



## MODULE DE FORMATION

### À L'INTENTION DES GESTIONNAIRES

Cahier n° 8

### Éducation interculturelle

## LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE EN MILIEU SCOLAIRE

Juin 1995

---

Direction de la coordination des réseaux  
Direction des services aux communautés culturelles

---

## TABLE DES MATIÈRES

### [AVANT-PROPOS](#)

### [PRÉSENTATION DU MODULE](#)

### [SECTION I - POURQUOI PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE?](#)

- 1.1 [L'argument socioprofessionnel](#)
- 1.2 [L'argument sociopolitique](#)
- 1.3 [L'argument psychopédagogique](#)
- 1.4 [L'argument juridique](#)

### [SECTION II - JUSQU'OUÛ ACCEPTER DE S'ADAPTER?](#)

- 2.1 [Les principes philosophico-juridiques qui balisent la recherche de solutions aux conflits de normes et de valeurs](#)
- 2.2 [La démarche de définition de la marge de manoeuvre](#)
  - 2.2.1. [L'examen de la légitimité du problème soulevé](#)
  - 2.2.2. [L'analyse de l'acceptabilité de la solution demandée par les parents ou l'élève](#)

### [SECTION III - COMMENT TROUVER DES SOLUTIONS MUTUELLEMENT ACCEPTABLES?](#)

- 3.1 [Quelques questions sur la «meilleure» approche de gestion dans le domaine](#)

### [3.2 Dix éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits de normes et de valeurs](#)

## [SECTION IV - DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE](#)

### [4.1 La conception de l'école et de l'apprentissage](#)

### [4.2 La conception de la discipline et des droits de l'enfant](#)

### [4.3 Le statut et les rôles respectifs des hommes et des femmes](#)

### [4.4 Les usages linguistiques](#)

### [4.5 Le respect des prescriptions et des pratiques religieuses autres que catholiques et protestantes](#)

## [ANNEXE I - LISTE DES ARTICLES DE LOIS OU DE RÈGLEMENTS CITÉS DANS LE MODULE](#)

## [ANNEXE II - RÉFÉRENCES ET LECTURES COMPLÉMENTAIRES](#)

---

### [AVANT-PROPOS](#)

Le présent document constitue un module de formation destiné principalement aux gestionnaires scolaires, dans le but de les aider à prendre des décisions éclairées et justes dans les cas de conflits de valeurs culturelles et religieuses qui surviennent dans le milieu scolaire. Il s'inscrit dans l'ensemble des mesures du *Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration* (1991) qui favorisent «l'adaptation des institutions publiques et parapubliques à la réalité pluraliste dans le secteur de l'éducation». L'*Énoncé de politique* (1990) qui a donné lieu au Plan d'action précise que cette adaptation, élément important du contrat moral entre le Québec et les immigrantes et les immigrants qu'il reçoit, ne doit pas provoquer «des situations extrêmes où différents groupes maintiendraient intégralement et rigide ment leur culture et leurs traditions d'origine et coexisteraient dans l'ignorance réciproque et l'isolement». Cette adaptation représente un facteur essentiel de la participation des Québécois et des Québécoises de toutes origines à la vie collective. Ainsi, alors que la société d'accueil prend en compte la diversité culturelle et religieuse, elle est en droit de s'attendre que les nouveaux arrivants et arrivantes adhèrent aux valeurs démocratiques définies notamment par la Charte des droits et libertés de la personne, s'ouvrent à l'échange intercommunautaire et contribuent à la construction de l'espace civique commun.

Concrètement, le présent document pourra répondre à un besoin maintes fois exprimé par les directions d'écoles pluriethniques, notamment à l'occasion des sessions de perfectionnement en éducation interculturelle organisées par la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ce besoin a trait aux repères viables pour gérer avec efficacité et équité des situations où les pratiques de l'école québécoise sont susceptibles d'être remises en question. Toutefois, il ne s'agit pas, dans les pages qui suivent, d'indiquer, dans le détail, des modalités d'intervention en vue de rendre ces directions aptes à régler les divers cas de conflits possibles. Ceux-ci accusent chacun d'ailleurs leur part de singularité. L'objectif visé est plutôt d'offrir, sur le sujet, un cadre de référence général sur lequel les gestionnaires scolaires peuvent fonder leurs décisions et leurs actions.

Il est permis d'envisager que ces gestionnaires se servent des contenus du présent module de formation pour réfléchir éventuellement avec leur personnel - et se donner ainsi collectivement des balises - sur la gestion des conflits de valeurs, véritable défi pour l'école québécoise d'aujourd'hui. C'est là un travail de sensibilisation qui rendrait le milieu, dans son ensemble, habile à participer à la prévention et à la résolution de la plupart de ces conflits. Il est évident que les agentes et agents multiplicateurs en éducation interculturelle, s'il en existe dans le milieu, pourraient être associés étroitement à cette sensibilisation.

Signalons que l'approche retenue dans le présent module est orientée, entre autres choses, vers l'étude d'une dizaine de cas pratiques dans lesquels sont mentionnées des communautés d'origine. Ces mentions, faut-il le préciser, n'ont pas pour objet de renforcer les stéréotypes et les préjugés sur ces communautés, mais plutôt de contribuer à rendre les cas ciblés moins abstraits. Elles n'ont donc qu'une valeur d'exemple et n'accréditent d'aucune façon des généralisations sur une base culturelle ou ethnique. De plus, la diversité de chacune des communautés ne les rend-elle pas interchangeables dans plusieurs de ces études de cas?

Par ailleurs, la préparation du présent document a mobilisé la collaboration d'un grand nombre de partenaires que la DSCC veut ici remercier. À ce titre, nommons l'auteure, la professeure Marie Mc Andrew, ainsi que ses assistantes, M<sup>mes</sup> Marianne Jacquet et Dominique Lapointe, qui ont accepté de défricher ce champ combien vaste et complexe des conflits de valeurs à l'école. Citons

également les établissements scolaires qui, dans le contexte d'une enquête préparatoire, ont aidé la DSCC à cerner les domaines dans lesquels ces conflits risquent le plus souvent de se reproduire, ainsi que les moyens mis en oeuvre pour faire face à ces derniers. Nos remerciements vont, de plus, aux directions de ces écoles, dont les observations nous ont amenés à améliorer notre lecture de la problématique et l'approche que nous proposons dans ce module de formation. Que la Direction des politiques et programmes de relations interculturelles du ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles soit aussi remerciée pour ses commentaires utiles sur les points d'ancrage du document au regard des orientations gouvernementales. La révision des cas répertoriés et de l'analyse des marges de manoeuvre juridiques correspondantes a été effectuée par la Direction générale des affaires juridiques du MEQ, de même qu'une consultation sur l'analyse de ces marges de manoeuvre a été menée auprès de la Direction de l'éducation de la Commission des droits de la personne du Québec. La DSCC exprime sa gratitude à ces unités administratives pour leur stimulante coopération. Elle tient à témoigner, dans la même veine, sa reconnaissance envers les représentantes et représentants d'organismes communautaires et les membres de son comité consultatif en éducation interculturelle pour leurs points de vue éclairants sur les différents aspects de cette publication, de même qu'envers tous ceux et toutes celles qui ont soutenu, d'une manière ou d'une autre, la concrétisation de cette dernière.

Enfin, la DSCC espère que ce document, qui a bénéficié de l'appui financier du Fonds d'initiative du ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles pour soutenir les mesures du *Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration*, sera utile à ses destinataires et contribuera à aplanir et à résoudre les difficultés qu'éprouve l'école québécoise dans sa démarche d'intégration des élèves des communautés culturelles, de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse, et d'application du pluralisme.

La directrice,  
Marie-France Benes

---

Le projet **Résolution des conflits de valeurs** a été réalisé par la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) grâce au Fonds d'initiative du ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles

Conception et rédaction du module de formation

**Marie Mc Andrew**

*Professeure adjointe*

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

*Directrice adjointe*

Centre d'études ethniques

Université de Montréal

Responsable du projet

**Marc-Yves Volcy**

*Conseiller en services aux communautés culturelles*

DSCC

Traitement de texte

**Aline Bourassa**

**Lyne Godard**

DSCC

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 1995 - 9495-0339

**ISBN2-550-29791-1**

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec,  
1995

---

## **PRÉSENTATION DU MODULE**

La diversité des convictions, des valeurs et des styles de vie des citoyens et des citoyennes est une des caractéristiques fondamentales du Québec moderne. Émanant d'abord et avant tout du dynamisme interne de notre société, ce pluralisme est

renforcé depuis une vingtaine d'années - surtout en région montréalaise - par la présence d'un flux migratoire plus diversifié que par le passé. Même s'il ne fait aucun doute que ce flux constitue un apport essentiel, l'émergence de nouveaux besoins ou d'attentes différentes à l'égard de l'école au sein d'une population scolaire changeante représente des défis importants pour les agents et agentes et, surtout, pour les décideurs du monde de l'éducation.

Les décideurs sont, en effet, souvent perplexes quant aux suites à donner à diverses demandes d'exemptions des normes institutionnelles provenant de parents ou d'élèves de minorités dans des domaines tels que la conception de l'école et de l'apprentissage, la conception de la discipline et des droits de l'enfant, le statut et les rôles respectifs des hommes et des femmes, les usages linguistiques ainsi que le respect des prescriptions et des pratiques des religions autres que catholique ou protestante. Cette inquiétude est fort compréhensible car, au Québec comme dans d'autres sociétés, la question de la résolution concrète des conflits de normes ou de valeurs en milieu scolaire est complexe. En effet, au-delà de l'aspect parfois trivial des incidents au sujet desquels naissent les problèmes, c'est toute la question du difficile équilibre à trouver entre l'adaptation à un milieu et la promotion de certaines normes et valeurs communes nécessaires à l'intégration et au succès scolaire - et ce, dans le respect des droits et responsabilités de chacun et de chacune au sein d'une société démocratique - avec laquelle sont aux prises régulièrement, sinon quotidiennement, les décideurs et les agents et agentes du milieu. Dans ce domaine, sans vouloir imposer ses solutions aux milieux locaux, le ministère de l'Éducation du Québec se reconnaît une responsabilité de soutenir leur prise de conscience quant aux éléments fondamentaux dont ils doivent tenir compte lorsque de tels enjeux émergent ainsi que leur formation pour résoudre les conflits le plus harmonieusement possible.

Par le présent module de formation, on ne prétend pas apporter de réponses théoriques approfondies - et encore moins définitives - aux débats sociopolitiques et éthiques sous-jacents à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. On vise, plus modestement et espérons-le plus utilement, à soutenir la prise de décision relative à la résolution des conflits de valeurs et à l'adaptation des normes institutionnelles, en présentant des éléments d'information pertinents ainsi que des pistes d'interventions fonctionnelles. Bien que d'autres acteurs du milieu scolaire puissent utiliser ce matériel en l'adaptant à leur pratique professionnelle, il a été conçu d'abord et avant tout pour les directions d'école. En effet, étant donné leur fonction de leader auprès de l'ensemble des agents et agentes du milieu, et de relation avec la communauté, celles-ci sont appelées à jouer un rôle central dans le domaine.

