminement pour faire comprendre et accepter votre décision aux personnes qu'elle pourrait mécontenter

Qu'il s'agisse du cas dont nous venons de traiter, où vous auriez eu à imposer votre décision, ou d'une situation relativement idéale, où la solution aurait été trouvée collectivement et dans l'harmonie, il y aura toujours des personnes – agents et agentes d'éducation, parents ou élèves – mécontentes du refus de leur demande ou qui auront de la difficulté à s'adapter à la nouvelle situation induite par l'adaptation des normes et des pratiques.

Il est donc important que vous prévoyiez des stratégies qui amèneront un cheminement de part et d'autre, pour que la décision que vous avez prise – et encore davantage s'il s'agit d'orientations d'ensemble dans le dossier – fasse, à court terme, l'objet d'une bonne compréhension et, à plus long terme, entraîne le consensus le plus large possible. Parmi les interventions possibles, signalons la rédaction de documents d'information simples pour les parents et les élèves, une opération de sensibilisation menée par l'agent ou l'agente du milieu dans les écoles où c'est possible ainsi que l'organisation de rencontres entre des leaders communautaires ou religieux qui vous soutiennent et les parents, les élèves ou les agents et agentes d'éducation. Vous pouvez aussi envisager la mise sur pied, en collaboration avec les psychologues et les travailleuses sociales ou les travailleurs sociaux de votre école ou de votre centre local de services communautaire (CLSC), d'ateliers d'« éducation parentale » ou de discussions école-famille.

Par ailleurs, n'oubliez jamais que, tout comme le changement pédagogique, l'intégration, pour reprendre ici les termes de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, « est un processus d'adaptation à long terme qui se réalise à des rythmes différents ». Soyez donc patient. Depuis une trentaine d'années, le milieu scolaire québécois s'est adapté avec succès à un contexte social en pleine mutation. En tant que gestionnaire de carrière, vous avez certainement contribué à la résolution de plusieurs des défis qui se sont posés à l'école québécoise. Il n'y a pas de raison que vous ne réussissiez pas aussi le « virage interculturel » avec vos partenaires, si vous vous en donnez le temps, de part et d'autre.

Schéma I

La démarche de définition de la marge de manœuvre

Étape 1 Légitimité du problème (enjeu) soulevé par les parents ou l'élève	a) Suis-je légalement tenu de chercher un accommodement ? Une règle ou une pratique fondée et nécessaire à l'accomplissement des mandats de l'école porte atteinte à l'exercice d'une liberté ou d'un droit fondamentaux et engendre des effets discriminatoires ? Oui → Étape 2. Non → b).
	b) Y a-t-il d'autres obligations juridiques liées à la LIP ou à d'autres lois dont je devrais tenir compte ? Oui → Étape 2. Non → c)
	c) Serait-il pertinent que je cherche une solution pour des motifs autres que légaux (notamment sur le plan psychopédagogique) ? Oui → Étape 2. Non → Comment puis-je bien expliquer mon refus aux parents ? (Section III)
Étape 2 Acceptabilité de la demande des parents ou de l'élève	a) Cette demande va-t-elle <i>directement</i> à l'encontre d'un autre droit garanti par la Charte des droits et libertés de la personne ou la Loi sur l'instruction publique ? Oui → Étape 3. Non → b).
	b) Cette demande va-t-elle à l'encontre de règlements ou de normes nationales ou locales <i>rigoureusement</i> contraignantes et nécessaires à l'accomplissement de la mission de l'école ? Oui → Étape 3. Non → c).
	c) Cette demande entraîne-t-elle une contrainte <i>excessive</i> (coûts financiers ou matériels, entrave au bon fonctionnement de l'établissement) ? Oui → Étape 3. Non → Cette solution est acceptable. Est-ce la meilleure dans notre contexte particulier ?
Étape 3 Recherche de solutions possibles.	Voir Section III – <i>Comment trouver des solutions mutuellement acceptables ?</i>

QUESTIONS d'approfondissement

8

À partir de ces principes, des jugements des tribunaux et des orientations contenues dans les documents présentés, nous vous invitons à compléter individuellement un petit exercice personnel puis à le reprendre en groupe en tentant, comme membre du personnel scolaire, de répondre aux demandes d'adaptation ci-dessous. Vous pouvez également vous référer aux démarches présentées aux annexes 1 et 2.

Voici des exemples de demandes contenues dans le rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire³⁶, et d'autres qui ont été portés à notre attention à titre d'intervenant en éducation.

8.1 Pour des motifs religieux, un parent vous demande pour son enfant, ou un élève ou un membre du personnel vous demande :

- l'autorisation de s'absenter de l'école pour célébrer une fête religieuse;
- l'autorisation de quitter plus tôt le vendredi pour participer à la prière du midi;
- l'autorisation de quitter plus tôt le vendredi après-midi pour être entré à la maison pour le début du sabbat.

Comment réagissez-vous et que répondez-vous ?

8.2 Pour des motifs religieux, un parent vous demande pour son enfant, ou un élève vous demande :

- l'autorisation de s'absenter de l'école pour ne pas participer à une journée d'activité (ex. : l'Halloween, journée rouge ou blanche);
- l'autorisation de ne pas participer à une visite culturelle prévue dans le cadre d'un cours;
- l'autorisation de ne pas participer au cours portant sur la sexualité en sciences;
- l'autorisation de ne pas participer au cours portant sur la théorie de Darwin (l'origine des espèces) en histoire ou en sciences;
- l'autorisation de ne pas lire un ouvrage prévu au programme de français;
- l'autorisation de ne pas réaliser l'œuvre artistique demandée en arts;

36. Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs. Questionnaire en ligne*, p.74-81.

- l'autorisation de ne pas écouter une œuvre musicale prévue au programme de musique;
- l'autorisation de ne pas participer au cours de natation;
- l'autorisation de porter un maillot autre que celui réglementaire à la piscine;
- un local de prière;
- de ne pas être mis en présence de dîneurs pendant le ramadan;
- de modifier le calendrier scolaire pour participer à des fêtes religieuses;
- de modifier le contenu de certains cours du programme de formation pour les rendre conformes à leurs croyances religieuses;
- l'autorisation de porter une tenue vestimentaire conforme à ses croyances religieuses (ex.: port du hidjab, de la kippa, du turban, etc.)³⁷.

Comment réagissez-vous et que répondez-vous ?

8.3 Pour des motifs religieux, un groupe de parents vous demande pour leurs enfants, ou un groupe d'élèves vous demande :

- d'être exempté des cours de musique ou d'une autre discipline;
- d'être exempté de la partie du cours Éthique et culture religieuse traitant d'autres religions que celle de l'élève.

Comment réagissez-vous et que répondez-vous ?

8.4 Pour des motifs religieux, tous les parents du conseil d'établissement vous demandent :

- l'autorisation de retirer, le cas échéant, les livres de la bibliothèque et des classes dont certaines parties contreviennent à leurs valeurs;
- de visionner tous les documents présentés aux élèves par les enseignantes et enseignants afin de juger de leur conformité.

Comment réagissez-vous et que répondez-vous ?

8.5 Pour des motifs religieux, le père d'un enfant refuse de vous parler parce que vous êtes un membre du personnel de l'école de sexe féminin; il demande à parler à un intervenant de sexe masculin.

Comment réagissez-vous et que répondez-vous ?

37. Hidjab: foulard que porte la femme musulmane (*Dictionnaire Larousse*).
 Kippa: calotte que portent les juifs pratiquants (*Dictionnaire Larousse*).
 Turban: coiffure orientale portée par les hommes, faite d'une longue pièce d'étoffe enroulée autour de la tête (*Dictionnaire Larousse*).
 Note: le turban est obligatoire pour le sikh.

Si vous avez complété l'exercice suggéré, vous avez probablement constaté qu'il n'est pas toujours facile d'élaborer une réponse appropriée et respectueuse à propos de tous les principes. C'est pourtant le défi que vous avez à relever en tant que membre du personnel scolaire.

8.6 À la suite de cette activité d'approfondissement, nous vous proposons quelques pistes de réflexion qui sont toujours d'actualité en 2010.

Considérez-vous que la recommandation G2 du rapport Bouchard-Taylor³⁸ sur le port de signes religieux par les agents du gouvernement québécois est acceptable pour le personnel scolaire ?

Qu'il soit interdit aux magistrats et procureurs de la Couronne, aux policiers, aux gardiens de prison, aux présidents et vice-présidents de l'Assemblée nationale.

Qu'il soit autorisé aux enseignants, aux fonctionnaires, aux professionnels de la santé et à tous les autres agents de l'État québécois.

Voici une partie du raisonnement suivi par les commissaires :

Notons toutefois que notre position n'entraîne pas qu'il faille accepter le port de tous les signes religieux chez les agents de l'État. Elle suppose plutôt que l'on ne devrait pas interdire le port d'un signe religieux du seul fait de son caractère religieux. D'autres raisons peuvent cependant justifier l'interdiction du port de certains signes religieux. Nous entrons ici sur le terrain de la « contrainte excessive » que nous avons abordé au chapitre III. Le port d'un signe religieux ne doit pas entraver l'accomplissement de la fonction occupée. Une enseignante ne pourrait par exemple revêtir une burka ou un niqab en classe et s'acquitter adéquatement de sa tâche d'enseignante. D'une part, l'enseignement passe par définition par la communication et le recouvrement du visage et du corps exclut la communication non verbale. D'autre part, l'une des missions de l'enseignante est de contribuer au développement de la sociabilité de l'élève. Or, il semble raisonnable de penser que le port d'un voile intégral instaure une trop grande distance entre l'enseignante et ses élèves. Bref, des motifs pédagogiques peuvent entre autres être invoqués pour justifier l'interdiction de la burka ou du niqab chez les enseignantes. Des considérations analogues valent pour la vaste majorité des fonctions dans nos institutions publiques, où une communication pleine et ouverte entre collègues et avec le public est essentielle.

Le foulard, lui, ne compromet ni la communication ni la socialisation. Certains soutiennent cependant que le jeune élève du premier cycle du primaire n'a pas encore développé l'autonomie nécessaire pour comprendre qu'il n'a pas à faire sienne la religion de son enseignante, laquelle est en position d'autorité. Cet argument est sérieux et, bien que nous ne puissions le faire ici, il mériterait qu'on l'étudie sous l'éclairage de la recherche en psychopédagogie. En contrepartie, il faudrait aussi prendre en considération que les jeunes qui sont exposés dès le bas âge à la diversité qu'ils rencontreront à l'extérieur de l'école pourront démystifier plus facilement les différences et seront conséquemment moins prompts

38. Gouvernement du Québec – Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (2008). *Fonder l'avenir Le temps de la conciliation*, p. 271.

à les appréhender sous le mode de la menace. Bien vivre ensemble dans une société diversifiée exige que l'on apprenne à trouver normal un éventail de différences identitaires³⁹.

Est-ce que cette recommandation nie la position d'autorité du personnel scolaire essentielle pour assumer pleinement sa mission d'éducation auprès des élèves, qui est reconnue explicitement par le Comité sur les affaires religieuses, comme nous l'avons vu précédemment ?

[...] ainsi qu'à l'opinion reconnue selon laquelle les enseignants des écoles publiques occupent une position d'influence et de confiance par rapport aux élèves et doivent être perçus comme étant impartiaux et tolérants. Le comportement de l'enseignant, en sa qualité d'intermédiaire par lequel passe le message éducatif (les valeurs, croyances et connaissances que le système scolaire cherche à communiquer), doit traduire son adhésion à ce message⁴⁰.

Pour sa part, dans son avis de 2007 *Droit à l'égalité entre les femmes et les hommes et liberté religieux*, le Conseil du statut de la femme recommandait que :

Les représentantes et les représentants ou les fonctionnaires de l'État ne puissent arborer ni manifester des signes religieux ostentatoires dans le cadre de leur travail. Effectivement, la séparation de l'Église et de l'État est une valeur commune. Il faut que les agentes et les agents de l'État, qui parlent en son nom, affichent cette neutralité. Je répète que c'est seulement pour les fonctionnaires de l'État. Parce que contrairement à ce que quelques personnes ont voulu nous prêter comme intention, le Conseil n'est pas contre tous les signes religieux, que ce soit une croix au cou ou l'étoile de David ! Ce que nous dénonçons, ce sont les signes ostentatoires, c'est-à-dire, les signes religieux visibles.

[...] le rôle de l'État : agir pour garantir et assurer le respect des valeurs communes tout en respectant les droits et libertés de chacun. L'interdiction pour les fonctionnaires de l'État québécois de porter des signes religieux ostentatoires s'inscrirait clairement dans cette ligne⁴¹.

Par ailleurs, dans son mémoire de 2007, la Fédération des femmes du Québec posait la question suivante :

Est-ce que l'interdiction du port de signes religieux s'applique également à toutes les religions⁴² ? Une loi, associée à une laïcité plus restrictive, interdisant, par exemple, le port de signes religieux dans les institutions publiques pourrait, certes, être considérée comme uniforme, car elle s'appliquerait à toutes et à tous sans exception, mais elle ne saurait être considérée comme neutre puisqu'elle favoriserait les personnes pour qui les convictions philosophiques, religieuses ou

39. *Ibid.*, p. 150.

40. Cour suprême du Canada (1996). *Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick* [1996] 1 R.C.S.825, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/1996/1996rcs1-825/1996rcs1-825.pdf>.

41. Conseil du statut de la femme (2009). *Laïcité et égalité : quel projet pour le Québec ?* – Allocution de la présidente, octobre 2009, 7 p., <www.csf.gouv.qc.ca/fr/publications/?F=affichage&ma=20&choix=1&s=10>.

42. Fédération des femmes du Québec (2007). *Débat sur la laïcité et le port de signes religieux ostentatoires dans la fonction et les services publics québécois*, <www.ffq.qc.ca/presentation/aga-speciale-2009/Doc-AGmai2009.pdf>.

spirituelles n'exigent pas le port de tels signes. Un régime de laïcité ouverte favorise, pour sa part, un accès égal aux institutions publiques, tant pour les usagères et usagers que pour le personnel qui y travaille. La neutralité de l'État est alors assurée par les actes que fait ce dernier, plutôt que sur l'apparence des personnes. De plus, l'interdiction du port de signes religieux ne pourrait garantir complètement la neutralité de l'État étant donné que certaines personnes qui travaillent dans les institutions publiques pourraient faire de la propagande ou du prosélytisme en n'arborant aucun signe ou symbole religieux.

La discrimination à l'égard des femmes immigrantes. Interdire le port de signes religieux dans les institutions publiques met les femmes qui les portent devant les choix suivants : quitter leur emploi, renoncer à afficher ce symbole ou porter plainte à la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (CDPJQ). Dans tous les cas, le risque de ressentiment, de marginalisation et d'exclusion est grand. Exclusion économique, sociale, culturelle et politique. Cela aurait pour effet d'augmenter la discrimination à l'égard des femmes déjà discriminées de certains groupes minoritaires et d'entraver ainsi la poursuite de leur autonomie financière. On sait que le taux de chômage est déjà très élevé chez les femmes immigrantes (la communauté maghrébine d'ailleurs connaîtrait un taux de chômage de 33 %) et que leur revenu annuel est plus bas que celui des hommes immigrants. On sait aussi que l'État est l'employeur le plus important pour les femmes au Québec.

Comment vous situez-vous par rapport à ces positions opposées ? Croyez-vous que les enseignantes et enseignants, les éducatrices et éducateurs et les directions des écoles sont détenteurs d'une autorité qui leur est déléguée par l'État québécois laïque et que les élèves doivent apprendre à respecter ? La recommandation de Bouchard-Taylor traduit-elle d'une certaine façon le degré d'importance que la société accorde à l'éducation au Québec ? Est-ce qu'elle va à l'encontre d'une des valeurs de la nation québécoise, la laïcité de l'État québécois ?

C'est par l'exemple que ces valeurs se transmettent le mieux, et elles peuvent être minées si les personnes en autorité font fi des droits des élèves⁴³ (par. 78)⁴⁴.

En conséquence, n'est-il pas du devoir de chaque membre du personnel d'agir de façon éthique, comme le suggère le Comité sur les affaires religieuses ? En ce sens, seriez-vous d'accord pour affirmer que toute action visant à faire du prosélytisme actif ou passif posée par un membre du personnel scolaire porte atteinte à la laïcité de l'État québécois et à la liberté de conscience et de religion des enfants et adolescents mineurs forcés par la *Loi sur l'instruction publique* d'être présents à l'école. Nous entendons par prosélytisme actif tout enseignement religieux direct ou explicite et par prosélytisme passif tout geste ou façon d'agir ou de se vêtir ayant pour objectif la transmission d'un enseignement religieux ou de ses

43. Cour suprême du Canada (1998). *R. c. M. (M.R.)*, [1998] 3 R.C.S. 393, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/1998/1998rcs3-393/1998rcs3-393.html>.

44. Cour suprême du Canada (2006). *Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys* [2006] 1 R.C.S. 256, 2006 CSC 6, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/2006/2006csc6/2006csc6.html>.

croyances aux élèves. À titre d'exemple, les religieux frères et sœurs qui enseignaient dans les écoles québécoises dans les années 1950 choisissaient de porter leurs costumes religieux pour exercer un certain prosélytisme. Croyez-vous que cette position va trop loin et qu'elle limite l'expression de la liberté de religion de certains membres du personnel scolaire ?

8.7 L'esprit de l'article 9.1 de la Charte des droits et libertés de la personne,

Les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec.

Respect de la loi

La loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l'exercice.

pourrait-il s'appliquer ici et permettre de limiter la liberté religieuse ?

Dans le jugement du juge Dubois sur le programme d'éthique et culture religieuse relativement à l'atteinte à la liberté de conscience et de religion, nous pouvons lire⁴⁵ :

Subsidiairement, l'atteinte à la liberté de conscience et de religion est justifiée dans le cadre d'une société libre et démocratique ;

138. Subsidiairement, si une atteinte est constatée, ce qui est nié par la Procureure générale, elle est justifiée dans le cadre d'une société libre et démocratique ;

139. La Procureure générale soutient que l'État québécois poursuit des objectifs urgents et réels par le biais du programme « Éthique et culture religieuse » établi par la ministre de favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun par la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble et par la promotion de valeurs démocratiques communes, telles que la tolérance, l'ouverture à la diversité, le respect d'autrui et le droit à l'égalité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire québécois (PGQ-30 – Journal des débats, Projet de loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation, 31 mai 2005, audition publique de la commission permanente et 15 juin 2005, adoption du projet de loi, cahier 169, p. 9406 et suiv.);

140. À cet égard, un nouvel enseignement culturel basé sur l'apprentissage de connaissances objectives, au regard de la diversité religieuse et qui ne vise aucune adhésion à une religion en particulier et sur l'éthique, s'inscrit dans un contexte de reconnaissance du caractère pluraliste de la société québécoise et du respect de cette diversité dans la poursuite du bien commun et du vivre-ensemble ;

141. Le programme « Éthique et culture religieuse » vise donc l'atteinte de ces finalités que sont la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre, en ce qu'il fait la promotion de valeurs démocratiques communes

45. Cour supérieure du Québec (2009). S.L. et D.J. c. Commission scolaire Des Chênes, n° 405-17-000946-082, <jugements.qc.ca/php/decision.php?liste=43988386&doc=24CC788DF826D81DF8E3593B1611DB8F4A81420118032C2B1C093FE98A63F2F2&page=1>.

- et développe une culture éducationnelle respectueuse des droits d'autrui. D'ailleurs, d'autres pays démocratiques reconnaissent l'importance de ces objectifs;
142. Tel qu'en fait foi le « Portrait ethnoreligieux du Québec en quelques tableaux » publié par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, la société québécoise regroupe une grande diversité de groupes religieux et culturels (PGQ-31);
 143. Dans ce contexte d'une société en pleine évolution, il existe un lien rationnel entre le fait de promouvoir l'égalité, le respect et la tolérance dans le réseau scolaire québécois et le programme « Éthique et culture religieuse »;
 144. Le programme « Éthique et culture religieuse » se situerait à l'intérieur d'une gamme de solutions acceptables et constituerait une atteinte minimale au droit à la liberté de conscience et de religion, le cas échéant, compte tenu des objectifs poursuivis par le législateur. En effet, le programme « Éthique et culture religieuse » ne va pas au-delà de ce qui est nécessaire pour rencontrer les objectifs législatifs;
 145. Les effets bénéfiques du programme « Éthique et culture religieuse » favorisant la promotion des valeurs démocratiques et développant une culture éducationnelle respectueuse des droits d'autrui l'emportent largement sur les effets préjudiciables, s'il en est.

Dans le jugement de la Cour suprême du Canada *Alberta c. Hutterian Brethren of Wilson Colony*⁴⁶ du 24 juillet 2009 concernant la demande des huttériens d'être soustraits, pour des motifs religieux, de l'obligation de se faire photographier pour obtenir un permis de conduire en Alberta :

La Cour a reconnu qu'une certaine latitude doit être accordée aux gouvernements lorsqu'il s'agit de déterminer si les restrictions aux droits qui découlent de programmes publics réglementant les interactions sociales et commerciales sont justifiées au sens de l'article premier de la *Charte*. Il existe souvent plusieurs solutions pour remédier raisonnablement à un problème ou régler un secteur d'activité. Les formules retenues sont généralement complexes et reflètent une multitude de considérations législatives et d'intérêts concurrentiels et contradictoires. Elles peuvent impliquer la dépense de fonds publics ou viser des objectifs complexes, comme la réduction de conduites antisociales. C'est à la législature élue et à ceux qu'elle désigne pour appliquer ses politiques qu'il incombe au premier chef de faire les choix difficiles liés à la gouvernance de l'État québécois. Certains de ces choix peuvent empiéter sur les droits constitutionnels (par. 35).

À cet égard, la portée étendue de la liberté de religion garantie par la *Charte* représente un véritable défi. La plupart des règlements d'un État québécois moderne pourraient être contestés par différentes personnes selon lesquelles ils auraient un effet plus que négligeable sur une croyance religieuse sincère. Donner suite à chacune de ces revendications religieuses pourrait nuire gravement à l'universalité de nombreux programmes réglementaires – dont celui en cause en l'espèce, qui vise à réduire l'utilisation des permis de conduire à mauvais escient – au détriment de l'ensemble de la population (parag. 36).

46. Cour suprême du Canada (2009). *Alberta c. Hutterian Brethren of Wilson Colony*, 2009 CSC 37, <csc.lexum.umontreal.ca/fr/2009/2009csc37/2009csc37.html>.

Au nom de la reconnaissance de la laïcité en éducation par le gouvernement québécois et pour assurer le respect de la liberté de conscience et de religion des élèves fréquentant obligatoirement les écoles publiques, n'y aurait-il pas lieu de demander au gouvernement québécois d'ajouter la phrase qui suit à l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* portant sur les obligations de l'enseignant? « Il est du devoir de l'enseignant de respecter la liberté de conscience et de religion des élèves en s'abstenant de prosélytisme auprès des élèves. » Cette obligation devrait-elle être étendue à tous les membres du personnel scolaire et des services de garde œuvrant auprès des jeunes ainsi qu'à toutes les éducatrices et éducateurs en CPE ou en service de garde financés par l'État québécois laïque?

En outre, à la suite de tous les avis et de tous ces jugements auxquels nous avons fait référence, n'est-il pas temps pour le gouvernement québécois d'inscrire dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) le concept de laïcité ouverte, qui nous semble clairement défini et faire consensus chez un grand nombre de spécialistes et d'organismes consultatifs?

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, le gouvernement québécois vient de terminer en 2008 d'imposer aux écoles publiques un processus de « déconfessionnalisation » et, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'article 240 de la *Loi sur l'instruction publique* interdit aux écoles publiques d'avoir un projet éducatif de nature religieuse. Toutefois, il est important de souligner que la *Loi sur l'enseignement privé* passe sous silence la notion de projet éducatif de nature religieuse, ce qui permet à plus de 90 % des écoles privées d'afficher leur mission religieuse.

Selon vous, est-ce qu'il y a dans cette attitude du gouvernement québécois une négation du principe d'équité à l'égard des parents qui envoient leurs enfants à l'école publique, à l'égard de l'école publique elle-même et un mépris de l'obligation d'équité que l'on fait au personnel scolaire?

Les membres du personnel doivent donc témoigner d'un souci d'équité et de cohérence. [...] le personnel de l'école se doit d'autant plus d'aborder le fait religieux ou les questions spirituelles de la même façon que les autres réalités dont il a à traiter, c'est-à-dire avec compétence, discernement, rigueur et impartialité. Il maintiendra ainsi une position éducative s'inscrivant dans la mission de l'école⁴⁷.

L'État québécois n'a-t-il pas lui aussi l'obligation et le devoir d'agir de façon équitable envers tous les citoyens? Est-ce que dans la situation actuelle, le gouvernement québécois ne détermine-t-il pas qu'il y a deux catégories de parents? La catégorie des parents qui envoient leurs enfants à l'école privée à qui il reconnaît des droits d'expression religieuse à l'école et celle des parents qui envoient leurs enfants à l'école publique à qui il refuse ce droit. Aux parents qui ont les moyens financiers d'envoyer leurs enfants à l'école privée le gouvernement québécois reconnaît le droit de choisir une école

47. Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, p. 33-34.

offrant une formation religieuse en conformité avec leurs croyances. Aux parents qui choisissent d'envoyer leurs enfants à l'école publique pour favoriser leur intégration à la société québécoise ou parce qu'ils n'ont pas les moyens financiers de les envoyer dans une école privée le gouvernement québécois retire le droit de doter leur école d'un projet éducatif de nature religieuse en conformité avec leurs croyances.

Imaginons un village du Québec où les parents sont tous catholiques ou tous juifs ou tous musulmans. Ceux qui envoient leurs enfants à l'école primaire publique du village ne peuvent doter leur école d'un projet éducatif de nature catholique, juive ou musulmane. Ceux qui ont les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école privée catholique, juive ou musulmane du même village ont, pour leur part, le privilège de voir l'école poursuivre leur enseignement religieux. Ne s'agit-il pas à l'égard des parents qui envoient leurs enfants à l'école publique d'un traitement inéquitable que les citoyens québécois devraient dénoncer avec force et véhémence ?

Il est justifié pour le gouvernement québécois de ne pas privilégier l'enseignement d'une religion à l'école publique au détriment des autres, au nom du respect des Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne et d'interdire à l'école publique le droit de se doter d'un projet éducatif de nature religieuse. Est-il justifié que le gouvernement québécois contribue au financement d'écoles privées religieuses et leur reconnaisse, ainsi qu'aux parents qui y envoient leurs enfants, des droits religieux qu'il ne reconnaît pas aux parents des écoles publiques en leur interdisant de doter l'école d'un projet éducatif de nature religieuse ? Est-ce que la différence de niveau de financement entre les écoles privées (environ 60 %) et celui des écoles publiques (100 %) constitue un argument acceptable pour accorder aux parents ayant les moyens financiers d'envoyer leurs enfants à l'école privée à vocation religieuse le droit à l'expression de leurs appartenances religieuses et interdire ce même droit aux parents qui envoient leurs enfants à l'école publique ? Le gouvernement québécois laïque ne devrait-il pas cesser de financer des écoles privées religieuses ?

Seriez-vous d'accord pour demander au gouvernement québécois de mettre fin à ce traitement inéquitable entre les parents des enfants des écoles privées et ceux des écoles publiques, en cessant de subventionner les écoles privées ayant une mission religieuse, un programme pédagogique religieux ou un projet éducatif religieux, celles offrant une formation religieuse ou véhiculant une tradition religieuse et celles étant la propriété d'un groupe religieux ?

Selon vous, le gouvernement québécois peut-il continuer à demander à l'école publique de transmettre aux élèves des valeurs d'égalité et d'équité quand il ne traite pas de la même façon les parents des 1 185 970 élèves des commissions scolaires du secteur public et ceux des 148 305 élèves inscrits en 2007-2008 au secteur privé⁴⁸ ?

48. Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Indicateurs de gestion 2007-2008 établissements d'enseignement privés*, p. 40, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/pdf/IndicEdu2009_annexes.pdf>.

RÉFÉRENCES

- Anadon, M. et P. Toussaint. (2009). « Module 6 », *Organisation de l'éducation au Québec*, CDRom.
- Citoyenneté et Immigration Canada. *Les immigrants récents des régions métropolitaines : Montréal – un profil comparatif d'après le recensement de 2001*.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2004). *Accommodements raisonnables et culture de la paix en milieu scolaire public – Traiter les demandes : pourquoi, quand et comment ?*, Publications, sujet : éducation interculturelle.
- Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec, Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, p. 27.
- Comité sur les affaires religieuses (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir*, Québec, Avis au ministre de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, p. 12.
- Comité sur les affaires religieuses (2003). *Rites et symboles religieux à l'école ; défis éducatifs de la diversité*, Québec, Avis au ministre de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, Annexe 2.
- Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (2008). *Fonder l'avenir – Le temps de la conciliation*, p. 137.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2006). *Portrait religieux du Québec en quelques tableaux*.
- Conseil du statut de la femme (2009). *Laïcité et égalité : Quel projet pour le Québec*, Allocution de la présidente, octobre, 7 p.
- Cour supérieure du Canada (2009). *S.L. et D.J. c. Commission scolaire Des Chênes*, n° 405-17-000946-082.
- Cour suprême du Canada – *Alberta c. Hutterian Brethren of Wilson Colony* (2009). CSC 37.
- Cour suprême du Canada – *Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, [2006]. 1 R.C.S. 256, 2006 CSC 6
- Cour suprême du Canada – *Reboul, O.* (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 90. *R. c. M. (M.R.)*, [1998] 3 R.C.S. 393.
- Cour suprême du Canada – *Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick*, [1996] 1 R.C.S. 825.
- Cour suprême du Canada – *Syndicat Northcrest c. Amselem*, 2004 CSC 47, [2004] 2 R.C.S. 551.
- Cour suprême du Canada – *Université Trinity Western c. College of Teachers*, [2001] 1 R.C.S. 772, 2001 CSC 31.
- Cour suprême du Canada (1998). *R. c. M. (M.R.)*, [1998], 3 R.C.S. 393.
- Cour suprême du Canada (1985). *R. c. Big M Drug Mart Ltd.*, [1985] 1 R.C.S. 295. Paragraphes 94-95.
- Fédération des femmes du Québec (2007). *Débat sur la laïcité et le port de signes religieux ostentatoires dans la fonction et les services publics québécois*.
- Gouvernement du Québec (2009). *Charte des droits et libertés de la personne*.

- Gouvernement du Québec (2009). «Tableau 2 – Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2007-2008», *Indicateurs de l'éducation – Édition 2009*, p. 140.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 4.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 59 et 159.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 350 p.
- Gouvernement du Québec (2000). *Pour les écoles publiques une réponse à la diversité des attentes morales*, Québec, Ministère de l'Éducation, 18 p.
- Gouvernement du Québec (1999). *Rapport Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 229.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique d'adaptation scolaire du MELs*, Québec, Ministère de l'Éducation, 36 p.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école tout un programme*, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 9.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Québec, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 151 p.
- Gouvernement du Québec – Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive; dialogue, valeurs et repères communs*, 124 p.
- Mc Andrew, M. (2008). *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Élaboration et mise à jour de l'auteur.
- Mc Andrew, M., M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (2008). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique: Normes et pratiques*, Montréal, Fides, 300 p.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Turnhout, Brepols Publishers, 182 p, coll. «Bibliothèque de l'École des Hautes Études/Sorbonne».
- Statistique Canada. *Population du Québec. Tableaux connexes: Religion. Population selon la religion, par province et territoire (Recensement 2001)*.
- Woehrling, J. (2002). *La place de la religion à l'école publique*, Montréal, étude commandée par le Comité sur les affaires religieuses, p. 31.

Chapitre 9

UNE PRATIQUE DE GESTION DE LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION

RÉGENT FORTIN
Université de Sherbrooke

JOANNE LETENDRE
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

L'éducation a pour mission de permettre à tous, sans exception, de faire fructifier tous leurs talents et toutes leurs potentialités de création, ce qui implique pour chacun la capacité de se prendre en charge et de réaliser son projet personnel.

(Jacques Delors, *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996, p. 14, « Penser et construire notre avenir commun »)

Plusieurs problématiques actuelles en éducation, au Québec comme ailleurs, se caractérisent par la diversité des représentations de l'école, de ses finalités et de sa mission, de ses programmes et de sa pédagogie, de ses activités et de ses résultats. La diversité est tout aussi grande en ce qui a trait aux intentions d'agir, portées par les gestionnaires du système, portées par ceux qui vivent et « font » l'école au quotidien et portées enfin par ceux qui soutiennent, critiquent ou condamnent les uns et les autres.

Dans ce contexte, plusieurs considèrent que l'on est confronté à une accumulation de problèmes nouveaux et qu'il s'agit tout simplement de bien les isoler, de les analyser systématiquement et de trouver la bonne solution à chacun. On devrait ainsi ramener les choses à l'ordre. Mais la diversité est un problème difficile ou parfois impossible à résoudre, en pays démocratique. On peut alors la voir comme une réalité avec laquelle on doit nécessairement composer.

D'autres cependant croient que l'on est en présence de problématiques complexes dont toutes les composantes sont interreliées, et dont on cherche à se donner une compréhension systémique. Mais il n'existe pas de compréhension unique, recueillant l'adhésion de tous. Une telle situation n'est cependant pas considérée comme un problème insoluble ni comme une réalité interchangeable, mais plutôt comme une richesse à exploiter. C'est dans cette perspective, pour ne pas dire ce paradigme, que nous présentons ici notre vision d'une pratique de gestion de la diversité.

En première partie, nous traitons des fondements de notre pratique; en deuxième partie nous présentons la démarche que nous avons suivie, l'un comme consultant externe et l'autre comme gestionnaire, dans une école secondaire.

9.1. LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE DE GESTION DE LA DIVERSITÉ

Situons d'abord cette pratique dans l'univers de valeurs, de croyances et de théories qui font qu'elle est ce qu'elle est, à la fois rattachée à un univers théorique et portée par des acteurs dans un contexte d'actions concrètes; c'est le rapport entre les acteurs d'une pratique et ses fondements théoriques qui est à la base même du sens que ces acteurs donnent aux gestes qu'ils posent. Le rapport théorie-pratique est souvent considéré comme le passage linéaire de la théorie à la pratique, dans une démarche d'application; nous considérons plutôt ce rapport comme interactif, dans une démarche de pratique réflexive et de construction de sens.

C'est d'ailleurs dans une telle démarche que le cadre de référence présenté ici a été élaboré à travers une pratique de gestion, d'enseignement et de soutien s'étalant sur plusieurs années; ce cadre a bien sûr été régulièrement confronté à des modèles théoriques et enrichi de ces confrontations, mais il a été également maintes fois l'objet de discussions avec d'autres intervenants. Cependant, il est difficile de retracer les moments de ces interactions et d'identifier de manière précise les auteurs et les sources de ces contributions, l'accent ayant été mis sur l'action.

Il est enfin important de réitérer que les fondements présentés ici constituent des choix reflétant nos valeurs et convictions, et ne se veulent en aucun cas des prétentions de vérités ou des découvertes confirmées par des recherches « objectives ». Aussi, chacun de ces fondements doit être situé dans un ensemble de « visions du monde » diversifiées, cette diversité constitue d'ailleurs une des composantes majeures de la complexité des problématiques actuelles en éducation.

Les fondements de la pratique de gestion que nous proposons s'articulent autour des éléments suivants: les visions de la diversité, les stratégies de changement et les méthodologies d'intervention.

9.1.1. Les visions de la diversité

La diversité est souvent vue comme **un problème à résoudre**. Dans cette perspective, ce qui fait problème est justement la présence de la différence: différence de représentations, d'intentions, d'actions et de comportements. On attribue parfois le problème à la présence de clans, à l'individualisme ou encore à l'absence de langage commun, d'objectifs communs ou de projet commun. Dans cette perspective, la stratégie de résolution du problème de la diversité vise à réduire ou à éliminer les différences par la recherche de consensus, par l'affirmation d'intentions communes et par l'élaboration d'un projet unique qui rallierait l'ensemble des acteurs; la stratégie tend également à identifier et à réduire les résistances au changement. À la limite, une telle stratégie peut conduire à l'exacerbation des tensions, à l'émergence de conflits ou à la démobilitation générale.