Le module propose une démarche en quatre étapes, qui correspondent à quatre sous-sections distinctes, dont les trois premières sont de nature davantage théorique et la dernière de nature pratique. Celles-ci sont, dans l'ordre :

1. **Pourquoi prendre en compte la diversité culturelle et religieuse** : où l'on présente une synthèse des principaux arguments qui justifient la pertinence pour les gestionnaires du milieu scolaire de chercher à adapter leurs normes et leurs pratiques à la diversité de leur milieu.
2. **Jusqu'où accepter de s'adapter** : où l'on définit les principales contraintes juridiques, réglementaires ou organisationnelles qui balisent la marge de manoeuvre des milieux locaux quant aux enjeux soulevés.
3. **Comment trouver des solutions mutuellement acceptables** : où l'on propose divers éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits et de recherche de solutions équitables.
4. **De la théorie à la pratique** : où l'on présente des cas types de conflits de valeurs et de normes dans les cinq domaines cités plus haut. La résolution finale de ces conflits est laissée à l'expertise des directions, à travers une démarche interactive basée sur les éléments théoriques et stratégiques dégagés dans les trois premières sections.

Afin que le présent module soit véritablement utile à ses destinataires, il nous a semblé essentiel de privilégier une approche non académique, dynamique et respectueuse de l'autonomie et du professionnalisme des directions d'école. Un effort particulier a été fait, entre autres, pour faire place - autant que possible de manière humoristique - aux préoccupations et aux objections du milieu dans les termes où celui-ci les exprime, ainsi qu'à la présentation de situations non idéalisées, qui reflètent l'expérience quotidienne des directions d'école. Dans l'ensemble et à des fins pratiques, les sujets traités dans le module le sont de manière schématique. Cependant, ceux et celles qui désirent approfondir leur réflexion à divers égards trouveront à l'annexe II des suggestions de lectures complémentaires ainsi que les principales références sur lesquelles nous nous basons.

---

## **SECTION I**

### **POURQUOI PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE?**

*«Ne trouvez-vous pas que j'ai assez de choses à faire sans me transformer en négociateur!»*

*«Après tout, à Rome, on fait comme les Romains! S'ils sont venus chez nous, ils n'ont qu'à adopter nos valeurs!»*

*«De toute façon, ces affaires-là, ça n'intéresse que quelques leaders ethniques et les parents qui n'acceptent pas de voir changer leurs enfants. Les élèves, eux, ne veulent rien savoir, ils veulent être comme les autres.»*

*«Dans notre école, il n'y a pas de discrimination. La preuve, c'est qu'on traite tout le monde de la même manière.»*

Quels décideurs, agentes et agents du milieu ou parents, familiers avec les milieux scolaires multiethniques, n'ont pas entendu - sinon parfois partagé - les opinions exprimées plus haut? Comme toutes les perceptions spontanées, basées sur l'expérience immédiate, celles-ci contiennent une part de vérité, mais aussi beaucoup de présupposés et de simplifications qu'un examen plus approfondi permet de nuancer. De fait, nous avons choisi de les faire figurer en introduction, précisément parce que ces objections correspondent, paradoxalement, aux quatre types d'arguments qui justifient la pertinence de prendre en compte la diversité culturelle et religieuse dans les pratiques de gestion en milieu scolaire pluriethnique, que nous qualifions ici d'arguments *socioprofessionnels*, *sociopolitiques*, *psychopédagogiques* et *juridiques*.

La présente section est probablement la plus importante du module ou, du moins, une étape absolument essentielle avant d'aller plus loin. En effet, si vous n'avez pas vous-même la conviction que la prise en compte de la diversité s'inscrit positivement dans les stratégies de votre école en matière d'intégration des minorités, comment pourrez-vous vous engager en toute bonne foi dans une démarche de négociations avec les parents et susciter le consensus nécessaire au sein de votre personnel pour que vos efforts soient couronnés de succès?

Tous les arguments présentés dans cette section n'auront sans doute pas à vos yeux le même pouvoir de persuasion, selon votre personnalité, vos convictions sociopolitiques ou votre expérience professionnelle et personnelle antérieure. Prenez toutefois le temps - si vous l'avez<sup>(1)</sup> - d'en discuter avec d'autres collègues, des enseignants ou enseignantes, des parents ou des élèves de votre école. Vous constaterez alors que même si vous n'êtes pas d'accord sur tout, votre vision s'est beaucoup nuancée et que vous avez une meilleure préparation pour répondre à ce défi professionnel.

### **1.1. L'argument socioprofessionnel**

*«Ne trouvez-vous pas que j'ai assez de choses à faire sans me transformer en négociateur!»*

Le directeur (fictif) qui s'exprime dans la première citation est probablement à la retraite ou alors il n'occupe pas ce poste depuis longtemps! En effet, s'il est une fonction parmi la multiplicité des rôles des directions d'école qui s'est développée et a pris de l'importance depuis une vingtaine d'années dans l'ensemble des sociétés occidentales, c'est bien celle de négociateur des consensus nécessaires à la poursuite de l'activité éducative, dans un contexte où les divergences internes et les pressions extérieures sont de plus en plus marquées. Certains spécialistes américains de l'administration scolaire ne vont-ils pas jusqu'à qualifier les directions d'école de «Boss in the middle» (au centre diront - certaines personnes! - de toutes les controverses).

À cet égard, et tout à fait indépendamment de la présence d'une population d'origine ethnique diversifiée, quel directeur ou quelle directrice d'école québécoise n'a pas développé, au cours de sa carrière, des habiletés professionnelles lui permettant à la fois de répondre aux besoins et aux attentes particulières de son milieu (qu'il soit rural, défavorisé, «alternatif» ou surscolarisé), tout en respectant les normes et les exigences communes édictées par les autorités locales ou ministérielles? De même, qui n'a pas eu, au moins une fois, à trouver des solutions concrètes conciliant les droits individuels - notamment en matière de liberté de conscience - avec les droits collectifs et la nécessité d'une culture publique commune?

Tout comme M. Jourdain qui faisait depuis toujours de la prose sans le savoir, les directions d'école sont probablement beaucoup plus expertes en matière d'adaptation des normes et des pratiques scolaires à des contextes variés qu'elles n'en sont conscientes. En effet, si elles prennent parfois une complexité plus grande dans un contexte multiethnique, les demandes de prise en compte de diverses spécificités ne sont pas un phénomène nouveau en milieu scolaire, ni d'ailleurs dans l'ensemble des institutions québécoises. En effet, la diversité culturelle et religieuse n'est pas le seul fait des populations dites d'origine ethnique, puisque notre société comporte d'autres minorités dont les membres sont majoritairement d'ethnicité canadienne-française.

En fait, la nécessité de rechercher un équilibre entre le respect de normes nationales et la prise en compte des spécificités du milieu est inscrite au coeur même de la législation scolaire québécoise, notamment par les articles 37 et 77 à 82 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) sur le projet éducatif et les rôles et pouvoirs du Conseil d'orientation ainsi que dans les principes 1.41 à 1.49 et 1.54 de *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, portant sur le respect de la diversité comme valeur, le droit à la différence et le soutien de l'État au maintien et au développement des cultures d'origine.

Sur le plan international, la Convention des droits de l'enfant, dont le Canada est signataire, exprime bien la tension inhérente à une éducation démocratique qui doit viser à ce que l'enfant respecte à la fois ses parents, son identité, sa langue et ses valeurs culturelles, les valeurs nationales du pays dans lequel il vit, ainsi que les droits de l'homme et les libertés fondamentales (article 29).

Par ailleurs, la directrice ou le directeur d'école tient son autorité de deux sources parfois contradictoires qu'il lui faut harmoniser. D'une part, en effet, on présume généralement, sur le plan éthique plus large, que c'est par délégation de l'autorité parentale que la direction peut exercer son droit d'éducation sur les enfants, la famille demeurant - selon les termes de *L'École québécoise* «le premier lieu de l'éducation» (2.2.7). L'article 26.3 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* précise à cet égard que «les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants». D'autre part, sur le plan strictement juridique, la directrice ou le directeur exerce son action en vertu de la Loi sur l'instruction publique (1.13.3) adoptée par l'ensemble de la collectivité qui a démocratiquement décidé de financer un lieu complémentaire à la famille afin d'assurer la transmission des connaissances et la socialisation à des valeurs plus larges, nécessaires à la poursuite de la vie en société.

## 1.2. L'argument sociopolitique

*«Après tout, à Rome, on fait comme les Romains! S'ils sont venus chez nous, ils n'ont qu'à adopter nos valeurs!»*

Qu'en est-il de la deuxième affirmation? Si elle peut sembler à première vue relever d'un certain «sens commun», un examen plus attentif montre qu'elle repose en fait sur une compréhension limitée de la politique d'immigration et d'intégration du Québec et de la nature du contrat social qui lie l'ensemble des citoyens et des citoyennes au sein d'une société démocratique.

En effet, d'une part, il est largement inexact d'associer la question de l'adaptation des normes et des pratiques à la seule présence des nouveaux arrivants et arrivantes, la difficulté à accommoder la diversité culturelle et religieuse ayant des racines profondes dans notre histoire scolaire. Si ce problème est plus évident aujourd'hui, c'est tout simplement que le rôle d'accueil imparti aux institutions francophones a été plus clairement affirmé depuis la mise en vigueur de la Charte de la langue française. Par ailleurs, même dans le cas des nouveaux arrivants et arrivantes, il faut rappeler que leur présence résulte non pas d'un privilège à sens unique, mais d'un intérêt mutuel bien compris, la société québécoise recherchant à maintenir son immigration pour des motifs démographiques, économiques, linguistiques et culturels.

D'autre part, si le Québec, à l'instar de l'ensemble des pays d'immigration, établit aujourd'hui une claire distinction entre assimilation et intégration, en privilégiant la seconde, c'est que le respect du pluralisme idéologique, religieux, culturel et socio-économique de l'ensemble des citoyens et des citoyennes est au coeur même du projet politique des démocraties libérales, tout en constituant un des éléments de leur dynamisme par rapport à d'autres systèmes politiques.

Les droits et responsabilités des Québécois et des Québécoise d'immigration récente sont donc les mêmes que ceux de l'ensemble des citoyens et des citoyennes du Québec. Dans une société pluraliste, toute personne est, en effet, à la fois et concurremment, soumise aux mêmes contraintes définies par les chartes, les lois et les règlements adoptés démocratiquement - ce qui constitue la culture publique commune non négociable -, bénéficiaire de diverses protections qui mettent les minorités - quelles qu'elles soient - à l'abri du caractère «tyrannique»<sup>(2)</sup> que pourrait parfois prendre la seule loi majoritaire et libre de participer au processus démocratique de changement des orientations des institutions et de la société.

C'est cet aspect dynamique de la relation entre les institutions de la société d'accueil et les nouveaux arrivants et arrivantes que le gouvernement a mis en valeur dans sa politique d'immigration et d'intégration lorsqu'il a parlé du «cheminement réciproque qu'exige l'intégration» et de «la nécessité pour les Québécois de toutes origines d'accepter d'être transformés par l'échange intercommunautaire» (p. 17). Loin d'être un obstacle à l'intégration, l'adaptation des institutions - dans des limites sur lesquelles nous reviendrons dans la deuxième section - peut donc être considérée comme un atout de ce processus. À cet égard, le parent ou l'élève des minorités culturelles qui vient discuter avec la direction d'accommodements possibles aux normes institutionnelles témoigne paradoxalement de son degré d'acculturation et de son insertion graduelle au sein d'une culture publique commune basée sur les valeurs démocratiques.