La diversité est aussi fréquemment vue comme **une réalité avec laquelle il faut vivre**. Dans cette perspective, les différences sont perçues comme des phénomènes naturels, contre lesquels on ne peut rien ou pas grand-chose, sinon composer. Aussi, les stratégies d'action tendent-elles soit à laisser se jouer les rapports de force entre les tenants des diverses visions du monde, soit à rechercher des compromis acceptables, ou à morceler l'action parmi différents groupes de travail qui n'auront pas à interagir. On peut considérer la négociation « d'accommodements raisonnables » comme une stratégie intéressante. Cependant, ces accommodements

peuvent, à la limite, ne constituer que des trêves provisoires permettant de refaire ses forces pour les batailles futures et la victoire finale d'une solution définitive.

En ce qui nous concerne, nous optons pour une autre perspective, soit celle où la diversité est vue comme **une richesse à exploiter**. La diversité offre des opportunités de transformation et de développement des personnes et des collectivités. Dans cette perspective, les stratégies utilisées visent l'expression des diverses visions d'une problématique, l'explicitation de leurs fondements, la reconnaissance de leur légitimité et l'exploration de leur potentiel d'actions. Il ne s'agit pas de ramener les diverses visions à une vision unique se traduisant dans un projet commun, commandant l'adhésion de tous; il s'agit plutôt de favoriser l'émergence d'intentions d'actions multiples et de projets diversifiés. Dans la pratique, on peut parler d'une démarche de mise en commun de projets à **inventer** plutôt que d'une démarche d'élaboration d'un projet commun à **implanter**.

Nous avons pu constater que ces trois visions de la diversité sont généralement présentes dans le milieu scolaire. Nous pouvons cependant affirmer que la vision diversité-problème est la plus fréquente et qu'elle inspire la majorité des processus de résolution de problèmes. Cette vision de la diversité est propre aux situations conflictuelles, où il y a polarisation et radicalisation des positions de clans opposés. On parle d'ailleurs de résolution de conflits, plutôt que de gestion de situations conflictuelles.

Il arrive parfois, dans un milieu donné, que les trois visions de la diversité soient toutes présentes, en même temps, à des degrés divers, dans une même situation et sur une même problématique. Pour nous, une telle situation permet de faire porter la réflexion sur la façon d'aborder les problèmes plus que sur le problème initialement identifié; il serait tout à fait incohérent, en effet, de prétendre traiter la diversité comme une richesse et de rejeter, par ailleurs, les deux autres visions de la diversité.

Cependant, les deux premières visions et les stratégies qu'elles impliquent sont connues et ont été maintes fois expérimentées par les gestionnaires du monde scolaire; il est donc relativement facile d'en faire ressortir les avantages et les limites. Voir la diversité comme une richesse peut donc apparaître comme une alternative aux solutions déjà tentées, comme une approche contingente de la complexité de certains problèmes ou comme une expérience intéressante à tenter.

9.1.2. Les stratégies de changement

On distingue généralement deux stratégies pour produire des changements en éducation: la stratégie du changement planifié et celle du changement émergent.

9.1.2.1. Le changement planifié

La **stratégie du changement planifié** met l'accent sur le contenu du changement, qu'il s'agisse d'une solution à apporter à un problème, d'une innovation à implanter ou du remplacement, par la situation souhaitée, d'une situation insatisfaisante. Dans tous les cas cependant, le contenu du changement à introduire est défini à l'avance et les étapes de son introduction sont déterminées au départ. Les démarches habituellement utilisées comprennent les phases d'analyse de la situation, de choix de solutions, d'élaboration d'un plan d'action et de mise en œuvre de ce plan. Les critères d'évaluation sont relatifs au degré d'implantation des changements déterminés.

L'utilisation de la stratégie du changement planifié se bute souvent à l'obstacle occasionné par la faible adhésion de ceux ou celles qui ont à mettre en œuvre le plan d'action, surtout quand ces personnes n'ont pas été impliquées dans les étapes antérieures. On accorde alors beaucoup d'importance à la résistance au changement, qui devient souvent le nouveau problème à résoudre, en reprenant la démarche de planification par l'identification des résistances au changement, la recherche des causes, l'inventaire de solutions, et le reste...

Un autre obstacle souvent rencontré est celui du délai entre l'analyse de la situation et la mise en œuvre du plan initial. La réforme en éducation au Québec illustre bien cette situation; depuis la tenue des États généraux sur l'Éducation, en passant par le Plan de formation de l'École québécoise, la réforme du curriculum, les nouveaux programmes, le retour au bulletin chiffré..., on en est maintenant à l'élaboration des normes et modalités d'évaluation; après une quinzaine d'années, sept ministres de l'Éducation, un renouvellement de plus de cinquante pour cent des directions d'établissement et quelques générations de décrocheurs, il est question de tenir un sommet sur l'abandon scolaire...

Un troisième obstacle au succès de la stratégie du changement planifié est la rapidité des changements démographiques et culturels, et le développement d'une mouvance constante. Ce mouvement perpétuel commande, à notre avis, une révision de nos modes de gestion, de manière à mieux articuler la planification à long terme et le pilotage en temps réel.

Il ne faudrait pas conclure, cependant, qu'il faille proscrire toute stratégie de changement planifié. C'est souvent la stratégie la plus appropriée et efficace dans les cas de problématiques moins complexes, où les définitions du problème font l'objet d'un large consensus, et où les solutions proposées sont perçues comme pertinentes et même nécessaires. Mais parle-t-on encore de diversité et de complexité?

9.1.2.2. *Le changement émergent*

La stratégie du changement émergent met l'accent sur le processus de transformation d'une problématique. Elle se fonde sur la croyance que la transformation d'une problématique repose sur les acteurs eux-mêmes, qu'elle découle de la représentation qu'ils se font de cette problématique, et qu'elle se concrétise par leur engagement dans la mise en œuvre de projets. On considère alors que le contenu des transformations apportées à une situation émerge des interactions des acteurs dans un contexte donné et n'est pas déterminé à l'avance, bien qu'il soit relié aux intentions des acteurs en présence (Fortin et Gélinas, 1993).

Cette stratégie commande, à notre avis, un changement majeur dans les manières d'aborder l'étude d'une problématique et de faire naître des volontés d'innovation. Nous devons, entre autres, considérer le recadrage comme essentiel à l'émergence de nouvelles manières de penser et d'agir; dans cette optique, la diversité peut constituer un terreau propice à l'apparition de pratiques novatrices.

9.1.3. Les approches méthodologiques

Deux approches méthodologiques sont abordées ici: l'**approche par la résolution de problèmes**, généralement utilisée dans une stratégie de changement planifié, et la **méthodologie des systèmes souples**, reliée à une stratégie de changement émergent.

9.1.3.1. *La résolution de problèmes*

L'approche par la résolution de problèmes est bien connue et a été souvent utilisée pour conduire à des transformations dans des situations problématiques en éducation. Elle s'est particulièrement popularisée dans les années 1970, et a donné naissance à des démarches diverses dont la réalisation passe généralement par les étapes suivantes:

1. la formulation du ou des problèmes;
2. l'inventaire des solutions;
3. l'analyse comparative des solutions et le choix de la solution optimale;
4. l'élaboration d'un plan d'action;
5. la mise en œuvre du plan d'action; et
6. l'évaluation des résultats.

Lors de la **formulation du ou des problèmes**, on suppose que l'on est devant un ou plusieurs problèmes simples dont la formulation est relativement facile, ou bien que ces problèmes sont complexes mais qu'il faut les

simplifier en les formulant de manière non équivoque. On constate que la formulation pointe souvent les causes, ou l'absence de la solution privilégiée ou de la situation souhaitée. À cette étape, on recherche le consensus ou du moins une adhésion majoritaire.

Lors de l'**inventaire des solutions**, on recherche l'exhaustivité plus que la créativité. On constate souvent qu'un certain nombre de solutions ne sont que l'inversion du problème formulé. Ainsi, le manque de surveillance se traduit, dans sa solution, par l'ajout de surveillants, le manque d'implication des parents, par une campagne de sensibilisation à la nécessité de leur participation, et le manque d'uniformité dans l'application des règlements disciplinaires, par la formulation plus claire des règlements et l'engagement formel à les respecter. Un certain nombre de propositions proviennent d'expériences vécues ailleurs, ce qui pourrait constituer une occasion intéressante de recadrage si ces propositions étaient vues non seulement comme des manières d'agir, mais aussi comme des manières différentes de penser la problématique.

L'**analyse comparative des solutions et le choix de la solution optimale** se font habituellement en misant sur des techniques objectives et des démarches logiques, en recherchant là aussi le consensus ou la décision majoritaire. Les divergences ne s'expriment pas toujours, mais quand c'est le cas, elles sont souvent mises au compte de la résistance au changement.

L'**élaboration d'un plan d'action** est aussi une démarche rationnelle qui, prenant en compte les ressources et les contraintes du milieu, détermine les objectifs poursuivis, les moyens à utiliser et les ressources allouées. Le plan d'action détermine également les modalités de sa mise en œuvre, le partage des responsabilités et les critères d'évaluation des résultats obtenus.

La **mise en œuvre du plan d'action** n'est pas aussi aisée que son élaboration; l'adhésion de tous les acteurs concernés n'est pas assurée ni leur mobilisation facile à maintenir. Un certain nombre d'acteurs se désintéressent totalement du plan, d'autres n'en font qu'à leur tête et plusieurs, à brève échéance, remettent en question le choix de la solution et proposent de reprendre le processus. On peut certes diminuer ces effets négatifs en favorisant l'engagement de tous à chacune des phases de la démarche, mais on peut difficilement éliminer les effets découlant de la démarche elle-même.

L'**évaluation des résultats** consiste à mesurer de manière objective le degré d'atteinte des objectifs poursuivis, en utilisant les critères prévus dans le plan d'action. On procède rarement à l'évaluation du plan d'action lui-même, en questionnant par exemple sa pertinence, son réalisme et sa

faisabilité. On remet encore moins en question la pertinence et l'efficacité de la démarche utilisée. On a plutôt tendance à reprendre la recherche de la solution optimale à un problème unique, on refait un plan d'action, on tente de le mettre en œuvre, pendant un certain temps... La résistance au changement pourra toujours expliquer un nouvel échec, le cas échéant.

9.1.3.2. La méthode des systèmes souples

C'est précisément pour changer cette manière de faire que nous nous référons à la **méthode des systèmes souples**¹, en considérant que la problématique soulevée n'est pas simple mais complexe, que les acteurs en ont des représentations diversifiées issues de perspectives différentes. La reconnaissance de la légitimité de chacune des visions du monde en présence est une condition essentielle de l'engagement des acteurs dans une telle démarche.

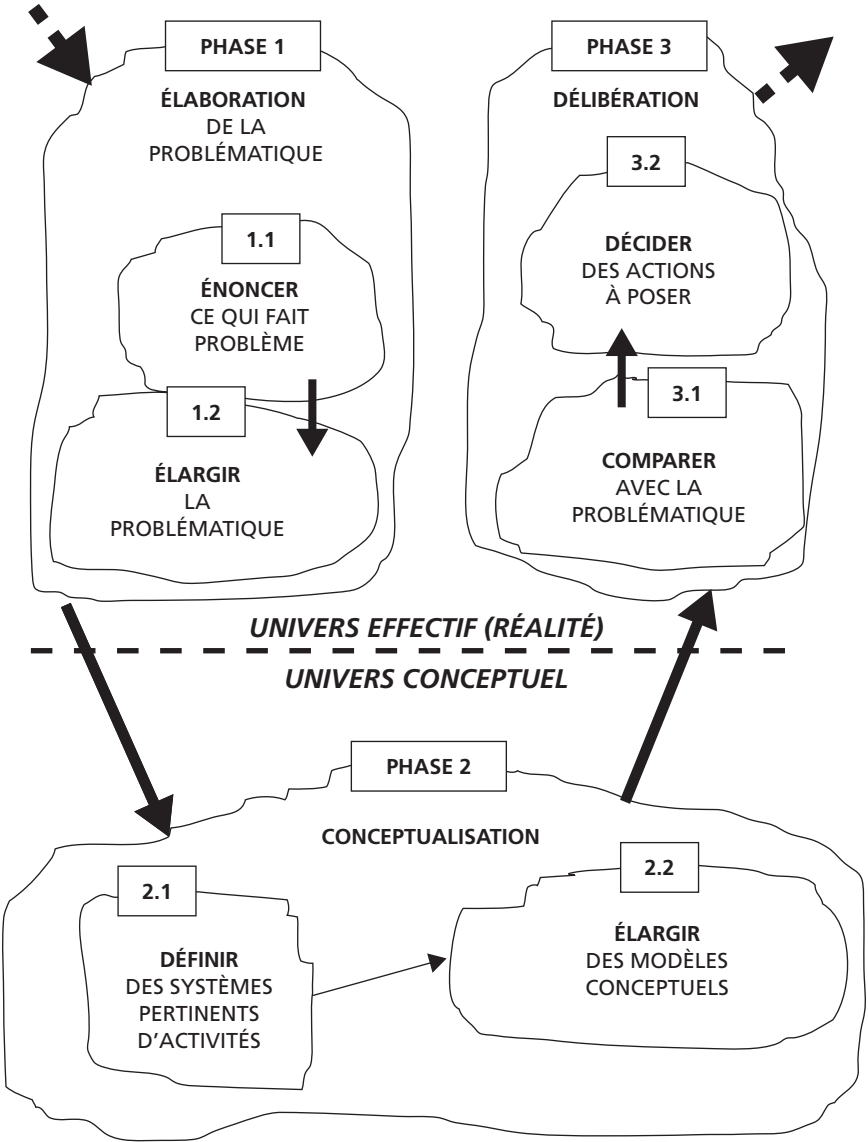
L'animation de la démarche peut être confiée à un membre de l'organisation dont la neutralité et la compétence technique sont reconnues par les acteurs concernés. Mais il y a avantage à faire appel à une personne extérieure, familière avec la méthode, pour animer la démarche et analyser les contenus. Il ne s'agit pas ici d'un spécialiste de la problématique étudiée ; il faut éviter que cette personne soit perçue comme porteuse de la solution ou identifiée à une innovation dont elle ferait la promotion par ailleurs. Cependant, il est essentiel que l'organisation impliquée désigne, parmi ses gestionnaires, un répondant du dossier, agissant comme intermédiaire auprès de l'animateur-analyste, et comme responsable de la mise en route de la démarche et de la coordination des ressources internes. La formation d'un groupe technique, composé de représentants des divers groupes d'acteurs, pour participer à la gestion de la démarche, s'est avérée une excellente formule.

En préparation à la mise en route de la démarche, il est essentiel d'identifier les acteurs concernés par cette problématique, comme décideurs, intervenants, clients «ou victimes». Cette liste peut comprendre les élèves, les parents, les enseignants, les professionnels, la direction d'établissement, la commission scolaire, etc. Ensuite, il faut déterminer ceux qui ont une possibilité d'agir pour transformer cette problématique ; ce sont ces acteurs qui devraient d'abord participer à la démarche, les autres pouvant s'y joindre plus tard, si jugé utile ou nécessaire. Il va sans dire que la participation à la démarche ne peut être que volontaire.

La figure 9.1 présente l'ensemble des phases et étapes de cette méthode, que nous expliciterons ensuite.

1. Méthode développée par P.B. Checkland, 1981.

Figure 9.1
La méthode des systèmes souples



9.1.3.3. *L'élaboration de la problématique*

La première phase de la démarche est l'élaboration de la problématique, construite à partir des diverses représentations des acteurs eux-mêmes. Dans un premier temps, chaque participant est invité à formuler ce qui, pour lui, fait problème dans telle ou telle problématique. Dans un deuxième temps, on procède à l'élargissement de la problématique: sous la forme d'une entrevue, chacun est invité, à tour de rôle, à exposer et préciser en quoi et pourquoi, selon lui, cela fait problème. On ne cherche pas ici à dresser une liste exhaustive des causes «du problème»; il s'agit plutôt de comprendre «la vision du monde et les perspectives d'action» sur lesquelles chacun fonde ses énoncés.

Il est préférable que cette première phase se réalise en présence de tous les participants à la démarche, sauf en cas de tensions élevées ou de situation conflictuelle, où les entrevues individuelles sont préférables; mais il s'agit là de cas particuliers d'utilisation de la méthodologie. Lorsque le nombre de participants est élevé, on forme des groupes restreints, avec lesquels on reprend la démarche, ce qui commande, par la suite, la présentation d'une synthèse des propos à tous les participants.

Pour mieux saisir le sens et les composantes de la méthode, voyons comment elle peut s'appliquer à une problématique toujours actuelle, soit le décrochage scolaire dans une école secondaire. Il s'agit ici d'un cas fictif et non d'une intervention réalisée².

Par exemple, quelqu'un dit que le problème, pour lui, c'est qu'on parle toujours du décrochage scolaire en termes négatifs, à partir du mot décrochage lui-même: démobilisation, absentéisme, abandon, indiscipline, échec scolaire, etc. En explicitant cet énoncé, cette personne indique que, pour elle, «il s'agit d'un jugement sur le décrocheur à partir de notre conception de ce qu'est un bon élève, mais qu'on ne connaît pas ce qui motive le décrocheur. On ne s'intéresse pas à son projet de faire autre chose que de rester à l'école.» Et on procède ainsi avec chaque participant. Cette phase peut apparaître fastidieuse, mais elle est essentielle à une compréhension élargie de la problématique et de sa complexité.

Il est important de faire un retour sur l'ensemble de la première phase et de présenter aux participants une synthèse des visions de la problématique, tâche revenant à un analyste externe ou à un groupe de travail composé de participants.

2. Nous présenterons plus loin, en deuxième partie de ce texte, une application effective de la méthode, réalisée dans une école secondaire, sur la réussite scolaire, problématique proche du décrochage.

9.1.3.4. La conceptualisation de systèmes pertinents

Deuxième phase de la démarche: la **conceptualisation de systèmes pertinents d'activités humaines**. On se situe ici dans l'univers conceptuel, cet univers où il est possible d'imaginer, d'inventer, de penser autrement.

La première étape de la conceptualisation consiste à dégager et à définir divers systèmes d'activités, en précisant, pour chacun, les éléments suivants: les activités, les acteurs, les usagers, la perspective (ou vision du monde), l'environnement (ou cadre organisationnel) et les propriétaires (ceux qui peuvent mettre en place, modifier ou mettre fin à ce système).

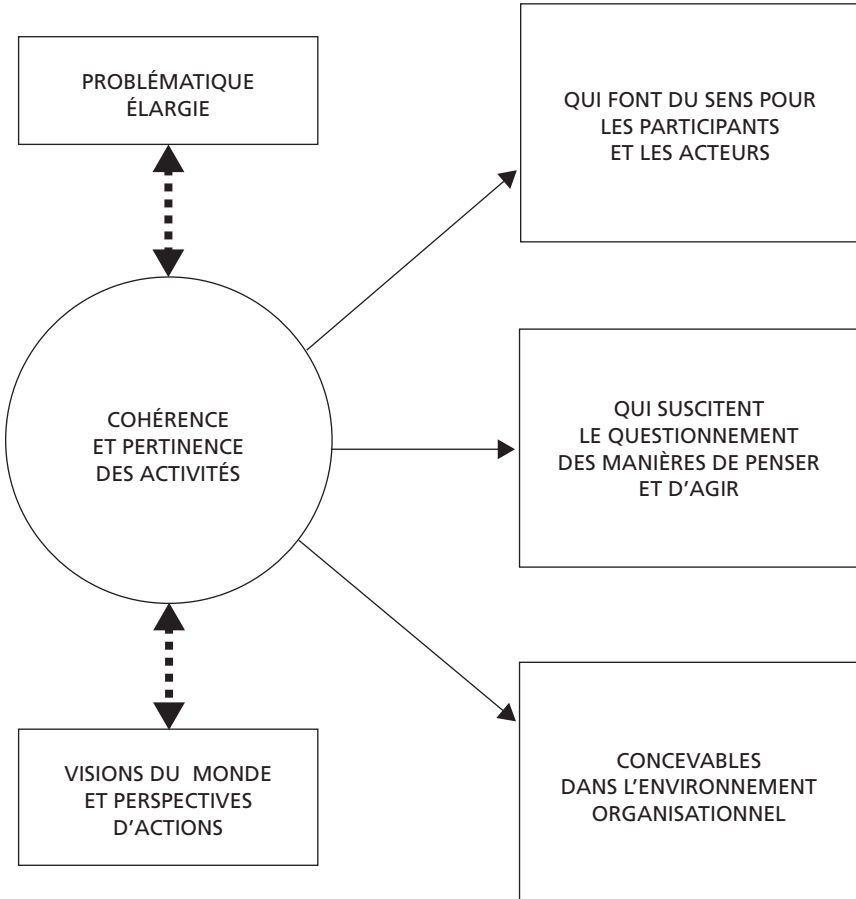
Mais il est essentiel d'assurer, d'une part, la cohérence entre les systèmes à développer et la problématique élargie élaborée à la première phase, ce qui se vérifie si les participants reconnaissent, dans les systèmes formulés, que leurs propos ont été pris en compte. D'autre part, il est aussi essentiel que la pertinence des systèmes soit perceptible, ce qui se vérifie lorsque les participants considèrent que l'un ou l'autre de ces systèmes d'activités fait du sens pour eux, et qu'ils les incitent à questionner leur manière de penser et d'agir. La figure 9.2 permet de relier cohérence et pertinence de la problématique élargie aux systèmes d'activités formulés et aux acteurs concernés.

Voyons maintenant, en poursuivant l'exemple précédent, comment on pourrait dégager et définir des systèmes d'activités qui soient pertinents et cohérents; si l'on ajoute d'autres énoncés et d'autres visions de la problématique, on pourrait bien constater que l'idée de projet de l'élève revient souvent. Mais c'est surtout le rapport entre le projet de l'école et le projet de l'élève qui est intéressant: l'élève parvient difficilement à insérer son projet de développement dans le projet de l'école, et l'école parvient difficilement à insérer son projet dans le projet de développement personnel de l'élève.

Partant de là, on peut dégager deux systèmes d'activités. Le premier système pourrait s'intituler «l'insertion de l'élève dans le projet de l'école» et le deuxième, «l'insertion des services et ressources de l'école dans le projet personnel de l'élève». Tentons maintenant de les définir, en précisant leurs éléments, avec les tableaux qui suivent.

Le premier système comprendrait les éléments décrits au tableau 9.1. La définition de ce premier système serait la suivante: un ensemble personnalisé d'activités d'accompagnement, de soutien et d'encadrement, réalisées par les enseignants et les professionnels, auprès de l'élève potentiellement décrocheur, pour amener celui-ci à adhérer au projet-école et à s'y engager, dans une perspective de «réussite pour tous», en tenant compte de ses limites et de ses intérêts, dans le cadre du projet éducatif de l'école et des politiques des services aux élèves. On peut y ajouter, comme vision du

Figure 9.2
La cohérence et la pertinence des systèmes



RF 27 02 09

monde, la croyance que l'école est déjà définie pour répondre aux besoins de tous les élèves et qu'elle a à s'adapter aux besoins particuliers, par la différenciation des parcours et de la pédagogie.

Le deuxième système comprendrait les éléments décrits au tableau 9.2. La définition serait : un ensemble d'activités où l'élève, assisté de personnes-ressources spécialisées, élabore son propre projet de développement, par l'analyse de ses goûts, de ses intérêts, de ses ambitions et du sens qu'il donne à sa vie. Sur la base de ce projet, il peut faire appel aux services et ressources

Tableau 9.1

L'insertion de l'élève dans le projet de l'école

Les acteurs	Les enseignants et les professionnels
Les usagers	Les élèves à risque de décrochage
Les activités	L'accompagnement et le soutien L'encadrement
Les visions du monde, les finalités, les perspectives	La réussite pour tous L'action personnalisée La différenciation des parcours et de la pédagogie
Le cadre ou l'environnement	Le projet éducatif de l'école Le régime pédagogique Les politiques en vigueur
Les propriétaires	L'équipe-école

Tableau 9.2

L'insertion des services et ressources de l'école dans le projet personnel de l'élève

Les acteurs	L'élève, assisté de personnes-ressources spécialisées
Les usagers	L'élève
Les activités	L'élaboration de son projet, l'entente avec l'école pour les services et les ressources
Les visions du monde, les finalités, les perspectives	La prise en charge La création de sens et l'engagement L'école comme centre de ressources éducatives
Le cadre ou l'environnement	Les recherches et les innovations Les budgets spécifiques Le projet communautaire
Les propriétaires	L'élève Les initiateurs du projet et les participants

de l'école. On peut y ajouter, comme vision du monde, la volonté de responsabiliser l'élève face à son propre devenir, et la vision de l'école comme centre de ressources pédagogiques.

On pourrait ajouter d'autres systèmes d'activités, toujours en fonction de leur pertinence, mais aussi de leur capacité d'évocation et de recadrage. On peut ajouter également, si on le juge pertinent, des systèmes tirés d'expériences extérieures ou de la littérature, par exemple l'alternance travail/études, l'enseignement coopératif, etc. Nous n'avons défini ici que deux systèmes; cependant, pour éviter la polarisation, il y a intérêt à en présenter au moins trois ou quatre, en élargissant encore la problématique en faisant appel à d'autres acteurs, ou en empruntant des systèmes venant d'ailleurs.

La deuxième étape de la phase de conceptualisation est la construction d'un modèle conceptuel pour chacun des systèmes, c'est-à-dire l'organisation des activités qu'il serait logique de faire pour rendre ce système fonctionnel. Il ne faut pas oublier qu'on est encore dans l'univers conceptuel, qu'on n'en est pas à choisir les activités que l'on va faire, et encore moins en train d'en faire un plan d'action.

Pour saisir ce dont il s'agit, voici un modèle conceptuel, élaboré à partir de la formulation du premier système défini précédemment (voir la figure 9.3).

Nous utilisons des verbes d'action pour introduire chacune des activités, pour les relier plus directement aux acteurs indiqués dans la définition et pour éviter, à ce moment-ci de la démarche, d'introduire des sentiments et attitudes qui, faisant partie de l'univers effectif, seront prises en compte à la phase suivante, donc au moment de la délibération.

Si nous élaborions un modèle conceptuel du deuxième système que nous avons défini, nous procéderions de la même manière, en indiquant des actions logiques que pourrait poser l'acteur du système, c'est-à-dire l'élève. Il en serait de même de chacun des systèmes additionnels.

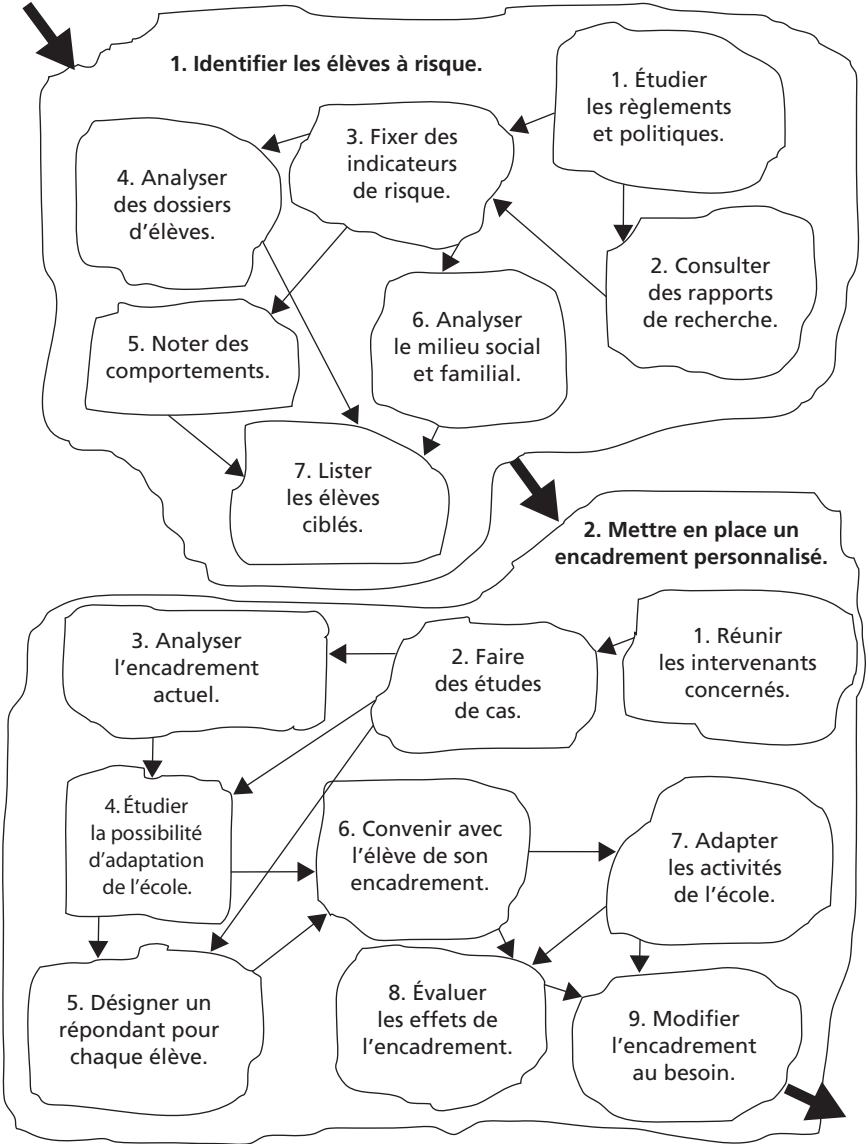
9.1.3.5. La délibération

La troisième phase de la méthode est la délibération. Il s'agit alors de comparer, dans une première étape, chacun des modèles conceptuels à la situation problématique et, dans une deuxième étape, de décider des actions que l'on veut poser pour améliorer la situation problématique. La délibération se situe dans l'univers effectif, dans la « vraie réalité » diraient certains.

La comparaison peut se faire en se posant, pour chacune des activités d'un système, les questions suivantes: fait-on déjà cette activité? Si oui, quels en sont les effets, et sinon, quels pourraient en être les effets? Cette activité serait-elle souhaitable, ou inspire-t-elle autre chose à faire? On dresse alors une liste d'actions éventuelles, parmi lesquelles on peut choisir celles que l'on veut poser. Le choix tient compte de l'analyse de leur faisabilité et de leur réalisme, mais il repose essentiellement sur les intentions des acteurs à s'y engager. On est en présence d'acteurs en train de mettre en commun leurs volontés d'agir et de construire des projets diversifiés, plutôt que d'un promoteur de projet à la recherche de volontaires...

Ensuite, la mise en œuvre des projets est laissée à chacune des personnes ou à chacun des groupes qui en est responsable; la coordination de l'ensemble des actions est assumée par la direction de l'organisation.

Figure 9.3
L'insertion de l'élève dans le projet de l'école



En première partie de ce texte, nous avons présenté les fondements d'une pratique de gestion de la diversité, la nôtre. Ainsi, nous y avons explicité notre conception de la diversité comme richesse, notre choix d'une stratégie de changement émergent, et notre utilisation de la méthode des systèmes souples. Voyons maintenant, en deuxième partie, un cas de pratique effective, « dans la vraie vie ».

9.2. LE CAS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE À L'ÉCOLE LEBER : UNE PRATIQUE EFFECTIVE

L'école Leber, une école secondaire de deuxième cycle avec une vocation particulière en mathématiques, sciences et informatique, reçoit environ 1 200 jeunes de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. De plus, l'école offre des services à une clientèle de jeunes ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Une quarantaine de ces jeunes reconnus pour avoir des troubles de comportement reçoivent des services en classes spéciales, une soixantaine d'autres ayant des difficultés légères ou graves d'apprentissage sont regroupés dans des programmes de cheminement particulier de formation temporaire ou continue.

Le personnel de l'école compte soixante-dix enseignants et enseignantes, et une équipe de professionnels non enseignants : travailleuse sociale, psychologue, conseiller en orientation, bibliothécaire et animateur de pastorale. L'équipe de direction est composée d'un directeur, de deux directeurs adjoints et d'une directrice adjointe.

En 1989, avec l'adoption de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique*, le milieu scolaire doit composer avec un nouveau mécanisme de décision, le conseil d'orientation. L'école doit faire valider par le conseil d'orientation les orientations qu'elle compte mettre de l'avant.

C'est dans cette optique, qu'au cours de l'année 1989-1990, l'équipe de direction de l'école a révisé son projet éducatif et entrepris une démarche de travail sur chacun des volets du projet éducatif.

9.2.1. La situation de départ

En avril 1990, l'équipe de direction de l'école Leber se rencontre pour préparer les orientations 1990-1991 à présenter au conseil d'orientation. Chacun des volets du projet éducatif de l'école est analysé afin de pouvoir faire ressortir les pistes de travail possibles. Sur le volet « Réussite des élèves », les membres de l'équipe se posent la question suivante : « Quelle mesure peut-on ajouter pour améliorer la réussite des élèves ? »

Chacune des personnes présente sa vision de la solution qui devrait être mise de l'avant. Plusieurs solutions sont proposées, entre autres : trouver une mesure qui fait en sorte que la qualité de vie des élèves soit améliorée, travailler avec les élèves afin qu'ils puissent développer un projet personnel, développer des modes d'organisation du temps, ajouter une période d'étude obligatoire pour tous les élèves. On retrouve donc quatre personnes qui ont des préoccupations et des points de vue différents sur ce qui fait problème en ce qui a trait à la réussite des élèves. La solution qui est apparue la plus facile à traiter ou la plus clairement définie a été retenue, soit la période d'étude obligatoire pour tous les élèves.

La discussion s'oriente alors sur trois aspects : la façon d'organiser cette période d'étude, la réaction des différents partenaires (parents, personnel enseignant) et les expériences passées d'une mesure unique appliquée par l'ensemble du personnel. À ce sujet, voici un exemple touchant l'amélioration de la qualité du français écrit. Il avait été décidé, majoritairement, que tout le personnel enseignant corrigerait l'orthographe des travaux présentés par les élèves. Cette mesure avait été adoptée puis reléguée aux oubliettes lorsque la direction s'était rendue compte que certains enseignants ou certaines enseignantes ne l'avaient pas appliquée ou l'avaient essayée puis laissé tomber. L'équipe de direction devait-elle reprendre l'idée de la mesure unique et tenter d'implanter une période d'étude obligatoire ?

C'est en constatant l'écart entre les perceptions de ses membres et les difficultés qu'ils anticipaient dans l'implantation de la période d'étude que l'équipe de direction a vu l'importance de pousser plus à fond la réflexion sur la réussite des élèves.

9.2.2. Le choix d'une approche méthodologique

L'équipe de direction devait choisir une approche méthodologique tenant compte des éléments suivants :

- ♦ les points de vue différents sur ce qui fait problème dans la réussite des élèves : les élèves ne réussissent pas parce qu'ils n'ont pas développé des compétences dans l'organisation de leur travail, ils n'ont pas de sentiment d'appartenance à leur école, ils n'ont pas de projet personnel qui les motive à poursuivre leurs études, ils n'étudient pas, etc. ;
- ♦ l'incapacité de faire consensus sur la définition du problème et sur la solution à proposer. Chaque personne présente choisit une solution qui correspond à sa vision de la problématique ;
- ♦ la complexité du problème. Dans ce problème, il y a présence d'acteurs multiples, les élèves eux-mêmes, le personnel enseignant, les parents, les professionnels, les membres de l'équipe de direction.

Il y a aussi présence de visions multiples du problème. Le meilleur exemple est l'équipe de direction elle-même, quatre personnes qui travaillent ensemble dans la même école ne définissent pas le problème de la même façon. Les actions proposées sont aussi multiples. Les personnes proposent des actions ou solutions qui sont en concordance avec le rôle ou la fonction qu'elles occupent ;

- ♦ le processus de résolution de problèmes, dans lequel on définit le problème de façon de plus en plus pointue afin d'arriver à une solution unique, n'apparaît pas adéquat à l'équipe de direction, entre autres, à cause de l'expérience vécue dans la tentative d'améliorer la qualité du français écrit.

L'équipe de direction a choisi la méthode des systèmes souples, développée par P.B. Checkland, pour poursuivre la démarche d'exploration de la problématique de la réussite des élèves.