## 1.3. L'argument psychopédagogique

«De toute façon, ces affaires-là, ça n'intéresse que quelques leaders ethniques et les parents qui n'acceptent pas de voir changer leurs enfants. Les élèves, eux, ne veulent rien savoir, ils veulent être comme les autres.»

L'influence des liens école-famille sur la réussite scolaire et l'épanouissement de l'enfant fait l'objet d'un large consensus au sein de notre société. Depuis plusieurs années, de nombreux documents ministériels ou locaux ont d'ailleurs mis l'accent sur la nécessité du partenariat et d'une collaboration entre ces deux agents d'éducation essentiels que sont les parents et les agents et agents du milieu scolaire, l'école se concevant souvent elle-même comme un complément et un prolongement de la famille. Comme le disait de manière poétique une enseignante rencontrée au cours d'une recherche : «Si chacun tire en sens contraire sur la même fleur, ça ne la fera pas pousser plus vite!»

En milieu multiethnique, où la distance entre les normes et les valeurs des familles et celles véhiculées par l'école est souvent grande, le simple bon sens voudrait donc qu'on accorde une attention toute particulière au rapprochement et à l'harmonisation des attentes et des pratiques afin d'éviter à l'enfant des tiraillements difficiles. Par ailleurs, la prise en compte des caractéristiques particulières du milieu n'est pas toujours difficile, car certaines demandes des parents - par exemple pour une éducation plus traditionnelle ou un meilleur respect des enseignants et des enseignantes - rejoignent parfois la sous-culture du milieu et sont loin d'être systématiquement négativement corrélées avec la réussite scolaire.

La présomption implicite dans la troisième citation, selon laquelle on pourrait éduquer l'enfant immigrant ou d'origine immigrante malgré ses parents et sa culture doit donc être examinée avec beaucoup de prudence. En effet, quelles que soient les convictions légitimes du milieu scolaire et de ses agents et agentes (individualistes, féministes ou tout simplement modernistes), il faut distinguer, dans ce domaine, les droits et les responsabilités de chacun et de chacune tout en tenant compte de la temporalité du processus d'intégration.

Bien entendu, cette vision repose sur une réalité incontournable de la dynamique migratoire : les enfants immigrants et encore davantage les fils et les filles d'immigrants adoptent généralement graduellement diverses valeurs de la société d'accueil, même - et peut-être d'autant plus - si celle-ci leur en laisse la liberté de choix. Ils s'éloignent donc peu à peu de la culture de leurs parents qui, vivant souvent cette situation comme un rejet, sont parfois tentés de se figer dans leurs traditions et même de réactiver des éléments culturels ou religieux qu'ils n'actualisaient pas dans leur propre pays d'origine.

Il est donc vrai jusqu'à un certain point que l'enfant immigrant ou d'origine immigrante ne pourra jamais totalement faire l'économie de divers conflits culturels et qu'aucun milieu scolaire, si respectueux soit-il de ses origines, ne pourra lui éviter, à l'adolescence ou au début de l'âge adulte, d'avoir à se redéfinir une identité mixte différente de celle de ses parents.

Cependant, ce que la recherche de solutions mutuellement acceptables à l'école et aux parents peut et doit faire, c'est de permettre d'éviter que ce processus ne se fasse trop précocement ou à un rythme trop rapide afin que la personnalité, l'équilibre psychologique et le code de conduite de l'enfant ne soient pas radicalement altérés, alors même qu'elle ou il n'a pas la maturité suffisante ou le temps pour les remplacer par d'autres plus conformes aux attentes de la société d'accueil.

En effet, si certains auteurs et auteures considèrent que le développement des composantes civiques du sens moral exige une certaine mise à distance des attachements communautaires, qui s'effectue en partie par la socialisation à une culture publique commune, un consensus très large existe, au sein de la psychologie développementale, sur les liens étroits qui existent entre l'histoire familiale d'une personne (notamment sa capacité à développer et à maintenir des liens d'attachement significatifs à ses parents) et sa capacité ultérieure de développer des sentiments d'empathie et d'altérité plus larges. De plus, la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse permettra à l'élève de sentir sa culture valorisée et de s'identifier davantage à l'école.

Pour reprendre là les termes déjà anciens du Conseil supérieur de l'éducation (1983), *l'intégration* ne doit pas être une *désintégration*. Les agentes et agents d'éducation devront donc être sensibles au fait que l'enfant, l'adolescent ou l'adolescente - qui perçoit à tort ou à raison - son intégration scolaire et son identité culturelle ou religieuse comme des réalités inconciliables peut vivre une dangereuse «déculturation» qui risque de le ou la laisser sans modèles parentaux significatifs et sans balises identitaires stables, une situation qui ne favorisera certes pas son intégration à plus long terme au sein de la société québécoise.

#### 1.4. L'argument juridique

«Dans notre école, il n'y a pas de discrimination. La preuve, c'est qu'on traite tout le monde de la même manière.»

La vision exprimée dans la quatrième et dernière citation correspond à ce qu'on qualifie généralement de justice procédurale. «Si tous sont traités de la même façon», déclare ce directeur fictif, «l'école ne peut être accusée de discriminer : elle est donc

équitable». Depuis quelques années, une telle conception de la justice - dont les limites sautent aux yeux lorsqu'on l'applique, par exemple, aux élèves handicapés moteurs qui auraient un «accès égal» à l'escalier - est de plus en plus remise en question, sur le plan éthique et juridique, au profit d'une vision plus large qualifiée de justice distributive ou compensatoire, qui met l'accent sur une responsabilité plus grande des institutions en matière des droits et libertés de leur personnel ou de leur effectif. >

Trois concepts clés balisent cette nouvelle vision :

- celui de la discrimination par effet préjudiciable, selon lequel on reconnaît désormais que, même en l'absence de l'intention de discriminer, une règle ou une pratique apparemment neutre, appliquée de la même façon à tous et à toutes, mais excluant ou désavantageant de façon disproportionnée certaines catégories de personnes, peut constituer une atteinte au droit à l'égalité.
- celui de l'accommodement raisonnable, qu'a popularisé une série de jugements de la Cour suprême portant uniquement sur la discrimination en emploi en matière de religion, notamment les arrêts Bhinder (1985), O'Malley (1985) et Renaud (1992). La tendance de plus en plus émergente de la jurisprudence à cet égard est d'imputer à l'employeur l'obligation d'assurer à ses employés et employées plus qu'une simple égalité formelle et d'exiger de lui qu'il mette en oeuvre - sous réserve de certaines limites sur lesquelles nous reviendrons dans la section II - des accommodements susceptibles de corriger en tout ou en partie les effets discriminatoires non intentionnels de diverses pratiques ou normes institutionnelles qui peuvent être, au demeurant, parfaitement justifiables sur d'autres plans<sup>(3)</sup>.
- celui de l'égalité des chances qui postule que les institutions scolaires ou autres ne peuvent se contenter de traiter les populations différentes comme les «autres», mais qu'elles doivent leur donner plus de services ou des services différents adaptés à leur spécificité. Encore peu contraignante sur le plan légal, l'idéologie de l'égalité des chances est cependant légitimée pour certains groupes par les articles 47 et 234 de la LIP et 15, 16, 17, 18 et 19 du régime pédagogique qui font obligation à la commission scolaire d'adapter les services éducatifs aux besoins des élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou nouvellement arrivés.

L'ensemble de ces tendances ne constitue pas, rigoureusement parlant, un système cohérent duquel on pourrait déduire que l'obligation de répondre à diverses demandes d'exemptions de parents ou d'élèves venant des minorités en milieu scolaire est toujours fondée juridiquement. En effet, d'une part, la Cour suprême du Canada ne s'est pas encore prononcée sur l'obligation d'accommodements en matière de services. D'autre part, même si l'on adopte une interprétation libérale de l'obligation d'accommodement en l'appliquant à toutes situations où l'on pourrait démontrer que le droit à l'éducation en toute égalité est remis en question par une norme ou une pratique ayant des effets de discrimination par effet préjudiciable, la majorité des cas de conflits de valeurs entre l'école et la famille ne font pas partie d'une telle catégorie d'incidents.

Cependant, l'évolution prévisible de la jurisprudence vers une ouverture de plus en plus grande aux demandes d'accommodements provenant des minorités religieuses ou culturelles<sup>(4)</sup>, devrait minimalement constituer un argument de plus pour inciter les autorités scolaires à rechercher des solutions locales, plus rapides et mutuellement satisfaisantes à cet égard. En effet, dans ce domaine comme dans d'autres, la judiciarisation excessive n'apparaît pas souhaitable, comme le signalait d'ailleurs le gouvernement dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*.

De plus, quelle est la direction d'école qui considérerait non problématique, sur le plan du climat de l'école, d'attendre pendant plus de trois ans - comme ce fut le cas récemment au Peel Board of Education au sujet d'un élève sikh qui faisait valoir son droit à porter le kurpa - la décision du Tribunal dans un conflit l'opposant à des parents ou à des élèves avec lesquels elle devait continuer à collaborer pour d'autres motifs professionnels?

---

## SECTION II

### JUSQU'OU ACCEPTER DE S'ADAPTER?

*«De nos jours, tout le monde parle de droits, jamais de responsabilités. À en croire certains parents immigrants, "c'est une société libre et multiculturelle ici", alors il faudrait accéder à toutes leurs demandes.»*

*«Trouver des accommodements acceptables sur le plan de nos valeurs, d'accord, mais revenir trente ans en arrière sur le plan de l'égalité des femmes, du statut des enfants et de l'intégrisme religieux, jamais!»*

«Bien sûr, on essaie de tenir compte des différences dans nos interventions, après tout en tant que professionnels nous avons été formés pour ça! Mais s'il fallait toujours tout respecter - les fêtes et les absences des uns, les interdictions des autres quant à nos programmes ou à nos méthodes, sans parler de toutes les prescriptions religieuses ou vestimentaires - il n'y aurait plus moyen d'enseigner!»

«Écoutez, indépendamment de mon opinion personnelle sur le bien-fondé de tout ça, sur le plan logistique c'est impossible. La salle des profs est minuscule, le gymnase sert de cafétéria le midi et il n'y a même plus de local d'activités parascolaires, alors pour un lieu de prière, les musulmans repasseront!»

Enfin, les vrais problèmes, penseront certaines personnes! D'autres, trompées par le titre de la section, s'attendent à trouver des réponses uniques, par exemple, une liste de solutions acceptables et inacceptables qu'elles pourraient transposer automatiquement aux problèmes vécus dans leur milieu. En fait, la question du «jusqu'où chercher à s'adapter» est beaucoup trop complexe - comme d'ailleurs l'ensemble de la gestion scolaire qui repose toujours sur une certaine marge de manoeuvre professionnelle des directions - pour être réduite à un simple livre de recettes, aussi sophistiquées soient-elles.

Ce que nous visons plutôt dans cette section - probablement la plus difficile du module, tant pour ses auteures que pour ses destinataires - c'est de vous permettre le plus possible de prendre des décisions adaptées localement, mais respectueuses de diverses contraintes juridiques, réglementaires ou organisationnelles. Pour ce faire, nous aborderons successivement les principes philosophico-juridiques qui balisent la recherche de solutions aux conflits de normes et de valeurs et la démarche concrète de définition de votre marge de manoeuvre, qui comprendra elle-même deux sous-sections, l'examen de la légitimité du problème soulevé ainsi que l'analyse de l'acceptabilité de la solution proposée.

## 2.1 Les principes philosophico-juridiques qui balisent la recherche de solutions aux conflits de normes et de valeurs

«De nos jours, tout le monde parle de droits, jamais de responsabilités. À en croire certains parents immigrants, "c'est une société libre et multiculturelle ici", alors il faudrait accéder à toutes leurs demandes.»

À l'opposé d'une vision irréaliste de «droits absolus» telle que celle qui est véhiculée par les parents mentionnés dans cette citation <sup>(5)</sup>, la question de l'adaptation des normes est inséparable de celle des limites à l'exercice des droits et libertés et à l'épanouissement du pluralisme qui sont généralement reconnus dans une société démocratique et, dans le cas qui nous intéresse, au Québec.

Ce principe d'équilibre, qualifié par la Commission des droits de la personne de principe de réciprocité, s'énonce ainsi dans la Charte des droits et libertés de la personne (9.1) :

*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.*

Il a été repris sous des formes diverses dans d'autres documents gouvernementaux, notamment dans *L'École québécoise*, qui fixe comme balises du droit à la différence «les exigences du bien commun, de l'ordre public et de la justice distributive» (1.4.7) et dans *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* qui cerne comme limites au pluralisme «la nécessité du respect des valeurs démocratiques fondamentales et de l'échange intercommunautaire» (p. 17). Ce dernier document relève même plus précisément parmi ces valeurs, «l'égalité des sexes, le statut des enfants et le rejet de toute discrimination basé sur l'origine ethnique ou raciale» (p. 18), tout en signalant, par ailleurs, que l'adaptation des institutions doit également tenir compte de balises réalistes comme «la capacité de payer des contribuables, les normes de fonctionnement nécessaires à l'efficacité des institutions et les choix linguistiques du Québec» (p. 51).

Une telle énumération de limites ne devrait pas avoir pour effet de délégitimer à vos yeux l'adaptation des normes et des pratiques scolaires à la diversité du milieu en en faisant une exception acceptable dans des cas si rares qu'il en deviendrait totalement marginal. En effet, d'une part, il faut rappeler que ces limites ne s'appliquent pas si le droit à l'exercice des droits fondamentaux en toute égalité garanti par l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne est en cause. D'autre part, il est clair que ce que le législateur, et à travers lui, la collectivité des citoyens et des citoyennes ont visé, c'est de rendre la prise en compte de la diversité réaliste, en la situant dans une démarche de recherche d'équilibre entre diverses exigences contradictoires. Il s'agit, en effet, de concilier, d'une part, les divers droits collectifs et individuels entre eux et, d'autre part, chacun de ces droits avec les normes de fonctionnement nécessaires à la vie en société et à l'efficacité des institutions, dans la limite des ressources disponibles.

## 2.2. La démarche de définition de la marge de manoeuvre

C'est bien beau tout cela, penserez-vous, mais concrètement? Comment puis-je distinguer les cas où :

- je dois légalement chercher un accommodement?
- il serait pertinent (sans que ce soit légalement imposé) et possible d'adapter nos normes et nos pratiques à la diversité culturelle et religieuse du milieu?
- je peux ou dois me contenter d'amener les parents à se rallier à nos normes et à nos valeurs?

Quelles étapes devrais-je suivre pour cerner ma marge de manoeuvre ? De quels lois et règlements dois-je tenir compte?

C'est à ces questions que nous tenterons maintenant de répondre, de manière assez exhaustive pour les deux premières, et à titre indicatif seulement pour la troisième, qui sera traitée plus en détail dans chaque étude de cas. En effet, c'est relativement à la spécificité d'un enjeu particulier qu'on peut véritablement cerner quels lois, articles de lois ou règlements sont en cause.

En examinant le schéma 1, qui résume graphiquement l'ensemble de la démarche proposée, vous noterez, au premier abord, que nous avons distingué l'étape d'examen de la légitimité du problème soulevé par les parents ou l'élève (étape 1) de celle de l'analyse de l'acceptabilité de la solution qu'ils proposent (étape 2), l'étape 3 ne s'imposant que si le problème est légitime mais la solution demandée inacceptable.

En effet, comme les parents sont rarement des juristes, ils auront tendance à formuler une demande concrète plutôt qu'à exprimer le problème en termes de droit ou en fonction d'une pertinence pédagogique. Cependant, le décideur, lui, doit décoder l'enjeu sous-jacent à la demande, car c'est celui-ci - et non l'acceptabilité de la solution précise demandée par les parents - qui conditionne la pertinence de chercher une solution.

### Schéma I

#### LA DÉMARCHE DE DÉFINITION DE LA MARGE DE MANOEUVRE

<b>Étape 1</b>	Légitimité du problème (enjeu) soulevé par les parents ou l'élève.	a) Suis-je légalement tenu de chercher un accommodement? (Y a-t-il discrimination par effet préjudiciable?)  b) Serait-il pertinent que je cherche une solution pour des motifs autres que légaux (notamment sur le plan psychopédagogique)?	Oui -> Étape 2. Non -> b).  Oui -> Étape 2. Non -> Comment puis-je bien expliquer mon refus aux parents ? (Section III).
<b>Étape 2</b>	Acceptabilité de la solution demandée par les parents ou l'élève.	a) Cette solution va-t-elle <u>directement</u> 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).

		<p>b) Cette solution va-t-elle à l'encontre de normes nationales (Loi sur l'instruction publique, Charte de la langue française, régime pédagogique, programmes) ou locales (politiques de commissions scolaires, codes de vie) <u>rigoureusement</u> contraignantes?</p> <p>c) Cette solution me causerait-elle de <u>trop grandes</u> contraintes en ce qui a trait au fonctionnement ou au budget?</p>	<p>Oui -&gt; Étape 3. Non -&gt; c).</p> <p>Oui -&gt; Étape 3. Non -&gt; Cette solution est acceptable. Est-ce la meilleure dans notre contexte particulier ?</p>
<b>Étape 3</b>	Recherche de solutions possibles.	Voir Section III <i>Comment trouver des solutions mutuellement acceptables ?</i>	

### 2.2.1. L'examen de la légitimité du problème soulevé

L'étape 1 vise à répondre à la question : «L'enjeu soulevé par les parents ou l'élève devrait-il m'inciter à chercher à adapter nos normes et nos pratiques»? Dans la réponse à cette question, nous distinguons deux aspects, l'obligation légale et la pertinence pour d'autres motifs, notamment sur le plan psychopédagogique.

En général, l'obligation légale d'accommoder émerge lorsqu'un droit garanti par la Charte des droits et libertés de la personne, la Loi sur l'instruction publique ou le régime pédagogique est en cause et que son non-respect est susceptible de constituer de la discrimination par effet préjudiciable. En milieu scolaire, les droits les plus souvent invoqués en cas de conflit entre les parents ou les élèves de minorités et certaines normes de l'école - dont certains comportent des limites définies par la loi dont nous discuterons à l'étape 2 - concernent :

- les articles 3, 4 et 5 de la Charte, sur la liberté de conscience, de religion, d'opinion, d'expression, de réunions pacifiques et d'associations, la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation et le respect de la vie privée;
- l'article 10 de la Charte, sur le droit à l'égalité dans la reconnaissance et l'exercice de ces droits, qui interdit toute distinction, exclusion ou préférence basée sur quatorze motifs (race, couleur, sexe, grossesse, orientation sexuelle, état civil, âge, religion, convictions politiques, langue, origine ethnique ou raciale, condition sociale, handicap ou utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap) qui aurait pour effet de détruire ou de compromettre ce droit;
- les articles 40 et 41 de la Charte, sur le droit à l'instruction publique gratuite et le droit des parents à choisir un enseignement religieux ou moral conforme à leur conviction à l'intérieur des programmes prévus par la loi;
- l'article 43 de la Charte, sur le droit des personnes appartenant à des minorités ethniques de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe;
- les articles 1 et 3 de la LIP, sur le droit aux services éducatifs et à leur gratuité;
- le préambule de la loi sur le ministère de l'Éducation du Québec, corroboré par l'article 22 de la LIP, proclamant le droit de l'élève à un système d'éducation qui assure le plein épanouissement de sa personnalité;
- les articles 4 et 5 de la LIP, sur le droit de choisir entre l'enseignement religieux catholique ou protestant et l'enseignement moral, et le droit de choisir l'enseignement moral et religieux d'une confession autre que catholique et protestante, lorsqu'un tel enseignement est donné à l'école, conformément à l'article 228;
- les articles 9 à 12 de la LIP, sur le droit de révision des parents relativement aux décisions concernant l'élève;
- les articles 35, 39, 47 et 51 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et 39, 43 et 65 du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire sur le droit des parents à l'information et au rapport d'évaluation ainsi que les divers droits collectifs des parents garantis par les articles de la LIP sur les pouvoirs du Conseil d'orientation.

Quant à la pertinence psychopédagogique de rechercher une solution à des problèmes soulevés par les parents ou les élèves qui ne concernent pas rigoureusement parlant des droits garantis, elle s'appuie sur les arguments soulevés dans la section 1.3, notamment sur l'importance du partenariat et de l'harmonisation des valeurs école-famille. La décision d'agir pour trouver des ajustements souvent modestes relativement à ces problèmes (habillement, prescriptions religieuses, respect du pluralisme linguistique, culturel ou religieux dans l'affichage ou les activités de l'école, etc.) vous appartient toutefois.

### 2.2.2. L'analyse de l'acceptabilité de la solution demandée par les parents ou l'élève

Nous supposons maintenant que vous avez répondu oui aux questions a) ou b) de l'étape 1 (dans le cas où votre réponse aurait été négative aux deux questions, nous discuterons «stratégie» dans la section III). Vous avez donc reconnu l'existence d'un problème de conflits de valeurs ou de normes dans votre école.

Un règlement ou une pratique qui a cours dans votre milieu est effectivement susceptible de mettre en cause un droit ou d'avoir des conséquences psychopédagogiques non désirables. Est-ce à dire que la solution proposée par les parents ou l'élève en cause est acceptable? Bien entendu, pas nécessairement. Pour répondre à cette question, vous devez vous poser trois sous-questions qui correspondent aux préoccupations reflétées dans les citations 2, 3 et 4 qui figurent en introduction de cette section.

a) Cette solution va-t-elle directement à l'encontre d'un autre droit garanti par la Charte des droits et libertés de la personne, la Loi sur l'instruction publique ou une autre loi?

*«Trouver des accommodements acceptables sur le plan de nos valeurs, d'accord, mais revenir trente ans en arrière sur le plan de l'égalité des femmes, du statut des enfants et de l'intégrisme religieux, jamais!»*

En effet, comme le disent les Anglo-Saxons, «two wrongs don't make a right». Par exemple, le fait que les parents vous demandent de tenir compte de leur liberté de religion ne saurait vous justifier de discriminer leur enfant, sur la base de son sexe, quant à son droit à bénéficier de l'ensemble des programmes d'éducation prévus par la loi ou à son droit à la protection et à la sécurité (article 39 de la Charte des droits et libertés de la personne). De même, personne ne peut invoquer le respect de sa liberté de conscience, d'opinion ou d'expression pour exiger que vous souteniez des pratiques discriminatoires ou susceptibles de renforcer des préjugés à l'égard de certains groupes (par exemple, ne pas asseoir certains enfants à côté d'autres d'origines ou de «races» différentes, sous prétexte de respecter les coutumes ou les conflits locaux).