L'ensemble de l'expérimentation s'est déroulée en quatre phases. La première phase a consisté en une journée de travail de formation et d'exploration de la problématique, avec l'équipe de direction et une personne-ressource extérieure à l'école. L'équipe de direction a décidé des actions de la deuxième phase, à la fin de la journée de formation-exploration. La deuxième phase visait à élargir la problématique en allant recueillir la vision des parents, des élèves et des différents membres du personnel de l'école, sur la problématique de la réussite des élèves. La synthèse des données recueillies et traitées a servi à établir la troisième phase de la démarche : l'équipe de direction convient d'informer l'ensemble du personnel enseignant et non enseignant des phases de la démarche entreprise, de leur soumettre le résultat de l'analyse des données recueillies, de valider ce contenu avec eux et de leur demander de se positionner dans l'action sur le sujet. La quatrième phase a comporté des actions visant la mise en place et la réalisation des projets proposés par le personnel de l'école, ainsi que la gestion de ces projets.

Les quatre prochaines sections décrivent le déroulement de chacune des phases de la démarche d'exploration sur la réussite des élèves et les données importantes amassées au cours d'elles.

9.2.3. La phase 1 : le travail avec l'équipe de direction

À la fin de la rencontre de travail sur le volet « Réussite des élèves » du projet éducatif, l'équipe de direction décide d'entreprendre une démarche de réflexion-formation sur la problématique de la réussite des élèves avec l'aide d'une personne-ressource extérieure à l'école. Une personne neutre de l'extérieur est nécessaire pour pouvoir permettre à tous les membres de l'équipe de direction d'exprimer librement leurs visions sur la réussite des élèves.

Au cours de la première journée de formation, la personne-ressource explique les fondements de la méthode des systèmes souples. Le parallèle est fait entre les deux démarches possibles: l'implantation d'une action unique, soit la période d'étude obligatoire, et l'autre qui consiste à privilégier la diversité des actions visant l'amélioration de la réussite des élèves. Dans le premier cas, le résultat se mesure en fonction de l'atteinte des objectifs initiaux, dans une démarche de changement planifié, tandis que dans le second cas, le résultat se mesure par les effets produits en cours de route et le renouvellement des actions, dans une démarche de changement émergent.

L'équipe de direction fait alors le choix d'entreprendre l'exploration de la problématique menant à la diversité des actions. Pour l'école, la possibilité d'actions multiples semble un avantage, une façon plus certaine de rallier les différents partenaires de l'école.

L'exploration de la problématique commence. Chaque personne de l'équipe de direction formule, individuellement, des énoncés sur ce qui fait problème dans la réussite des élèves. Ces énoncés sont affichés et présentés, à tour de rôle, par leur auteur. Les autres membres de l'équipe ont la possibilité de poser des questions de clarification, mais ne peuvent émettre de jugements sur ce qui est dit. La liste des énoncés produits par chacun des membres de l'équipe est présentée dans l'encadré suivant :

Ce qui fait problème dans la réussite

- Nous n'avons pas la même vision de la « réussite » des élèves et des rôles respectifs de l'enseignant et des directeurs.
- La réussite des élèves, c'est le développement de toutes ses capacités. Ça ne veut pas dire qu'il va réussir les examens du MELS en 3, 4 ou 5. La stabilité émotive est aussi importante que le MELS.
- Nous manquons d'information (et parfois de formation) pour bien réagir ou bien s'ajuster aux élèves qui vivent des problèmes.
- Les élèves qui « réussissent », on oublie qu'ils peuvent vivre des moments difficiles.
- 80 % des problèmes rencontrés à l'école en matière de réussite scolaire ou de comportement sont générés dans la société (manque de motivation, problèmes émotifs).
- Le taux de réussite varie d'un cours à l'autre, et ce pour les mêmes élèves.
- Les élèves ne maîtrisent pas tous les outils nécessaires à leur réussite.
- L'évaluation des apprentissages n'est pas toujours conforme aux objectifs des programmes.
- Les élèves travaillent peu à la maison.
- L'école n'atteint pas son objectif de faire réussir le plus d'élèves possible.
- Des élèves ne sont pas acceptés au cégep et ne peuvent pas poursuivre leurs études.

- Des élèves perdent tout intérêt face à leurs études et abandonnent.
- Les profs se démotivent quand leurs élèves ne réussissent pas.
- Les élèves ne se sentent pas intéressés par leur réussite.
- En mettant l'accent sur la réussite (performance) des élèves, les profs rendent leur enseignement plus rigide.
- Les profs se sentent jugés par la réussite de leurs élèves.

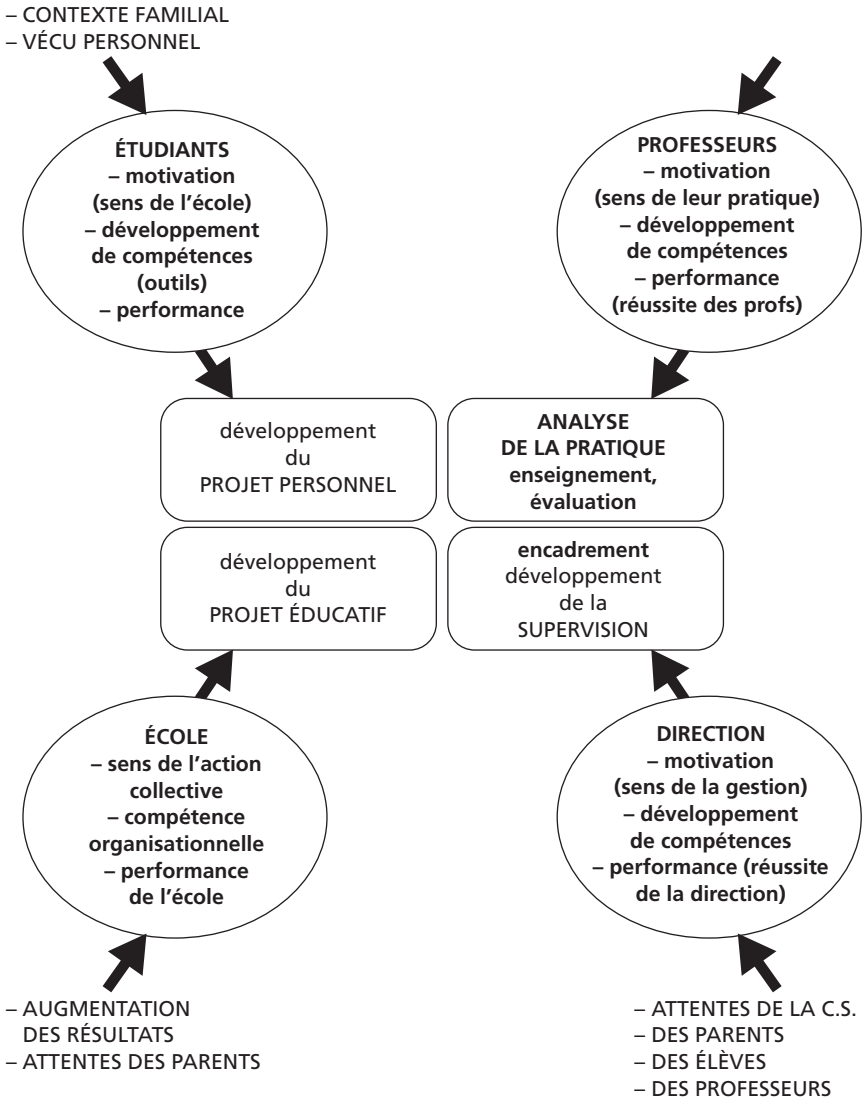
Une fois les visions explorées, chacun formule une dizaine de finalités de l'action en complétant la phrase suivante : *il faudrait agir pour*. Les finalités sont présentées et clarifiées, en voici quelques exemples :

Il faudrait agir pour :

- faire suivre par un psychologue ou un travailleur social les élèves qui souffrent de problèmes affectifs;
- faire en sorte que l'enfant ait besoin de l'école et non que l'école ait besoin des enfants;
- réveiller le désir de l'excellence chez celui qui se sent incapable de l'atteindre, lui donner le goût d'essayer de mieux réussir et lui en faire valoir les avantages;
- que les élèves apprennent à bien se connaître (leurs forces, leurs faiblesses);
- rendre les élèves autonomes dans leur démarche (méthodes, observation, résolution de problèmes);
- développer les compétences des professeurs: enseignement, évaluation, encadrement;
- faire prendre conscience à la société que l'école n'est pas la seule responsable du succès de l'enfant;
- donner un sens à notre action collective (projet éducatif).

L'équipe de direction et la personne-ressource analysent, par la suite, l'ensemble des données recueillies que sont les énoncés des visions de la problématique et des finalités. Ces énoncés impliquent diverses personnes ou groupes de personnes. Ce sont les cibles des énoncés : *l'étudiant*, les *professeurs*, la *direction* et *l'école*. Par la suite, les phrases sont regroupées sous des thèmes et associées à la cible identifiée précédemment. Ce premier traitement des données vise à représenter, de la façon la plus complète possible, les différentes visions de la problématique présentes dans l'équipe de direction. Cette représentation constitue le cadre de référence des visions de la problématique par les membres de la direction (figure 9.4).

Figure 9.4
Les visions de la problématique par les membres de la direction



Après la démarche de formation-exploration, le portrait de la problématique de la réussite des élèves en devient un à quatre volets. Ces volets sont centrés sur l'élève, les professeurs, la direction et l'école. Dans chacun de ces volets, on trouve les aspects de motivation, de développement de compétences et de performance. En revanche, les données de base et les points d'arrivée sont différents.

Les quatre volets de la problématique qui émergent des visions des membres de l'équipe de direction pourraient être décrits de la façon suivante.

9.2.3.1. Pour l'élève

L'étudiant arrive à l'école avec son vécu et ses expériences, qui sont différents d'un étudiant à l'autre. Il a des intentions de projet de vie qui lui sont propres. L'école prend peu de place dans son projet personnel, parce qu'elle ne lui fournit pas les éléments nécessaires à sa réalisation. Les différents membres du personnel de l'école ne réussissent pas à faire en sorte que l'étudiant trouve un sens ou une motivation à être à l'école. L'école tend à considérer son travail sur les étudiants comme un moulage de chaque jeune sur un profil de sortie. L'étudiant qui sort de l'école a son diplôme d'études secondaires, il sait le métier ou la profession qu'il veut exercer, il sait comment y arriver, il utilise les outils de travail qui lui ont été transmis, il performe. Le produit de l'école est considéré comme homogène et uniforme, c'est la « bonne façon de faire ». L'élève différent, qui ne ressemble pas à la masse, ne peut pas inclure cette vision de l'école dans son projet personnel; l'école ne répond pas à ses besoins. L'école lui demande de déterminer son projet personnel selon un profil de sortie prédéterminé et d'aplanir ses différences. L'étudiant ne considère pas que l'école peut faire partie de son projet, il ne réussit pas à l'école.

9.2.3.2. Pour les enseignants

Selon la vision de l'équipe de direction, cette problématique tient au fait que tous les professeurs ne remettent pas suffisamment en question leur pratique d'enseignement, d'évaluation et d'encadrement. La non-réussite des élèves est associée à un manque dans l'analyse des pratiques. Les élèves réussiraient mieux si les professeurs se posaient des questions sur la manière de leur rendre les programmes accessibles et attrayants, sur le réinvestissement dans leur enseignement des données des évaluations et sur la façon de réagir lorsqu'un étudiant pose problème. C'est le sens que les professeurs devraient donner, selon l'équipe de direction, à leur pratique et c'est dans ce sens qu'ils devraient développer leurs compétences et performer.

9.2.3.3. Pour la direction

La direction essaie de développer un modèle de supervision qui tienne compte, non seulement des attentes de la commission scolaire, des professeurs, des élèves et des parents, mais aussi du sens qu'elle veut donner à l'action. Les activités que la direction propose doivent favoriser le développement des compétences des élèves et des professeurs, et faire en sorte que chacun puisse intégrer l'école à son projet de vie personnelle et professionnelle.

9.2.3.4. Pour l'école

La problématique se situe dans le projet éducatif de l'école. Le projet éducatif doit refléter la situation réelle de l'école et laisser place à des pistes d'action vers la situation désirée. Celle-ci doit tenir compte des attentes des parents et de la commande de la direction générale de la commission scolaire d'augmenter le pourcentage de réussite des élèves. La difficulté réside dans le fait que la direction souhaite réaliser la commande de travail, tout en tenant compte des autres volets de la problématique de la réussite : l'étudiant, les professeurs et la direction. L'école doit être signifiante sur tous ces plans.

La figure 9.4 illustre les divers éléments du cadre de référence dégagé au cours de la première journée de travail. Ce cadre de référence regroupe l'ensemble des visions de l'équipe de direction même si, au point de départ, l'expression des visions aurait pu servir à l'élaboration de quatre cadres de référence différents.

Au terme de cette journée de formation-exploration, l'équipe de direction a été obligée de se positionner sur les suites à donner dans l'action. Elle pouvait décider de soumettre l'idée de la période d'étude obligatoire ou de travailler à l'élaboration d'un ou de plusieurs projets compatibles avec les visions représentées dans le cadre de référence. Elle a plutôt choisi d'entreprendre une démarche d'exploration des visions des différents partenaires sur la réussite des élèves, non pas dans une démarche de validation du cadre de référence mais plutôt dans une démarche ouverte d'exploration des visions des différentes composantes de l'école.

L'équipe de direction a décidé qu'elle ferait cette exploration en consultant des professeurs de l'école, des parents du comité d'école, des élèves et des professionnels non enseignants, et qu'elle mènerait cette consultation durant un mois. Par la suite, les données recueillies seraient revues et traitées en équipe de direction.

Cette nouvelle étape d'exploration constitue la deuxième phase de la démarche sur la problématique de la réussite des élèves; elle est réalisée avec un groupe élargi de personnes extérieures à l'équipe de direction.

9.2.4. La phase 2: le travail avec un groupe élargi

Cette deuxième phase vise à recueillir le plus grand nombre de visions différentes, de façon à obtenir le portrait le plus large possible de la problématique de la réussite des élèves. Plus ce portrait est large, plus il a de chances d'être juste et représentatif des personnes non consultées.

Au total, quarante-cinq personnes ont participé à l'élargissement de la problématique: parents, élèves, enseignants et enseignantes, professionnels. Chaque rencontre s'est déroulée de la même manière. Deux personnes de la direction rencontrent des sous-groupes homogènes de quatre à cinq personnes. Les rencontres durent environ deux heures et se déroulent comme suit:

- ♦ l'animateur situe la rencontre dans le contexte de la démarche d'exploration sur la réussite des élèves, en vue de trouver des pistes d'action souhaitables;
- ♦ l'animateur demande de formuler quatre ou cinq phrases sur ce qui fait problème dans la réussite des élèves. Ces phrases sont écrites sur des grandes feuilles et affichées au mur;
- ♦ chacun présente ses énoncés. Les personnes qui écoutent peuvent poser des questions de clarification sur ce qui est dit et sur ce qui amène la personne à dire que cela fait problème;
- ♦ la dernière étape de la rencontre consiste à énoncer, par écrit, en phrases courtes, le sens que l'on voudrait donner à l'action (finalités), en complétant la phrase: *Il faudrait agir pour...*
- ♦ les finalités sont affichées et présentées par leur auteur.

Les personnes qui participent à l'élargissement de la problématique sont volontaires. Les enseignants et les enseignantes ont été rencontrés pendant une journée de planification, les parents, lors d'une réunion spéciale du comité d'école et les élèves, sur le temps d'enseignement. Ces derniers ont été sélectionnés pour représenter l'ensemble des clientèles de l'école, des garçons et des filles de groupes réguliers, forts ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'ensemble des données colligées par l'équipe de direction est analysé par la personne-ressource et un membre de l'équipe de direction. L'analyse se fait sur les finalités exprimées par chacune des personnes consultées. Ces finalités sont regroupées en huit ensembles d'activités. Ces regroupements sont faits en considérant les similitudes entre les énoncés et le sujet traité. À cette étape, les visions des participants et des participantes sont « fondues » à travers les énoncés des finalités de l'action visant l'amélioration de la réussite des élèves. Ce qui veut dire que, dans une certaine vision de la

réussite des élèves, un individu ou un groupe d'individus croit que si l'on pose certains gestes, la réussite des élèves sera améliorée. Les ensembles d'activités peuvent être décrits de la façon suivante :

1. Encadrement des élèves :

Ensemble d'activités par lequel les différents membres du personnel de l'école développent un système d'encadrement personnalisé de l'élève dans la perspective d'aide et de réponse à ses besoins.

2. Projet personnel de l'élève :

Ensemble d'activités par lequel les différents membres du personnel de l'école aident l'élève dans la perspective d'intégrer l'école à son projet personnel.

3. Connaissance de soi :

Ensemble d'activités par lequel les différents membres du personnel de l'école aident l'élève à mieux se connaître et à mieux utiliser son potentiel.

4. Développement de compétences :

Ensemble d'activités par lequel les différents membres du personnel de l'école outillent l'élève afin qu'il puisse mieux gérer son travail scolaire.

5. Analyse des pratiques des intervenants :

Ensemble d'activités par lequel chaque personne intervenant auprès de l'élève analyse sa pratique dans la perspective de meilleure intervention pour l'élève et d'une plus grande satisfaction personnelle.

6. Modifications du contexte sociofamilial :

Ensemble d'activités par lequel les intervenants du milieu social et scolaire viennent en aide aux parents des élèves dans la perspective d'une meilleure communication parent-enfant et d'un environnement plus propice à l'étude.

7. Modification du contexte scolaire :

Ensemble d'activités par lequel l'école adapte son milieu de façon à répondre aux besoins individuels des élèves, et à faire en sorte que l'école ait un sens pour eux.

8A. Relations avec soi :

Ensemble d'activités par lequel les intervenants qui travaillent avec l'élève lui fournissent des occasions de se valoriser dans la perspective du développement d'une image positive de lui-même.

8B. Relations avec les autres :

Ensemble d'activités par lequel les professeurs et les élèves s'écoutent et se respectent dans le but de développer une meilleure communication.

8C. Relations avec l'environnement :

Ensemble d'activités par lequel chaque personne qui vit à l'école développe un sentiment d'appartenance au milieu.

8D. Relations avec la tâche :

Ensemble d'activités par lequel les professeurs développent des liens affectifs avec les élèves dans la perspective de créer un climat d'apprentissage accueillant et chaleureux.

Les sept premiers ensembles d'activités sont directement liés à l'élève comme apprenant. Tandis que le huitième ensemble d'activités, centré sur les relations, définit le climat dans lequel l'élève devrait réussir.

La phase 2, le travail avec un groupe élargi, a permis à l'équipe de direction de recueillir les visions de plusieurs personnes sur la problématique et de constater les orientations que ces personnes souhaitent dans l'action. Encore une fois, l'équipe de direction se trouve devant une décision à prendre quant à la poursuite de la démarche. Les membres de l'équipe sont les seules personnes à avoir une représentation des visions du groupe élargi sur la problématique et sur les orientations dans l'action. L'équipe prend donc la décision de poursuivre la démarche en présentant à l'ensemble du personnel les données recueillies au cours des phases 1 et 2. Elle prend, de ce fait, la décision de ne pas mettre elle-même de l'avant les projets qu'elle juge les plus pertinents.

9.2.5. La phase 3: le travail avec l'ensemble du personnel de l'école

Au cours de cette phase, les membres de l'équipe de direction veulent présenter la démarche d'exploration, le classement des finalités et la représentation des ensembles d'activités. De plus, ils souhaitent que l'ensemble du personnel puisse échanger sur ce qui lui est présenté et, finalement, se positionner dans l'action.

L'équipe convient d'organiser une journée de travail avec l'ensemble du personnel de l'école. Dans un premier temps, en assemblée générale, la personne-ressource expliquera les fondements de l'approche utilisée, en faisant ressortir que, dans une problématique comme la réussite des élèves, la diversité des visions est une richesse. Les personnes présentes auront l'occasion de questionner la démarche et de compléter, au besoin, la représentation des ensembles d'activités (voir la figure 9.4). Dans un deuxième

temps, en ateliers, les gens pourront échanger sur le contenu de la première partie et ils auront à remplir un questionnaire. Chacun des membres de l'équipe de direction et la personne-ressource animent les ateliers.

Le questionnaire à remplir comporte trois questions :

- ♦ Est-ce que je me retrouve dans l'un ou l'autre des ensembles d'activités ?
- ♦ Dans quel(s) ensemble(s) d'activités est-ce que je me sens ou me sentirais le plus à l'aise ?
- ♦ Quelles sont les activités dans lesquelles je serais prêt ou prête à investir ?

À la première question soixante-neuf des soixante-dix personnes qui ont répondu disent se retrouver dans l'un ou l'autre des ensembles d'activités. À la deuxième question, vingt-cinq personnes répondent « Soutien à l'élève ». Cette appellation regroupe les ensembles d'activités « projet personnel de l'élève », « connaissance de soi » et « développement de compétences ».

Certaines personnes ont fait plus d'un choix. Le nombre de réponses est donc supérieur à soixante-dix (70). Le tableau 9.3 présente le nombre de répondants pour chacun des ensembles d'activités.

Tableau 9.3

Nombre de répondants pour chacun des ensembles d'activités

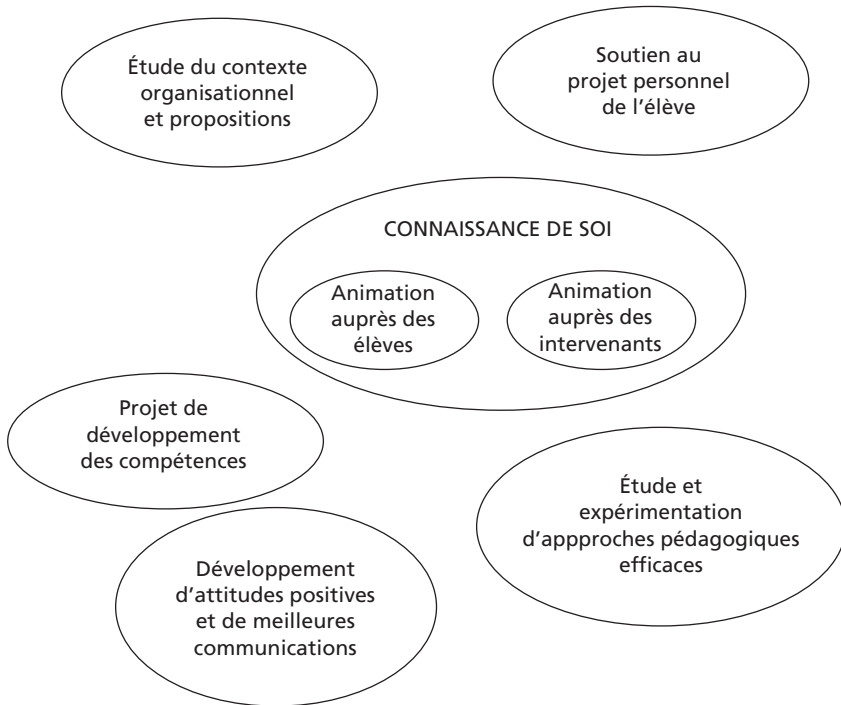
Titre de l'ensemble d'activités	Nombre de répondants
1. Encadrement des élèves	12
2. Projet personnel de l'élève	42
3. Connaissance de soi	32
4. Développement de compétences	31
5. Analyse des pratiques des intervenants	3
6. Modifications du contexte sociofamilial	2
7. Modifications du contexte scolaire	6
8. Ensemble d'activités de relations	11

Les réponses à la troisième question ont nécessité un traitement différent du dénombrement des répondants. D'une façon générale, les personnes qui ont répondu à cette question n'ont pas soumis d'activités précises. Elles formulent des énoncés qui précisent le sens de leur action. Par exemple : améliorer la communication, développer de bonnes relations professeur-étudiant, être attentif au vécu de l'étudiant. Le traitement des énoncés a été réalisé en suivant les étapes suivantes :

- ♦ distinguer les clientèles visées par les activités;
- ♦ regrouper les activités en fonction des similitudes;
- ♦ identifier les champs d'action intégrant les diverses activités; identifier les personnes intéressées par ces champs d'action.

Du traitement des réponses à la troisième question émergent six champs d'action (voir la figure 9.5) centrés sur des personnes cibles différentes et impliquant diverses activités. Le tableau 9.4 identifie ces champs d'action, indique la cible et décrit les activités pouvant s'y tenir.

Figure 9.5
Champs d'action



À ce stade-ci, compte tenu de la réaction positive de l'ensemble du personnel, l'équipe de direction devait aller chercher, auprès du conseil d'orientation, le mandat d'opérationnaliser les champs d'action proposés.

La direction a donc présenté au conseil d'orientation de l'école le fruit de la démarche d'exploration de la problématique de la réussite des élèves. Le conseil d'orientation a réagi en disant qu'il n'était pas possible pour une école de mener autant d'actions différentes et de les réussir. Une analogie

Tableau 9.4

Champs d'action, clientèles-cibles et description des activités

Champs d'action	Cibles	Description des activités
Soutien du projet personnel de l'élève	Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Parrainage de jeunes par des professeurs • Sessions de motivation • Élaboration d'un comité de travail sur le sujet • Rencontres individuelles • Mise sur pied d'activités parascolaires
Connaissance de soi – Animation auprès de l'élève	Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Formation de petits groupes d'échange • Tests d'aptitudes • Formation de groupes d'appartenance
Connaissance de soi – Animation auprès des intervenants	Professeur Parent	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres de formation des professeurs sur des façons d'aider les élèves • Sessions de formation • Formation de comités d'aide aux parents
Étude du contexte organisationnel et propositions	Tout le personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation d'un local de tutorat • Révision du code de vie de l'école • Période d'étude pour les cas particuliers
Projet de développement des compétences	Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de périodes de récupération • Développement d'outils de travail (méthode de travail, agenda)
Développement d'attitudes positives et de meilleures communications	Tout le personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Activités visant l'amélioration du climat et des contacts professeur-élève
Étude et expérimentation d'approches pédagogiques efficaces	Personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de supervision du personnel enseignant par les pairs ou la direction • Groupes d'échange sur la pédagogie

a alors été proposée: si l'on représentait la réussite des élèves comme la rénovation d'une maison, pourrait-on concevoir que tous ne travaillent pas à rénover la même pièce? Pourrait-on concevoir que l'on se partage le travail selon ses goûts et ses habiletés? En considérant cette possibilité, le conseil d'orientation a donné son aval à la poursuite de la démarche.

L'équipe de direction aurait pu, une fois le mandat obtenu, définir les projets à être implantés à partir des activités suggérées par l'ensemble du personnel, c'est-à-dire formuler les objectifs, fixer des échéanciers, déterminer des moyens, allouer des ressources, etc. Elle s'est plutôt questionnée sur la structure à mettre en place pour soutenir l'action des différents membres du personnel qui, eux, seraient responsables de la planification et de la mise en œuvre des projets.

9.2.6. La phase 4: la mise en œuvre d'actions concrètes

Cette phase consiste, pour la direction, à définir la structure à mettre en place pour soutenir l'action des différents individus ou groupes d'individus s'impliquant dans les projets. Pour ces acteurs, elle consiste à définir des

projets concrets et à les mettre en œuvre. La démarche, qui avait jusque-là été celle de l'équipe de direction de l'école, devient la démarche de l'équipe-école.

Le conseil d'établissement et la direction ont choisi de mettre en place un comité pédagogique, défini par la convention collective des enseignants et des enseignantes, formé de sept chefs de groupe, sous la responsabilité de la directrice adjointe. Les chefs de groupe auraient pour tâche, entre autres, de favoriser la mise sur pied des projets portant sur la réussite des élèves et d'en assurer le suivi. La directrice adjointe, responsable de la pédagogie, aurait pour mandat de coordonner et de superviser le travail du comité pédagogique.

Au cours des journées de planification de fin d'année, le comité pédagogique nouvellement formé s'est penché sur les diverses façons de préparer l'action. Il a été décidé de présenter aux départements, au retour des vacances scolaires, les champs d'action retenus afin de réactiver l'adhésion des professeurs et de susciter leur engagement dans des projets concrets.

Au début de l'année scolaire, les chefs de groupe, dans les différents départements, ont relancé le processus. Les départements ont mis sur pied des projets en décrivant leurs intentions et les moyens à mettre en place. Ces projets ont été réalisés au cours de l'année scolaire qui a suivi. Le tableau 9.5 présente, sommairement, quelques-uns de ces projets.

Tableau 9.5

Tableau descriptif de projets développés par les départements

Titre du projet	Département	Intentions	Moyens
Local SIM	Sciences – math. – informatique	Permettre aux élèves en difficulté de mieux réussir leur cours	Mise en place d'un local ouvert tous les midis
Marrainage	Adaptation scolaire	Permettre aux élèves TC (troubles de comportement) intégrés au régulier de mieux s'intégrer	Rencontres régulières des élèves avec leur marraine (prof. de classe fermée)
Tutorat	Anglais	Aider les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir leur programme d'anglais	Des élèves forts aident ces élèves, sous la supervision des professeurs d'anglais des classes régulières
Point limite: Zéro	Français	Améliorer les performances orthographiques des élèves	Concours d'orthographe organisé le midi

Au total, une trentaine de projets ont vu le jour durant l'année scolaire 1991-1992, des projets à caractère pédagogique, d'autres liés au climat ou à la communication et d'autres encore liés à l'analyse des pratiques. Les projets à caractère pédagogique se sont déroulés sous la supervision des chefs de groupe, à l'exception de certains projets individuels amorcés par des professeurs qui souhaitaient un suivi avec la directrice adjointe. Les autres projets, touchant le climat et la communication, lancés par des professeurs, des élèves ou d'autres membres du personnel, ont été réalisés sous la supervision du directeur adjoint responsable du volet « Qualité de vie » du projet éducatif. Des professionnels de l'école ont mené un projet lié à l'analyse des pratiques avec des parents d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Tout au long de l'année scolaire, les chefs de groupe ont partagé ensemble le vécu de leurs départements. La directrice adjointe, responsable du comité pédagogique, a assuré le suivi et aidé les chefs de groupe dans la réalisation de leurs projets. Ces projets ont fait l'objet de présentations régulières au conseil d'orientation de l'école durant l'année scolaire.

9.2.7. Les effets produits et le bilan

Le personnel enseignant qui a participé à l'exploration des visions sur la réussite des élèves a mentionné que l'expérience était rafraîchissante. Elle leur permettait de refaire le point sur leur enseignement et remettait la réussite au cœur de leurs préoccupations.

Les parents ont vu, dans cette démarche d'exploration de la problématique de la réussite des élèves, l'occasion de communiquer à l'école leur point de vue sur le sujet et de constater l'importance que l'école y accordait.

Au cours des trois premières phases, les membres du personnel enseignant considéraient l'opération comme une idée de la direction. En revanche, quand est venu le temps d'opérationnaliser concrètement les pistes d'action, ils en parlaient comme du projet de leur département ou de leur projet personnel.

Il est difficile de mesurer quantitativement l'impact du projet sur le décrochage scolaire ou sur l'augmentation du pourcentage de réussite des élèves. Nous avons cependant constaté une amélioration des résultats aux examens de fin d'année, en 5^e secondaire, en français et en sciences. Est-ce attribuable aux projets mis en route au cours de l'année? Nous ne pouvons pas l'affirmer de façon certaine.

Il est sûr cependant que la réussite des élèves a été et est encore le centre des préoccupations de l'école Leber. Il n'y a, par contre, pas eu d'implantation de période d'étude obligatoire à l'école, mais quantité de projets fort intéressants qui ont monopolisé bien des efforts de la part de l'ensemble du personnel de l'école.

Des effets à long terme, toutefois, peuvent être notés en ce qui a trait à la culture organisationnelle de l'école. Ainsi, on assiste au passage de la recherche de la solution unique à un problème à la recherche d'actions multiples pour régler ce problème. De même, on peut noter le passage d'une planification poussée à une gestion de l'émergence d'actions en cours de démarche. Enfin, cette expérience a permis aux divers acteurs de s'approprier davantage la problématique et d'y être proactifs.

Comme complément, le tableau 9.6 dresse la chronologie des événements vécus à l'école Leber.

CONCLUSION

Les projets développés à l'école Leber ne constituent pas nécessairement des innovations au sens où on l'entend généralement; en effet, bon nombre se situent en continuité avec des actions antérieures et plusieurs ressemblent à des actions entreprises ailleurs, dans d'autres écoles. Ce qui est nouveau, c'est qu'il s'agit vraiment de «projets» pour ceux qui les ont mis en œuvre: ils sont issus des représentations que les acteurs se faisaient de la problématique, ils prennent un sens pour eux et sont mobilisateurs, ils sont élaborés et gérés par eux. Nous pouvons considérer que les membres du personnel qui ont porté ces projets sont plus que des acteurs, ils sont les véritables «auteurs» de leurs projets.

La démarche suivie, quant à elle, si elle ne constitue pas nécessairement une innovation, peut être vue comme un changement de la culture de gestion de l'école, où la diversité est apparue, à un moment donné, comme autre chose qu'un problème à résoudre.

QUINZE ANS PLUS TARD

Le cas de l'école Leber nous a permis d'illustrer la méthode des systèmes souples. Depuis ce temps, la vocation de l'école Leber a été modifiée, l'équipe de direction a été complètement renouvelée, de même que presque toute l'équipe des enseignants. Il y a eu fusion avec l'école qui recevait la clientèle de 1^{er} cycle du secondaire. L'environnement social s'est modifié, des classes d'accueil ont été ajoutées ainsi que des classes spécialisées.

Tableau 9.6
Chronologie des événements

Phases	Dates	Événements
1	Année 1989-1990	<ul style="list-style-type: none"> • Dépôt et acceptation par le conseil d'orientation du projet éducatif de l'école Leber.
1	Avril 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion en équipe de direction du volet « Réussite des élèves ». • Proposition d'implanter une période d'étude obligatoire, pas de consensus dans l'équipe de direction. • Décision de travailler à l'exploration de la problématique avec une personne-ressource de l'extérieur, avant de pousser plus loin.
2	Mai 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Accord donné par le conseil d'orientation de travailler le volet « Réussite des élèves » du projet éducatif en favorisant une démarche d'exploration de la problématique.
2	30 octobre 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Étape de formation-exploration avec la personne-ressource et l'équipe de direction. • Expression des visions sur la « Réussite des élèves » et des finalités d'action. • Cadre de référence et décision d'élargir la problématique en consultant les différents partenaires: parents, élèves, personnel enseignant, professionnels.
2	31 octobre au 27 novembre 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration des visions des partenaires en sous-groupes, par l'équipe de direction.
2	27 nov. 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Retour avec le consultant et traitement des données recueillies. • Décision de présenter à l'ensemble du personnel les données des phases 1 et 2.
3	Janvier 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la démarche et des données recueillies à l'ensemble du personnel enseignant. • Ateliers de discussion et questionnaires à remplir par le personnel enseignant.
3	Février 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement des données recueillies par le questionnaire. • Décision d'aller chercher auprès du conseil d'orientation le mandat d'opérationnaliser les actions proposées.
3	Avril 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation au conseil d'orientation des résultats de la démarche d'exploration, du traitement des questionnaires et des pistes possibles d'action.
3	Avril 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptation par le conseil d'orientation des orientations sur le volet « Réussite des élèves » du projet éducatif. • Décision de former un comité pédagogique.
4	Mai – Juin 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Travail avec le personnel enseignant sur les projets d'action pour l'année 1990-1991.
4	Août 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre des projets par les départements ou les individus.
4	1991-1992	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion et coordination des projets.

Aussi, il n'est pas possible de relier la situation actuelle de cette école à la démarche vécue il y a quinze ans. Cette méthode ne règle pas définitivement une situation, mais place les gens en projet. L'idée n'est pas d'avoir des projets, mais plutôt d'être en projet. On peut voir cette méthode comme un processus continu de la gestion de la diversité. Cette diversité elle-même se transforme régulièrement dans la vie d'une organisation, et il faut éviter les pièges des solutions uniques et définitives.