Pendant et c'est pourquoi le mot directement figure dans la question il vous faudra être sensible au danger de confondre votre vision de ce qui est socialement souhaitable, qui peut être marquée de vos propres préjugés culturels (voir section III), avec la privation d'un droit au sens strict. Par exemple, il est possible que vous ou votre personnel soyez convaincus que le *hijab* est plus qu'un symbole religieux et qu'il a des conséquences néfastes sur la socialisation des filles et donc sur leur accès à l'égalité à plus long terme. Il s'agit toutefois là d'une présomption qui ne vous justifie pas d'établir un lien direct entre le respect d'une prescription religieuse et le manquement à un droit.

b) Cette solution va-t-elle à l'encontre de règlements ou de normes nationales ou locales rigoureusement contraignantes?

*«Bien sûr, on essaie de tenir compte des différences dans nos interventions, après tout en tant que professionnels nous avons été formés pour ça! Mais s'il fallait toujours tout respecter les fêtes et les absences des uns, les interdictions des autres quant à nos programmes ou à nos méthodes, sans parler de toutes les prescriptions religieuses ou vestimentaires il n'y aurait plus moyen d'enseigner!»*

Dans l'esprit du volet «respect de l'ordre public et du bien-être général des citoyens» du principe de réciprocité, le législateur peut adopter des lois et des règlements qui balisent la marge de manoeuvre relative à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse au sein des diverses institutions. En milieu scolaire, les principales normes nationales qui permettent d'assurer la cohérence et la cohésion d'un système et d'éviter la situation extrême évoquée dans la citation présentée ci-dessus, sont les suivantes :

- les articles 14, 16, 17 et 18 de la LIP, sur l'obligation de la fréquentation scolaire;
- l'article 72 de la Charte de la langue française qui précise que l'enseignement se donne en français dans les écoles primaires et secondaires, à l'exception des exemptions prévues à la loi;
- les clauses dérogatoires (articles 726 et 727) aux chartes canadienne et québécoise de la LIP qui protègent certains privilèges des catholiques et des protestants au sein du système scolaire ainsi que le libellé de l'article 228 qui fait de la prestation d'un enseignement religieux autre que catholique ou protestant une simple possibilité et non un droit;
- les articles 461, 462 et 463 de la LIP, sur le pouvoir du ministre à établir des programmes dans les matières obligatoires et facultatives et d'approuver le matériel didactique;
- l'article 447 de la LIP sur le pouvoir du gouvernement à définir les régimes pédagogiques à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire;
- l'ensemble des articles de ces deux documents portant sur la nature et les objectifs des services éducatifs, les normes

relatives à l'admission, l'inscription et la fréquentation scolaire, le calendrier scolaire, le cadre d'organisation des services éducatifs, les normes relatives à la qualité de la langue ainsi que diverses mesures d'exception;

- l'article 19 de la LIP qui reconnaît à l'enseignant ou à l'enseignante le droit de diriger la conduite du groupe d'élèves qui lui est confié dans le cadre du projet éducatif, notamment en ce qui concerne les modalités d'intervention pédagogique et le choix des instruments d'évaluation;
- l'article 39 de la Loi sur la protection de la jeunesse qui fait obligation aux agentes et agents d'éducation de signaler à la Direction de la protection de la jeunesse les situations où la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis.

Par ailleurs, d'autres dispositions locales (règlements et politiques de commissions scolaires, code de vie de votre école, élaborés en vertu de l'article 78 de la LIP) peuvent également rendre une solution difficile à accepter ou carrément inacceptable.

Cette énumération impressionnante de lois, d'articles de lois et de règlements ne devrait toutefois pas vous amener à une perspective étroitement légaliste dans l'analyse de l'acceptabilité de la demande formulée par les parents ou l'élève. En effet, comme nous le verrons dans l'étude de cas concrets, qui pourra être plus précise, la plupart de ces normes sont formulées en termes généraux qui laissent place au dynamisme local. De plus, divers articles de lois prévoient explicitement la possibilité d'exceptions ou d'adaptations aux caractéristiques du milieu ou limitent la portée de certaines prescriptions. C'est pourquoi les termes rigoureusement contraignantes ont été ajoutés à la formulation de la question. Ici encore, vous aurez à exercer votre jugement professionnel pour éviter que l'existence de normes nationales ou locales ne soit systématiquement et automatiquement utilisée comme prétexte pour refuser toute prise en compte des réalités du milieu.

Ainsi, à titre d'exemple, si le régime pédagogique vous interdit de dispenser totalement une ou un élève ou un groupe d'élèves appartenant à des minorités religieuses d'un programme d'études dans une matière obligatoire, rien ne vous empêche d'en adapter divers éléments à votre contexte particulier en tenant compte des sujets jugés offensants par l'élève ou ses parents.

c) Cette solution me causerait-elle de trop grandes contraintes en ce qui a trait au fonctionnement ou au budget?

*«Écoutez, indépendamment de mon opinion personnelle sur le bien-fondé de tout ça, sur le plan logistique c'est impossible. La salle des profs est minuscule, le gymnase sert de cafétéria le midi et il n'y a même plus de local d'activités parascolaires, alors pour un lieu de prière, les musulmans repasseront!»*

Supposons maintenant que la solution demandée par les parents ou l'élève soit acceptable sur le plan des droits et sur celui des normes nationales et locales, mais que sa mise en oeuvre suppose un effort financier ou organisationnel de la part de votre école. Est-ce à dire que vous serez alors systématiquement justifiés de la rejeter, comme la direction citée plus haut? Ici encore, la réponse - vous commencez à vous en douter - devra être nuancée. En effet, si le respect de la routine scolaire était toujours érigé en norme absolue, l'école n'aurait jamais pu s'adapter à tous les changements qu'elle a connus depuis nombre d'années et qui ne résultent pas tous du phénomène pluriethnique.

Dans ce domaine, la notion de contrainte excessive issue de la jurisprudence fédérale relative à l'accommodement raisonnable - dont on ne peut présumer pour les motifs mentionnés plus haut qu'elle s'applique légalement ici - peut être éclairante. En effet, dans la jurisprudence on voit que si certains motifs (coût financier, interchangeabilité des effectifs et des installations, ampleur du risque quand la sécurité est en jeu) peuvent clairement être invoqués par les institutions pour justifier un refus d'accommodement, celles-ci doivent toutefois faire la preuve qu'elles ont en toute bonne foi tenté de trouver des solutions. De plus, il est intéressant de noter que deux autres motifs autrefois acceptés par la Cour suprême - problèmes de moral chez le personnel et atteinte à la convention collective - ont vu leur légitimité de plus en plus balisée, sinon carrément remise en question, notamment dans l'arrêt Renaud<sup>(6)</sup>.

Un exemple concret nous permettra d'illustrer la différence entre une solution acceptable même si elle demande un effort et une autre qu'une direction devrait refuser. Le fait d'accepter que les élèves d'une minorité religieuse s'absentent sans pénalité pour un nombre limité de fêtes, approuvées à l'avance après consultation des autorités religieuses de leur communauté et en autant que les parents fassent connaître au début de l'année l'appartenance de leur enfant à cette religion, répondrait au premier cas. En effet, tenir compte de l'absence prévisible d'un nombre «x» d'élèves à un nombre limite de dates dans la programmation de l'école et de la classe peut supposer des contraintes, mais ne remet pas radicalement en question la capacité du milieu de mener à bien les mandats qui lui sont confiés par la loi.

À l'inverse, le respect sans pénalité de toutes les fêtes religieuses réelles ou supposées pour lesquelles déciderait de s'absenter une ou un élève sans préavis rendrait impossible la gestion de la classe et de l'école, tout en constituant un manquement important à la Loi sur la fréquentation scolaire. C'est pourquoi si des parents prétendaient après coup et sans entente préalable faire reprendre un examen qui aurait eu lieu à ces dates, la direction pourrait clairement refuser de recourir à cette solution.

Cependant, ici comme dans l'ensemble des autres cas du schéma 1 où vous avez répondu «oui» et même dans celui où la solution est acceptable mais pas nécessairement adaptée à la spécificité du milieu, la recherche d'autres solutions pouvait quand même s'imposer.

---

## SECTION III

### **COMMENT TROUVER DES SOLUTIONS MUTUELLEMENT ACCEPTABLES?**

*«C'est bien beau sur papier votre démarche, mais ces questions-là ne se règlent pas tout seul dans mon bureau avec la Charte dans une main et la Loi sur l'instruction publique dans l'autre. Je travaille avec des personnes en chair et en os, moi!»*

*«Ma directrice adjointe, elle, ce serait le style à embarquer dans votre affaire. L'écologie, le racisme, la solidarité internationale, la non-violence, le sexisme, il n'y a pas une cause pour laquelle elle n'instaurerait pas une politique dans l'école. Moi, je suis plutôt du genre "réactif": tant qu'il n'y a pas de problèmes, je ne cours pas après!»*

*«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!»*

*«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.»*

Comme l'exprime si bien le directeur fictif de la première citation, la définition de la marge de manoeuvre théorique est loin d'épuiser le processus de recherche d'accommodements. En effet, si cet exercice donne des balises au décideur scolaire, il ne l'assure pas de trouver une solution satisfaisante et acceptable pour toutes les personnes en cause. Tout en respectant clairement les contraintes juridiques, rappelons donc ici l'importance de tenir compte, dans ce domaine comme dans d'autres, d'une des règles d'or de la gestion efficace : *«Mieux vaut une solution imparfaite qui marche qu'une solution parfaite dont personne ne veut.»*

La troisième section qui aborde «comment trouver des solutions mutuellement acceptables» va probablement vous sembler plus familière et d'un accès plus facile que les deux premières. En effet, elle fait appel plus directement aux habiletés de gestion que vous avez déjà développées dans certains cas à propos d'autres enjeux relatifs à l'adaptation à la réalité pluriethnique et, d'une façon plus générale, à travers votre rôle de conciliateur ou de conciliatrice des besoins, des attentes et de l'intérêt des divers agents et agentes d'éducation.

Dans cette section, comme dans l'ensemble du module, nous ne prétendons pas proposer des solutions à l'ensemble des problèmes que vous pourriez rencontrer, mais nous désirons plutôt vous soutenir dans votre démarche personnelle, entre autres en vous fournissant quelques outils pratiques. Pour ce faire, nous procédons en deux temps : d'abord, la discussion de diverses questions que l'on se pose dans le milieu sur la «meilleure» approche de gestion dans le domaine, puis la proposition de dix éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits de valeurs et de normes, qui n'est ni exhaustive ni contraignante.

#### 3.1. Quelques questions sur la «meilleure» approche de gestion dans le domaine

*«Ma directrice adjointe, elle, ce serait le style à embarquer dans votre affaire. L'écologie, le racisme, la solidarité internationale, la non-violence, le sexisme, il n'y a pas une cause pour laquelle elle n'instaurerait pas une politique dans l'école. Moi, je suis plutôt du genre "réactif": tant qu'il n'y a pas de problèmes, je ne cours pas après!»*

Qui a raison? Le directeur fictif qui s'exprime dans la deuxième citation ou sa directrice adjointe? La gestion de la prise en compte de la diversité culturelle ou religieuse demande-t-elle une politique d'ensemble qui s'applique à tous et à toutes ou vaut-il mieux se contenter de répondre aux demandes cas par cas? La direction doit-elle se réserver la décision finale en cette matière ou au contraire associer le maximum de personnes à cette démarche en en confiant la responsabilité, par exemple, au Conseil d'orientation ou à un comité spécial? Crée-t-on ou amplifie-t-on les problèmes en en discutant préventivement avant qu'ils ne se posent de manière généralisée ou aiguë? Autant de questions auxquelles il n'est pas possible de donner une réponse péremptoire

ni, surtout, universelle.

Il y a, en effet, des avantages certains à s'engager dans une démarche systématique de définition d'orientations relatives aux demandes les plus fréquemment formulées dans votre milieu, de concert avec les divers partenaires éducatifs. L'approche «préventive» permet généralement de discuter des problèmes dans un contexte plus harmonieux et moins polarisé, de prendre des décisions réfléchies et fondées qui risquent moins de se révéler, après coup, contraires à diverses normes nationales ou locales et, par son caractère plus universel, d'assurer une certaine cohérence et une certaine équité dans les pratiques qui ont cours dans votre école (d'éviter, par exemple, comme c'est le cas dans certains milieux, que le *hijab* soit autorisé en troisième année pour être ensuite interdit en quatrième année ou l'inverse). De plus, les enjeux soulevés s'insèrent bien dans la démarche de définition du projet éducatif et du code de vie, notamment lorsque celui-ci comporte un volet sur le rapprochement interculturel, et la recherche de solutions à ce type de problèmes peut constituer un excellent exercice d'apprentissage du processus démocratique pour les élèves plus âgés.

Cependant, ce modèle «idéal» n'est pas toujours réaliste dans les faits : il est donc probable qu'une partie plus ou moins grande des adaptations à la diversité du milieu continueront de se négocier à la pièce, sous l'effet d'une demande ou d'un conflit ponctuel. En effet, selon leur degré de concentration ethnique, l'éloignement culturel ou religieux des groupes minoritaires ou la mobilisation relative des parents ou des élèves à l'égard de certains enjeux, tous les milieux n'accorderont pas la même priorité à cette question et ne seront peut-être pas prêts à consacrer les efforts logistiques nécessaires à la définition d'orientations générales à cet égard. De plus, certains milieux qui ont connu des conflits ou des tensions relativement à la question pluriethnique et à d'autres enjeux peuvent hésiter à s'engager dans une telle démarche parce que les «blessures du passé» ne sont pas refermées.

Par ailleurs, dans ce dossier comme dans d'autres, la politique la plus exhaustive et la plus sophistiquée n'épuisera jamais la variété des possibles : de nombreux cas concrets devront donc continuer à être interprétés par la direction et les agentes et agents d'éducation, même dans les milieux qui auraient adopté des orientations sur les demandes les plus fréquentes. Cette réalité ne pose pas problème en soi : la motivation et la créativité pour trouver des solutions à des problèmes est, en effet, souvent fonction du caractère réel d'une situation, notamment chez les personnes dites «d'esprit pratique».

À vous donc de juger, d'une part, où se situe votre milieu dans ce continuum et, d'autre part, le cas échéant, quels enjeux sont suffisamment fréquents pour justifier la définition d'orientations.

### **3.2. Dix éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits de normes et de valeurs**

Tel que cela a été précisé plus haut, la liste présentée au tableau I n'est ni exhaustive ni contraignante. En effet, la pertinence de chacune des suggestions, dont certaines vous apparaîtront comme des évidences, pourra varier selon la spécificité de votre milieu, votre propre style de gestion, le fait que vous choisissiez de répondre à mesure que les cas se présentent ou d'élaborer des orientations d'ensemble, ainsi que la nature même de la demande formulée par les parents ou l'élève.

Cependant, comme ces éléments reposent à la fois sur divers principes généralement admis en matière de gestion efficace, des stratégies éprouvées de résolution des conflits dans d'autres domaines ou des notions faisant consensus en matière de relations interculturelles, nous sommes d'avis que, sans se substituer à votre compétence, ils pourront vous aider à trouver des solutions mutuellement acceptables, tout en maintenant un climat harmonieux dans votre école.

#### **Tableau I**

#### **DIX ÉLÉMENTS (PARMI D'AUTRES) D'UNE STRATÉGIE EFFICACE DE RÉOLUTION 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 manoeuvre 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 dériver 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 tout en s'inscrivant dans votre marge de manoeuvre.
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!»*

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 manoeuvre. De plus, dans ce domaine comme dans d'autres, le temps passé à négocier des solutions respectueuses de chacun et chacune est autant de gagné sur leur mise en oeuvre 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», «l'parent qui ne comprend pas le français quand il se présente à la remise du bulletin» ou «l'enseignante qui est trop sensible aux questions féministes» et 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 envers lesquelles votre sympathie n'irait pas spontanément.

### 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 leur 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 agissent souvent comme des filtres à la communication, d'autant plus qu'elles ne sont généralement pas explicitées et demeurent même, dans certains cas, largement inconscientes. 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 peuvent, en effet, 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 ou 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 des 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 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 manoeuvre. 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 où la présence ethnique est plus 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, par ailleurs, peut-être mis au point des stratégies de résolution de conflits que vous ignorez, même si vous partagez le quotidien avec eux et avec elles : n'hésitez pas à les interroger à cet égard.

Par ailleurs, diverses personnes-ressources et organismes des communautés culturelles ainsi que de nombreux chefs de file religieux ont souvent réitéré leur désir de collaborer avec les milieux scolaires en matière de normalisation 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 exigences *réelles* des religions autres que catholique et protestante (certaines écoles ont appris avec plaisir, par exemple, qu'à l'opposé de ce qu'elles croyaient, le ramadan n'est pas prescriptif au sein de la communauté musulmane pour les enfants de moins de 12 ans) 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 ethnique, 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 «pratique» que vous pourrez 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 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 manoeuvre 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 manoeuvre. En cas d'incertitude, tel qu'il a été précisé précédemment, n'hésitez pas à consulter.

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, tel que cela a été mentionné à la section II, faire connaître votre marge de manoeuvre 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 de milieu modeste, l'explication ne devrait pas être trop «technocratique» : une énumération d'articles de lois et de règlements n'est pas nécessairement - vous en êtes certainement conscients - 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 et que, 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 section 1.3).

Les principes de négociation «sans perdant» s'appliquent donc tout particulièrement dans le domaine. 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 engagement significatif à l'égard du partenariat avec les parents ou si le changement de tissu socioculturel de la population scolaire est récent et 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 qui se présentent cas par cas.

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, par exemple, 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/à la maison!» ou encore : «Si on les (*les immigrants/les "Québécois"*) écoutait, nous (*les "Québécois"/les immigrants*) disparaîtrions/serions complètement assimilés», mais plutôt : «Si nous (*parents/enseignants*) discutons, nous pourrons mieux harmoniser ce que nous faisons à l'école et à la maison» ou : «Si nous (*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 «modeling» 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, en autant, bien entendu, que vos actes reflètent vos paroles.

#### 7. Situez le débat «ici et maintenant» et ne le laissez pas «dérapier» 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 (telles 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), car 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 des préoccupations 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?» (Si ces questions vous apparaissent vraiment importantes à discuter dans une démarche d'école, prévoyez de 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 du «un oeuf égale un boeuf» selon laquelle, par exemple, «*si on autorise une élève à porter le hijab, bientôt nous seront toutes obligées de le faire*» ou «*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 et elles-mêmes - régler. Tentez donc le plus stratégiquement possible de les ramener à l'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 leur satisfaction mutuelle sur le terrain sont, en effet, beaucoup moins enclines à définir leur intérêt comme antagoniste 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 «dérapier» 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 de s'entendre si les parties délaissent momentanément l'enjeu précis autour duquel elles sont polarisées et peuvent fournir un nombre presque inépuisable d'arguments et de contre-arguments, pour définir le problème sur un plan plus abstrait mais toujours fonctionnel. Par exemple, comme l'illustre le schéma II, en milieu scolaire ce pourraient être les diverses préoccupations parentales et professionnelles relatives à l'enfant qui sont sous-jacentes à la demande

ou à la résistance qu'elles suscitent.

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 accordent pas le même ordre de priorité. De plus, chaque partie sera amenée graduellement à reconnaître la légitimité des préoccupations de l'autre. Ainsi, 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 et 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 de 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 du système de valeurs et de normes de conduite cohérentes - 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 tout en s'inscrivant dans votre marge de manoeuvre

Dans la plupart des cas, si vous avez tenu compte des huit éléments précédents, la solution est peut-être déjà «sur la table». Cependant, dans le cas où l'on ne s'entend pas encore, 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 manoeuvre. En effet, si vous faites face à des personnes particulièrement rigides, le fait que vous preniez la peine de chercher plusieurs voies de résolution du conflit plutôt que d'imposer d'ores et déjà votre solution 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 après une ou au maximum deux rencontres en toute bonne foi de la direction avec les parents ou l'élève ou, le cas échéant, également avec les agents et agentes d'éducation, vous n'arriviez pas à trouver une solution mutuellement acceptable, n'hésitez pas à exercer votre droit de gérance. Dans cette situation, vous devez toutefois vous situer au-dessus des parties et non systématiquement en faveur de l'une d'entre elles, en tenant compte, bien entendu, de vos contraintes juridiques, réglementaires et organisationnelles.

Vous pourrez - pour ce faire - pratiquer vous-même mentalement la technique des solutions mutuellement acceptables, en tentant alors de cerner lesquelles seront les moins coûteuses sur le plan de vos relations avec les agents et agentes d'éducation et les parents.

#### 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 a été trouvée collectivement et dans l'harmonie, il y aura toujours des personnes - agents et agentes d'éducation,

parents ou élèves - qui se sentiront mécontentes du refus de prendre en compte 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'agent de milieu dans les écoles où c'est possible, l'organisation de rencontres entre des leaders communautaires ou religieux qui vous soutiennent et les parents, les élèves ou les agents et les agentes d'éducation ainsi que 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 selon les individus». Soyez donc patients. Depuis une trentaine d'années, le milieu scolaire québécois s'est adapté avec succès à un contexte social en pleine mutation. En tant que gestionnaires de carrière, vous avez certainement contribué à l'atteinte 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.