QUESTIONS d'approfondissement

9

9.1. Des questions soulevées

Les questions habituellement posées sont relatives à la démarche plutôt qu'aux fondements de la pratique de gestion de la diversité, et peuvent se ramener aux suivantes :

- quelles sont les conditions nécessaires à l'utilisation d'une telle démarche ?
- quel est le taux de réussite prévisible de cette démarche ?
- les changements produits sont-ils durables ?
- cette démarche commande-t-elle un investissement considérable, voire exagéré, en temps et en énergie ?
- comment et par qui peut se faire, idéalement, la gestion d'une démarche de ce type ?

Ces questions commanderaient sans doute, dans l'esprit de ceux qui les posent, des réponses claires, succinctes et précises. Elles pourraient aussi constituer des questions de recherche dans des projets d'analyse comparative de différentes méthodologies de changement.

Cependant, ce type de questions présente pour nous une première difficulté : elles n'abordent que la dimension technique de la démarche présentée, alors que le cas de l'école Leber n'est **qu'une illustration** d'une pratique de gestion de la diversité. Il y aurait donc avantage à tenir compte de plusieurs dimensions d'une pratique professionnelle, comme le pouvoir légitime des acteurs, les fondements théoriques et la vision du monde qui les guident, les aspects techniques et le savoir-faire qu'ils maîtrisent, les intentions d'agir qui les mobilisent, les aspects éthiques qui les inspirent, et le sentiment de confort qu'ils ressentent dans une telle pratique.

Une deuxième difficulté est que ces questions sont formulées ici sans référence aux fondements présentés en première partie de ce texte. Mais, en établissant ce rapport, on peut voir que selon qu'on considère la diversité comme problème à résoudre, réalité inéluctable ou richesse à exploiter, selon qu'on privilégie une stratégie de changement planifié ou de changement émergent, et selon qu'on adopte une méthodologie de résolution de problème ou la méthodologie des systèmes souples, ces questions prennent un sens fort différent. Aussi, nous proposons plutôt un certain nombre d'éléments à approfondir.

9.2. Des éléments à approfondir

Les éléments à approfondir qui nous semblent les plus pertinents pour la pratique et qui pourraient éventuellement faire l'objet de recherches sont les suivants :

- les indicateurs à prendre en compte dans la lecture de l'état initial de l'organisation dans laquelle on veut intervenir, de même que dans son évaluation dynamique en cours de démarche ;
- les compétences qu'un gestionnaire doit développer pour être à l'aise dans une telle pratique ;
- les outils de pilotage appropriés ;
- la formation et l'accompagnement des acteurs.

9.3. Un cadre d'analyse approprié

Il nous semble cependant important que l'approfondissement de ces éléments puisse se faire dans une perspective de compréhension de cette pratique plutôt que dans une perspective de justification ou de réfutation ; pour ce faire, il est essentiel non seulement de situer cette pratique dans un paradigme nouveau, mais de rendre explicite le paradigme dans lequel on se positionne pour l'analyser et s'en construire une représentation. Il serait difficile, sinon impossible, de comprendre le sens d'une pratique de gestion de la diversité à partir d'un paradigme qui refuserait de considérer la diversité comme richesse, ou pour le moins comme réalité avec laquelle on doit composer.

Par ailleurs, voir la diversité comme richesse implique que l'on reconnaisse l'existence de paradigmes différents, et que l'on puisse pour le moins considérer qu'il s'agit, là aussi, d'une réalité avec laquelle il faut bien vivre. La diversité des visions du monde ne constitue pas en soi un problème ; ce n'est que lorsque l'une d'elles se prétend vérité unique que la prudence s'impose, et lorsqu'elle devient totalitaire que la résistance devient héroïque...

RÉFÉRENCES

- Checkland, P.B. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*, Chichester, Wiley.
- Checkland, P.B. et J. Scholes (1990). *Soft Systems Methodology in Action*, Chichester, Wiley.
- Claux, R. et A. Gélinas (1982). *Pour un renouvellement de la systémique : systèmes souples, changement émergent et recherche-action* (Série de six vidéogrammes), Montréal, Éditions Agence d'ARC.
- Fortin, R. et A. Gélinas (1993). *L'approche de formation-recherche comme stratégie de changement en administration scolaire : l'exemple d'une recherche sur la gestion du perfectionnement en milieu scolaire*, Colloque du doctorat en éducation, Hull, mai.
- Gélinas, A. (1988). « Évaluation et multirationalité », dans C. Paquette (dir.), *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville, Éditions NHP.
- Gélinas, A. et J.-M. Pilon (1988). *Méthodologie des systèmes souples et développement des organisations : approche à la gestion de la diversité*, Paris, Cinquième congrès de psychologie du travail de langue française.
- Watzlawick, P. (dir.) (1988). *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris, Seuil.
- Watzlawick, P., J. Weakland et R. Fisch (1975). *Changements ; paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.

Chapitre 10

LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

FERNAND OUELLET
Université du Québec à Montréal

La somme de toutes nos appartenances, au sein de laquelle l'appartenance à la communauté humaine prendrait de plus en plus d'importance, jusqu'à devenir un jour l'appartenance principale, sans pour autant effacer nos multiples appartenances particulières.

(A. Malouf, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, p. 115)

Ce chapitre porte sur les éléments de la diversité qui sont de plus en plus présents dans le milieu scolaire québécois, notamment l'origine ethnoculturelle des élèves et du personnel scolaire. Nous précisons tout d'abord le concept de réussite éducative que nous distinguons de celui de réussite scolaire. Nous ferons un inventaire des éléments qui composent la diversité que l'on trouve dans nos écoles primaires et secondaires et dans les centres d'éducation des adultes du Québec. Nous constaterons, non sans un certain étonnement, l'absence de compétences professionnelles portant spécifiquement sur la prise en compte de la diversité dans les référentiels de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à l'intention du personnel enseignant¹ et des directions d'établissement d'enseignement². Nous tenterons d'en comprendre les raisons. Nous vous proposerons des pistes de réflexion et nous terminerons par une présentation des pratiques pédagogiques et administratives en usage dans les écoles québécoises qui prennent en compte la diversité.

10.1. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE OU SCOLAIRE ?

Guy Rocher affirmait (dans Gosselin³, 2007, p. 424) : « Il faut voir la pédagogie dans un contexte culturel, social, politique et économique dans lequel elle se situe. »

La pédagogie concerne au premier chef les enseignants, mais aussi les directions et les adjoints, les techniciens en éducation spécialisée, les surveillants et les professionnels. Tous ces pédagogues⁴ accompagnent l'élève dans son cheminement vers sa réussite éducative. Nous distinguons la **réussite éducative** de la **réussite scolaire**, car cette dernière nous semble exclusivement associée à une seule finalité, l'obtention du diplôme. Cette réussite scolaire se réalise parfois au détriment de l'épanouissement personnel, culturel, cognitif, spirituel et social de l'élève. Nous introduisons le concept d'**élève-citoyen** pour rappeler la mission primordiale de l'école québécoise en ce XXI^e siècle que nous retrouvons dans le programme de formation :

-
1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu pratique*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf>.
 2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf>.
 3. Gosselin, G. et C. Lessard (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
 4. À l'époque des Romains, c'était l'esclave qui accompagnait l'élève chez le précepteur.

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. [...] Elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution. [...] Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. [...] L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation⁵.

La réussite éducative des élèves-citoyens, dont nous pouvons observer quotidiennement la progression, se manifeste :

- ♦ lorsqu'ils apprennent à avoir confiance en eux et à mériter celle des autres, à surmonter l'échec, à se dépasser et à apprendre à apprendre car ils auront à le faire tout au long de leur vie;
- ♦ lorsqu'à l'école et à l'extérieur de celle-ci, les **élèves-citoyens** découvrent et adhèrent graduellement aux **valeurs communes** de notre système démocratique que l'on trouve dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. Parmi ces valeurs, notons :

Le respect de la dignité de l'être humain et l'égalité entre les femmes et les hommes. La reconnaissance des droits à la vie, à la sûreté, à l'intégrité et à la liberté de sa personne, à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation, au respect de la vie privée et au respect du secret professionnel. L'exercice des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association dont chaque personne est titulaire. Le droit de toute personne à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. La non-discrimination de ces droits et libertés et l'absence de harcèlement. L'adhésion aux valeurs relatives à la participation démocratique comme la négociation, la résolution pacifique des conflits, la solidarité, le droit à l'information et la reconnaissance de l'exercice des libertés et des droits fondamentaux dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec;

5. Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- ♦ lorsque les **élèves-citoyens** défendent les valeurs humaines et réclament une société plus démocratique, plus juste et plus équitable ;
- ♦ lorsque chaque **élève-citoyen** est considéré par l'école comme un membre de la communauté humaine, comme un être culturel singulier ayant un parcours personnel différencié et de multiples appartenances, expression que nous empruntons à Amin Malouf⁶, qui sont, d'une façon concomitante, familiale, sociale, culturelle, économique, etc. Voilà ce que nous entendons par **réussite éducative**.

C'est en portant ce regard sur les élèves et sur les personnels scolaires que nous comptons identifier les principaux éléments de la diversité que nous trouvons dans le milieu scolaire québécois en 2010.

10.2. LES COMPOSANTES DE LA DIVERSITÉ DANS LE MONDE SCOLAIRE

Dans le tableau 10.1, nous avons regroupé les éléments de la diversité en milieu scolaire ayant ou pouvant avoir une influence sur le parcours scolaire des élèves. Il s'agit des éléments que nous avons observés au cours des quarante dernières années, principalement au Québec et à l'occasion ailleurs dans le monde. Cette liste n'est pas exhaustive, mais elle reprend des éléments qui ont fait l'objet d'études et de débats. Pour chacun des éléments, nous rappelons brièvement les principaux enjeux au sujet desquels nous posons un certain nombre de questions à l'école, c'est-à-dire à l'ensemble des membres de la communauté éducative.

6. Malouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.

Tableau 10.1
Les éléments de la diversité en milieu scolaire

Éléments de la diversité	Enjeux
Le sexe des élèves	De plus en plus de chercheurs se penchent sur la relation entre le sexe et la réussite scolaire des élèves. Pour un petit nombre d'entre eux, le taux d'obtention du diplôme et de décrochage des garçons est attribuable à la mixité des élèves dans les groupes et à une forte présence féminine au sein du personnel enseignant. Toutefois, une majorité de chercheurs réfute ces causes et attribue ce taux d'échec et de décrochage à des facteurs sociaux et économiques. Les dernières données de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS 2007 ¹) démontrent que les résultats des élèves de la 2 ^e année du 2 ^e cycle du primaire présentent une différence de 9 points en faveur des garçons à l'épreuve de mathématique et de 2 points à celle de sciences. Il en va de même en 2 ^e année du 1 ^{er} cycle du secondaire, mais avec un écart de 2 points en faveur des garçons en mathématique et de 8 points en sciences. À la lueur de ces résultats, rien ne semble justifier que l'école mette fin à la mixité pour assurer la réussite des garçons dans ces deux disciplines. Par ailleurs, d'autres données ² plus alarmantes nous forcent à revoir la conclusion précédente et à chercher des moyens pour diminuer l'écart entre les garçons et les filles. Il s'agit du taux d'obtention de diplômes et de décrochage aux secteurs jeunes et adultes en 2005-2006 selon le sexe.

Taux d'obtention de diplômes et de décrochage aux secteurs jeunes et adultes en 2005-2006

Sexe	Taux d'obtention de diplômes aux secteurs jeunes et adultes	Taux de décrochage chez les 17 ans	Taux de décrochage chez les 18 ans	Taux de décrochage chez les 19 ans
Filles	93,4 %	7,9 %	12,0 %	14,4 %
Garçons	79,7 %	12,9 %	21,3 %	24,8 %
Écart	13,7 % + pour les filles	5,0 % + pour les garçons	9,3 % + pour les garçons	10,4 % + pour les garçons

On obtient le taux de décrochage pour chaque âge en combinant la proportion de la population qui a obtenu un diplôme du secondaire et, parmi les personnes non diplômées, la proportion de celles qui fréquentent l'école. (Les diplômes considérés ici sont le diplôme d'études secondaires [DES, y compris le diplôme avec mention de professionnel court ou de professionnel long], le certificat d'études professionnelles [CEP], le diplôme d'études professionnelles [DEP], l'attestation de spécialisation professionnelle [ASP], l'attestation de formation professionnelle [AFP] et le certificat en formation en entreprise de récupération [CFER].)

En fonction de ces dernières données, quelles actions spécifiques l'école doit-elle mettre en place pour diminuer les écarts entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur taux de diplomation et de décrochage scolaire et pour assurer leur réussite éducative ?

Tableau 10.1 (suite)

Les éléments de la diversité en milieu scolaire

Éléments de la diversité	Enjeux
L'âge des élèves et des membres du personnel scolaire et le rythme d'apprentissage des élèves.	<p>L'âge est un facteur utilisé pour fixer de façon obligatoire la période de fréquentation scolaire pour les enfants. L'enfant qui a eu 6 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours doit être admis à l'enseignement primaire, mais celui qui a 6 ans le 1^{er} octobre ou après cette date devra attendre un an pour être admis. L'écart de maturité entre les enfants pourrait-il avoir des conséquences sur la réussite de certains d'entre eux ? Les conditions fixées pour le passage des élèves du primaire au secondaire, soit après six années passées au primaire et exceptionnellement après une année en moins ou une année en plus (articles 13 et 13,1 du régime pédagogique), peuvent avoir, pour certains élèves, et particulièrement pour une partie des élèves issus de l'immigration, des effets pernicieux sur leur réussite éducative. Quelles mesures l'école doit-elle mettre en place pour atténuer ces conséquences ?</p> <p>Ces dernières années, nous avons assisté à une cohabitation intergénérationnelle au sein du personnel scolaire qui pose de nouveaux défis pour l'harmonisation des approches pédagogiques et des pratiques organisationnelles. Comment l'école entend-elle les relever ?</p> <p>Actuellement, les règles de passation du primaire au secondaire ne prennent pas en compte les rythmes d'apprentissage des élèves. Comment l'école entend-elle pallier cette situation ?</p>
La taille, le poids et l'apparence physique de l'élève	<p>Les données sur l'intimidation (dépréciation, humiliation, rejet, surnom inférieurisant, comparaison dégradante, bousculade, coup, recel, vol, etc.³) en milieu scolaire nous permettent de constater que de nombreux facteurs, dont la taille, le poids et l'apparence physique des élèves, particulièrement ceux de 10 à 14 ans⁴, ouvrent parfois la voie à l'humiliation, aux railleries et à la violence physique et psychologique. Les conséquences qu'ont ces gestes sur l'estime de soi et sur le parcours scolaire des élèves sont parfois désastreuses. Bien que certains programmes aient été mis en place dans certaines écoles pour contrer l'intimidation, il semble que celle-ci persiste dans certains milieux. Comment l'école entend-elle intervenir pour mettre fin à l'intimidation ?</p>
La capacité intellectuelle de l'élève	<p>Les parents nourrissent des attentes légitimes quant à la capacité intellectuelle de leur enfant. Ces attentes peuvent parfois être démesurées au regard des ressources que l'école met à la disposition de l'enfant lorsqu'il est intégré dans une classe ordinaire plutôt que dans une classe correspondant à ses capacités intellectuelles. Une expérience menée aux États-Unis en 1970 (où une enseignante expliquait à ses élèves que celles et ceux qui avaient les yeux bleus avaient une intelligence supérieure à celles et ceux qui avaient les yeux bruns) a démontré que les élèves (la majorité) offraient une performance scolaire conforme à ce qu'on leur avait dit, en l'occurrence à la couleur de leurs yeux. L'expérience a été reprise par une enseignante du Québec en utilisant cette fois-ci le critère de la taille⁵. Les résultats ont été sensiblement les mêmes. Cet effet Pygmalion pourrait-il s'appliquer aux élèves doués ou en difficulté qui sont intégrés dans une classe ordinaire ? Qu'est-ce que l'école peut faire pour mettre fin à ces situations qui conduisent parfois certains élèves sur la voie du décrochage scolaire ?</p>

Tableau 10.1 (suite)

Les éléments de la diversité en milieu scolaire

Éléments de la diversité	Enjeux
Le handicap physique ou mental de l'élève	Les handicaps physiques ou mentaux des élèves intégrés à des groupes réguliers nécessitent toujours un traitement particulier de la part du personnel enseignant généralement dépourvu, lorsqu'il s'agit de répondre individuellement à chacune des situations. En conséquence, il doit, selon les besoins, utiliser des équipements spécialisés pour enseigner ou ouvrir sa classe à d'autres intervenants. Dans quelle mesure le personnel enseignant est-il préparé et disposé à collaborer avec ces personnes-ressources et à utiliser ces équipements ?
Les intelligences multiples de l'élève et les styles d'apprentissage des élèves	<p>Nous avons constaté que le programme de formation et les approches pédagogiques en vigueur dans les écoles ne tiennent pas suffisamment compte des intelligences multiples, dont celles identifiées par Gardner. La passation de tests pour déterminer les styles d'apprentissage des élèves est un exercice rarissime en milieu scolaire. L'application de la même méthode d'enseignement à tous les élèves d'un groupe sans avoir pris le temps de poser un diagnostic, c'est-à-dire de connaître les styles d'apprentissage des élèves, est aussi une pratique généralisée. La différenciation pédagogique demeure encore le lot des théoriciens plutôt que celui des praticiens. Est-ce que cela pourrait expliquer en partie le décrochage et le manque d'intérêt de certains élèves envers l'école ?</p> <p>Pourtant, lors de formations d'enseignantes et d'enseignants, nous avons eu l'occasion de constater que la diversification des activités de formation en fonction de la prise en compte des styles d'apprentissage avait pour effet d'augmenter de façon significative le taux de satisfaction des participantes et participants. L'école est-elle prête à identifier les styles d'apprentissage de ses élèves et à ajuster ses méthodes d'enseignement ? L'école peut-elle en tenir compte dans l'aménagement de son cadre organisationnel ?</p>
La situation familiale de l'élève	La situation familiale de l'élève a des incidences sur son parcours scolaire. Comment le personnel scolaire entend-il en tenir compte au-delà du plan d'intervention qui ne s'adresse généralement qu'à un nombre restreint d'élèves ? Comment les professionnels non enseignants peuvent-ils fournir des informations qui permettraient au personnel enseignant de mieux aiguiller sa pratique éducative sans briser le secret professionnel ? Pourquoi le personnel enseignant et les membres de la direction ne sont-ils pas tenus, par la <i>Loi sur l'instruction publique</i> , à une certaine discrétion professionnelle ?
Le niveau socioéconomique de l'élève	Les effets des faibles niveaux socioéconomiques des élèves sur la réussite scolaire et l'égalité des chances ont été largement documentés. Comment, au-delà des repas servis à ces élèves, l'école peut-elle en tenir compte dans ses pratiques éducatives ? Doit-elle devoir compter uniquement sur l'aide du secteur privé ? (Fondation Lucie et André Chagnon, Gaz Métro, etc.)
Le niveau culturel de l'élève	À notre connaissance, les écarts entre les niveaux culturels des élèves ont été moins documentés, mais ils ne sont pas sans effet sur leur réussite éducative. Dans quelle mesure le niveau culturel est-il lié à l'origine ethnique de l'élève, à sa situation familiale ou économique ? Au-delà des programmes comme « La culture à l'école » et des mesures de soutien aux sorties scolaires en milieu culturel, quelles autres approches l'école met-elle en place ?

Tableau 10.1 (suite)
Les éléments de la diversité en milieu scolaire

Éléments de la diversité	Enjeux
L'origine ethnoculturelle de l'élève	L'école doit prendre en compte les origines ethniques multiples des élèves et la grande variété de leurs parcours migratoires. Pensions entre autres aux enfants qui proviennent de pays en guerre ou de camps de réfugiés. Au nom d'un traitement égal et non différencié, les écoles ne nous semblent pas tenir suffisamment compte de cet aspect. Pourtant, nous constatons que les élèves des communautés noires ont des taux de diplomation plus faible que l'ensemble de la population. Comment l'école entend-elle prendre en compte cette réalité afin de favoriser la réussite de ces élèves ?
La langue maternelle de l'élève	Une multitude d'élèves ont une langue maternelle dont la distance avec la langue française leur pose des défis importants dans l'apprentissage de celle-ci, qui est généralement une langue seconde ou tierce. Quels moyens l'école entend-elle mettre en place pour aider ces élèves ? Pour communiquer avec les parents ? Comment l'école doit-elle réagir face aux réticences de certains parents et de certaines communautés culturelles à l'égard de l'obligation de l'apprentissage du français ?
La culture familiale de l'élève	Des traditions familiales ancestrales sont à l'occasion heurtées par les valeurs de la modernité et de la démocratie transmises par l'école et placent des élèves dans un tiraillement identitaire entre deux cultures. Comment l'école doit-elle tenir compte de cette réalité ?
L'appartenance religieuse de l'élève	L'affirmation de ses croyances religieuses ou de son agnosticisme, le respect de certains préceptes ou la revendication d'une école laïque placent parfois les élèves dans des situations de conflit avec les règlements de l'école ou le programme, et de nombreux membres du personnel dans un certain inconfort. L'école est-elle en mesure d'offrir une réponse nuancée à ces demandes ? Le code de vie de l'école devrait-il tenir compte de cette diversité ?
L'appartenance de l'élève à des groupes sociaux, culturels ou sportifs	L'école n'a pas le monopole de la socialisation, bien qu'elle soit la seule à avoir le mandat d'assurer l'intégration harmonieuse des élèves à la société québécoise. Elle est de plus en plus confrontée par les appartenances des élèves à d'innombrables groupes sociaux, culturels, sportifs qui parfois entrent en compétition avec elle dans la socialisation, ce qui place les élèves dans des dilemmes identitaires. Comment l'école entend-elle prendre en compte ces influences externes ?
L'insertion de l'élève sur le marché du travail	De nombreuses études ont démontré les impacts positifs et négatifs du travail sur le cheminement scolaire des élèves suivant le nombre d'heures qu'ils consacrent à des emplois rémunérés. À quel point l'école et la communauté sont-elles au fait de cette réalité et comment peuvent-elles ensemble en tenir compte ?

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Enquête internationale sur la mathématique et les sciences : résultats obtenus par les élèves québécois aux épreuves de mathématiques et des sciences de 2007*. Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/TEIMS2007.pdf>.
2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2009*, Tableau 2, Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2007-2008, Québec, Gouvernement du Québec, p. 140, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf>.
3. L'actualité en classe : *À la Une*, <www.actualiteenclasse.com/fiches/111.html>.
4. Gagnon, K. (2009). « Les rouages de l'intimidation », Montréal, *La Presse*, 28 février, <www.cyberpresse.ca/dossiers/les-deux-visages-de-lintimidation/200902/28/01-832063-les-rouages-de-lintimidation.php>.
5. Radio-Canada (2006). « La leçon de discrimination », *Enjeux*, Montréal, <www.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml>.

Tous ces éléments de la diversité et bien d'autres, nous les trouvons en bonne partie chez les autres membres de la communauté éducative⁷. Dans quelle mesure l'école doit-elle tenir compte des éléments de diversité que nous venons d'énumérer lorsqu'elle forme les groupes d'élèves? Lorsqu'elle fixe le nombre d'élèves par groupe? Lorsqu'elle répartit les garçons et les filles dans les groupes? Lorsqu'elle distribue ces groupes à des enseignantes ou à des enseignants selon des critères qui ne prennent pas toujours en compte la composition des groupes et les compétences particulières de l'enseignante ou de l'enseignant? Lorsqu'elle détermine les options qu'elle offrira ou la vocation particulière dont elle se dotera? Lorsqu'elle fixe l'heure du début et de la fin des cours? Lorsqu'elle trace les trajets d'autobus? Lorsqu'elle rédige son projet éducatif et son plan de réussite? Dans quelle mesure les encadrements ministériels et, de surplu, ceux des commissions scolaires n'empêchent-ils pas l'école d'accompagner l'élève-citoyen vers une réussite éducative?

10.3. QUELLES COMPÉTENCES LES UNIVERSITÉS DOIVENT-ELLES DÉVELOPPER POUR PERMETTRE AUX MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE DE PRENDRE EN COMPTE TOUS CES ÉLÉMENTS DE LA DIVERSITÉ?

Nous avons consulté quelques référentiels de compétences de formation à la recherche de compétences portant spécifiquement sur la prise en compte de la diversité, mais nos résultats ont été bien minces. Nous avons cherché à comprendre et à expliquer le silence de ces référentiels.

10.3.1. Les compétences de formation pour les enseignantes et les enseignants

Parmi les 12 compétences professionnelles pour la formation des enseignantes et enseignants du Québec, nous ne trouvons pas de compétences visant directement la prise en compte des éléments de la diversité, à l'exception de la compétence 7 qui concerne spécifiquement les élèves classés en adaptation scolaire. Nous avons toutefois constaté que certaines compétences ou certaines de leurs composantes font référence à des éléments de la diversité.

Nous les avons regroupées dans le tableau 10.2. Nous avons aussi noté que la plupart des composantes sont formulées sous la forme d'habiletés à maîtriser (hm) quoique quelques-unes d'entre elles correspondent plutôt à des attitudes à adopter (aa) ou à des règles à respecter (rr).

7. Une communauté éducative comprend d'abord l'élève, l'équipe-école, les parents puis les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes. (Définition tirée du document *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique d'adaptation scolaire* du MELS-1999.)

Tableau 10.2

Les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants touchant des éléments de la diversité en milieu scolaire

Compétences	Composantes
Catégorie – Fondements	
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun (hm). • Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (hm).
Catégorie – Actes d'enseigner	
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage (aa et hm).
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales (hm).
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages (hm).
Catégorie – Contexte social et scolaire	
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap (hm). • Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves (hm).
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités confiées aux établissements scolaires (hm). • Faire participer les parents et les informer (hm). • Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école (hm).

Tableau 10.2 (suite)

Les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants touchant des éléments de la diversité en milieu scolaire

Compétences	Composantes
Catégorie – Identités professionnelles	
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	<ul style="list-style-type: none"> • Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions (hm). • Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique (hm). • Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés (hm). • Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves (hm et rr). • Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues (aa et rr). • Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe (hm). • Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession (hm et rr).

Source: Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf>.

10.3.2. Les référentiels de compétences pour les directions d'école

En consultant des référentiels de compétences professionnelles pour la formation des directions d'école dont celui du MELS en vigueur au Québec, nous n'avons pas trouvé de compétences dédiées spécifiquement à la prise en compte de la diversité en milieu scolaire.

Nous avons toutefois identifié parmi les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires (c. I-13.3, r.0.003.1) édictées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) une condition particulière pour les personnes désirant accéder au poste de directeur d'école primaire ou secondaire. Celles-ci doivent détenir un grade universitaire de 1^{er} cycle dans un champ d'études approprié sanctionnant un programme d'études universitaires d'une durée minimale de trois ans, ou avoir occupé un emploi de hors cadre ou de cadre, à l'exception de celui de gérant, dans une commission scolaire, posséder une autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministre et compter huit années d'expérience pertinente. Dans le cas d'un directeur adjoint, le nombre d'années d'expérience est réduit à cinq ans dans un emploi d'enseignant ou de professionnel non enseignant. Toutefois, l'article 10 du règlement donne à un comité paritaire le pouvoir de faire une demande au ministre pour reconnaître un candidat

détenant un **permis d'enseignement** et une expérience d'enseignement de trois ans. Pourquoi le MELS maintient-il l'exigence de l'autorisation permanente d'enseigner ou celle minimale du permis? Serait-ce parce que la gestion d'une école exige les mêmes compétences de formation que celles d'un enseignant, dont certaines, comme nous l'avons vu plus tôt, touchent des éléments de la diversité? Est-ce pour des raisons de promotion de carrière des meilleurs enseignants? Serait-ce parce que la gestion d'une école n'est pas comparable à celle d'une usine ou d'un centre hospitalier? Nous ne sommes pas parvenu à obtenir de la part du MELS d'explications pour justifier cette exigence. Est-ce à dire que ces qualifications minimales pourraient un jour être remises en question? D'autant plus que depuis le 1^{er} septembre 2001⁸:

- ♦ on exige des nouveaux candidats qu'ils réussissent un programme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un **minimum de 30 crédits en gestion pertinents à l'emploi de cadre d'école**; et
- ♦ qu'ils aient cumulé un minimum de 6 de ces crédits avant la première affectation à un emploi de cadre d'école, et les autres au cours des cinq années qui suivent cette affectation;
- ♦ exceptionnellement, la commission peut diriger vers un comité de sélection un candidat qui n'a pas accumulé 6 crédits en administration;
- ♦ un cadre qui ne complète pas la scolarité de 30 crédits en administration dans le délai prescrit peut exceptionnellement bénéficier d'une prolongation, sinon il est relocalisé dans un emploi de cadre, de gérant, d'enseignant ou de professionnel disponible et compatible avec sa compétence;
- ♦ malgré les dispositions susmentionnées, on considère qu'un cadre qui exerce, le 1^{er} septembre 2001, l'emploi de cadre d'école ou de cadre de centre satisfait aux exigences de cet emploi.

Est-il possible d'imaginer que l'autorisation permanente d'enseigner ou le permis et l'expérience d'enseignement ne feront plus le poids le jour où une commission scolaire, devant une pénurie de candidates et de candidats à la direction de ses écoles, recevra la candidature d'une personne détenant une maîtrise ou un doctorat en administration et une bonne expérience de gestion? Ces personnes seront-elles capables pour autant de prendre en compte la diversité et d'assurer la réussite éducative des élèves?

8. Ministère de l'Éducation – c. I-13.3, r.0.003.1- Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires *Loi sur l'instruction publique*, annexe 1 (L.R.Q., c. I-13-3, a. 451; 1997, c. 96, a. 130), <www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/rq-c-i-13.3-r0.003.1/derniere/rq-c-i-13.3-r0.003.1.html>.

Qu'est-ce qui explique qu'aucune habileté relative à la prise en compte de la diversité ne figure parmi les douze habiletés retenues par les associations de principaux des écoles primaires et secondaires des États-Unis (tableau 10.3)⁹?

Tableau 10.3

Les dimensions professionnelles désirables pour les principaux des écoles primaires et secondaires aux États-Unis

Les 12 habiletés évaluées par les centres de l'Association des principaux du secondaire – États-Unis – 1986	Les 12 habiletés retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux du primaire – États-Unis – 1990
Leadership pédagogique	
1. Habileté dans l'analyse des problèmes.	1. Connaissances des méthodes d'enseignement.
2. Jugement.	2. Habileté dans l'analyse des problèmes.
3. Habileté à organiser.	3. Habileté à communiquer par écrit.
4. Capacité à décider.	4. Habileté à communiquer oralement.
5. Leadership.	5. Leadership.
6. Sensibilité.	6. Capacité à décider.
Habiletés humaines	
7. Tolérance au stress.	7. Compétences en relations humaines.
8. Habileté à communiquer oralement.	8. Jugement.
Capacités administratives	
9. Habileté à communiquer par écrit.	9. Habileté à organiser.
10. Culture générale.	10. Valeurs éducatives intégrées.
Motivation et volonté personnelle	
11. Motivation personnelle.	11. Créativité.
12. Valeurs éducatives intégrées.	12. Implication énergétique.

Comment expliquer qu'après plus de dix ans de recherche, Brunet, Savoie et Schaffer, du département de psychologie de l'Université de Montréal, retiennent dans leur article «De solides compétences pour les directions d'école: état de la question¹⁰» dix compétences dans leur référentiel mais qu'aucune n'aborde explicitement la prise en compte de la

9. Dupuis, Philippe (2004). «L'administration de l'éducation; quelles compétences», *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 2, p. 142; Grégoire, Réginald (1992). *La formation du personnel de direction de l'école*, Québec, Réginald Grégoire Inc.
10. Brunet, L., A. Savoie et M. Schaffer (2007). «De solides compétences pour les directions d'école: état de la question», *La Revue des échanges*, n° 2, p. 21-25, <afides.org/rde_public/RDE93tdm.pdf>.

diversité. Ces auteurs pourraient faire valoir que, parmi les habiletés interpersonnelles, celle d'être capable de communiquer avec respect comprend implicitement une dimension de prise en compte de la diversité, mais nous pourrions à notre tour rétorquer que c'est le cas pour toutes les communications. Nous avons classé ces dix compétences dans les cinq catégories d'habiletés proposées par les auteurs dans le tableau 10.4.

Tableau 10.4
Les dix compétences pour les directions d'école

Habiletés interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Relations interpersonnelles (être capable de communiquer avec respect); • Leadership, mobilisation et solidarité; • Gestion des conflits.
Habiletés cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Jugement; • Intelligence.
Caractéristiques personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion du stress (bien vivre sous des demandes multiples); • Crédibilité et transparence.
Habiletés managériales	<ul style="list-style-type: none"> • Relations avec la communauté.
Valeurs et vision éducationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Vision de l'école et ouverture d'esprit; • Passion des élèves et valeurs pédagogiques.

10.3.3. Le référentiel de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour la formation des directions des écoles

D'autre part, dans le référentiel¹¹ du MELS, dont vous trouverez les dix compétences pour la gestion d'un établissement scolaire dans le tableau 10.5, nous n'avons pas trouvé de compétences visant explicitement une véritable prise en compte de la diversité. Nous sommes persuadé que plusieurs gestionnaires pourraient nous démontrer que leur organisation scolaire a été modelée en fonction des caractéristiques des élèves et de leurs besoins éducatifs. Toutefois, nous avons constaté que les structures scolaires se ressemblent beaucoup d'une école à l'autre au Québec, et elles nous semblent répondre plus aux encadrements nationaux (MELS), régionaux (commissions scolaires) et locaux (écoles) qu'à des analyses approfondies de situation portant sur les éléments de la diversité que nous avons soulevés en première partie.

11. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf>.

Tableau 10.5

Les 10 compétences du MELS

La gestion des services éducatifs de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves: <ul style="list-style-type: none"> – en structurant l'organisation scolaire de l'établissement sur la base des données issues de l'analyse de situation; – en gérant la mise en place d'une structure organisationnelle qui respecte le projet d'établissement ainsi que les exigences des encadrements nationaux; – en aménageant des dispositifs réunissant les conditions nécessaires au travail mené en collaboration. • Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves: <ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant que les pratiques éducatives en place répondent à l'ensemble des besoins des élèves; – en s'assurant que les pratiques éducatives en place tiennent compte à la fois des objectifs du plan de réussite, des politiques de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé et des encadrements nationaux.
La gestion de l'environnement éducatif de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi. • Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés tous deux sur la réussite des élèves. • Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves.
La gestion des ressources de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel. • Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement. • Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel.
La gestion administrative de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières. • Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles.

10.4. LA DIVERSITÉ, UN SUJET D'ÉTUDE MARGINAL DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

À l'été 2008, après avoir consulté les programmes de formation en administration scolaire offerts dans les universités du Québec, nous avons constaté que tous les cours portant sur des éléments de la diversité étaient des cours optionnels et que seule l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offrait un cours portant explicitement sur la prise en compte de la diversité; il s'agit du cours Gestion de la diversité en milieu scolaire (3 cr.). À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), quelques éléments de la diversité étaient abordés dans le séminaire qui porte sur *l'éducation en milieu inter-culturel* et dans celui sur *les relations école-milieu*. À l'Université de Montréal,

à l'Université Laval et à l'Université McGill, les thèmes abordés dans les cours *École et société*, *École et son milieu* et *Community Relations in Education* touchaient plusieurs éléments de la diversité. À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), c'était sous le titre *Relations avec l'environnement* que l'on abordait ces mêmes éléments. L'Université du Québec à Rimouski (UQAR) offrait un atelier d'étude sur la gestion en contexte de diversité (1 cr.) et l'Université du Québec en Outaouais (UQO), des *Ateliers d'étude d'une problématique* déterminée par les étudiants. L'Université de Sherbrooke offrait des *Ateliers de gestion* portant sur l'étude d'un problème précis, qui pourraient, éventuellement, aborder certains éléments de la diversité. Comme nous avons pu le constater, la prise en compte de la diversité occupe une place marginale dans les programmes de formation, en conformité avec celle accordée par les référentiels de compétences. Lorsqu'on examine les programmes de formation à l'enseignement, le constat est le même.