---

## SECTION IV

### DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

#### 4.1. La conception de l'école et de l'apprentissage

##### Cas 1 : La classe de neige

*Madame «Y» dirige une école primaire franco-catholique située dans un quartier pluriethnique de milieu socio-économique moyen. On y trouve des élèves francophones de vieille souche (30 p. 100 de l'effectif, en diminution), des élèves d'origine italienne d'implantation ancienne (30 p. 100 de l'effectif, en diminution) ainsi que des élèves d'origine haïtienne dont les parents sont d'immigration plus récente et généralement moins favorisés (40 p. 100 de l'effectif, en croissance rapide).*

*L'équipe-école, qui compte deux enseignantes d'origine ethnique (italienne et égyptienne), est jeune, dynamique et «vendue» à une pédagogie de l'éveil dans laquelle l'intégration des matières et les sorties éducatives sont considérées comme essentielles à l'apprentissage. En général, la participation des parents francophones de vieille souche et d'origine italienne est bonne, alors que dans le cas des parents d'origine haïtienne, seule une minorité plus favorisée entretient des contacts réguliers avec l'école.*

*Chaque hiver, depuis dix ans, l'école organise une classe de neige d'une semaine pour les élèves du deuxième cycle, autour de laquelle «tourne» l'essentiel des activités pédagogiques de toute l'étape janvier-février-mars. Les coûts de participation à cette activité sont raisonnables et on prévoit même un soutien pour les familles plus défavorisées.*

*D'année en année, à mesure que la proportion d'élèves d'origine haïtienne a augmenté, l'organisation de cette activité est devenue plus difficile. Une forte proportion des parents refusent d'y envoyer leurs enfants, surtout les filles, en invoquant que c'est dangereux et que c'est une perte de temps (certains répondent carrément «non» à la demande d'autorisation de l'école et s'attendent à ce que l'école prenne quand même en charge leurs enfants ces jours-là, d'autres disent «oui», mais au moment «crucial» gardent les enfants à la maison).*

*Les élèves d'origine haïtienne, qui savent qu'elles et ils ne participeront pas à la classe de neige ou qui n'y ont pas participé (généralement un bon tiers par classe) se montrent dissipés au cours des activités pédagogiques qui précèdent ou suivent le projet. De plus, les deux enseignantes qui doivent rester avec une soixantaine d'élèves venant de toutes les classes pendant une semaine se plaignent*

*d'être transformées en gardiennes d'enfants. La directrice a déjà essayé d'organiser une réunion à ce sujet avec les parents d'origine haïtienne, mais seule une minorité de «déjà convaincus» est venue. Une tentative individuelle de sensibilisation par les enseignantes au moment de la remise des bulletins n'a pas mieux marché : «Les parents disent oui devant nous, mais ne changent pas vraiment d'idée pour autant».*

*Cette année, à sa première réunion, le Conseil d'orientation est formel : il faut trouver une solution, sinon les enseignantes et les enseignants de deuxième cycle menacent de «débarquer» du projet, au grand déplaisir des parents francophones et italophones qui y tiennent beaucoup.*

- En vous basant principalement sur les articles 3 et 43 de la Charte des droits et libertés de la personne, 1, 3, 14, 17, 44, 49, 78, 89, 229 et 238 de la Loi sur l'instruction publique et l'article 601 du Code civil du Québec, dégagez la marge de manoeuvre juridique de madame «Y» vis-à-vis des parents et des enseignants et enseignantes.
  - a) Pourrait-elle imposer aux premiers d'envoyer leurs enfants à la classe de neige ou aux seconds de poursuivre le projet, même en l'absence de solution?
  - b) Le fait d'avoir à organiser un «service de garde» pour les élèves qui ne participent pas au projet peut-il être considéré comme une «contrainte excessive»?
- Du point de vue psychopédagogique, quelles pourraient être les conséquences de ce problème de hiatus école-famille pour les élèves d'origine haïtienne? Y a-t-il d'autres motifs qui pourraient motiver madame «Y» à tenter de trouver une solution d'accommodement, plutôt que d'abandonner le projet?
- À votre avis, quelles sont les préoccupations parentales légitimes qui motivent l'opposition des parents d'origine haïtienne à la participation de leurs enfants à la classe de neige? À l'inverse, quels sont les arguments professionnels qui justifient l'engagement de l'école dans le projet? Y a-t-il un terrain d'entente possible?
- Quels spécialistes de son milieu ou des communautés culturelles madame «Y» pourrait-elle consulter? Quel rôle devrait-elle leur demander de jouer à cet égard?
- Faites une liste de solutions possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, que madame «Y» pourrait proposer aux deux parties.
- Dans le cas où il faille, au moins à court terme, abandonner le projet sous sa forme originale, que devrait faire madame «Y» pour composer avec la démotivation possible des enseignantes et des enseignants les plus dynamiques et faire graduellement cheminer les parents récalcitrants?

### Cas 2 : L'évaluation et le classement

*Monsieur «Z» dirige une école secondaire anglo-protestante pluriethnique de milieu favorisé. La majorité de l'effectif scolaire qui vient du quartier est anglophone de vieille souche, protestante ou de religion juive (70 p. 100). Les 30 p. 100 qui restent se divisent à peu près de manière équivalente entre élèves d'origine grecque et élèves d'origine jamaïquaine, les deux groupes étant de deuxième génération, relativement moins favorisés et venant de quartiers plus diversifiés.*

*L'équipe-école est elle-même anglo-protestante ou juive à 90 p. 100, bien qu'elle compte un enseignant d'origine grecque et un d'origine indienne. En général, l'école est considérée comme extrêmement performante, bien que les élèves d'origines grecque et jamaïquaine accusent un certain retard par rapport à la majorité. Le climat y est traditionnel en ce qui concerne la discipline, mais la pédagogie - notamment en ce qui a trait à l'enseignement des sciences et de l'informatique - est dynamique. Le Comité d'école (où l'on trouve uniquement des parents anglophones protestants ou juifs) est très actif et de nombreux groupes de bénévoles participent à divers projets. Quant aux parents d'origines grecque et jamaïquaine, on les voit essentiellement à la remise des bulletins, et selon les enseignantes et les enseignants, «c'est difficile de communiquer avec eux», car «ils sont toujours mécontents de ce qu'on a à dire au sujet de leurs enfants et ils n'acceptent pas les critiques». Mais, jusqu'à maintenant, ce mécontentement est demeuré discret.*

*Cependant, aujourd'hui, c'est autre chose! Un groupe de parents, qui disent représenter «l'association des parents d'élèves de minorités ethniques ou raciales», accompagné de représentantes et de représentants des communautés, est venu rencontrer le directeur. Statistiques en main, les parents se plaignent des faibles résultats scolaires de leurs enfants, de leur surreprésentation dans les voies «faibles» et les cours «édulcorés» et de leur taux d'abandon scolaire plus élevé que la moyenne. Selon eux, cette situation prouve l'existence d'une discrimination systémique : les cours sont conçus en fonction d'une majorité favorisée, l'on ne tient pas compte des cultures minoritaires, les enseignantes et les enseignants ont des attentes plus faibles et des attitudes moins favorables à*

*l'égard de leurs enfants, l'évaluation et le classement sont marqués de biais culturels et raciaux. Ils demandent au directeur de créer un comité où seraient représentés des parents de groupes minoritaires et des enseignants ou enseignantes pour trouver des solutions à cette situation.*

*Monsieur «Z» «patine» du mieux qu'il peut et promet d'étudier le problème avec son Conseil d'orientation. Lorsqu'il rapporte le contenu de la rencontre, c'est le tollé. Les enseignantes et les enseignants - y compris l'enseignant d'origine grecque - bien qu'ils ne contestent pas les statistiques présentées par les parents, protestent de leur professionnalisme et de leur objectivité et disent que «de toute façon, ce ne sont pas ces parents-là qui vont nous dire comment enseigner nos matières ou classer les élèves faibles». Les parents du groupe majoritaire présents à la rencontre les soutiennent et font valoir que «si leurs enfants travaillaient comme les nôtres au lieu de traîner dans les rues, eh bien, ils réussiraient».*

- En vous basant principalement sur les articles 19, 22, 37, 44, 46, 49, 222, 229, 231, 233 et 234 de la Loi sur l'instruction publique ainsi que sur les articles 10 et 86 de la Charte des droits et libertés de la personne, dégagez la marge de manoeuvre juridique de monsieur «Z», à la fois vis-à-vis des parents et du personnel enseignant.
  - a) À votre avis, le problème soulevé par les parents d'origines grecque et jamaïcaine est-il légitime?
  - b) Dans le contexte juridique du système scolaire du Québec, peut-on considérer l'adaptation de l'enseignement aux diverses populations scolaires comme un droit rigoureusement garanti?
  - c) Sinon, quels sont les autres motifs, notamment sur le plan psychopédagogique, qui pourraient inciter monsieur «Z» à chercher une solution au problème soulevé par les parents?
  - d) La solution qu'ils préconisent (la création d'un comité) est-elle acceptable? (Voir étape II du schéma 1) Souhaitable?
- En admettant que monsieur «Z» décide ou se voit imposer par la commission scolaire de créer ce comité, quelles stratégies devrait-il mettre en oeuvre, à votre avis, pour que celui-ci donne lieu à une communication réelle entre le personnel enseignant et les parents des groupes minoritaires?
- Quels rôles monsieur «Z» devrait-il réserver au sein du comité aux :
  - a) représentants et représentantes des élèves?
  - b) représentants et représentantes des parents du groupe majoritaire?
  - c) représentants et représentantes de la communauté?
- Au-delà de l'enjeu réel soulevé par les parents, quels sont les «filtres culturels» et les dimensions symboliques plus profondes qui risqueraient d'inhiber la recherche de solutions acceptables de part et d'autre? Pour les trouver, créez votre propre exemple fictif d'incompréhensions mutuelles sur le modèle du tableau II.
- À votre avis, les concepts de «biais culturels et raciaux dans l'enseignement, l'évaluation et le classement», soulevés par les parents des groupes minoritaires et contestés par le personnel enseignant, ont-ils un sens? Si oui, faites une liste de critères précis qui pourraient permettre au comité de faire une évaluation plus objective de la situation qui existe à l'école de monsieur «Z» à cet égard.

## **4.2. La conception de la discipline et des droits de l'enfant**

### Cas 3 : Les punitions corporelles

*Madame «N» dirige une école primaire franco-protestante de milieu défavorisé où l'effectif est allophone et d'immigration récente à plus de 80 p. 100. Le groupe principal est composé d'élèves dont les parents sont des immigrantes et immigrants réfugiés du Sud-Est asiatique (Laos, Cambodge, Viêt-nam).*

*L'équipe-école est jeune, dynamique, multiethnique et engagée dans de nombreux projets d'innovation pédagogique. Dans l'ensemble, sur le plan scolaire, l'école est considérée comme performante, malgré l'appartenance socio-économique du milieu. Les élèves sont attentifs, appliqués et valorisent l'école. Quant à leurs parents, s'ils participent peu au Comité d'école et aux assemblées, ils viennent régulièrement à la remise des bulletins et sont disponibles lorsqu'il s'agit de leurs enfants. L'école offre plusieurs classes dans le cadre du programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) et*

*bénéficie d'interprètes sur demande.*

*Le principal problème que vivent les enseignantes et les enseignants - et surtout le personnel professionnel, comme la psychologue et la travailleuse sociale - dans leur relation avec les parents est celui des punitions corporelles réitérées que ceux-ci font subir à leurs enfants, surtout lorsqu'ils considèrent que leurs résultats scolaires sont insuffisants. Dans une majorité de cas, il ne s'agit pas à proprement parler de violence physique incontrôlée par des parents déviants, mais de corrections limitées, appliquées en «bons pères de famille» et généralement proportionnelles à l'«offense» (le nombre de coups de ceinture, par exemple, varie selon la faiblesse de la note de l'élève). Cependant, ces sévices sont suffisants pour laisser des traces et l'ensemble du personnel de l'école considère qu'ils sont contraires aux lois québécoises et nuisent au développement de l'enfant.*