10.4.1. Les raisons de ce silence

À quoi peut-on attribuer le silence de ces référentiels et des programmes de formation? Pour trouver des pistes de réponse, nous avons pris connaissance des résultats de *l'Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*¹² menée en 2006 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), à laquelle ont participé 372 directions-adjointes qualifiées dans l'étude comme **accompagnés**, 130 directions ou cadres scolaires désignés comme **accompagnants** et 328 personnes inscrites dans des programmes universitaires désignées comme des **aspirants à la fonction**. Dans cette étude, les répondants ont été invités à identifier les trois principales compétences que doit posséder une direction d'école. Nous vous les présentons au tableau 10.6, dans lequel nous avons souligné celles qui touchent à des éléments de la diversité.

12. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf>.

Tableau 10.6

Liste des compétences identifiées

- La compétence relationnelle qui permet de savoir communiquer, écouter, s'exprimer et échanger.
 - La compétence managériale qui comprend la gestion des ressources humaines, matérielles et financières ainsi que la gestion des opérations.
 - Le leadership qui permet de guider et d'accompagner, de mobiliser, de motiver et d'influencer les acteurs associés au projet d'établissement.
 - Le savoir-être qui implique de se connaître, de gérer son équilibre et son stress, d'assurer son développement professionnel et de faire preuve d'éthique.
 - La dimension collective de la compétence qui permet de construire et de partager des visions, de concilier les points de vue, de travailler en équipe, de contribuer à des objectifs communs et de **gérer la diversité** et les conflits.
 - La métacompétence qui permet de **saisir, d'analyser et d'interpréter la réalité de son milieu**, d'analyser sa pratique professionnelle, de comprendre toutes les dimensions de l'organisation et d'agir avec cohérence à cet égard. La métacompétence inclut aussi les compétences politiques.
 - Les savoirs et les connaissances nécessaires et préalables au développement de toute compétence.
-

Nous constatons que ces compétences recourent celles des référentiels présentés précédemment. Toutefois, les praticiens sentent le besoin d'introduire une dimension collective dans laquelle nous retrouvons spécifiquement la gestion de la diversité. La question qui demeure sans réponse : pourquoi ont-ils introduit la gestion de la diversité dans une dimension collective de la gestion ? Serait-ce parce que la diversité est exclusivement associée au groupe plutôt qu'aux caractéristiques individuelles qui différencient les individus entre eux ? D'autre part, la première partie de *la métacompétence qui permet de saisir, d'analyser et d'interpréter la réalité de son milieu* rejoint des composantes de la première compétence professionnelle des enseignants. Ces composantes pourraient ouvrir la porte à une éventuelle prise en compte de la diversité et donner lieu à une gestion de celle-ci. En outre, le fait que les répondants aient tous reçu une formation d'enseignants, dans laquelle nous ne trouvons pas explicitement une seule compétence touchant la prise en compte de la diversité, pourrait peut-être expliquer les résultats de cette étude. Ce constat pourrait laisser croire que les auteurs de référentiels, les membres du personnel de direction et les aspirants ne sont pas suffisamment conscients des multiples facettes de la diversité présentes dans les écoles.

Une autre piste serait que les directions n'accordent pas d'importance à la prise en compte des éléments de la diversité ou qu'ils les considèrent comme des facteurs négligeables dans l'atteinte de l'objectif de l'école, soit la réussite éducative de tous les élèves-citoyens. Rendus publics en 2007, les résultats d'une collecte de données faite en 2007 par la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du MELS et le Comité consultatif sur l'accommodement raisonnable et l'intégration en milieu scolaire

(CCARIMS) auprès des directions de toutes les écoles primaires et secondaires du Québec, et à laquelle 66 % d'entre elles ont participé, tendent à confirmer cette piste. En effet, pour 59,5 % des directions participantes, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est un enjeu de gestion jugé peu ou pas important.

Ce silence viendrait-il de la conception que le milieu scolaire se fait de la notion de diversité? Dans ce milieu, on associe généralement ce concept aux particularités ethnoculturelles, religieuses ou linguistiques des élèves, et l'on néglige de prendre en compte les autres facettes de la diversité. De nombreuses fois au cours de notre carrière, nous avons eu l'occasion de constater que cette conception est particulièrement présente à l'extérieur de la région de Montréal. Lorsque nous avons à voir si les commissions scolaires ou les syndicats d'enseignants situés à l'extérieur de la région de Montréal étaient intéressés à déléguer des membres de leur personnel ou de leur syndicat à un réseau de formation en éducation interculturelle, leurs représentants nous répondaient : « Nous n'en avons pas chez nous [des élèves issus de l'immigration], donc l'interculturel, ça ne nous concerne pas », et ils déclinaient notre invitation. Toutefois, ils acceptaient plus facilement de déléguer des personnes pour le volet compréhension internationale. Il s'agissait souvent de personnes qui avaient fait de la coopération internationale ou de militants d'Amnistie internationale ou d'autres organisations non gouvernementales (ONG). La faible proportion d'élèves issus de l'immigration¹³ dans l'ensemble des écoles du Québec et particulièrement en région pourrait peut-être expliquer ces réponses. En effet, selon le MELS, la proportion était en 2003-2004 de 18,1 %, en 2005-2006 de 19,1 %, en 2006-2007 de 20,0 % et en 2007-2008, selon des données encore provisoires du MELS en progression constante, de 20,6 %. Mais cette conception du milieu scolaire et l'augmentation constante des élèves issus de l'immigration n'expliquent pas le silence des référentiels sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et encore moins dans le cas de l'île de Montréal¹⁴. Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSM) établit en 2008 à 20,6 % le pourcentage d'élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, à 23,1 % celui des élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger et à 9,9 % celui des élèves nés au Québec dont un seul parent est né à l'étranger. Selon le CGTSM : « L'ensemble de ces trois situations familiales regroupent 53,6 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau public

13. Un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais.

14. Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, www.cgtsim.qc.ca/pls/htmlldb/f?p=105:3:3948757078509332::OK:NO.

de l'île de Montréal.» Il fixe à 39,5 % le pourcentage d'élèves n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. D'autre part, la région métropolitaine de recensement de Montréal regroupe 86,9 % des immigrants¹⁵ et près (48,4 %) de la moitié des élèves du Québec. Comment ces données ont-elles pu justifier jusqu'à maintenant le silence des référentiels et celui des programmes de formation à l'égard de la diversité ethnoculturelle et des autres éléments de la diversité? Pendant combien de temps encore le MELS et les universités pourront-ils ignorer dans leurs référentiels et leurs programmes de formation la prise en compte des éléments de la diversité?

10.5. UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE POUR LA GESTION DES DIVERS ASPECTS DE LA DIVERSITÉ

Selon vous, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) devrait-il ajouter au référentiel de compétences la compétence interculturelle pour gérer les nombreux éléments de la diversité? Avant d'en présenter une définition, il nous semble toutefois nécessaire de préciser le sens de quelques concepts.

À l'instar de plusieurs spécialistes, nous entendons le concept de **compétence** comme la **capacité** de mobiliser dans l'action, le moment approprié, les connaissances et les habiletés requises pour accomplir avec succès une tâche. La définition proposée par Karlfried Knapp et Annelie Knapp-Potthoff (citée dans Barmeyer, 2007, p. 194¹⁶) précise exactement le sens que nous attribuons au mot *capacité*: « ensemble d'aptitudes analytiques et stratégiques qui élargissent l'éventail d'interprétations et d'actions de l'individu dans son interaction interpersonnelle ».

Nous empruntons à Marie Verhoven (2002, p. 17¹⁷) l'acception dynamique de culture du courant interactionniste de l'anthropologie. La notion de *culture* est prise comme un ensemble de ressources symboliques ou de significations sociales en constant processus de construction. Elle est liée à des situations et des structures sociales. Nous rejoignons Luc Collès (2007, p. 18¹⁸) en considérant comme **culture étrangère** celle de l'autre, entendue comme une forme d'altérité. La **culture** se présente chez un individu comme

15. Statistique Canada (2006). *Profils des communautés, région métropolitaine de recensement de Montréal*, <ceps.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=2466023&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=Montreal&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=>.

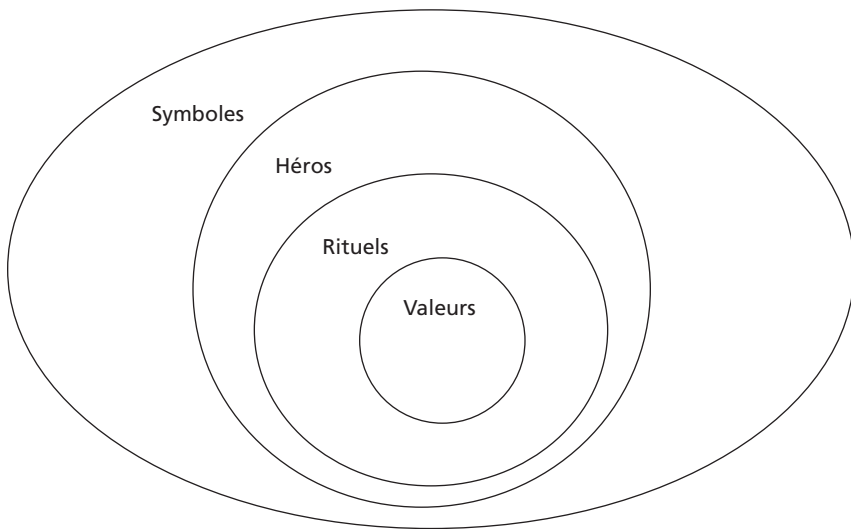
16. Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage*, Lévis, Les Presses de l'Université Laval.

17. Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle*, Belgique, Bruylant-Academia.

18. Collès, L. (2007). *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*, Belgique, Cortil-Wodon: E.M.E.

des appartenances familiales et à des groupes sociaux, religieux, linguistiques, nationaux, économiques, ethniques, générationnels, professionnels, etc. et, ultimement, l'appartenance à la communauté humaine, comme nous le rappelle Amin Malouf. Nous souscrivons également à la définition qu'en donne Henriette Rakotomena Mialy (2005, p. 671-672¹⁹), selon qui la *culture*, c'est un système de significations (ensemble de croyances, de valeurs, de normes, d'artéfacts et de comportements appris) auquel est rattaché un ensemble d'individus et partagé par les membres d'un groupe. Elle souligne que certains auteurs tels Geert Hofstede (1994) et Hampden-Turner Trompenaars (1997) représentent la culture comme une superposition de pelures d'oignon.

Figure 10.1
Représentation de la culture



Nous partageons également la conviction de Hofstede (rapportée par Barmeyer, 2007, p. 7) que nous avons maintes fois vérifiée, particulièrement lors de sessions de formations internationales, selon laquelle « les étudiants sont culturellement conditionnés par les contenus de l'apprentissage, les techniques de transmission du savoir et l'environnement social de l'école

19. Rakotomena Mialy, H. (2005). « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*, <www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2005RAKOTOMENAMialyHenrietteVol3Num2pp668-691.pdf>.

et développent des modes de pensée et de travail en conséquence». À cet égard, Barmeyer (2007, p. 128) démontre clairement l'influence que la culture du pays d'origine a sur le style d'apprentissage des étudiants du Québec, de l'Allemagne et de la France.

En ce qui concerne le concept d'**interculturel**, nous abondons dans le même sens que Cohen-Emerique (citée dans Toussaint et Fortier, 2002, p. 6²⁰), pour le définir comme : « L'intervention de deux entités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire. » L'**interculturel**, c'est la rencontre de l'autre en tant que porteur de cultures, de toutes les cultures. En ce sens, nous nous dissociions de la définition du mot *interculturel* que nous trouvons dans le glossaire du rapport de la commission Bouchard-Taylor (2008, p. 288²¹) qui nous apparaît trop restrictive : « Tout ce qui concerne les rapports entre groupes ethniques ou groupes ethnoculturels. »

Nous endossons totalement la perspective de *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*²².

[...] La notion d'éducation interculturelle désigne toute démarche éducative visant à faire **prendre conscience de la diversité**, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux **référents divers**, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. Par ailleurs, l'éducation interculturelle n'est pas axée essentiellement, on le sait, sur la transmission de connaissances relatives aux cultures – ce que font déjà certaines disciplines –, mais plutôt sur une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes. Cette éducation suppose que chacun et chacune prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité.

L'apprentissage du vivre-ensemble passe par l'éducation à la citoyenneté qui a pour objet de poser des valeurs communes dans le cadre d'une société de droit. Celle-ci se caractérise par les traditions démocratiques de ses institutions, le respect des droits de la personne (dont l'égalité entre les sexes) et l'engagement de ses membres pour mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes. Il incombe à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves, jeunes ou adultes, à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs,

20. Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Rapport de recherche*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

21. Bouchard, G. et C. Taylor (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>.

22. Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/inter.htm>

codes et normes qui la caractérisent, et par la connaissance des institutions qui l'incarnent, de même que par l'exercice des droits et responsabilités que cette démocratie leur reconnaît comme citoyens et citoyennes.

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté embrasse à la fois la diversité des individus (antécédents familiaux, références religieuses ou culturelles, champs d'intérêt, identités) et le partage des valeurs et des institutions démocratiques qui rendent possible leur cohabitation. Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes.

Bien que nous partagions les orientations de la politique interculturelle sur l'éducation à la citoyenneté, nous croyons que cette dernière ne doit pas faire l'économie d'une préparation des élèves-citoyens au **débat démocratique**. À cet égard, nous sommes persuadé que l'approche de l'enseignement des sujets controversés²³ est une des voies à suivre, ainsi que la mise en place de conseils de coopération. Les conseils de classe et les conseils étudiants des écoles peuvent aussi favoriser les débats démocratiques dans la mesure où les sujets discutés concernent la vie démocratique de la classe et de l'école. Pour nous, il est essentiel que l'école développe chez les élèves une compétence interculturelle que nous qualifierons de personnelle, pour la distinguer du volet professionnel qui concerne les membres du personnel scolaire. Pour **toutes les personnes, la compétence interculturelle**, c'est la capacité de reconnaître ses appartenances familiale, ethnoculturelle, religieuse, sociale, économique, culturelle, linguistique, citoyenne, etc. et celles de l'autre, et d'en tenir compte dans ses échanges communicationnels.

Pour le **personnel enseignant et non enseignant s'ajoute la dimension professionnelle** de cette compétence, c'est-à-dire la capacité de reconnaître les appartenances de l'élève, mais surtout de tenir compte de leurs influences sur son cheminement éducatif à l'école.

Pour le **personnel de la direction**, c'est de surcroît la capacité de reconnaître l'élève et les autres membres de la communauté éducative en tant que porteurs de cultures et la capacité de la mettre au service de la réussite éducative des élèves.

Selon Barmeyer²⁴, la compétence interculturelle comprend trois éléments :

[...] **l'émotionnel** (la sympathie, l'empathie, la réflexion sur soi-même, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture d'esprit, etc.), **le cognitif** : « les connaissances relatives à la civilisation, à la dimension culturelle, à la structure et au fonctionnement des systèmes culturels » et **le comportemental** : « la capacité d'appliquer ce savoir et de l'adapter à une situation culturelle étrangère ». C'est donc dans la dynamique communicationnelle ou la communication

23. Clarke, P. (2005). *Enseignement en matière de sujets controversés : Une stratégie en quatre étapes pour réfléchir clairement sur des sujets controversés*, <bctf.ca/francais.aspx?id=4582>.

24. Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 197-202.

Tableau 10.7

Les stades de Bennett

Les trois stades de l'ethnocentrisme: sa culture est le point central.	
La dénégation	La différence culturelle est niée.
La défense	La différence culturelle est rejetée.
La minimisation	Les différences sont reconnues, mais considérées comme insignifiantes.
Les trois stades de l'ethnorelativisme: sa culture n'est plus le point central.	
La reconnaissance	Dans la communication, il y a une reconnaissance des différences de signification dans les gestes et les mimiques, et d'un système de valeurs différent.
L'adaptation	On amorce une modification prudente et occasionnelle de ses modes de communication et de ses comportements.
L'intégration	On procède à un traitement critique des différences culturelles dépourvu de préjugés et constructif.

interculturelle que se manifestent ces trois composantes de la compétence interculturelle. Cette communication s'intéresse aux personnes plutôt qu'aux représentations culturelles de leurs groupes d'appartenance. Elle permet à l'individu de dépasser son ethnocentrisme « naturel » pour atteindre l'ethnorelativisme²⁵ auquel font référence les stades de Milton J. Bennett.

En ce qui a trait à l'**interculturalisme**, il s'agit pour nous d'une politique d'intégration et d'ouverture à l'autre où la majorité ethnoculturelle d'un territoire établit un dialogue permanent avec les membres des minorités ethnoculturelles et celles-ci font de même entre elles. Ce dialogue devrait permettre à l'ensemble des membres de la société de parvenir à la construction d'une identité culturelle propre, distincte des autres pays, et à la construction d'une citoyenneté commune. Elle se distingue de l'**assimilation**, qui vise l'adoption intégrale de la culture d'accueil par les membres des groupes ethnoculturels minoritaires, et du **multiculturalisme**, qui propose une juxtaposition des groupes ethnoculturels et du groupe majoritaire partageant seulement le même territoire et un système juridique sans avoir à partager ni à construire une identité commune distincte de l'identité culturelle de leur groupe ethnoculturel d'origine. En ce sens, si le gouvernement du Québec adoptait formellement une **politique interculturelle** comme il l'a fait en 1998 dans le secteur de l'éducation, il devrait revoir ou préciser l'interprétation juridique et administrative de l'article 43 de la *Charte des droits et libertés* du Québec²⁶ selon lequel: « Les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire

25. *Ibid.*, p. 217-221.

26. Gouvernement du Québec (1975). *Charte des droits et libertés de la personne*, Québec, Gouvernement du Québec, <www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM>.

progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe.» Cette interprétation ne devrait pas permettre à des minorités ethniques de justifier au nom de l'article 43 un repli identitaire sur leurs communautés, un rejet du dialogue interculturel avec la majorité d'origine «canadienne française» et avec les autres minorités ethniques. Elle ne permettrait pas non plus à des minorités ethniques d'obtenir un appui financier de l'État pour alimenter une vie sociale et culturelle qui se déroule en marge de celle de la majorité de la population ou exclusivement avec d'autres minorités ethniques.

Dans *Une école d'avenir* (MEQ, 1998, p. 2), le gouvernement définit :
 [...] l'intégration comme un processus d'adaptation à long terme, multi-dimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard.

Les personnes appartenant au groupe majoritaire et celles appartenant à des minorités ethnoculturelles ont la responsabilité d'entretenir un dialogue pour construire une identité québécoise qui ne sera plus celle du passé ni du présent mais celle de leurs enfants.

La mission de socialisation de l'école évoquée plus haut (et que l'on trouve dans MEQ [2001]. *Programme de formation de l'école québécoise*, 2006, p. 3²⁷) traduit très bien l'orientation interculturelle de la politique adoptée en 1998.

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables.

Comme le propose l'opuscule *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*²⁸, l'utilisation de la compétence interculturelle pour la prise en compte des éléments de la diversité requiert de la part de tous les membres du personnel scolaire qu'ils partagent des valeurs démocratiques communes, qu'ils en fassent la promotion, qu'ils reconnaissent la diversité

27. Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise –Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf>.

28. Bernard, L. et al. (1998). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, <www.csdm.qc.ca/CEE/ceici/pdf/cadrcf.pdf>.

des perspectives et qu'ils exercent une citoyenneté active. De plus, l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* précise à l'alinéa 3 qu'il est du devoir de l'enseignant de: «prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne». Cette obligation de l'enseignant exige qu'il possède une bonne connaissance et une excellente compréhension des lois et des règles de la société.

Les personnels scolaires, particulièrement le personnel enseignant et les directions, doivent:

- **adhérer et partager** un certain nombre de valeurs et de convictions dont:
 - la reconnaissance que tous les membres de la grande famille humaine ont une dignité inhérente et des droits égaux et inaliénables et qu'ils sont des citoyens ou des citoyennes du monde à part entière;
 - l'adhésion aux valeurs démocratiques, interculturelles, écologiques et d'ouverture sur le monde et un engagement à les défendre, à les diffuser et à revendiquer qu'on les respecte;
 - une attitude d'optimisme et d'espoir en s'impliquant de façon créative et solidaire dans sa communauté, tout en faisant les liens entre ici et ailleurs, lui et les autres, hier et aujourd'hui;
 - la reconnaissance des richesses de la diversité, l'appréciation des différentes cultures et le désir d'évoluer avec d'autres dans un projet commun de société;
 - la reconnaissance des autres en tant que porteurs de culture.
- **posséder** une connaissance et une compréhension:
 - des principes, des lois, des politiques, des institutions et des mécanismes qui font partie du cadre démocratique, et de leur fragilité;
 - des concepts de justice, d'équité, d'égalité, des droits humains et du patrimoine naturel et culturel d'ici et d'ailleurs et de sa valeur;
 - de la nature systémique de la réalité du monde qui nous entoure;
 - des principes de l'écologie;
 - des conditions globales et des tendances du développement mondial;
 - des principes d'une éthique de responsabilité qui doit subordonner l'agir professionnel.
- **avoir** une conscience de la pluralité des perspectives pour:
 - reconnaître que leur vision du monde n'est pas partagée par tous et être réceptifs aux perspectives des autres;
 - comprendre et analyser divers événements à travers des grilles d'analyse différentes afin d'être en mesure d'exercer leur jugement critique.
- **exercer** à l'école et dans la société une citoyenneté consciente, critique, engagée, responsable et solidaire pour favoriser l'émergence d'une démocratie plus participative, pour contribuer à l'élaboration d'une culture civique commune dans laquelle chacun et chacune puisse reconnaître sa place dans un espace civique commun et travailler ensemble afin d'assurer une meilleure cohésion sociale dans une société plurielle et mondialisée marquée par des interdépendances locales, régionales et globales et une citoyenneté visant des rapports de coopération plutôt que de compétition.

Ces conditions d'exercice d'une compétence interculturelle que nous qualifions de « citoyennes » devraient permettre aux membres du personnel scolaire d'accompagner les élèves-citoyens dans leur réussite éducative quotidienne.

10.6. DES EXEMPLES QUI CONFIRMENT L'UTILISATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Bien que la compétence interculturelle soit absente des référentiels, nous en retrouvons des manifestations au cœur des pratiques des enseignantes et enseignants et des gestionnaires. Nous les avons colligées après avoir effectué l'analyse de plusieurs centaines d'activités interculturelles réalisées dans les écoles de l'île de Montréal au cours des trente dernières années lors de la rédaction de *Une école interculturelle. Répertoire d'activités et de mesures*²⁹. Nous avons aussi retenu des exemples fournis lors de nos échanges avec des membres du personnel de commissions scolaires, des directions d'école et avec des étudiantes et étudiants de l'UQAM, dont la plupart était des enseignants en exercice, que nous avons eus depuis 2004 dans nos cours *Éducation interculturelle intégrée, reliée au curriculum* du certificat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (perfectionnement) et *Gestion de la diversité en milieu scolaire* du diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion de l'éducation. Nous nous sommes également référés aux nombreuses formations et discussions que nous avons eues au cours de nos quarante années de carrière en éducation.

La plupart des membres du personnel démontre, à l'instar de Malouf (Malouf, 1998, p. 29), avoir compris que c'est le regard qu'on porte sur l'élève qui peut l'enfermer dans ses plus étroites appartenances ou l'en libérer. L'élève est unique en tant que porteur de culture, et nos pratiques pédagogiques et administratives doivent en tenir compte. Comme le dit Louis Not (Gosselin et Lessard, 2007, p. 431), l'école doit être au service du « projet de soi de chaque enfant ». Dans cette partie, nous paraphraserons quelques-uns des commentaires et propos retenus pour bien illustrer l'exercice de cette compétence interculturelle.

La première orientation de notre projet éducatif porte sur la différenciation des pratiques pédagogiques pour tenir compte de chaque élève. Nous adaptons notre enseignement pour tenir compte de la diversité religieuse et ethnique des élèves et nous incitons ces derniers à nous faire part de leur bagage culturel dans leurs textes et leurs travaux d'arts plastiques et de musique.

29. Ouellet, F. (2007). *Une école interculturelle. Répertoire d'activités et de mesures*, sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal, <www.cspi.qc.ca/portail/media/repertoire_activites_mesures_interculture.pdf>.

Un très grand nombre de membres du personnel scolaire démontre à quel point l'intérêt supérieur de l'élève domine l'échelle des valeurs à laquelle il se réfère conformément à l'article 3.1 de la *Convention internationale des droits de l'enfant*³⁰ : « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. »

La présence d'élèves possédant de nombreuses origines ethniques et culturelles nous confronte à des situations auxquelles il faut accorder la plus grande importance pour éviter de prendre des décisions qui ne seraient peut-être pas les meilleures pour le bien-être et le développement physique, mental et social de l'élève.

Notre meilleure pratique pédagogique et administrative, c'est d'être à l'écoute des élèves, des parents et de la communauté, et d'être conscients que nous ne possédons pas toutes les réponses et que nous devons les trouver ensemble.

Il faut que les membres de la communauté éducative apprennent au jour le jour à se connaître pour être en mesure de se reconnaître en tant que membres de celle-ci et de la grande communauté humaine.

Dans le traitement des demandes d'adaptation, les membres du personnel scolaire placent au premier rang de leurs critères le droit reconnu à chaque enfant à l'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique du Québec*³¹ d'avoir accès au service d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire jusqu'à l'âge fixé par la loi :

« Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire*, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1). »

Notre priorité, c'est de nous assurer que l'enfant soit à l'école, car c'est la seule façon de remplir notre mission. En ce sens, nous adaptons certains sujets et certains règlements pour permettre à l'enfant de participer avec les autres aux activités.

30. Nations Unies (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*, New York, Nations unies, <www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf>.

31. Gouvernement du Québec (2010). *Loi sur l'instruction publique du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, <www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1_13_3/113_3.html>.

Mais, au-delà de la prestation de ce service, plusieurs enseignantes et enseignants et directions considèrent comme primordiale la mission de socialisation que le législateur a confiée à l'école dans le *Programme de formation de l'école québécoise* de 2001. Ils savent très bien que, pour parvenir à assumer son rôle d'agent de cohésion sociale pour l'apprentissage du vivre-ensemble et pour développer le sentiment d'appartenance à la collectivité, l'école doit mobiliser toutes les ressources à sa disposition.

Nous développons des liens avec la communauté par l'intermédiaire d'un organisme du milieu. Nous distribuons un journal aux foyers pauvres de notre quartier. Nous organisons des activités pour faciliter l'intégration des familles dont un souk bazar. Nous organisons à l'occasion de Noël un souper pour quelques centaines de personnes. Nous utilisons les budgets spéciaux de la commission scolaire pour de l'aide alimentaire ponctuelle pour les collations. La logique derrière ce budget, c'est de permettre aux gens de s'organiser et à l'école d'entrer en communication avec les communautés pour briser les barrières.

Des enseignantes et enseignants et des directions de toutes les régions du Québec démontrent aussi dans leur décision qu'ils se sont approprié *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), qui reprend à son compte la perspective de la Commission internationale sur l'Éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO qui, dans son rapport *L'Éducation, un trésor est caché dedans* (1996)³², introduit parmi ses quatre piliers de l'éducation aux côtés des savoir, savoir-faire et savoir-être, un nouveau savoir à développer, celui du savoir vivre ensemble. Plusieurs écoles ont compris que le développement de ce savoir vivre ensemble passait avant tout par la communication avec l'élève, ses parents et la communauté, et elles ont pris divers moyens pour y parvenir.

Nous prenons tous les moyens à notre disposition pour assurer le vivre-ensemble harmonieux d'enfants ayant des appartenances culturelles, ethniques et religieuses différentes. Nous utilisons le service d'un organisme communautaire du quartier pour entrer en contact avec certains parents.

Pour les parents qui ne parlent pas le français, on a des outils différents : interprètes, traduction de documents (messages et code de vie en plusieurs langues), DVD multilingues sur les organismes partenaires.

32. UNESCO (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO, <unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?req=0&mt=100&mt_p=%3C&by=2&sc1=1&look=defaul t_fr&ll=f&sc2=1&lin=1&fut8=1&gp=1&hist=1&text=L%E2%80%99%C3%89ducation% 2C+un+tr%C3%A9sor+est+cach%C3%A9+dedans+&text_p=inc&submit=Chercher>; <unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (version anglaise).

Inclusion dans le programme de français des contes provenant d'autres cultures. Les parents présentent des contes dans leur langue d'origine accompagnés d'une traduction française. Le programme ÉLODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) encourage les élèves à développer leurs compétences métalinguistiques.

Nous avons une école ouverte à la communauté et aux parents. Les parents collaborent à la bibliothèque et aux sorties. Nous accueillons les parents des enfants qui arrivent à la maternelle en leur fournissant de la documentation pour les aider à aider leurs enfants. En début d'année, nous organisons pour le personnel une visite des organismes du quartier.

La compétence interculturelle qui ouvre sur un dialogue avec l'autre en tant que porteur de cultures n'empêche pas l'école de remplir sa mission de transmission du patrimoine culturel de la société québécoise et des valeurs contenues dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec.

Nous avons une vie parascolaire très diversifiée. Les enseignants sont très impliqués pour créer des activités. Ex. : spectacles de musique, de chansons francophones.

Nous répartissons géographiquement dans l'école nos classes d'accueil et nous favorisons le décloisonnement des activités scolaires et des sorties. Nous célébrons la diversité culturelle et favorisons les échanges entre les élèves selon leurs compétences.

Nous organisons un jumelage entre les élèves du Programme d'éducation internationale et les élèves nouvellement arrivés.

Lors de la semaine interculturelle, les élèves nouvellement arrivés font des présentations de leurs cultures d'origine.

Les membres de l'équipe-école affirment correctement les valeurs québécoises. Par exemple, le fait français, la position des hommes par rapport aux femmes et l'égalité des sexes dont le droit d'une femme à être enceinte au travail et à mettre en évidence sa grossesse.

Nous bâtissons la nation de demain. Si le français se porte aussi bien, c'est grâce aux enseignants qui y croient. Il faut que nos jeunes Québécois deviennent polyglottes. Nous devons outiller les élèves pour leur permettre de fonctionner dans la société.

Nous acceptons de nous excuser lorsqu'il y a des situations mal comprises, mais nous n'abdiquons pas quant à nos valeurs, par exemple l'autorité d'une femme.

Nous vous proposons d'établir à votre tour, individuellement ou en groupe, la liste des activités ou des situations qui illustreraient l'exercice de votre compétence interculturelle.

Annexe

L'ENSEIGNEMENT EN MATIÈRE DE SUJETS CONTROVERSÉS : UNE STRATÉGIE EN QUATRE ÉTAPES POUR RÉFLÉCHIR CLAIREMENT SUR DES SUJETS CONTROVERSÉS³³

Un projet Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique/ACDI – L'initiative Le monde en classe 2005

par Pat Clarke

Au cours de la dernière décennie, un des ateliers les plus populaires offerts par la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique a porté sur le thème suivant : enseignement de sujets controversés, sans entrer dans la controverse. La popularité de cet atelier est indicative d'une sensibilisation croissante au besoin d'enseigner des sujets portant sur des dossiers sociaux. La motivation d'aborder des sujets tels que la durabilité de l'environnement, les limites de la croissance, les droits des animaux ou l'euthanasie est, cependant, modérée par une crainte bien compréhensible d'être en butte aux controverses. C'est pourquoi, même si notre atelier sur les sujets controversés est populaire, nous savons que la zone de danger pédagogique que représentent des dossiers sociaux incite de nombreux enseignants à éviter ces thèmes.

En fait, les raisons de cette attitude sont aussi complexes que l'enseignement en soi. Ces dossiers sont compliqués. Les enseignants peuvent être découragés, non tant à cause de la complexité que du manque de familiarité avec le sujet : ils sont mal à l'aise s'ils ne se considèrent pas comme des « experts » ou, du moins, bien au courant du sujet. Par ailleurs, les enseignants peuvent craindre aussi que des sujets compliqués prennent trop de temps à couvrir et que le programme d'études habituel en souffre. Face à une normalisation croissante et à l'appel à la « responsabilisation », les enseignants se sentent peu enclins à s'aventurer sur des « voies secondaires » de l'apprentissage où peuvent souvent mener les dossiers sociaux. Nous vivons aussi à une époque de dégradation générale du protocole dans les débats civils. Les émissions-débats télévisées débordent de manifestations de comportements choquants que les enseignants hésitent, à juste titre, à voir se produire dans leurs classes. Nous sentons aussi que nous vivons à une époque particulièrement difficile où nos actions en tant qu'enseignants sont examinées à la loupe, souvent sans réelle connaissance de cause. Si nous enseignons un sujet particulier, nous sommes facilement accusés de prévention ou de motifs politiques ultérieurs. En d'autres termes, lorsque

33. Clarke, P. (2005). « L'enseignement en matière de sujets controversés : une stratégie en quatre étapes pour réfléchir clairement des sujets controversés », BC Teachers' Federation, <bctf.ca/francais.aspx?id=4582>.

notre enseignement porte sur un point controversé, nous entrons dans la controverse. Les enseignants de la région Nord-Ouest du Pacifique en font l'expérience quand ils abordent les dossiers de durabilité et se trouvent alors accusés d'opposition à l'exploitation forestière.

Il n'en reste pas moins que l'enseignement présente de nos jours certains défis, notamment la pertinence. De plus en plus, on mesure la valeur d'études formelles selon le degré d'orientation vers l'avenir.

En outre, de plus en plus l'opinion se répand qu'une bonne formation à notre époque est une éducation planétaire, qui a pour principal objet d'aider les élèves à comprendre les rapports et les interdépendances, à sensibiliser les élèves à l'état de la planète, et à former des individus bien préparés qui se conduiront comme citoyens efficaces et responsables dans un monde complexe. Dans ce contexte, le rapport entre enseignement et dossiers publics devient évident : en pratique, l'éducation planétaire puise son contenu dans des sujets d'actualité. Nous pourrions alors poser la question : « Quelles sont nos chances de devenir des éducateurs planétaires si nous nous montrons réticents à intégrer dans notre enseignement des sujets publics controversés ? »

Il faudrait donc ici aborder les dossiers d'une manière qui résout le problème : c'est-à-dire la crainte de l'influence du point de vue de l'enseignant de devenir un paratonnerre pour la controverse simplement parce qu'un sujet controversé est discuté en classe et le manque de confiance provoqué par le manque de connaissance profonde du sujet.

La démarche d'enseignement décrite ici essaie de tranquilliser au moins partiellement les craintes. Elle ne porte pas directement sur le rôle des dossiers dans les programmes d'études prescrits. Les possibilités pour l'enseignement de sujets, permis ou encouragés par le programme d'études, varient de province en province. Il ne serait, sans doute, pas exagéré de suggérer qu'un enseignant, s'il le désire, puisse trouver un moyen d'intégrer l'étude de dossiers dans le programme normal.

J'appelle souvent cette approche d'enseignement « stratégie de démystification », car elle permet aux élèves de déchiffrer un monde complexe et rempli de confusion. C'est une façon d'analyser un sujet, d'étudier le bien-fondé d'un argument et de se former une opinion sur la base d'une analyse critique.

Il s'agit d'une démarche essentiellement inductive, centrée sur l'élève, où le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à superviser ou à servir de personne-ressource. Dans cette optique, les préjugés de l'enseignant soulèvent moins de préoccupation. Cette démarche désamorce l'inquiétude du public au sujet de l'enseignement d'un sujet controversé, car la stratégie

est en soi une démonstration d'étude équitable. Comme méthode d'enquête, elle établit un cadre pour les activités de classe qui décourage les arguments partiaux ou les opinions mal renseignées.

Stratégie de démystification: Un cadre d'enseignement

Pour des sujets publics controversés

La stratégie d'enseignement pour des sujets publics controversés repose sur quatre étapes ou éléments. Chaque étape comporte un ensemble de questions qui offrent aux élèves plusieurs manières de se pencher sur un sujet ainsi qu'une base solide pour parvenir à un jugement.

Pour démontrer comment pourraient fonctionner la stratégie et les questions associées quand elles sont appliquées à un sujet controversé, nous offrons une leçon sur le site bctf.ca/Social/GlobalEd/GlobalClassroom/SecondaryFrame.html de Steve Naylor intitulée « Honour killings: What do we need to understand in looking for solutions? » (Les meurtres d'honneur: qu'avons-nous besoin de comprendre lorsque nous cherchons des solutions?)

1. Sur quoi porte cette question ?

- ◇ Identifier la question clef qui est débattue ici.
- ◇ Pratiquement toutes les controverses tournent autour de trois types de questions:
- ◇ Celles qui ont trait aux valeurs – Qu'est-ce qu'il devrait y avoir? Qu'est-ce qui serait le mieux?
- ◇ Celles ayant trait à l'information – Quelle est la vérité? Quel est le dossier?
- ◇ Celles ayant trait aux notions – Qu'est-ce que cela signifie? Comment cela devrait-il être défini? En résumé, sur quoi porte la controverse: valeurs, information ou notions?

Lorsqu'ils répondent à ces questions, les élèves commencent à analyser un sujet en identifiant la nature de la controverse. En adoptant cette approche, les élèves peuvent rapidement parvenir au cœur du sujet. Cet élément de la stratégie aide les élèves à passer au-delà de la frustration qu'on peut éprouver lorsqu'on essaie de comprendre un sujet. Ils ont ainsi aussi l'occasion d'analyser froidement un sujet avant d'examiner le bien-fondé d'une cause.

Exemple

En ce qui concerne les meurtres d'honneur, l'enquête commence en déterminant s'il s'agit d'un problème de valeurs. Est-ce une controverse sur des valeurs qui devraient être respectées ou, vu les différences de systèmes culturels, les meurtres d'honneur peuvent-ils être excusés? Est-ce une question d'information? Est-ce une question entourée de controverse parce qu'il est difficile de savoir ce qu'il faut croire et qui croire? Ou est-ce une question sur ce que nous voulons dire par la notion de «meurtre d'honneur»? La notion relève énormément de l'interprétation culturelle. Ce qui est considéré comme un crime dans une culture pourrait ne pas l'être dans une autre. Si les élèves tendent à adopter cette interprétation, comment résolvent-ils le problème qu'il existe une réprobation universelle au sujet du fait de tuer une personne?

Sur ce sujet, les élèves pourraient conclure qu'il concerne surtout des valeurs et, accessoirement, de l'information et des notions, mais qu'il n'est pas axé sur la question principale : est-ce acceptable? Dans tous les cas, une telle discussion révèle que même une question sans ambiguïté telle que : «Les meurtres d'honneur, est-ce bien ou mal?» a une certaine complexité.

2. Quels sont les arguments ?

Une fois que les élèves auront déterminé la nature du sujet ou de la controverse, ils passeront à l'étude des arguments à l'appui des diverses positions associées à ce thème. Le point principal dans ce cas est de déterminer ce qui est dit et s'il existe un soutien adéquat pour le point de vue revendiqué. Cette étape est en grande partie analytique, car elle demande une certaine détermination du contenu d'un argument. Elle implique aussi un jugement à un certain degré. À cette étape, les élèves peuvent commencer à juger la validité d'une prise de position sur un point controversé. Si les élèves ont déterminé qu'ils avaient besoin d'information sur la controverse entourant une question, ils devraient alors poser des questions sur l'information disponible ou fournie. Existe-t-il une information adéquate? Les faits revendiqués dans l'information sont-ils exacts? L'information est-elle appropriée au sujet? Les sources sont-elles de première ou de seconde main? En général, vu l'information, les conclusions présentées dans l'argument sont-elles raisonnables?

La plupart des sujets contestés concernent des valeurs; les élèves peuvent alors poser des questions critiques sur les valeurs établies ou employées dans un argument. En particulier, quels critères sont utilisés pour en arriver à un jugement? En général, ils y en a deux types: des critères d'ordre moral et de prudence. Les critères d'ordre moral dans un

jugement reposent sur une préoccupation au sujet de la manière dont toutes les personnes sont touchées. Les règles de prudence portent surtout sur la manière dont mon groupe ou moi-même subissons des répercussions.

D'autres questions que peuvent utiliser des élèves, afin de voir si les valeurs revendiquées sont acceptables, sont bien connues et d'application universelle: aimeriez-vous subir ce traitement? Que se passerait-il si tout le monde agissait de cette manière? Existe-t-il des cas où vous auriez une opinion différente ou ne seriez pas d'accord avec cette valeur? Grâce à ces questions, les élèves disposeront d'un ensemble de critères pour effectuer des jugements qui pourront leur faire dépasser le stade du relativisme et, à cause de leur application universelle, les aider à réfléchir sur la validité des opinions dogmatiques.

Si la controverse est associée à des définitions, à des significations ou à des notions, les élèves devraient alors essayer de déterminer si les arguments présentés utilisent des sens ou des définitions qui sont clairs. Ils devraient aussi s'efforcer de vérifier si les significations données sont utilisées de manière uniforme ou si elles sont appropriées ou utilisées dans un contexte approprié.

Exemple

Si les élèves ont décidé que les meurtres d'honneur touchent à des valeurs, ils devront alors répondre à une question morale, et puis décider si elle a une application universelle. Ils peuvent alors décider que le meurtre d'honneur doit être accepté pour des raisons culturelles et que, dans certaines cultures, une telle pratique a une valeur prudentielle, parce qu'elle assure le bien-être général d'une famille. La question évidente est alors: «Est-ce une raison suffisante?», et nous passons à la question morale: «Que se passerait-il si tout le monde le faisait?»

S'ils prennent la décision au sujet de l'impératif moral: «Je ne voudrais pas que cela m'arrive» ou «C'est une pratique qui aurait des conséquences terribles si chacun l'observait», ils doivent alors réfléchir aux conséquences de l'application de cette valeur dans une culture qui ne la respecte pas.

3. Quelle est la supposition initiale?

Une fois que les élèves auront considéré les arguments en jeu, la question critique est alors: «Quelles sont les suppositions initiales?» ou «Qu'est-ce qui est considéré comme évident dans la présentation des arguments?» C'est à ce stade qu'on invoque des points de principe cruciaux pour déterminer la validité d'une prise de position.

Au cœur de cette procédure se trouve un aspect fondamentalement important: les valeurs ne sont pas relatives.

Il n'est, en effet, pas vrai que toute opinion, prise de position ou point de vue est acceptable ou légitime. Si les postulats utilisés pour justifier un argument sont basés sur des préjugés, si les arguments reposent sur des attitudes ethnocentriques, racistes ou de l'étroitesse d'esprit, dans ce cas il existe de bonnes raisons de critiquer et d'infirmer la légitimité d'un argument. Les élèves devraient poser la question: « Sur quelles attitudes repose l'argument? » L'argument repose-t-il sur des préjugés ou sur quelque autre attitude contraire à des valeurs humaines universellement reconnues, comme celles qui figurent dans la Déclaration des droits de la personne des Nations unies?

Un second élément que peuvent utiliser les élèves pour évaluer des idées proposées ou la base d'un argument est son origine. Qui dit cela? Des initiés ou des profanes? Les initiés peuvent avoir des renseignements et intérêts particuliers qui pourraient donner à un argument une certaine forme ou orientation. Si l'opinion vient d'un profane, connaît-il le sujet ou le fait d'être un profane constitue-t-il un avantage dans ce cas puisqu'il n'a pas d'intérêt spécial. Il est souvent préférable de mettre à l'épreuve les idées qui fondent un argument en écoutant tant les vues des initiés que celle des profanes.

Exemple

La question des meurtres d'honneur a manifestement une application dans la Déclaration des Nations Unies. Elle peut être analysée de la perspective de « Qui défend ce point de vue? » Ceux qui défendent la cause des meurtres d'honneur pensent-ils surtout à leurs propres intérêts et commettent-ils ces crimes pour leur avantage personnel ou pour satisfaire des idées fausses sur la vérité? Ou s'agit-il de raisons culturelles enracinées si profondément que la suppression de cette pratique dans ces cultures entraînerait des conséquences telles que la destruction de cultures traditionnelles et, en résultat, mènerait à plus de morts et de destruction?

Après avoir analysé les arguments et étudié les idées proposées, la dernière étape consiste à examiner comment le point ou les arguments associés sont présentés ou manipulés. Finalement, la dernière étape essaie d'aider les élèves à évaluer la qualité de l'information qu'ils reçoivent.

4. Comment les arguments sont-ils manipulés?

Nous en sommes à l'étape de poser des questions sur l'aspect politique du dossier. Cet aspect est particulièrement important pour les élèves parce qu'il peut les aider à comprendre comment l'information peut servir à influencer l'opinion.

Pour déterminer la manipulation d'un argument, les élèves doivent tout d'abord déterminer quelles personnes sont en jeu et quels sont leurs intérêts particuliers dans ce dossier spécifique. Quelle est la logique de leur position? Quelles sont leurs raisons pour soutenir le point de vue qu'ils proposent?

Quand ils étudient ces questions, les élèves commencent à devenir conscients de la manière dont on peut choisir une certaine information, souligner ou ignorer certains points, selon l'effet sur les prises de position sur une question. Le degré auquel les parties en cause sont mues par leur intérêt personnel et utilisent l'information à la seule fin de promouvoir cet intérêt aurait un effet négatif sur la légitimité d'une prise de position. D'un autre côté, une position bien soutenue ou appuyée sur de fortes raisons morales pourrait ajouter de la crédibilité à un argument. Le rôle des médias dans des questions controversées, la manière dont ils peuvent contribuer à la manipulation d'arguments devient une préoccupation grandissante à l'heure actuelle. Il est très important pour les élèves d'avoir une idée de la participation des médias dans ces sujets. Devant l'augmentation de leur influence, savoir déchiffrer les médias est devenu un moyen de survie. La question qui se présente aux élèves est : « Comment les médias reflètent-ils et, en même temps, créent-ils la réalité? » Dans quelle mesure, sur un sujet controversé donné, le média crée-t-il l'événement ou manipule-t-il les arguments?

La manipulation d'arguments se réalise habituellement par des stratégies telles que la création de boucs émissaires, de fausses analogies ou des exemples extrêmes, entre autres. Les élèves peuvent avoir une indication de la validité d'un argument en étudiant le degré auquel les médias ou les avocats d'un point de vue font usage de ces stratégies. La détection de ces tactiques aidera les élèves à évaluer un argument et à porter un jugement sur la question.

Exemple

Dans la mesure où la question du meurtre d'honneur est concernée, on trouvera beaucoup de manipulation d'arguments et, à la fin, on pourrait ne pas parvenir à une conclusion; les élèves pourraient seulement devenir conscients du processus de manipulation. C'est en soi un résultat positif d'apprentissage. Cependant, pour la question ici, il est évident que l'examen d'exemples de déclarations émises des deux côtés devrait permettre d'arriver à une opinion avertie sur la source de manipulation et de déterminer si un côté est plus enclin à s'en servir que l'autre.

Conclusion

À la fin de cette enquête ou du processus de démystification, les élèves peuvent être moins certains de leur opinion qu'au début. C'est entièrement dû au fait qu'ils ont plus d'information et qu'ils sont passés par un processus qui demande une réflexion critique et de l'ouverture d'esprit. Mais, surtout, ils seront arrivés à leurs propres conclusions par leur propre enquête, et nous, les enseignants, les auront guidés sans leur fournir de réponse.

Les stratégies courantes pour la manipulation d'arguments

- ♦ **Stratégie *ad hominem***: jugement dépendant de la personne qui a présenté une idée plutôt que de la solidité de l'argument.
- ♦ **Tactique de l'alternative**: obliger à faire un choix entre deux propositions alors qu'il peut en exister d'autres.
- ♦ **Exemples extrêmes**: ils sont utilisés pour établir une thèse, pour créer un argument tendancieux, pour soutenir une idée préconçue.
- ♦ **Fausse analogies**: une analogie qui établit un lien ou une comparaison inappropriés.
- ♦ **Appel aux sentiments sans pertinence**: appel à l'émotion, au patriotisme, à la tradition.
- ♦ **Déclarations tendancieuses, slogans**: ayant pour objet d'infirmer la crédibilité, d'encourager l'hostilité, de créer une fausse impression.
- ♦ **Réflexion polarisée**: Nous/eux, fort/faible, riche/pauvre, bon/mauvais; encourage la méfiance, les soupçons, présente des choix limités et faux.
- ♦ **Boucs émissaires**: rejeter le blâme.
- ♦ **Épouvantail**: créer une caricature d'une personne ou d'un groupe.

QUESTIONS d'approfondissement

10

Analyse réflexive

Dans notre analyse, nous avons pris position pour la réussite éducative plutôt que pour la réussite scolaire. Nous avons établi que les éléments de diversité étaient nombreux et variés et que nous ne retrouvions pas de compétences portant sur la prise en compte de la diversité dans les référentiels des enseignants et des directions d'établissements scolaires édictés par le MELS. Nous avons aussi constaté l'absence quasi totale de ces compétences dans les programmes de formation des universités québécoises.

10.1 Selon vous, pourquoi le MELS n'a-t-il pas ajouté à ces deux référentiels de compétences la compétence interculturelle ? Réclameriez-vous qu'il le fasse ? Demanderiez-vous aux universités d'offrir dorénavant une formation à la compétence interculturelle qui se traduirait par au moins un cours obligatoire de 3 crédits inscrit dans tous les programmes de formation des enseignantes et enseignants et des directions d'établissements scolaires ? Ne croyez-vous pas qu'il faudrait également insister auprès des universités pour qu'elles offrent un cours obligatoire ayant pour objectif le développement d'une culture générale large et ouverte sur le monde pour les étudiantes et les étudiants en formation des maîtres et pour les directions ?

10.2 Nous avons également démontré que des membres du personnel scolaire ont précédé depuis longtemps le MELS et les universités en adaptant leurs pratiques éducatives et de gestion à la diversité des membres de leur communauté éducative.

Ne croyez-vous pas, à l'instar de Dupuis, que :

[...] Dans le cas d'un système scolaire, d'une école par exemple, la classe et la relation entre l'élève et le maître sont le centre de l'organisation. On pourrait dire en fait que le directeur de l'école est au service des enseignants: il se doit de les placer dans un état optimal de production. Toutes les énergies des enseignants doivent se centrer sur l'acte d'apprentissage (nous ajoutons « propre à l'élève »). Le directeur doit leur assurer toutes les ressources nécessaires (nous ajoutons « optimales ») à l'accomplissement de leur tâche et les libérer de tout autre souci organisationnel ? (« L'administration de l'éducation: quelles compétences ? », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n° 2, p. 137.)

10.3 Enfin, seriez-vous persuadé, comme Guy Rocher, que la réussite éducative passe par la rencontre d'humain à humain, expression à laquelle nous ajoutons « d'humain à humain porteurs de cultures » ? Que cette

réussite éducative repose également sur la qualité de la relation que les **élèves-citoyens** établissent avec des adultes-citoyens qui ont de la considération pour eux, c'est-à-dire des **adultes-citoyens** en mesure de répondre quotidiennement au cri lancé par un jeune lors des audiences des États généraux sur l'éducation de 1995 et rapporté par Robert Bisailon (dans Gosselin et Lessard, 2007³⁴): « On veut des adultes qui nous prennent soin [*sic*] » ?

34. Gosselin, G. et C. Lessard (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

RÉFÉRENCES

- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage*, Lévis, Les Presses de l'Université Laval.
- Bernard, L. et al. (1998). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, <www.csdm.qc.ca/CEE/ceici/pdf/cadrcf.pdf>.
- Bouchard, G. et C. Taylor (2008). *Fonder l'avenir: Le temps de la conciliation. Rapport*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>.
- Brunet, L., A. Savoie et M. Schaffer (2007). « De solides compétences pour les directions d'école: état de la question », *La Revue des échanges*, n° 2, p. 21-25, <afides.org/rde_public/RDE93tdm.pdf>.
- Clarke, P. (2005). « L'enseignement en matière de sujets controversés: une stratégie en quatre étapes pour réfléchir clairement des sujets controversés », BC Teachers' Federation, <bctf.ca/francais.aspx?id=4582>.
- Collès, L. (2007). *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*, Belgique, Cortil-Wodon, EWE.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal, <www.cgtsim.qc.ca/pls/htmldb/f?p=105:3:3948757078509332:OK:NO>.
- Dupuis, P. (2004). « L'administration de l'éducation: quelles compétences? », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n° 2 et *Revue des échanges*, n° 2, <www.acelf.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>.
- Gagnon, K. (2009). « Les rouages de l'intimidation », *La Presse*, 28, février 2009, <www.cyberpresse.ca/dossiers/les-deux-visages-de-lintimidation/200902/28/01-832063-les-rouages-de-lintimidation.php>.
- Gosselin, G. et C. Lessard (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, <www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>.
- Gouvernement du Québec (1975). *Charte des droits et libertés de la personne*, Québec, Gouvernement du Québec, <www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM>.
- Grégoire, R. (1992). *La formation du personnel de direction de l'école*, inédit, Réginald Grégoire, Québec.
- L'actualité en classe: à la Une, <www.actualitéenclasse.com/fiches/111.html>.
- Malouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- Ministère de l'Éducation. c. I-13-3, r.0.003.1 – Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires *Loi sur l'instruction publique*, annexe 1 (L.R.Q., c. I-13-3, a. 451; 1997, c. 96, a. 130), <www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/rq-c-i-13-3-r0.003.1/derniere/rq-c-i-13-3-r0.003.1.html>.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement – Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf>.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/inter.htm>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). «Tableau 2. Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2007-2008», dans MELS, *Indicateurs de l'éducation – Édition 2009*, p. 140.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Enquête internationale sur la mathématique et les sciences : résultats obtenus par les élèves québécois aux épreuves de mathématiques et des sciences de 2007*, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/TEIMS2007.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu pratique*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Étude pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, Québec, Gouvernement du Québec, n° 2006-06-00010.
- Nations unies (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*, New York, Nations unies, <www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf>.
- Ouellet, F. (2007). *Une école interculturelle. Répertoire d'activités et de mesures*, Sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal, <www.csqi.qc.ca/portail/media/repertoire_activites_mesures_interculturelle.pdf>.
- Radio-Canada (2006). *Enjeu : la leçon de discrimination*, Montréal, <www.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml>.
- Rakotomena Mialy, H. (2005). «Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle», *Revue internationale sur le travail et la société*, <www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2005RAKOTOMENAMialyHenrietteVol3Num2pp668-691.pdf>.
- Statistique Canada (2006). *Profil des communautés, région métropolitaine de recensement de Montréal*, <ceps.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=2466023&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=Montreal&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=>>.
- Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Rapport de recherche*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- UNESCO (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle*, Belgique, Bruylant-Academia.

Chapitre 11

LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET LA FORMATION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION Dans la perspective de l'approche orientante

CYNTHIA MARTINY
Université du Québec à Montréal

Notre conception de l'intégration se réfère à l'ensemble des membres d'une société. C'est dire que l'immigration n'en est qu'un cas particulier [...].

(Gérard Bouchard et Charles Taylor,
Fonder l'avenir: le temps de la conciliation,
Commission de consultation sur les pratiques
d'accommodement reliées aux différences culturelles,
Québec, Gouvernement du Québec, 2008, p. 115)

Ce chapitre explore la relation entre la diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers¹ d'orientation œuvrant dans le milieu scolaire québécois qui favorise une approche orientante pour placer l'élève au centre de ses apprentissages. D'abord, la diversité ethnoculturelle sera mise en lien avec la volonté politique d'accroître le nombre de personnes immigrantes au Québec pour répondre à un besoin social. Puis, une description des compétences, pratiques et fonctions des conseillers d'orientation sera présentée, suivie par l'identification des compétences interculturelles et de la formation requises pour travailler en contexte pluriethnique. Ensuite, le concept d'approche orientante sera présenté et appuyé de quelques exemples nécessitant des compétences interculturelles et carriérogiques spécifiques permettant de rencontrer les objectifs de cette approche. En terminant, il paraît essentiel de conclure en traitant de la question de la formation continue, en constante évolution, des conseillers d'orientation œuvrant en milieu scolaire pluriethnique.

11.1. LA DIVERSITÉ GRÂCE À L'IMMIGRATION QUÉBÉCOISE

La société québécoise a connu une diversification marquée de sa population grâce à l'immigration. De nombreux groupes ethniques sont maintenant installés au Québec depuis plusieurs générations. À l'avenir, cette multiplication des origines ethniques aura tendance à augmenter dû, entre autres, à une forte dénatalité, à un vieillissement de la population et à une volonté politique fédérale et provinciale de soutenir la croissance démographique par l'immigration. En effet, l'immigration a été choisie comme solution à privilégier devant les enjeux économiques qu'occasionnent les nombreux départs à la retraite de la génération des baby-boomers. Cette diminution de la population active entraînera vraisemblablement des pénuries de travailleurs expérimentés et des baisses de productivité, jumelées à des difficultés de recrutement d'une main-d'œuvre qualifiée. Grâce aux nouveaux arrivants dans la province, le Québec espère demeurer concurrentiel et s'assurer une main-d'œuvre active et suffisante pour soutenir ses projets sociaux, économiques, innovateurs/concurrentiels, technologiques, etc. Son développement en dépend.

Selon le plan intitulé *Des valeurs partagées, des intérêts communs* (Gouvernement du Québec, 2004), le but visé par l'intensification du nombre de personnes immigrantes au Québec est d'augmenter sa population, d'encourager la prospérité économique, de préserver la langue française et de

1. Le terme « conseiller » recouvre ici à la fois le féminin et le masculin. Cette dernière forme n'est utilisée que pour alléger le texte.

démontrer des valeurs humanitaires. Les enjeux découlant de cette décision politique sont divers : 1) économiques, car cette décision vise à contrer les effets coûteux d'une baisse provinciale des travailleurs actifs ; 2) culturels, dans le sens qu'elle aspire à promouvoir l'usage de la langue française ; et 3) stratégiques, puisque cette décision permet au Québec de maintenir son pouvoir politique, menacé par une baisse de sa population, face aux décisions fédérales. Ce plan, cependant, dépend de la réussite mutuelle des intérêts de la société québécoise et des personnes immigrantes.

Hélas, les résultats semblent aller à l'encontre du plan politique. Bien que le processus de sélection des personnes immigrantes du Québec privilégie celles qui sont scolarisées et dont le profil professionnel correspond aux besoins de l'emploi à l'échelle provinciale, ces personnes connaissent un taux de chômage supérieur à l'ensemble de leurs homologues québécois (Gilmore, 2008). Alors, une proportion importante d'immigrants détenant des diplômes universitaires occupe des postes exigeant une plus faible scolarité, ce qui entraîne une perte du statut social, une insécurité face au revenu et des sentiments négatifs liés à l'échec des projets prémigratoires. Certaines inégalités sont attribuables à la discrimination systémique, et ce malgré la mise en place de règlements concernant l'équité d'emploi (Chicha et Charest, 2008).

Selon Mc Andrew, Ledent et Aït-Saïd (2008), « si l'insertion au marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus longue terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le système scolaire et, plus que tout, sur les bénéfices qu'ils en retirent » (p. 9). En effet, les premiers contacts des jeunes immigrants avec la société québécoise se font souvent par le truchement du système scolaire, aux niveaux primaire, secondaire, collégial ou universitaire, et cette expérience symbolise les futurs succès au sein de leur pays d'accueil. Une expérience réussie est synonyme d'une « carrière » scolaire comblant les besoins d'apprentissage, d'appartenance et d'autonomie des jeunes. Le défi cependant est d'assurer aux élèves issus de l'immigration l'égalité des chances de cette réussite, comme le prévoit la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998). Peu importe que ces élèves soient issus de la première, deuxième ou troisième génération, il s'agit de savoir si les écoles peuvent être plus équitables que le monde du travail.

Plusieurs facteurs personnels et contextuels influencent la réussite scolaire des jeunes dans leur ensemble : le sexe, le statut socioéconomique familial et l'établissement qu'ils fréquentent. Pour les jeunes issus de l'immigration, en plus de ces facteurs, il y a l'apprentissage de la langue, les cheminements scolaires perturbés par les déménagements, les changements d'école (Mc Andrew *et al.*, 2008), sans compter les composantes telles que

les acquis scolaires prémigratoires, le stress entourant l'immigration, l'accueil, etc. Ces facteurs peuvent constituer des atouts ou des obstacles, par la résilience du jeune. Le défi, cependant, est de donner à tous les élèves un pouvoir sur leur avenir, malgré l'accumulation de facteurs potentiellement désavantageux. Alors on attend des intervenants scolaires qu'ils soient sensibilisés, compréhensifs et surtout compétents face à la complexité du vécu de ces jeunes, pour soutenir leurs réussites et aspirations. Parmi ces intervenants se trouvent les conseillers d'orientation.

11.2. LES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION

Les enjeux économiques, sociaux et individuels découlant des migrations internationales au Québec interpellent les professionnels de l'orientation. Leurs pratiques s'inscrivent dans le champ de recherche et d'intervention relevant de la psychologie, de l'économie, de la sociologie et de l'administration (Limoges, 2003). Elles se retrouvent au sein de secteurs de pratique variés, notamment en éducation (niveaux primaire, secondaire, collégial ou universitaire), en employabilité (organismes gouvernementaux et paragouvernementaux, organismes à but non lucratif), en réadaptation (CSST, SAAQ, etc.), en milieu organisationnel (entreprises privées, formation continue) et en cabinet privé. Leurs actions s'intéressent en commun à la dynamique individu-études-travail (Limoges, 2003). Le fait qu'ils occupent des fonctions si variées, dans plusieurs secteurs de la société, et qu'ils se regroupent en réseaux démontre leur grand potentiel comme agents de changement, dû à la variété des possibilités et aux nombreuses compétences développées au cours de leur formation. Malheureusement, ils ont tendance à demeurer trop passifs sur les plans professionnel, organisationnel et sociétal (Sue *et al.*, 2008). Ils sont peu enclins à combattre vigoureusement les barrières sociopolitiques freinant le développement de carrière des jeunes (Diemer, 2009; Gainor, 2005) et à intervenir en faveur de la justice sociale (Lee, 2007).

En milieu scolaire particulièrement, ainsi que dans d'autres domaines d'exercices, leurs fonctions consistent à :

- ♦ animer des ateliers ou des groupes-classes, par exemple sur la connaissance de soi, les études, le réseautage, le marché du travail, la préparation des entrevues de sélection;
- ♦ fournir de l'information scolaire et professionnelle, par exemple sur les exigences scolaires, les possibilités professionnelles, l'évolution du marché du travail;
- ♦ offrir du counseling individuel ou de groupe, soit de l'orientation, d'emploi ou de carrière;

- ♦ s'occuper de la gestion des ressources humaines, par l'étude des dossiers d'admission, le recrutement, les agents de changement au sein de l'organisation, l'implantation de programmes;
- ♦ prendre en charge la mesure et l'évaluation des programmes en utilisant la psychométrie pour ce qui est des intérêts, des aptitudes, de la personnalité, des compétences;
- ♦ faire de la recherche et du développement par l'analyse de problèmes, la conception d'outils, la sensibilisation aux besoins, l'élaboration de programmes;
- ♦ et parfois offrir de la médiation et du mentorat entre les acteurs en milieu de travail, scolaire ou familial.

Toutes ces fonctions requièrent une démonstration et une appropriation des compétences interculturelles.

11.3. LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES DES CONSEILLERS D'ORIENTATION

Le taux élevé d'immigration provinciale a entraîné un accroissement du nombre d'utilisateurs, provenant de différents groupes ethnoculturels, requérant les services des conseillers, surtout du côté de l'orientation, de l'employabilité et de l'information scolaire et professionnelle. La nécessité d'adapter les pratiques pour inclure des compétences interculturelles est apparue car :

L'intervenant en contexte culturel étant témoin de première ligne de certaines inégalités sociales et d'un processus d'exclusion des minorités, il apparaît essentiel qu'il puisse prendre en compte les divers éléments historiques, conjoncturels, statutaires et sociopolitiques, et les intégrer dans son intervention (Legault et Raché, 2008, p. 8).

En 1992, Sue, Arredondo et McDavis ont porté une attention particulière au besoin, pour les praticiens en relation d'aide, de développer des compétences en counseling multiculturel. Étant donné que, dans un contexte pluriethnique, l'attitude de non jugement n'est pas suffisante dans l'intervention interculturelle, ces auteurs ont identifié les trois domaines de compétences suivants :

1. Le conseiller est conscient de ses propres présomptions, valeurs et biais culturels.
2. Le conseiller comprend la vision du monde de clients d'origines culturelles diverses.
3. Le conseiller développe des stratégies et des techniques d'intervention culturellement appropriées.

Conçus plutôt comme des aspirations que comme des acquis puisque leur développement est continu, ces trois domaines de compétences en counseling multiculturel (CCM) ont ensuite été divisés chacun en trois catégories de compétences : les attitudes et croyances, les connaissances et les habiletés. Le croisement des trois domaines et de ces catégories de compétences a donné lieu à 31 compétences multiculturelles (voir Sue *et al.*, 1992 ; traduction libre en annexe). Elles ont été choisies presque intégralement comme lignes directrices des compétences adoptées par l'Association for Multicultural Counseling and Development (AMDC), une division de l'American Counseling Association (ACA).

Par la suite, Sue (2001) a proposé un modèle multidimensionnel pour le développement des compétences interculturelles, sous la forme d'un cube croisant les trois dimensions suivantes : 1) la vision du monde spécifique de différents groupes raciaux et ethnoculturels (par exemple africain, latino, asiatique, etc.) ; 2) les composantes des compétences culturelles (attitudes et croyances, connaissances et habiletés) ; et 3) la cible des CCM (que cela soit sur le plan sociétal, organisationnel, professionnel ou individuel). La conséquence de ce croisement des trois dimensions « milieu \times compétences \times groupe culturel » représente une critique du counseling conventionnel. Selon Sue (2005), ignorer la provenance d'une personne pourrait constituer un acte d'oppression. Puisque les attitudes d'infériorité/supériorité de certains groupes ethnoculturels existent, les compétences culturelles sont subordonnées en hiérarchie aux compétences cliniques.

Selon Sue et Sue (2008), les compétences en counseling interculturel (CCM) sont définies en fonction de l'acquisition des trois domaines cités plus haut (soient la conscience de ses propres valeurs et biais, de l'existence de visions du monde différentes, et des stratégies d'intervention culturellement appropriées) «selon les besoins de la clientèle pour fonctionner de façon efficace dans une société démocratique et plurielle ainsi que sur le plan organisationnel/sociétal, en plaidant avec efficacité pour développer des théories, pratiques, structures et principes organisationnels nouveaux qui répondent davantage à tous les groupes» (Sue et Torino, 2005). On attend donc des conseillers ayant acquis des CCM qu'ils témoignent de leurs habiletés à communiquer, à interagir, à négocier et à intervenir au nom d'une clientèle issue de différents groupes culturels, avec et pour eux. Ces conseillers doivent aussi savoir quand les interventions systémiques sont plus appropriées.

Bref, être compétent en counseling multiculturel suppose des habiletés dans les interventions systémiques sur le plan organisationnel/sociétal, dans les interventions en face-à-face sur le plan individuel, ainsi qu'une aisance à passer de l'un à l'autre. Le premier requiert une approche plus directive, une visibilité accrue dans le milieu et une orientation misant plus sur le

changement de l'environnement que celle préconisée dans l'intervention « conventionnelle » (Sue et Sue, 2008). Le second réclame que les conseillers prennent conscience des enjeux découlant de leur propre identité raciale, de leurs biais et préjugés sur la relation thérapeutique et qu'ils en apprennent davantage sur les différentes cultures avant d'intervenir (Roisircar, Arrendondo, Fuertes, Ponterotto et Toporek, 2003). Par conséquent, la formation des conseillers vise le développement de personnalités pluri-ethniques et l'acquisition de compétences supplémentaires sur le plan systémique (Constantine et Sue, 2005). De plus, à l'avenir ce sont ces conseillers ayant une maîtrise des CCM qui procureront une vision favorisant la justice sociale à toutes les professions utilisant la relation d'aide (Arrendondo, dans Roisircar *et al.*, 2003; Holcomb-McCoy, 2007; Lee, 2007), et même à ceux n'ayant pas recours à la relation d'aide, grâce à leur développement personnel et professionnel. Bref, le développement des compétences en CCM implique l'acquisition de qualités de leadership.

11.4. LA FORMATION

Seuls les membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPO) peuvent porter le titre de conseiller d'orientation. Il faut savoir, cependant, qu'une formation sur les questions interculturelles n'est pas exigée pour en faire partie. Ce titre n'assure donc pas l'acquisition des compétences requises pour travailler auprès des différents groupes ethnoculturels. Sue et Sue (2008) constatent même une certaine futilité dans le fait d'outiller les professionnels en compétences interculturelles quand les ordres professionnels dont ils font partie et les organisations qui les emploient sont encore monoculturels. Selon Young et Olavarria (2004), pour former et outiller les intervenants au Québec,

[1]e besoin d'une opérationnalisation claire des compétences multiculturelles et d'un développement de stratégies efficaces pour atteindre ces compétences est manifeste. De plus, une révision des codes déontologiques et des modèles de prise de décision éthique s'impose afin qu'ils soient plus sensibles à la diversité (p. 113).

En effet, malgré leur adhésion aux valeurs humanistes, leurs bonnes intentions et le fait qu'ils accordent la priorité au principe éthique de bien-être du client, les conseillers et conseillères peuvent imposer leurs valeurs, manquer de vision globale du problème ou encore ignorer l'influence des facteurs sociaux sur la personne demandant de l'aide (Ridley, 2005). Par conséquent, ils peuvent offrir des services aggravant la situation.

Ces compétences peuvent s'acquérir par un processus d'aide spécifiquement destiné à ceux et celles qui interviennent auprès des populations migrantes, élaboré par Cohen-Émerique (1993). Il consiste en un processus

de formation en relation d'aide débutant par une étape de « décentration » qui permet de « prendre une certaine distance » par rapport à soi-même, « porteur d'une culture et de sous-cultures auxquelles s'intègrent des modèles professionnels et des normes institutionnelles, replacés à chaque fois dans une trajectoire personnelle » (p. 75), suivi d'une étape où les intervenants doivent se « pencher sur le système de valeurs de l'autre » pour le connaître « du dedans ». Ces deux premières étapes sont nécessaires avant de développer des stratégies et des techniques d'intervention qui demandent « la négociation et la médiation » culturelles s'inscrivant dans la résolution de problèmes. Cette auteure souligne l'importance pour les intervenants de réduire les filtres et les écrans créant des malentendus, des incompréhensions et des mauvaises interprétations qui sont coûteuses pour tous et parfois même à l'origine de difficultés d'intégration et de processus d'exclusion.

Ridley (2005) range le racisme « sans intention » commis par les conseillers, qui ont pourtant de bonnes intentions, parmi les pires actes de racisme. Il demeure possible que les biais ethnocentriques des conseillers et/ou des pratiques de counseling répondent aux questions concernant la sous-utilisation et l'arrêt prématuré du processus de counseling auprès des groupes minoritaires. Ridley (2005) suggère à certains conseillers d'entreprendre une thérapie pour enrichir leur conscience personnelle et culturelle, dans le but de réduire leurs biais et préjugés.

Certes, il existe maintenant des formations en intervention interculturelle qui ne figuraient pas auparavant dans les programmes de formation des conseillers (Sue et Sue, 2008 ; Ridley, 2005). Mais force est de constater que plusieurs praticiens actifs n'ont pas été officiellement éduqués à cette question. En effet, certains conseillers praticiens manquent de préparation adéquate pour travailler auprès des personnes provenant de la population minoritaire et ignorent les facteurs contextuels qui ont modelé leurs comportements en tant qu'intervenants. Parmi eux, certains sont devenus conscients que traiter tous les clients de la même façon est discriminatoire. Or, reconnaître qu'on est inadéquat est le début du processus de transformation en conseiller interculturel, comme l'indique le premier domaine ci-haut mentionné (la conscience de ses propres valeurs et biais culturels). Le conseiller passe alors d'un état d'ignorance à un état de conscience et de sensibilité envers son propre héritage culturel. Ensuite, il devient un individu qui sera en mesure d'apprécier, de valoriser et de respecter les différences, sans risque d'une menace identitaire (Sue *et al.*, 1992).

Cependant, la formation n'est pas garante du développement des compétences multiculturelles. Certaines compétences multiculturelles, comme l'empathie culturelle, ne s'acquièrent pas sans l'appropriation intime des conséquences des mécanismes de l'exclusion, telles que l'impuissance, une

faible estime de soi, une baisse de motivation, la frustration, la révolte, la haine et l'apathie. Aussi, plusieurs auteurs (Arthur et Achenbach, 2002; Sue et Sue, 2008; Ridley, 2005) suggèrent-ils une pédagogie combinant l'apprentissage didactique et expérientiel en incluant les quatre composantes suivantes: 1) la conscience de l'héritage culturel propre aux apprenants, qui est différent de celui des autres; 2) l'engagement affectif/expérientiel; 3) la connaissance des différentes cultures; et 4) des techniques et stratégies d'intervention.

11.5. LES TYPES D'INTERVENTIONS DES CONSEILLERS D'ORIENTATION EN MILIEU SCOLAIRE

Les interventions des conseillers d'orientation en milieu scolaire sont curatives ou préventives, de type éducatif et/ou développemental. Les premières visent la résolution des problèmes en incluant l'intervention de crise. Aider les élèves dans la gestion du quotidien (maladies, difficultés relationnelles, changements familiaux, etc.), par exemple en répondant à la demande d'aide d'une personne suicidaire, implique des interventions de type curatif. Un autre exemple est de s'unir avec d'autres intervenants contre la violence entre des gangs de différents groupes ethnoculturels.

Les secondes, celles qui visent la prévention sur le plan individuel ou collectif, incitent le conseiller à anticiper les problèmes potentiels pour les éviter ou pour diminuer leurs effets. Une intervention ayant une perspective systémique considère qu'un problème scolaire ne réside pas nécessairement dans l'élève, mais dans le contexte social. La prévention inclut aussi le dépistage des problèmes à venir, par exemple dénoncer dans le moment présent une remarque raciste. La prévention renvoie donc aux interventions, comme les programmes, facilitant la capacité des groupes à demeurer protégés des conséquences négatives des préjugés et à développer de saines attitudes. La semaine d'appréciation de la diversité et le cours d'éthique et culture religieuse sont des exemples d'interventions préventives de type éducatif.

Finalement, les interventions de type développemental sont celles donc les buts sont la croissance personnelle et sociale qui continue tout le long de la vie. Un conseiller qui accompagne un jeune pour faciliter son développement vocationnel est un exemple. Une autre est quand les écoles, les collèges, les universités et les communautés concentrent leurs efforts sur la réduction de l'ethnocentrisme pour augmenter la qualité de vie scolaire. L'approche orientante représente un exemple d'intervention préventive de type éducatif et développemental.

11.6. L'HISTORIQUE DE L'APPROCHE ORIENTANTE

Avant les années 1950 (Herr et Cramer, 1996), l'orientation vocationnelle se résumait à l'arrimage optimal entre les aptitudes d'une personne et les occupations disponibles. Peu importe les valeurs ou préférences de la personne, s'il y avait compatibilité entre les compétences et les exigences occupationnelles, parfois uniquement démontrée par les résultats à des tests psychométriques, un jumelage était effectué. De plus, il n'était pas rare que l'insertion occupationnelle ne se fasse qu'une seule fois de sorte qu'une personne demeurait dans un même emploi pendant toute sa vie active. Les pratiques ont changé depuis, avec l'introduction de la nature psychologique du développement vocationnel et l'émergence du counseling.

En effet, jusque dans les années 1970, l'orientation dans le monde scolaire a été considérée comme un service auxiliaire. Elle a ainsi appuyé lourdement sur le counseling face-à-face orienté sur la résolution de problèmes, centré sur les crises et axé sur le soutien des élèves pendant des moments de transition. Le présupposé de base d'un grand nombre de praticiens était l'existence d'une carence personnelle empêchant le développement vocationnel des élèves. L'efficacité de cette perspective, plutôt curative, a été remise en question à cause du nombre restreint de personnes rencontrées par année, mais aussi à la suite des changements conceptuels dans le domaine.

Avec l'adoption du mot *carrière*, la réalité de la profession des conseillers et conseillères d'orientation a changée (Gysbers et Henderson, 2006). Une carrière, par définition, implique une durée dans le temps. Alors le développement de la carrière est devenu conceptualisé comme un processus longitudinal contenant une série de choix dirigés vers le futur et impliquant des objectifs d'apprentissage concernant les connaissances (sur soi et sur le marché du travail), les attitudes et les compétences. En plus, la dénonciation par Carl Rogers des modèles du counseling clinique axés sur les carences au lieu des ressources de la personne et les changements dans la démocratisation de l'éducation, la reconnaissance des droits civils et l'équité ont entraîné l'émergence de modèles éducatifs centrés sur la prévention dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle.

Au Québec, cette transformation a commencé avec les cours d'*Éducation au choix de carrière* qui visaient à permettre aux élèves de faire l'apprentissage des étapes d'un choix de carrière (exploration, cristallisation, spécification et réalisation). Il s'agissait, selon Pelletier (2004), « d'une approche qui s'avérait, à son époque, largement fondée et justifiée par l'intention "éducative et préventive" d'instrumenter pour la vie » (p. 18). Ces cours seront progressivement remplacés par l'approche orientante, fondée sur le concept américain d'*éducation à la carrière* de Kenneth Hoyt se référant à

un effort de collaboration entre le système d'éducation et l'ensemble de la communauté pour aider les individus à intégrer les valeurs de travail et à acquérir des habiletés générales d'employabilité nécessaires au développement de carrière dans le but de faire du travail signifiant et satisfaisant (Herr, 2009).

11.7. LES CONCEPTS CLÉS DE L'APPROCHE ORIENTANTE

Une école devient progressivement orientante. Qu'elle débute par quelques petites initiatives qui se multiplient ou par tout un programme d'implantation, l'approche demande du leadership pour espérer réussir (Gysbers *et al.*, 2006; Marceau et Gingras, 2001; Pelletier, 2004). Elle s'opérationnalise, comme tout programme, par étapes: conceptualisation, élaboration, planification, mobilisation, implantation, intervention, gestion, évaluation et amélioration. Les spécificités de l'approche orientante dépendent des particularités (géographique, taille, programmes, budget, etc.) propres à chacune des écoles. Chaque programme demeure donc spécifique, tout en se fondant toujours sur les concepts clés de collaboration, d'infusion, du développement de la carrière et des concepts concernant les préjugés et les stéréotypes.

En principe, la conviction que les développements personnel/social et vocationnel des élèves font partie intégrante de leur éducation implique que l'école ait plusieurs collaborateurs. Il existe des collaborateurs membres de l'école (la direction, les enseignants, le personnel non enseignant) et des collaborateurs membres de la communauté (les parents, les organismes et les entreprises). Pour réaliser les activités dans la perspective de promouvoir la réussite scolaire et professionnelle des élèves, plusieurs écoles organisent des visites dans les entreprises et les salons d'emploi, offrent des stages (même si n'est que pour un jour) et invitent des conférenciers selon les opportunités existantes dans leurs communautés respectives. Certaines tissent des partenariats avec des entreprises. Chaque expérience est sélectionnée en fonction de son intérêt carriéologique.

Le visé, notamment auprès des personnes à risque d'avoir un horizon vocationnel restreint, est de varier et d'élargir l'exploration de carrières potentiellement intéressantes pour les jeunes (Marceau et Gingras, 2001). Aussi, les milieux éducatifs s'étendent puisque les élèves reçoivent des visiteurs à l'intérieur de leur milieu et sortent à l'extérieur de l'école. Les différents contextes reliés au travail exposent aux possibilités existantes et à l'innovation, ainsi qu'aux compétences à acquérir. Il s'agit de compétences spécifiques, exigées pour la pratique d'un métier en particulier, ou génériques telles que la pensée critique, l'affirmation de soi, la ponctualité, l'art de la négociation ou l'identification de stratégies d'insertion professionnelle.

Le rapprochement du monde du travail vers le système d'éducation vise aussi l'augmentation réciproque de la communication entre les deux parties. Par exemple, stimulés par le contact avec les jeunes et leur reconnaissance, les travailleurs pourront être incités à articuler les besoins d'apprentissage nécessaires pour assurer la relève dans leur domaine d'expertise. Il est même envisageable que certaines entreprises, à la suite de leur participation dans un projet de l'école orientante, investissent dans les établissements scolaires pour les aider à développer une main-d'œuvre qualifiée. Puisque les jeunes représentent une culture spécifique en tant que futurs travailleurs et consommateurs, le monde du travail s'y intéresse. Bref, le message envoyé aux jeunes est que le monde du travail est inclusif, ce qui augmente réciproquement le sentiment d'appartenance et le développement communautaire.

L'infusion est une autre composante de l'approche orientante. Elle implique l'imbrication des objets d'apprentissage carriérologiques dans le curriculum de sorte que l'enseignement soit holistique pour aider les élèves à construire leur propre vision du monde, à structurer leur identité et à développer leur pouvoir d'action (Pelletier, 2004). L'infusion tisse dans la matière enseignée des liens avec la vie professionnelle pour augmenter sa pertinence et stimuler les réflexions des jeunes sur les applications futures possibles. En principe, l'élève en profitera en faisant des liens entre ses objectifs à court et à long terme, ce qui soulignera l'importance de la persévérance. L'infusion les expose aussi au besoin d'acquérir des connaissances en dehors de leurs champs d'intérêt et de les renouveler tout au long de leur vie. En se projetant dans l'avenir de façon imaginaire, les élèves sont invités à attacher du sens aux apprentissages scolaires et à devenir plus proactifs. Selon Pelletier (2004), le postulat de l'approche orientante est que «l'élève serait davantage motivé à réussir s'il savait mieux apprécier la portée future de sa formation actuelle».

L'approche orientante vise à rendre les élèves conscients de leur vie-carrière comme processus cumulatif et en évolution tout au long de leur existence. Elle aspire aussi à les rendre conscients que cette démarche est influencée par leur environnement social, économique, géographique et culturel. C'est en stimulant les interactions entre leurs études et le monde du travail par l'infusion et la collaboration que les jeunes développent des projets scolaires, professionnels et existentiels de plus en plus personnels en fonction de leurs goûts, aspirations et aptitudes (Limoges, 2001).

Il reste cependant que, sans en être toujours conscients, les jeunes et le monde du travail entretiennent mutuellement des préjugés et des stéréotypes. Les idées ou jugements préconçus envers des métiers ou des personnes sont à combattre, ce qui fait justement partie intégrante de la mission scolaire visant le développement de la pensée autonome et critique dès le tout jeune âge.

Les préjugés que le monde du travail a à l'égard des personnes appartenant à différents groupes ethnoculturels sont à combattre, faute de quoi certains jeunes pourraient écarter une occupation de façon prématurée pour des raisons de discrimination systémique méritant une attention particulière. Comme plusieurs variables contextuelles peuvent influencer sur la perception qu'un jeune a du monde du travail, les personnes responsables doivent créer les conditions lui permettant de mieux le comprendre et encourager les discussions favorisant chez lui le développement d'une pensée critique. Hélas, aborder les préoccupations professionnelles de façon holistique, en prenant en compte les aspects physique, interpersonnel, vocationnel, psychologique et spirituel de la vie d'une personne, requiert un niveau d'expertise avancé. Cela fait appel aux compétences interculturelles.

11.8. LES APPLICATIONS DES COMPÉTENCES CARRIÉROLOGIQUES ET INTERCULTURELLES EN MILIEU SCOLAIRE EN FONCTION DE VISIONS DU MONDE DIFFÉRENTES

Il y a de nombreux facteurs que les conseillers peuvent prendre en compte pour comprendre le contexte et la vision du monde d'un élève appartenant à une minorité. En commençant, il est essentiel de comprendre ses valeurs et son contexte. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2009, p. 3), il y a «six grands groupes de valeurs auxquelles les jeunes adhèrent: 1) la famille, les amis, la vie amoureuse; 2) les études, le travail; 3) le respect, l'entraide; 4) le bonheur, le bien-être; 5) le sport et les activités de loisir; 6) certaines croyances religieuses». Cet avis nomme les trois contextes dans lesquels évoluent les jeunes en ordre d'importance: la famille, l'école et l'environnement technologique. Dans ce qui suit, nous présentons, après des précisions sur le contexte des jeunes, quelques applications des compétences en contexte pluriethnique scolaire, incluant la famille et la technologie, selon les valeurs des jeunes ci-haut mentionnées, en impliquant les conseillers d'orientation dans la perspective de l'approche orientante.

L'influence des familles multiraciales, multiethniques et plurilingues sur le développement de la carrière des jeunes est compliquée à cerner. Premièrement, chaque situation familiale est unique et implique des interventions uniques. Les sources de stress familial diffèrent en fonction, par exemple, des différents stades d'acculturation, des sentiments de ses membres envers les autres membres issus de leur culture d'origine, ou de leur isolation et/ou inclusion au sein de la culture majoritaire. Pour comprendre l'influence de la famille sur les décisions concernant la carrière des jeunes appartenant à différents groupes ethnoculturels, Chope et Consoli (2005) suggèrent d'engager les jeunes à en parler en s'appuyant sur les compétences multiculturelles.

L'influence de la vision du monde des jeunes sur le développement de la carrière est complexe. Certains jeunes se sentent impressionnés et donc gênés de se confier aux adultes et parfois surtout à ceux appartenant aux professions liées à la relation d'aide. De plus, le dialogue familial avec les membres de la culture dominante se vit différemment (soutenant ou marginalisant), ce qui peut se refléter dans la manière dont un jeune entreprend une démarche avec les conseillers et d'autres acteurs scolaires. Il faut alors sortir du cadre du counseling individuel (Sue et Sue, 2008; Ridley, 2005; Chope et Consoli, 2005) et organiser des rencontres en groupes de pairs, soit en présence d'un conseiller ou en désignant un porte-parole au sein du groupe. Les sujets qui intéressent ces jeunes sont leur désir d'autonomie, leur compétence à s'affirmer, la compréhension qu'ont leurs parents de leurs intérêts, de leurs attentes et de la place du travail dans leur vie future, ou encore les différences dans les caractéristiques des professions et la manière d'obtenir un emploi entre leurs pays d'origine et le Québec.

Certains jeunes voient leurs parents exercer une grande pression sur eux pour qu'ils réussissent à l'école (Sharif, 2009), peut-être à cause de leur propre frustration face au marché du travail. D'autres reçoivent des membres de leur groupe ethnoculturel des messages qui entrent en contradiction avec ceux de leurs conseillers d'orientation, comme « il faut faire des sacrifices pour la famille » (Sharif, 2008), « mais non pour un employeur » (Chope et Consoli, 2005). Il est intéressant de savoir ce qu'en pensent ces jeunes.

11.9. DES APPLICATIONS

1. Un conseiller pourrait inviter des parents à participer à une activité ou encore convier un conseiller en emploi d'un organisme communautaire desservant les personnes immigrantes à la recherche d'un emploi à venir parler de ce sujet. Un conseiller sensible est conscient que certains sujets, comme le statut légal des membres de la famille, peuvent être délicats et il protège les jeunes contre le dévoilement en parlant en général de la manière dont les décisions passées influencent parfois les décisions présentes. Chaque thème requiert des CCM, mais surtout une connaissance de l'impact social sur les jeunes, ainsi que la compétence d'adopter différents styles de communication pour que le style n'entrave pas, mais facilite les prises de conscience et favorise alors le développement de carrière des clients de groupes minoritaires (Sue et Sue, 2008). Dans la perspective de l'école orientante, qui étend les murs de l'établissement pour inclure le monde du travail, ce même thème peut être traité en rendant visite à un avocat pour rédiger un rapport sur le processus

légal d'immigration des réfugiés et leurs possibilités de carrière. Ces deux scénarios démontrent la nécessité des CCM des conseillers d'orientation dans l'approche orientante.

2. Chope et Consoli (2005) suggèrent de parler avec les jeunes de l'attitude envers l'argent, qui peut varier largement selon la culture. Ce sujet pourrait favoriser la discussion sur les stéréotypes en fonction du genre, à savoir quelles professions sont valorisées pour les filles et comment les responsabilités et aspirations sont négociées en famille. De plus, ce sujet permet la transmission d'informations sur les bourses, les frais de scolarité et le fonctionnement des institutions financières, qui représente une fonction des conseillers d'orientation, un besoin probable des personnes venant d'ailleurs et aussi un sujet susceptible d'être « infusé » dans un cours de mathématiques. Ainsi, de façon créative, un parent banquier provenant de la même communauté culturelle qu'un nombre important d'élèves à l'école pourrait en parler pendant le repas du midi et projeter sur un écran le calcul des intérêts à l'aide du logiciel Excel.

Certes, un effort concerté est requis afin de développer un programme compréhensif qui reflète les besoins et les réalités de tous les apprenants et partenaires, peu importe leur provenance. Dans une telle initiative, les conseillers se conçoivent comme des agents de changement ayant les connaissances et compétences nécessaires pour traduire leur conscience culturelle et carriérologique en actions constructives.

3. L'inclusion des contributions de l'immigration dans les manuels d'histoire du Québec est un moyen de valoriser la diversité, qui se situe en amont de la formation des préjugés. Des visites ou des exposés rendant visibles de façon explicite des institutions fondées par les immigrés combinent un objectif du programme scolaire sur l'histoire du Québec, un objectif carriérologique par la démonstration de carrières réelles et réussies, et une compétence en intervention interculturelle qui est de valoriser la diversité. Le choix des contributions, de la provenance des groupes ethnoculturels et de la présentation du tout, pourrait être le fruit d'un consensus entre plusieurs collaborateurs, tels que des acteurs scolaires, des parents, des employés dans des institutions et des jeunes. Une activité menée de façon collective s'accorde avec le modèle MDCC, tout en emboîtant des CCM d'un groupe ethnoculturel en milieu scolaire. L'objectif final est de rendre les relations harmonieuses et inclusives, sans préjugés, entre les membres de différents groupes minoritaires et majoritaires à l'intérieur et en dehors de l'école.

4. Parfois les tensions entre les différents groupes divisent une école et favorisent la formation de gangs à la recherche de pouvoir. Ponterotto, Utsey et Pedersen (2006) donnent un exemple de la manière dont une équipe sportive (ou culturelle, artistique, etc.) peut transformer une école violente en une école sécuritaire grâce à l'enthousiasme et à la fierté qu'elle peut susciter chez les jeunes. Ces auteurs indiquent que les conditions pour qu'une équipe réussisse sont : 1) l'égalité du statut entre les membres ; 2) les rencontres fréquentes ; 3) l'interdépendance entre les équipiers ; et 4) le respect des normes, soutenu par le responsable du groupe. Ainsi, une équipe sportive composée de joueurs provenant de différents groupes ethnoculturels et respectant les conditions énumérées par Ponterotto *et al.* (2006) peut répondre à la fois à l'objectif de prévention des tensions entre les groupes ethnoculturels et à celui du développement de la carrière. Puisque les joueurs ont besoin de coopérer et de faire preuve d'une confiance mutuelle pour atteindre leur but commun qui est de gagner, ils développent leur persévérance, leur esprit d'équipe et le sens de l'effort, qui sont des compétences clés dans le monde du travail. De plus, un conseiller d'orientation peut aider ces jeunes à mettre en valeur leurs compétences, par la recherche de bourses scolaires ou de professions liées à leurs habiletés.
5. À titre d'exemple, l'implantation d'un programme de mentorat dans une école orientante en milieu pluriethnique pourrait combler le triple objectif du développement de la carrière, de la valorisation de la diversité ethnoculturelle et de la réussite scolaire, en associant les jeunes avec des élèves d'un pays sous-développé. En exploitant la technologie disponible, par exemple le courriel électronique, les élèves peuvent s'échanger leurs ressources, partager de l'information, augmenter leurs compétences en français ou dans une autre langue et manifester leur esprit humanitaire.

CONCLUSION

Le milieu scolaire québécois pluriethnique offre une excellente occasion de transmettre la culture québécoise, pour valoriser la diversité culturelle et développer des carrières prometteuses, inclusives et inspirantes pour un grand nombre de personnes. Considérer les élèves en milieu scolaire en tant que «salade de fruits» au lieu d'un «*melting pot*», en ce qui concerne la diversité, permet le respect des différences culturelles dans les écoles qui défendent la valeur de l'équité et créent un sens de la communauté. La convergence de l'évolution conceptuelle dans le domaine de la carriérologie

et de l'identification des compétences requises pour nouer des relations pluriethniques collaboratives correspond à l'augmentation du nombre de groupes ethnoculturels en milieu scolaire québécois et réformer ce dernier. Il est du ressort des conseillers d'orientation de développer de nouvelles compétences, pratiques et perspectives pour travailler en milieu scolaire en répondant avec sensibilité aux différences culturelles. L'approche orientante s'arrime parfaitement avec ce défi. Les conseillers en milieu scolaire, à cause de leur rôle unique à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, peuvent mener l'implication des jeunes, des parents, du monde scolaire et du travail, dans le but de faciliter le changement sociétal en faveur de la justice sociale.

Annexe

ASSOCIATION OF MULTICULTURAL COUNSELING AND DEVELOPMENT (AMCD)

Compétences en counseling multiculturel

Notre traduction libre de D.W. Sue, P. Arredondo et R.J. McDavis (1992),
« *Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession* »,
Journal of Counseling and Development, vol. 70, p. 477-486.

I. LA CONSCIENCE QU'À LE CONSEILLER DE SES PROPRES VALEURS CULTURELLES ET BIAIS

A. Les attitudes et les croyances

1. Les conseillers détenant des compétences en counseling interculturel (CCCM) croient qu'une connaissance de soi culturelle et une sensibilité à leur propre héritage culturel sont essentielles.
2. Les CCCM sont conscients de la façon dont leur propre contexte socioculturel, leurs expériences, leurs attitudes, leurs valeurs et leurs biais influencent les processus psychologiques.
3. Les CCCM sont capables de reconnaître les limites de leurs compétences et de leur expertise.
4. Les CCCM reconnaissent les sources de leur inconfort face aux différences entre eux et leurs clients, en matière d'origine ethnique ou ethnoculturelle, d'ethnicité, de culture et de croyances.

B. Les connaissances

1. Les CCCM ont des connaissances spécifiques sur leur propre héritage racial et culturel et la manière dont celui-ci affecte leur définition personnelle et professionnelle de la normalité et de l'anormalité, ainsi que le processus de counseling.
2. Les CCCM ont des connaissances et une compréhension de ce en quoi l'oppression, le racisme, la discrimination et les stéréotypes les affectent personnellement et dans leur travail. Cela leur permet de reconnaître leurs propres attitudes, croyances et sentiments racistes. Même si ce standard s'applique à tous les groupes, cela peut vouloir dire pour les conseillers blancs de comprendre comment ils ont bénéficié directement ou indirectement du racisme individuel, institutionnel et culturel (les modèles de développement identitaire blancs).
3. Les CCCM ont la connaissance de leur impact social sur les autres. Ils ont la connaissance des différents styles de communication; ils savent comment leur style peut entraver ou faciliter le processus du counseling avec des clients de groupes minoritaires, et aussi comment anticiper l'impact que ce style peut avoir sur les autres.

C. Compétences

1. Les CCCM recherchent des expériences d'apprentissage, de consultation et de formation pour améliorer leur compréhension et leur efficacité dans leur travail avec des populations culturellement différentes. Reconnaisant les limites de leurs compétences, ils *a)* recherchent la consultation, *b)* cherchent à se former et à s'instruire davantage, *c)* se réfèrent à des individus ou des ressources plus qualifiées, ou *d)* s'engagent dans une combinaison des actions précédentes.
2. Les CCCM recherchent constamment à se comprendre en tant qu'êtres culturels et ethniques, et recherchent activement une identité non raciste.

II. LA CONSCIENCE QU'A LE CONSEILLER DE LA VISION DU MONDE DE SES CLIENTS

A. Les attitudes et les croyances

1. Les CCCM sont conscients de leurs réactions émotives négatives envers d'autres groupes raciaux et ethniques, et qui pourraient être nuisibles à leurs clients en counseling. Ils sont disposés à comparer leurs propres croyances et attitudes avec celles de leurs clients culturellement différents sans jugement.
2. Les CCCM sont conscients des stéréotypes et des idées préconçues qu'ils peuvent avoir par rapport à d'autres groupes raciaux et ethniques minoritaires.

B. Les connaissances

1. Les CCCM ont une connaissance et de l'information spécifique sur le groupe précis avec lequel ils travaillent. Ils sont conscients de l'expérience de vie, de l'héritage culturel et du contexte historique de leurs clients culturellement différents. Cette compétence en particulier est fortement liée aux modèles de développement de l'identité des groupes minoritaires disponibles dans la littérature.
2. Les CCCM comprennent comment la race, la culture, l'ethnicité, etc. peuvent affecter le développement de la personnalité, les choix vocationnels, la manifestation de problèmes psychologiques, le comportement de demandeur d'aide ainsi que l'utilisation des approches appropriées et non appropriées en counseling.

3. Les CCCM comprennent les influences sociopolitiques qui empiètent sur la vie des minorités raciales et ethniques. Les problématiques de l'immigration, de la pauvreté, du racisme, des stéréotypes et de l'impuissance laissent toutes des cicatrices importantes qui peuvent influencer le processus du counseling.

C. Les compétences

1. Les CCCM doivent se familiariser avec les découvertes récentes concernant la santé mentale et les problèmes psychologiques de différents groupes ethniques et raciaux. Ils doivent rechercher activement des expériences éducatives qui favorisent le développement de leurs connaissances, de leur compréhension et de leurs habiletés interculturelles pour agir de façon plus efficace en counseling.
2. Les CCCM deviennent activement impliqués auprès des individus issus de groupes minoritaires à l'extérieur de l'environnement de counseling (événements communautaires, activités sociales et politiques, fêtes, amitiés, voisinage, etc.), de manière que leur perspective des groupes minoritaires soit plus qu'un exercice scolaire ou professionnel de relation d'aide.

III. LES STRATÉGIES APPROPRIÉES D'INTERVENTIONS CULTURELLES

A. Les attitudes et les croyances

1. Les CCCM respectent les croyances religieuses et/ou spirituelles et les valeurs des clients, y compris les attributions et les tabous, puisqu'ils affectent la vision du monde, le fonctionnement psychosocial et les modes d'expression de la détresse.
2. Les CCCM respectent les pratiques d'aide indigènes et les réseaux d'entraide intrinsèques des communautés minoritaires.
3. Les CCCM valorisent le bilinguisme et ne considèrent pas qu'une autre langue empêche le counseling (c'est le monolinguisme qui pourrait le faire).

B. Les connaissances

1. Les CCCM ont une connaissance et une compréhension claires et explicites des caractéristiques génériques du counseling et de la thérapie (liées à la culture, à la classe sociale et au monolinguisme) et savent comment elles peuvent heurter les valeurs culturelles de groupes minoritaires variés.
2. Les CCCM sont conscients des barrières institutionnelles qui empêchent les minorités d'utiliser les services en santé mentale.

3. Les CCCM connaissent les biais potentiels des instruments de mesure. Ils utilisent des procédures et interprètent les résultats en tenant compte des caractéristiques culturelles et linguistiques des clients.
4. Les CCCM connaissent les structures, hiérarchies, valeurs et croyances familiales des groupes minoritaires. Ils connaissent les caractéristiques de la communauté ainsi que les ressources dans la communauté et dans la famille.
5. Les CCCM devraient être conscients des pratiques discriminatoires sur le plan social et communautaire qui peuvent avoir affecté le bien-être psychologique de la population desservie.

C. Les compétences

1. Les CCCM sont capables d'exprimer une grande variété de réponses verbales et non verbales aidantes. Ils peuvent émettre et recevoir les messages verbaux et non verbaux avec justesse et de façon appropriée. Ils ne sont pas confinés à une seule méthode ou approche d'intervention et ils reconnaissent que les styles d'intervention et les approches peuvent être liés à la culture. Lorsqu'ils sentent que leur style d'intervention est limité et potentiellement inapproprié, ils anticipent et améliorent l'impact négatif.
2. Les CCCM sont capables d'exercer des compétences en intervention institutionnelle au nom de leur client. Ils peuvent aider les clients à établir si « un problème » vient du racisme ou d'un biais des autres (le concept de la paranoïa saine) afin que les clients ne personnalisent pas les problèmes de façon inappropriée.
3. Les CCCM acceptent de rencontrer des guérisseurs traditionnels, des leaders et des pratiquants religieux et spirituels s'il est approprié de le faire lors du traitement de clients culturellement différents.
4. Les CCCM prennent la responsabilité d'interagir dans la langue demandée par le client. Un problème sérieux surgit lorsque les compétences linguistiques du conseiller ne lui permettent pas de le faire. Si tel est le cas, les CCCM devraient a) chercher un interprète ayant des connaissances culturelles et la formation professionnelle appropriée et b) diriger leur client vers un conseiller bilingue compétent ayant les connaissances nécessaires.
5. Les CCCM sont formés et compétents dans l'utilisation des instruments de mesure et de test traditionnels. Ils comprennent non seulement les aspects techniques des instruments, mais sont

aussi conscients de leurs limites culturelles. Cela leur permet d'utiliser les tests pour le bien-être de leurs clients culturellement différents.

6. Les CCCM devraient travailler à éliminer les biais, les préjugés et les contextes discriminatoires de leurs évaluations et de leurs interventions. Ils devraient développer une sensibilité aux problématiques de l'oppression, du sexisme, de l'hétérosexisme, de l'élitisme et du racisme.
7. Les CCCM ont la responsabilité d'instruire leur client de ses droits légaux, des buts et attentes de leurs processus d'intervention psychologique, et de l'approche qu'ils entendent adopter.

QUESTIONS d'approfondissement

11

Mise en contexte

Une élève rencontre la conseillère d'orientation de son école après avoir annoncé à son père sa décision de quitter le Québec pour poursuivre ses études en Colombie-Britannique. Elle a fait ce choix après avoir entendu à son école la conférence d'une invitée formée dans le domaine de l'agriculture. Son père est très fâché. Il lui dit qu'il a fait beaucoup de sacrifices lorsqu'il a immigré au Québec, qu'elle manque de reconnaissance à son égard, qu'elle l'insulte et qu'elle devient une mauvaise influence pour ses jeunes sœurs. Son père soutient qu'il refusera de financer la suite de ses études à moins que sa fille renonce à ce projet l'éloignant du nid familial, qu'elle demeure à la maison jusqu'au mariage et qu'elle choisisse un domaine comprenant un statut plus enviable et une meilleure rémunération. Il accuse l'école et la conseillère d'orientation de l'avoir rendue individualiste et ingrate. Le père mandate sa fille de fixer un rendez-vous à quatre avec eux-mêmes, la conseillère d'orientation et la direction de l'école. Il compte sur elle pour s'occuper de la traduction pendant la réunion.

11.1 Quels sont les enjeux carriérogiques découlant du problème que la jeune fille présente à la conseillère ? Quels sont les enjeux scolaires ? Identifiez les prises de perspectives culturelles qui sous-tendent les tensions. Quelles fonctions, selon celles nommées dans le texte, la conseillère d'orientation pourrait exercer dans ce genre de situation ? Imaginez le déroulement de la rencontre. Faites un jeu de rôle à quatre en discutant des pensées et des émotions vécues par chacun des individus présents. Pour la conseillère d'orientation, quelles sont les compétences interculturelles nécessaires à l'obtention d'un dialogue empreint de collaboration, d'entraide et orienté autour des besoins de l'élève demandant de l'aide ?

11.2 Conceptualisez une activité, selon les principes de l'approche orientante, à mettre en application dans une école qui souhaite valoriser la diversité ethnoculturelle au Québec. Décrivez-la en identifiant ses objectifs, les rôles des divers acteurs impliqués ainsi que sa pertinence. Discutez de quelle façon les moyens d'atteindre ces mêmes objectifs changeront si l'activité s'adresse par exemple aux élèves de Rivière-du-loup comparativement à ceux de Montréal.

11.3 Expliquez comment l'approche orientante décloisonne les pratiques des conseillers d'orientation en les rendant davantage inclusives de l'ensemble des élèves.

11.4 Comment l'approche orientante, en s'adressant aux membres de la communauté (organismes communautaires, cégeps, universités, industries, etc.), peut-elle contribuer à l'évolution sociale et, par le fait même, à l'égalité d'emploi ?

RÉFÉRENCES

- Arrendondo, P. (2003). « Evolution of the multicultural counseling competencies: Background and context », dans G. Roysircar, P. Arrendondo, J.N. Fuertes, J.G. Ponterotto et R.L. Toporek, *Multicultural Counseling Competences 2003: Association for Multicultural Counseling and Development*, Alexandria, American Counseling Association, p. 1-16.
- Arthur, N. et K. Achenbach (2002). « Developing multicultural counseling competencies through experiential learning », *Counselor Education & Supervision*, vol. 42, p. 2-14.
- Chicha, M.T. et E. Charest (2008). « L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal », *Politiques et enjeux. Choix IRPP*, vol. 14, mars, <www.irpp.org>.
- Chope, R.C. et A.J. Consoli (2005). « Multicultural family Influence in career decision making », *Vistas: Art*, vol. 18, p. 85-88.
- Cohen-Émerique, M. (1993). « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », *Santé mentale au Québec*, vol. XVIII, n° 1, p. 71-92.
- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.cse.gouv.qc.ca>.
- Constantine, M.G. et D.W. Sue (2005). *Strategies for building multicultural competencies in mental health and educational settings*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Diemer, M.A. (2009). « Pathways to occupational attainment among poor youth of color: The role of sociopolitical development », *The Counseling Psychologist*, vol. 37, n° 6, p. 6-35.
- Gainor, K.A. (2005). « Social justice: The moral imperative of vocational psychology », *The Counseling Psychology*, vol. 33, n° 2, p. 180-188.
- Gilmore, J. (2008). « The Canadian immigrant labour market in 2006: Analysis by region or country of birth », *Statistics Canada, The Immigrant Labour Force Analysis Series*, catalogue n° 71-606-x2008002.
- Gouvernement du Québec (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, <www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanAction20042007-integral.pdf>.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/inter.htm>.
- Gysbers, N.C. et P. Henderson (2006). *Developing and Managing your School Guidance and Counseling Program*, 4^e éd., Alexandria, American Counseling Association.
- Herr, E.L. (2009). « Kenneth B. Hoyt – Visionary, statesperson, leader, activist », *The Career Development Quarterly*, vol. 58, n° 2, p. 108-117.
- Herr, E.L. et S.H. Cramer (1996). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan. Systematic Approaches*, 5^e éd., Londres, Harper Collins College Publishers.
- Holcomb-McCoy, C. (2007). *School Counseling to Close the Achievement Gap. A Social Justice Framework for Success*, Thousand Oaks, Corwin Press, A Sage Publishing Company.

- Lee, C.C. (2007). *Counseling for Social Justice*, 2^e éd., Alexandria, American Counseling Association.
- Lee, C.C. (2001). « Culturally responsive school counselors and programs: Addressing the needs of all student », *Professional School Counseling*, vol. 4, n^o 4, p. 257.
- Legault, G. et L. Rachédi (2008). *L'intervention interculturelle*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Limoges, J. (2003). *L'orientation et les groupes dans l'optique carriérolgique*, Sherbrooke, GGC Éditions.
- Limoges, J. (2001). « L'approche conceptuelle, pour une école aux trois vies », dans D. Pelletier (dir.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*, Québec, Septembre éditeur, p. 221-236.
- Marceau, D. et M. Gingras (2001). « L'école orientante dans les écoles: La nécessaire contribution de la communauté », dans D. Pelletier (dir.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*, Québec, Septembre éditeur, p. 89-110.
- Mc Andrew, M. et J. Ledent, avec la collaboration de R. Aït-Saïd (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire, rapport final*, Montréal. Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante: La clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec, Septembre éditeur.
- Ponterotto, J.G., S.O. Utsey et P.B. Pedersen (2006). *Preventing Prejudice. A Guide for Counselors, Educators, and Parents*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage Publishing.
- Ridley, C.R. (2005). *Overcoming Unintentional Racism in Counseling and Therapy. A Practitioner's Guide to Intentional Intervention*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage Publications.
- Roysircar, G., P. Arrendondo, J.N. Fuertes, J.G. Ponterotto et R.L. Toporek (2003). *Multicultural Counseling Competences 2003: Association for Multicultural Counseling and Development*, Alexandria, American Counseling Association.
- Shariff, A. (2009). « Ethnic identity and parenting stress in South Asian families: Implications for culturally sensitive counseling », *Revue canadienne de counseling*, vol. 43, n^o 1, p. 35-46.
- Sue, D.W. (2005). « Racism and the conspiracy of silence: Presidential address », *The Counseling Psychologist*, vol. 33, n^o 1, p. 100-114.
- Sue, D.W. (2001). « Multidimensional facets of cultural competence », *The Counseling Psychologist*, vol. 29, n^o 1, p. 790-821.
- Sue, D.W., P. Arredondo et R.J. McDavis (1992). « Multicultural counseling competences and standards: A call to the profession », *Journal of Counseling and Development*, vol. 70, p. 477-486.
- Sue, D.W. et D. Sue (2008). *Counseling the Culturally Diverse. Theory and Practice*, 5^e éd., Hoboken, John Wiley & Sons, Inc.
- Sue, D.W. et G.C. Torino (2005). « Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills », dans R.T. Carter (dir.), *Handbook of Racial-cultural Psychology and Counseling*, Hoboken, John Wiley & Sons, Inc., p. 3-18.
- Young, M.Y. et M. Olavarria (2004). « La formation en psychologie clinique: le défi multiculturel », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 25, n^o 3, p. 103-116.

Conclusion générale

PIERRE TOUSSAINT

Nous avons voulu, dans cet ouvrage, ouvrir de nouvelles perspectives et proposer non seulement aux enseignantes et aux enseignants, mais aussi aux gestionnaires et aux professionnels non enseignants travaillant dans un contexte de diversité ethnoculturelle, un outil didactique et pédagogique sur toute la question de la diversité ethnoculturelle en éducation à partir d'éléments de connaissances et de réflexions.

Dans la foulée de la Commission Bouchard-Taylor (2008) sur les accommodements raisonnables et du Rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (Fleury, 2007), cet ouvrage, nous l'espérons, contribuera à favoriser la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Nous espérons également que cet ouvrage puisse inspirer à tous les intervenants scolaires des situations pédagogiques attrayantes, des lectures intéressantes et instructives, mais aussi l'acquisition de connaissances nouvelles, découlant des approches, des modèles, des questions et des études de cas et questions d'approfondissement proposés dans cet ouvrage.

Après avoir présenté les onze chapitres de cet ouvrage collectif sur la diversité ethnoculturelle, il apparaît mal aisé de tirer une conclusion unique, car chaque chapitre contribue à cet objectif. Il y a plutôt lieu de proposer

une démarche d'appropriation du contenu à travers un cheminement continu de réflexion et d'analyse du *vivre-ensemble* et sur la compréhension des relations interculturelles à l'école et dans la société de façon plus large.

Cet ouvrage constitue un outil adapté permettant de répondre aux besoins des intervenants du primaire et du secondaire travaillant en contexte de diversité. Il aborde la diversité à partir de cinq perspectives : historique, politique, sociale, éthique et, enfin, pédagogique et même didactique.

De plus, cet ouvrage adopte une posture analytique, à la recherche de connaissances nouvelles, à partir de la notion même de la diversité ethnoculturelle, de modèles d'analyse de la diversité au service des intervenants scolaires dans l'enseignement en contexte pluriethnique. Plus particulièrement, il propose plusieurs approches, voire des modèles, aux différents acteurs de l'école (enseignant, directeur d'établissement, professionnel non enseignant et tous les autres...) en vue d'adopter la vision interculturelle et de favoriser ainsi le *vivre-ensemble* à l'école. La présente conclusion ne vise pas à intégrer les contributions en un cadre de référence unique, mais plutôt à inviter chacun des intervenants scolaires, ce que nous appelons la « communauté éducative », à une mise en pratique de la diversité ethnoculturelle dans le quotidien de l'école, et cela, à partir des diverses perspectives énoncées ci-dessus que nous reprendrons ici.

PERSPECTIVE HISTORIQUE

La perspective historique aborde la diversité sous l'angle d'un apport de l'immigration à la société québécoise. Le Québec s'est construit au cours des soixante dernières années par un apport qualitatif et quantitatif de l'immigration. Les écoles, autant que la société québécoise en général, se sont enrichies de cette diversité. Les chapitres 1 et 2 illustrent bien cette contribution. Les valeurs québécoises précisées au chapitre 1, notamment, constituent et doivent constituer les normes principales du *vivre-ensemble*. En ce sens, les valeurs dictent la conduite que les individus doivent avoir. Le Québec est l'un des rares endroits au monde où la diversité prend tout son sens, dans l'accueil et l'intégration des personnes nouvellement arrivées. D'ailleurs, le Rapport Chancy (1985) témoignait déjà de la diversité ethnoculturelle des écoles du Québec.

PERSPECTIVE POLITIQUE (OU POLITICO-JURIDIQUE)

La perspective politique ou politico-juridique aborde la question de la diversité sous l'angle des rapports au pouvoir mais aussi en regard des attentes prévues dans les lois et les règlements. Au Québec, les citoyens vivent selon au moins deux chartes, la québécoise et la canadienne, aux-

quelles on pourrait ajouter au besoin la charte des Nations unies, dont le Canada est signataire. Souvent, la canadienne a préséance sur la québécoise. Cela amène une réflexion sur l'importance des lois votées par les parlements d'Ottawa et de Québec en matière de droits et d'obligations des citoyens. Le chapitre 3 illustre bien la perspective juridique en abordant le concept des accommodements raisonnables. Mais, dans le chapitre 8, l'auteur s'interroge sur le fait que les écoles primaires et secondaires soient déconfessionnalisées: sont-elles pour autant laïques? La question posée est très importante, car elle permet non seulement de reconnaître les paradoxes de notre système éducatif, mais appelle aussi à se questionner sur le sens à donner à la notion de laïcité, toujours en rapport à la réalité vécue dans les écoles.

Comme tout le monde le sait, l'éducation est de juridiction provinciale; en matière de Charte, cependant, cela dépasse les prérogatives du gouvernement du Québec. D'où la nécessaire réflexion à faire en cette matière au Québec afin que l'État fixe des balises claires aux institutions afin d'éviter des interprétations malheureuses et des situations paradoxales, notamment en matière d'éducation. Malheureusement, au cours des dernières années, le politique ne joue pas son rôle; ce sont les tribunaux qui tranchent en faveur des individus plutôt qu'en faveur d'une collectivité. Le jugement de la Cour suprême invalidant la Loi 104 sur les écoles passerelles en constitue un exemple tangible. Là encore, le gouvernement du Québec tergiverse; il devra toutefois décider un jour ou l'autre. La Charte de la langue française a été attaquée; elle doit plutôt être défendue avec vigueur par l'État québécois.

PERSPECTIVE SOCIALE

La perspective sociale aborde la diversité sous l'angle des rapports école-société. Pour vivre harmonieusement en société, il faut avoir des règles communes à propos desquelles il y a consensus. Elle s'intéresse principalement à la sensibilité de l'école aux changements sociaux et aux dynamiques sociales que ces changements reproduisent ou transforment. L'école doit être un lieu qui favorise le changement social par une compréhension des différences des groupes qui composent la société. L'École est une mini-société et, de ce point de vue, elle doit incarner les valeurs de la société sur lesquelles le consensus est fondé. La diversité ne doit pas être une entrave au bien *vivre-ensemble*. Les règles et les normes sociales doivent être considérées comme des repères qui guident l'action. Ainsi, chaque école, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, a à prodiguer aux jeunes des outils qui favorisent leur insertion sociale, mais aussi des règles de conduite sur comment vivre et se comporter à l'école au-delà des différences physiques. Cette

perspective est doublée d'une autre manière de saisir la profondeur des changements dans la société. Les règles de conduite dictées par les instances scolaires doivent orienter les manières de faire et l'école comme lieu de reproduction ou de transformation de la dynamique sociale. Plusieurs chapitres du livre contribuent à cette réflexion et proposent des balises pour mieux comprendre et surtout mieux *vivre ensemble*.

Passons au chapitre 2 portant sur le portrait de la diversité de l'école québécoise. Ce portrait se modifie au fur et à mesure que la société se transforme – transformation plutôt physique, statistique. L'être humain résiste au changement, mais la diversité devrait permettre la remise en question des manières de faire. Un fait doit être admis : la société québécoise s'est enrichie à tous les niveaux, notamment au plan culturel, et cela constitue un héritage important de cette transformation de la société.

Le chapitre 4 propose un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum dans la formation initiale et continue des enseignants, alors que le modèle proposé au chapitre 5, pour sa part, vise la formation des gestionnaires. Enfin, le chapitre 6 recommande fortement aux autorités ministérielles et aux universités une 13^e compétence dans la formation des enseignants, soit la compétence interculturelle. Il y a aussi le chapitre 9, qui propose une pratique de gestion de la diversité en éducation, le cas de l'école Leber.

Ce sont des illustrations qui permettent à tous les intervenants scolaires de se reconnaître et de prendre conscience des difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion de la diversité. La diversité est une richesse, mais elle doit être apprise pour être vécue de façon efficace. Cette connaissance acquise de plusieurs manières peut être transférable dans des situations quotidiennes d'une école, sans pour autant en faire des absolus. Ce sont plutôt des cadres de référence qui nécessitent des mises à jour et des adaptations selon la situation. Les meilleurs intervenants dans le domaine de la gestion de la diversité, ce sont ceux qui se questionnent et qui apprennent au contact des autres. La communication est une des clés de réussite dans les relations ethnoculturelles.

PERSPECTIVE ÉTHIQUE

La perspective éthique traite des diverses problématiques sous l'angle des valeurs. Elle s'intéresse à la fois aux cadres de référence utilisés pour porter un regard ou éclairer un jugement critique sur les situations et les pratiques rencontrées, et aux règles qui assurent le respect des valeurs humaines et, à l'occasion, personnelles, qui guident ou guideront l'action future. Cette perspective veut analyser l'encadrement des pratiques jugées acceptables par une société donnée.

Le chapitre 7 portant sur l'éducation éthique, une tâche éducative essentielle, est l'exemple d'une démarche analytique qui vise la personne elle-même et, dans ce cas-ci, l'élève, le sujet en quête d'une réponse positive à une question philosophique. Dans ce chapitre, l'auteure fait remarquer la tendance dominante à l'effet que l'école doit porter à la connaissance de l'élève des principes fondateurs de l'espace sociopolitique ainsi que la présence d'une éducation éthique. L'auteure donne en exemple, pour illustrer la mise en œuvre du programme d'Éthique et culture religieuse. Plusieurs groupes (minoritaires) s'opposent, comme on le sait et pour des raisons différentes, au cours d'Éthique et culture religieuse depuis l'entrée en vigueur de ce programme à l'automne 2008. L'auteure conclut en mentionnant que l'éducation éthique doit rechercher une « communication libérée avec autrui et avec soi-même », une communication où chacun est disposé à s'ouvrir à l'autre, d'où le sens du vivre-ensemble dans la différence.

PERSPECTIVE PÉDAGOGIQUE

Pour illustrer cette perspective, mentionnons « l'approche d'éducation interculturelle intégrée reliée au curriculum ». Il s'agit d'une posture pédagogique – certains diraient même didactique. Certains chapitres illustrent cette perspective, mais ce sont tous les chapitres qui donnent cet esprit didactique en proposant à la fin de chacun des éléments de réflexion ou même des propositions d'approfondissement afin de bien saisir la portée des énoncés de contenu, la philosophie qui sous-tend la démarche proposée. Par-dessus tout, ce qui caractérise cet ouvrage, c'est qu'il s'adresse à tous les intervenants. Car l'éducation est l'affaire de tous. Cet ouvrage voulait faire la démonstration qu'autant un enseignant, une enseignante, a besoin d'être formé en interculturel, autant il est nécessaire pour un directeur, un professionnel non enseignant, de développer ses compétences dans la communication, dans l'intervention, dans la gestion afin de favoriser une meilleure insertion de l'élève issu de l'immigration et de contribuer à sa réussite scolaire. Le chapitre 11 est celui qui invite les PNE à emboîter le pas, notamment les conseillers d'orientation dans la perspective de *l'approche orientante*.

En terminant, quoi qu'en disent certains analystes, éditorialistes ou membres de la société civile en général, il y a un constat que plus personne ne peut ignorer : la diversité. Cette diversité fait appel au dialogue, à la connaissance de l'Autre et au *vivre-ensemble*. Ce vivre-ensemble de façon harmonieuse, dans le respect des valeurs et des traditions québécoises, contribuera à enrichir le Québec par l'apport de ses nouveaux citoyens, et à ceux-ci, une meilleure adaptation et une meilleure intégration véritable à la société québécoise. Cela ne se fera pas tout seul, il faut y mettre les efforts nécessaires de part et d'autre, surtout éviter de culpabiliser ceux qui

accueillent en laissant croire qu'ils doivent changer s'ils veulent accueillir. Le principe qui guide la diversité c'est l'ouverture, alors le Québec, société ouverte par excellence, devrait réussir à favoriser le mieux *vivre-ensemble* !

RÉFÉRENCES

- Bouchard, G. et C. Taylor (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Québec, Gouvernement du Québec.
- Chancy, M. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles (rapport Chancy)*, Montréal, ministère de l'Éducation, 180 p.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (1997). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeur et repères communs*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Postface

MICHELINE LABELLE

Professeure titulaire,

Département de sociologie, et

titulaire de la Chaire de recherche

en immigration, ethnicité et citoyenneté (CRIEC),

Université du Québec à Montréal

L'interculturalisme est à l'ordre du jour. Mais Pierre Toussaint et ses collègues nous rappellent avec pertinence que l'interculturalisme ne date pas d'hier. Le terme apparaît dans les contextes français, américain et québécois au cours des années 1970. Plusieurs définitions et perspectives sont discutées, mais toutes souscrivent à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et de l'interaction au sein de la communauté des citoyens.

À un premier niveau d'ordre normatif ou de projet social, l'interculturalisme se distingue du multiculturalisme en exprimant le désir d'une réciprocité, d'un dialogue engageant l'ensemble des citoyens. À un second niveau, il se distingue de la politique canadienne du multiculturalisme, dont l'objectif corollaire concerne la promotion de l'unité et de la citoyenneté canadienne. En effet, l'interculturalisme est associé à un discours gouvernemental propre au Québec qui demande par ailleurs à être précisé, voire institutionnalisé, faute de déclaration ou d'énoncé à ce sujet.

On rappelle avec bonheur que l'intégration concerne la nation tout entière. Elle n'est pas que l'affaire des immigrants, elle n'est pas qu'une intégration des étrangers à la nation. Il s'agit ici de la participation de tous à l'intégration DE la nation. Dans cet esprit, l'approche interculturelle en éducation « s'inscrit dans un enseignement ou des activités destinées à l'ensemble des élèves, immigrants et natifs » (Toussaint, cet ouvrage, p. 41).

Selon les auteurs, le gouvernement du Québec doit «réaffirmer les valeurs québécoises dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et envoyer un message sans équivoque à ceux et celles qui ont choisi ou qui choisiront le Québec et à ceux et celles qui ont pour mandat d'intégrer les nouveaux arrivants à la société québécoise. Ces valeurs sont clairement établies dans des politiques du gouvernement du Québec et doivent avoir droit de cité. Ce sont : la nécessité de parler français au Québec ; le Québec, une société libre et démocratique ; l'État québécois est laïque ; le Québec, une société pluraliste ; la société québécoise est basée sur la primauté du droit ; les femmes et les hommes ont les mêmes droits ; l'exercice des droits et libertés de la personne doit se faire dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général» (Toussaint, cet ouvrage, p. 5-6).

Cependant, on souligne l'absence d'une définition claire de la laïcité en milieu scolaire et de balises précises, qu'il s'agisse de la *Loi sur l'instruction publique*, du régime pédagogique ou du programme de formation de l'école québécoise. Cette autre lacune renvoie à un autre grand débat actuel qui concerne les conceptions de la laïcité et la pertinence d'une Charte québécoise de la laïcité. On souligne également que les accommodements raisonnables qui visent les individus doivent s'inscrire dans une politique plus large de lutte contre le racisme et les discriminations. À cet égard, il y a lieu de s'interroger précisément sur la confusion qui règne dans l'espace public entre les objectifs de l'interculturalisme et ceux qui concernent une politique de lutte contre le racisme et les discriminations.

Cet ouvrage apporte une contribution majeure au débat en cours et s'inscrit dans le plan de diffusion scientifique de la Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté, membre institutionnel de l'Institut d'études internationales de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal, plan établi de concert avec les Presses de l'Université du Québec à Montréal.

Notices biographiques

Pierre Bosset est avocat et professeur au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), où il enseigne le droit public. Spécialiste de l'aménagement juridique de la diversité religieuse et culturelle, M^e Bosset est notamment l'auteur des avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec sur le port du voile islamique à l'école et sur la place de la religion à l'école. Il était membre du comité conseil de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor).

Nancy Bouchard, Ph.D. en éducation morale, est professeure titulaire et directrice du Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation (GRÉE) à l'Université du Québec à Montréal. Elle a notamment publié aux Presses de l'Université du Québec *Penser le dialogue en éducation éthique et Éthique et culture religieuse à l'école*.

Gabriel Fortier, Ph.D. en psychologie, et professeur de psychologie du développement à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) depuis 1993. Ses travaux de recherche touchent notamment le réseau social des adolescents, les problèmes de consommation de substances psychotropes chez les jeunes et la persévérance scolaire.

Régent Fortin, Ph. D, œuvre depuis plus de trente ans dans le domaine de l'administration scolaire à titre de professeur, de chercheur et de consultant. Il est présentement chargé de cours en gestion de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Joanne Letendre est titulaire d'une maîtrise en administration scolaire. Elle travaille depuis plus de vingt ans à la direction dans des écoles de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Elle occupe actuellement un poste de directrice dans une école spécialisée pour des jeunes ayant des troubles graves du comportement.

Cynthia Martiny, Ph.D., est professeure au Département d'éducation et pédagogie en carriérologie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est spécialisée dans le domaine du counseling de carrière en contexte pluriethnique. Ses recherches portent principalement sur les pratiques professionnelles des intervenants en employabilité auprès des personnes immigrantes.

Jean J. Moisset, Ph.D., est professeur émérite de l'Université Laval. Il a œuvré dans les départements administration et politique scolaires, et fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation. Ses principaux champs d'enseignement et de recherche ont été l'économie, la planification et la gestion de l'éducation.

Fernand Ouellet est chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal au Département d'éducation et pédagogie. Au cours des quarante dernières années, il a œuvré notamment en éducation à titre d'enseignant, de conseiller pédagogique, d'auteur, et de formateur pour le MELS et la CDPDJ. Il a aussi été coordonnateur au CÉICI et au CREM, ainsi qu'expert pour le HCDH.

Pierre Toussaint, Ph.D., est professeur au Département d'éducation et pédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il dirige le Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant (GREFICOPE) et le Laboratoire en gestion de l'organisation scolaire du Québec (LAGOS). Il a publié plusieurs ouvrages et articles en éducation. Ses recherches portent notamment sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration et la formation continue du personnel d'éducation. Il est membre du Comité scientifique de la Chaire de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté (CRIEC) de l'UQAM.

Index

A

accommodement, 3, 4, 6, 13, 19, 31, 62, 63, 66-77, 126, 140, 172, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 201, 209, 212, 213, 225, 239, 343, 345
raisonnable, 3, 4, 6, 13, 31, 63, 66-71, 75, 76, 77, 126, 140, 172, 182, 187-192, 201, 213, 225, 239, 343, 345
raisonnable en milieu éducatif, 6, 67
accueil des personnes issues de l'immigration
conditions favorables, 13
Amériques, 88
apprentissage carriérogique, 328
approche
interculturelle, 6, 40, 41, 85, 86, 92, 147
orientante, 9, 317, 318, 325-329, 331, 333, 339, 340, 347
atteinte aux droits, 74, 75

C

changement
émergent, 240, 242, 255, 271
planifié, 240, 241, 255

Charte de la langue française, 3, 13, 15, 46, 48, 345
Charte québécoise des droits et libertés, 15, 19, 186, 202
commission Bouchard-Taylor, 4, 195
communauté
culturelle, 19, 21, 22, 29, 30, 44, 81, 92, 101, 114, 131, 282, 331
éducative, 312, 344
ethnoculturelle, 80-82, 94, 99, 102, 104, 110, 111
communication interculturelle, 5
compétence, 2, 7, 9, 27, 41, 43-45, 88, 116, 118, 119, 129, 143-161, 171, 207, 208, 232, 244, 253, 256, 258, 259, 261, 263, 265, 272, 276, 283-290, 295-298, 300, 303, 312, 318, 320-324, 326, 327, 329-335, 337, 339, 346, 347
de formation, 283, 286
interculturelle, 2, 7, 9, 41, 45, 116, 143, 144, 147-155, 157, 158, 160, 161, 296-298, 300, 303, 312, 318, 321, 323, 329, 339, 346
pour les directions d'école, 285, 287, 288

professionnelle, 7, 27, 144, 145, 151, 157-159, 161, 276, 283-285
 conseiller d'orientation, 9, 318, 320, 321, 323, 325, 329, 331-333, 339, 347
 contexte interculturel, 2
 counseling individuel, 320, 330
 culture, 7, 9, 31, 140, 176, 177, 226, 312, 347

D

déconfessionnalisation, 8, 182, 183, 186, 201, 202, 232
 défavorisation, 6, 52, 53, 54
 dimension interculturelle, 161
 direction d'établissements, 312
 discrimination, 1, 6, 16, 17, 19, 22, 29, 30, 42, 59, 65, 66, 68-70, 76, 85, 93, 95, 104, 150, 155, 157, 158, 187, 202, 207, 211-213, 229, 277, 285, 319, 329, 334
 diversité, 2, 5, 6, 8, 9, 11-13, 16, 18, 21, 22, 26, 28, 29, 35-37, 40, 41, 43-45, 48, 52, 55, 56-59, 62, 63, 68, 76, 81, 83, 85-88, 94, 97, 98, 101, 104, 105, 126, 128, 129, 132-135, 137, 140, 147, 148, 150, 155-157, 166, 172, 173, 187, 188, 191, 192, 201, 203, 206-208, 210, 227, 230, 231, 238-242, 252, 255, 262, 268, 270-272, 275, 276, 278-290, 295, 296, 298-300, 303, 312, 317, 318, 323, 325, 331, 332, 339, 343-347
 en milieu scolaire, 9, 275, 278-282, 284, 285, 289, 300
 ethnoculturelle, 2, 5, 6, 9, 13, 18, 22, 26, 29, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 48, 57-59, 62, 63, 68, 76, 81, 86, 97, 132-134, 137, 173, 187, 192, 317, 318, 332, 339, 343, 344
 visions de la –, 8, 166, 174, 203, 207, 239, 240, 244, 246, 247, 254, 256, 258-260, 262, 267, 269, 272, 322, 329

E

école
 afrocentriste, 56
 inclusive, 6, 36, 55
 Leber, 9, 252, 268, 269, 271, 346
 montréalaise, 5, 6, 47, 157
 défavorisation, 6, 52-54
 pluriethnicité, 99
 orientante, 328, 330, 332

éducation éthique, 8, 165-176, 347
 dimension déontologique, 8, 166, 167, 170, 171
 éducation interculturelle, 1-3, 5-8, 13, 36, 37, 40, 41, 44, 57, 58, 80-88, 91-100, 102-107, 110-119, 125, 127-132, 134, 137, 140, 146, 150, 161, 171, 172, 182, 295, 302, 319, 347
 au Québec, 7, 91
 définition, 6-8, 38, 46, 66, 83, 93, 94, 108, 109, 116, 117, 127, 129, 130, 148, 150, 161, 170, 182, 185, 186, 192, 194, 201, 205, 227, 247, 248, 250, 253, 284, 295, 326, 334
 en France, 86
 intégrée, 1, 2, 7, 95, 97-100, 102-107, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 347
 éducation multiculturelle, 161
 effectifs scolaires, 6, 45, 48, 81
 égalité des chances, 6, 18, 36, 37, 42, 57, 62, 92, 93, 102, 281, 319
 élève, 1, 2, 6-8, 31, 58, 59, 77, 119, 176, 225, 226, 312, 313, 339, 347
 élève-citoyen, 313
 élève issu de l'immigration, 2, 36, 41, 45-48, 52, 55, 58, 68, 80, 82, 97, 101, 113-115, 118, 182, 189, 280, 347
 intégration scolaire, 3, 6, 13, 36-38, 41, 55, 57, 58, 102, 129, 161, 182, 295, 301, 302, 319
 intégration sociale, 36, 56, 277
 portrait scolaire, 6, 36, 45
 enseignant, 1, 2, 7, 22, 31, 32, 36, 44, 45, 57-59, 65, 69, 72-74, 77, 80, 83, 85, 87, 88, 91, 93, 97-100, 103, 104, 107, 108, 110-113, 115-119, 127, 131-133, 136-138, 143-145, 149-152, 154-158, 161, 171, 173, 194, 207, 226-229, 232, 244, 247, 252-255, 259, 260, 265-269, 276, 279, 281, 283-286, 296, 299, 300, 302-305, 311, 312, 327, 343, 344, 346, 347
 compétence interculturelle, 2, 7, 9, 41, 45, 116, 143, 144, 147-155, 157, 158, 160, 161, 296-298, 300, 303, 312, 346
 formation, 3, 6, 7, 9, 27, 28, 41-45, 52, 57, 58, 79, 80, 85, 97, 101-103, 106, 111-115, 118, 119, 129, 136, 143-145, 149-152, 154, 155, 157-159, 161, 165, 167, 168, 171, 173, 176, 186, 191, 193, 202, 206, 209, 211, 233, 241, 244, 252, 254,

- 255, 258, 259, 265, 269, 272, 276, 277, 279, 281, 283-285, 288-290, 298, 302, 305, 312, 317, 318, 320, 323, 324, 328, 331, 332, 335, 337, 346
- étudiant en formation à l'enseignement, 7, 144
- F-G**
- formation
- des conseillers d'orientation, 9, 317
 - des enseignants, 9, 41, 45, 80, 157, 158, 161, 171, 346
 - compétence interculturelle, 2, 7, 9, 41, 45, 116, 143, 144, 147-155, 157, 158, 160, 161, 296-298, 300, 303, 312, 346
- français
- langue commune, 6, 15, 20, 36, 37, 40, 42, 57, 58, 172, 195
 - langue d'enseignement, 41, 43, 44, 182
- France
- éducation interculturelle, 1-8, 13, 36, 37, 40, 41, 44, 57, 58, 80-88, 91-100, 102-107, 110-119, 125, 127-132, 134, 137, 140, 146, 150, 161, 171, 172, 182, 295, 302, 319, 347
- futur enseignant, 7, 58, 59, 79, 86, 114, 144-146, 150, 154, 157, 158
- gestion
- de la diversité, 30, 68, 83, 126, 192, 201, 237, 238, 252, 270, 346
 - de l'éducation, 9, 131, 133, 136, 300
- gestionnaire d'établissements scolaires, 133
- I**
- immigrant, 2-4
- immigration, 2-7, 31, 32, 344
- intégration, 2-7, 12-14, 18-20, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 36-41, 44, 55, 56-59, 67, 80, 81-84, 90, 91, 93, 94, 97-99, 101-103, 105, 111, 113, 115, 118, 128, 129, 133, 136, 138, 161, 172, 182, 187-193, 201, 205, 225, 233, 277, 282, 284, 295, 297, 298, 301, 302, 319, 324, 343, 344, 347
- culturelle, 39
- intégration des personnes issues de l'immigration, 6, 13, 19, 23
- conditions favorables, 13
 - modèle civique, 20, 21
 - modèle intercommunautaire, 20, 21
 - modèle interculturel, 20, 22
- intégration scolaire, 3, 6, 13, 36-38, 41, 55, 57, 58, 102, 129, 161, 182, 295, 301, 302, 319
- intégration structurelle, 39
- interculturalisme, 76, 127, 128, 130, 148, 297
- interculturalité, 146
- interculturel, 7, 19, 40, 82-86, 91, 113, 119, 133, 145, 146, 147, 171, 289, 295, 298, 324, 347
- concept, 6, 68, 71, 73, 76, 80, 90, 94, 106-109, 114, 135, 146, 148, 149, 161, 174, 186, 192, 194-196, 206, 207, 232, 276, 295, 318, 326, 337, 345
- J-K-L**
- jeunes issus de l'immigration, 2, 36, 55-57, 80, 91, 319
- intégration scolaire, 3, 6, 13, 36-38, 41, 55, 57, 58, 102, 129, 161, 182, 295, 301, 302, 319
 - intégration sociale, 36, 56, 277
 - portrait scolaire, 6, 36, 45
- kirpan, 74, 75, 182
- laïcité, 5, 8, 31, 63, 182, 185, 186, 192, 194-196, 201, 203-206, 208, 209, 228, 229, 232, 345
- milieu scolaire, 8, 182, 194
 - ouverte, 201, 203, 206, 208, 209, 229, 232
- M**
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 7, 9, 58, 161, 312
- melting pot*, 128, 332
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec, 3
- méthodologie des systèmes souples, 8, 271
- MICC – Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 4, 6, 13, 14, 20, 23, 27, 80
- migrations, 23, 41, 320
- mission de l'école, 62, 73, 77, 129, 134, 208, 209, 232
- modèle
- civique, 20, 21

d'éducation interculturelle, 7, 79, 95, 97, 101, 103, 107, 114, 116, 118, 119, 130, 131, 133, 346
 d'éducation interculturelle intégrée, 7, 79, 95, 97, 101, 103, 107, 114, 116, 118, 119, 346
 intercommunautaire, 20, 21
 interculturel, 20, 22
 Montréal, 6, 7, 8, 9, 339

N-O

neutralité
 de l'école publique, 207
 religieuse, 64, 67
 obligation
 d'accommodement raisonnable, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 76, 77
 de neutralité religieuse, 63, 64, 67, 77
 de non-discrimination, 63, 65, 66
 juridique de l'école, 62, 63

P-Q

perfectionnement des enseignants, 111, 112
 personnel enseignant, 58, 161
 personnel scolaire, 6, 31, 40, 41, 44, 45, 57, 59, 99, 113, 186, 192, 206-211, 225, 227-230, 232, 280, 281, 298, 301, 312
 diversité ethnoculturelle, 2, 5, 6, 9, 13, 18, 22, 26, 29, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 48, 57, 58, 59, 62, 63, 68, 76, 81, 86, 97, 132-134, 137, 173, 187, 192, 317, 318, 332, 339, 343, 344
 éthique professionnelle, 207, 208
 formation, 3, 6, 7, 9, 27, 28, 41-45, 52, 57, 58, 79, 80, 85, 97, 101-103, 106, 111-115, 118, 119, 129, 136, 143-145, 149-152, 154, 155, 157-159, 161, 165, 167, 168, 171, 173, 176, 186, 191, 193, 202, 206, 209, 211, 233, 241, 244, 252, 254, 255, 258, 259, 265, 269, 272, 276, 277, 279, 281, 283, 284, 285, 288-290, 298, 302, 305, 312, 317, 318, 320, 323, 324, 328, 331, 332, 335, 337, 346
 personnes issues de l'immigration, 4, 13, 18, 19, 26, 31, 57, 80, 102
 accueil, 3, 4, 6, 13, 18-20, 23, 26, 30, 36, 39, 41, 58, 82, 84, 87, 90, 93, 101, 102, 131, 138, 157, 268, 297, 298, 303, 319, 320, 344

intégration, 2-7, 12-14, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 36-41, 44, 55, 56-59, 67, 80-84, 90, 91, 93, 94, 97-99, 101-103, 105, 111, 113, 115, 118, 128, 129, 133, 136, 138, 161, 172, 182, 187-193, 201, 205, 225, 233, 277, 282, 284, 295, 297, 298, 301, 302, 319, 324, 343, 344, 347
 plan stratégique, 6, 23
 port de signes religieux, 31, 73, 227-229
 portrait scolaire des élèves issus de l'immigration, 6, 36, 45
 pratique d'accommodement, 4-6, 13, 31, 61, 62, 67, 76, 195, 196, 227
 programme de formation, 9, 226, 312
 Québec
 État laïque, 16
 société pluraliste, 5, 14, 16, 43, 172, 201-203, 206, 277, 298

R

rapport Fleury, 4
 rapprochement interculturel, 6, 13, 19, 21, 29
 référentiel
 de compétences, 9, 312
 de compétences professionnelles, 288
 résolution de problèmes, 8
 réussite
 éducative, 9, 276-281, 283, 286, 296, 300, 312
 scolaire, 2, 6, 9, 13, 30, 36, 37, 55, 56, 58, 59, 98, 100, 102, 115, 131, 133-136, 246, 252, 255, 276, 277, 279, 281, 312, 319, 327, 332, 347

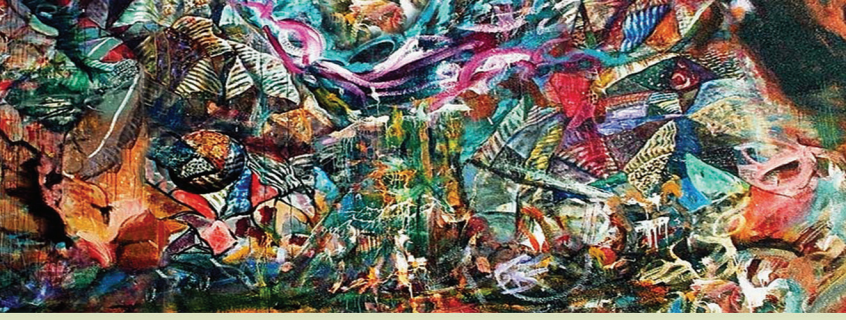
S

société québécoise, 1-5, 12-15, 18, 20-22, 26, 30-32, 36, 37, 40, 41, 43, 56, 57, 58, 82, 91, 93, 97, 111, 114, 126, 131, 139, 140, 205, 230, 231, 233, 277, 282, 298, 303, 318, 319, 344, 346, 347
 pleine participation, 4, 13, 18, 20, 30
 transformations, 12, 91, 127, 242
 valeurs communes, 4, 13, 14, 19, 40, 43, 57, 135, 138, 170, 175, 176, 203, 228, 277, 295, 296
 stratégie de changement, 8, 239, 240, 241, 242, 252, 271

U-V

université, 7, 312, 340, 346

vivre-ensemble, 1, 2, 4-6, 8, 14, 35, 43, 55,
57, 83, 88, 97, 116, 150, 154-156, 158,
166, 169, 172, 173, 206, 277, 295, 298,
302, 344, 345, 347



« C'est la diversité et non l'efficacité qui est la condition sine qua non d'une vie humaine riche et créatrice. »

René Dubos, 1973

Pour mieux comprendre et apprécier l'impact de la diversité ethnoculturelle sur le milieu scolaire et, par conséquent, sur la société, professeurs, chercheurs et praticiens du monde de l'éducation dressent un portrait de la diversité à l'œuvre dans les écoles québécoises en contexte du vivre-ensemble. Pour ce faire, ils examinent les diverses pratiques d'accommodement et leurs aspects juridiques. Ils proposent un modèle d'éducation interculturelle intégrée dans la formation initiale des futurs enseignants et l'ajout d'une 13^e compétence à leur formation initiale et continue. Ils jettent ensuite un regard attentif sur le processus de déconfessionnalisation des écoles primaires et secondaires et sur l'importance de l'éthique en matière d'éducation.

Les auteurs invitent enseignants, professionnels non enseignants, gestionnaires d'établissement, professeurs, chargés de cours, étudiants des collèges et des universités, à réfléchir sur les fondements de cette diversité afin de saisir dans quelle mesure la diversité ethnoculturelle de l'école québécoise peut contribuer à favoriser l'intégration des jeunes issus de l'immigration et le vivre-ensemble au sein de la société.



PIERRE TOUSSAINT, Ph. D., est professeur au Département d'éducation et pédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il dirige le groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant (GREFICOPE) et le Laboratoire en gestion de l'organisation scolaire du Québec (LAGOS). Il est membre du Comité scientifique de la Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté (CRIEC) de l'UQAM.

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE

Pierre Bosset, Nancy Bouchard, Gabriel Fortier, Régent Fortin, Joanne Letendre, Cynthia Martiny, Jean J. Moisset, Fernand Ouellet, Pierre Toussaint



ISBN 978-2-7605-2355-5

www.puq.ca