*L'école a déjà envoyé une circulaire et organisé plusieurs rencontres avec les parents à cet égard. D'après ce que les interprètes ont rapporté à madame «N», les parents se disent d'accord et déclarent qu'ils respecteront à l'avenir les usages québécois, mais, dans les faits et en regardant autour d'eux dans la société québécoise, ils ne sont pas convaincus que leur méthode ne soit pas la bonne. Cependant, les élèves du deuxième cycle qui viennent du Sud-Est asiatique commencent à contester leurs parents et menacent «d'appeler le 9-1-1» si ceux-ci les touchent.*

*Madame «N» voudrait éviter de faire intervenir la Direction de la protection de la jeunesse parce qu'elle a lu de nombreux articles sur le placement abusif des élèves des minorités dans des familles ou des foyers d'accueil et qu'elle craint les conséquences psychopédagogiques négatives d'une telle situation. «Après tout, dit-elle, à leur façon, ce sont de bons parents». Quant aux enseignantes et aux enseignants, ils évitent de plus en plus de rapporter les sévices corporels à la travailleuse sociale pour ne pas embarrasser les élèves et privilégient une stratégie préventive. En effet, ils négocient avec les élèves faibles la «hausse» de leurs notes par divers travaux supplémentaires, de manière à n'envoyer aux parents que des bulletins satisfaisants. Cependant, ils ont de plus en plus l'impression d'être «manipulés» par certains élèves.*

- En vous basant principalement sur les articles 38 et 39 de la Loi sur la protection de la jeunesse, l'article 43 du Code criminel, les articles 19 et 21 de la Loi sur l'instruction publique et l'article 43 de la Charte des droits et libertés de la personne, dégagez la marge de manoeuvre juridique de madame «N» et de son personnel relativement à cette situation.
  - a) Les parents peuvent-ils invoquer, dans ce cas précis, leur droit comme minorités «de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle»?
  - b) Les deux accommodements mis en oeuvre par les enseignants et les enseignantes sont-ils acceptables sur le plan juridique? (voir étape II du schéma 1) Souhaitables sur le plan psychopédagogique?
- Du point de vue des élèves originaires du Sud-Est asiatique, quelles pourraient être les conséquences psychopédagogiques à court et à long terme de ce problème de conflits de valeurs entre leur famille et l'école? Y a-t-il d'autres motifs qui pourraient motiver madame «N» à chercher des accommodements plutôt que d'adopter une perspective purement légaliste?
- D'après ce qui est dit dans le cas, les spécialistes des communautés culturelles auxquels pouvait recourir madame «N» dans son école (les interprètes) ne lui ont pas été d'un grand secours. Essayez d'imaginer pourquoi. Y a-t-il d'autres personnes qu'elle devrait consulter?
- À votre avis, quelles sont les préoccupations parentales légitimes qui motivent le recours des parents venant du Sud-Est asiatique aux punitions corporelles? À l'inverse, quels sont les fondements de l'opposition des agents et agentes d'éducation à de telles pratiques? Y a-t-il un terrain d'entente possible?
- En supposant que madame «N» décide d'adopter une stratégie à plus long terme de sensibilisation et de modification des comportements parentaux en matière de discipline et de droits de l'enfant et qu'elle bénéficie des ressources financières et professionnelles raisonnables pour le faire, définissez les principales étapes et le contenu d'un tel programme.

#### Cas 4 : Un code de vie plus strict?

*Monsieur «L» dirige une école secondaire franco-catholique située dans un quartier autrefois défavorisé en plein processus de gentrification. Deux populations distinctes et d'importance sensiblement équivalente se partagent l'école : des élèves d'origine portugaise de deuxième génération de milieu ouvrier et des élèves francophones de vieille souche dont les parents sont des marginaux issus de la contre-culture : des artistes, des intellectuels ou des «yuppies».*

*La majorité des élèves francophones de vieille souche arrivent d'une école primaire innovatrice alors que les jeunes d'origine portugaise ont généralement fréquenté une école du quartier plus traditionnelle. Le premier groupe est considéré par les enseignants et les enseignantes comme «contestataire» mais «performant», alors que le second est «facile» mais «passif» et peu intéressé par les études.*

*Le Conseil d'orientation de l'école où siègent des élèves des deux origines mais uniquement des parents francophones de vieille souche est très actif et dynamique (un peu trop, parfois, au goût du directeur). La plupart des parents et des élèves québécois de vieille souche ont l'habitude de participer activement à la vie scolaire : ils insistent sur un climat scolaire axé sur la liberté, l'autonomie et le respect des différences chez les jeunes. Quant aux élèves d'origine portugaise, ils et elles se contentent d'écouter depuis le début de l'année scolaire.*

*Désireux de s'ouvrir à l'éducation interculturelle et préoccupé du manque de participation des parents d'origine portugaise, le Conseil d'orientation demande au directeur d'organiser une rencontre sociale (un souper multiculturel, suivi d'une discussion) afin de mieux se connaître. Des invitations bilingues (français et portugais) sont envoyées et les élèves d'origine portugaise s'occupent tout spécialement d'inciter leurs parents à participer à l'activité.*

*Du point de vue de la participation, la rencontre est un succès (une cinquantaine de parents d'origine portugaise et autant de parents québécois de vieille souche). Cependant, au cours de la discussion, l'atmosphère s'échauffe un peu. Les parents d'origine portugaise se plaignent du manque de discipline à l'école : «les adolescents, surtout les filles, sont trop libres» et «les professeurs ne se font pas respecter et se laissent tutoyer par les élèves». De plus, «il y a trop d'activités et pas assez d'études».*

*Ils réclament un code de vie plus strict, notamment un uniforme obligatoire, un contrôle beaucoup plus serré des allées et venues de chacun et de chacune dans les corridors et des normes de politesse traditionnelles pour régir les rapports élèves/enseignants et enseignantes. Les parents francophones de vieille souche sont horrifiés. «Ce serait, disent-ils, revenir à la période de la "grande noirceur". Nous avons assez souffert au collège classique, sans imposer ça à nos enfants!»*

- En vous basant principalement sur les articles 46, 48, 77 et 78 de la Loi sur l'instruction publique et sur les articles 3, 10 et 43 de la Charte des droits et libertés de la personne, dégagez la marge de manoeuvre juridique de monsieur «L».
  - a) Sur le plan strictement légal, est-il obligé de tenir compte des opinions exprimées par les parents d'origine portugaise?
  - b) S'il décide unilatéralement d'en tenir compte, à quel problème pourrait-il faire face avec le Conseil d'orientation?
  - c) Quels motifs autres que juridiques pourraient inciter monsieur «L» ou le Conseil d'orientation à chercher des accommodements avec les parents d'origine portugaise à cet égard?
- À votre avis, quelles sont les préoccupations parentales légitimes qui motivent la demande des parents d'origine portugaise pour un code de vie plus strict? À l'inverse, quels sont les arguments qui fondent la vision plus moderne de la discipline défendue par les parents québécois de vieille souche? Y a-t-il un terrain d'entente possible?
- Au-delà des divergences réelles qui existent entre les deux groupes de parents, quels sont les «filtres culturels» et les dimensions symboliques plus profondes qui risqueraient d'inhiber la communication de part et d'autre? Pour les trouver, créez votre propre exemple d'incompréhensions mutuelles sur le modèle du tableau II.
- Quel rôle monsieur «L» devrait-il confier, à votre avis, aux jeunes élèves des deux groupes dans la définition d'un code de vie acceptable pour les deux parties?
- Faites une liste de solutions possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, que pourrait adopter monsieur «L» pour régler le problème. Dans le cas où il ait à mécontenter fortement une des deux parties, suggérez-lui des stratégies de cheminement qui lui permettront de faire accepter sa décision.

#### **4.3. Le statut et les rôles respectifs des hommes et des femmes**

##### Cas 5 : Le port du hijab

*Madame «B» dirige une école primaire franco-catholique de milieu socio-économique moyen où la majorité de l'effectif (80 p. 100) est francophone de vieille souche. Parmi les 20 p. 100 qui restent, on compte divers groupes culturels, dont une minorité (environ 5 p. 100) de musulmans du Moyen-Orient*

*et du sous-continent indien.*

*L'école, dont le personnel est féminin et québécois de vieille souche à 90 p. 100, pratique une pédagogie ouverte qui insiste sur l'autonomie et l'épanouissement de l'élève. On y favorise aussi l'égalité des chances et la réussite scolaire pour toutes et tous. Le projet d'école, soutenu par les parents du Conseil d'orientation, des Québécois et des Québécoises de vieille souche, reflète ces orientations. À l'exception de celles et ceux très récemment arrivés, plus faibles en français, les élèves des communautés minoritaires ont de bons résultats scolaires, particulièrement les filles qui, selon les enseignantes, «se valorisent beaucoup à l'école».*

*Jusqu'à maintenant, le port du hijab par certaines élèves n'a pas donné lieu à des discussions publiques, la question ayant été essentiellement réglée «cas par cas» dans chaque classe. Madame «B» est consciente - sans qu'on l'en ait officiellement avisée - qu'une majorité d'enseignantes respecte le droit de l'élève de porter le hijab en le considérant essentiellement comme un symbole religieux, ni plus ni moins menaçant qu'une croix ou une kippa, alors que d'autres, qui font valoir qu'il socialise précocement les filles à la modestie et à la soumission, y voient une atteinte à l'égalité des sexes. L'attitude de ces opposantes au port du hijab varie d'une tolérance stricte avec pression sur l'élève («Si les autres rient de toi, ne viens pas te plaindre à moi») à une interdiction pure et simple (un cas extrême).*

*Les parents musulmans récemment arrivés et parlant peu le français ne se sont pas plaints de la situation, mais une collègue de madame «B» dont l'effectif scolaire est musulman d'origine libanaise, la met ainsi en garde. Elle serait assise «sur un volcan» et serait mieux de réfléchir à la question et d'adopter une orientation d'ensemble pour toute l'école avant que le problème ne devienne sérieux.*

- En vous basant principalement sur les articles 3, 10 et 43 de la Charte des droits et libertés de la personne et les articles 19, 22.3, 22.4 et 78 de la Loi sur l'instruction publique, dégagez la marge de manoeuvre juridique de madame «B».
  - a) Quel droit fondamental est en cause du point de vue des parents et des élèves?
  - b) Les enseignantes qui s'opposent au port du *hijab* sont-elles justifiées d'invoquer leur droit de diriger la conduite du groupe d'élèves qui leur est confié ou leur obligation d'assurer l'accès à l'éducation en toute égalité?
  - c) Feriez-vous la même analyse du cas s'il s'agissait d'une prescription religieuse empêchant l'élève de participer pleinement aux activités scolaires?
- Êtes-vous d'accord avec la collègue de madame «B»?
  - a) Dans un cas comme celui-là, vaut-il mieux attendre que le problème se manifeste (réaction) ou prendre les devants (prévention)?
  - b) À votre avis, quels sont les avantages et les inconvénients d'une approche «cas par cas» (chaque personne fixe la norme qu'elle veut) comparativement à ceux d'une «politique d'ensemble» de l'école?
- Du point de vue psychopédagogique, quelles pourraient être les conséquences de ce problème de hiatus école-famille pour les élèves musulmanes? À partir de quel âge et dans quelle mesure croyez-vous que la décision de porter ou non le *hijab* devrait leur revenir?
- En tenant compte des dimensions symboliques extrêmement importantes rattachées au port du *hijab*, comment croyez-vous que madame «B» devrait procéder pour aborder la question avec les enseignantes qui se sentent personnellement menacées dans leurs convictions féministes par cette question ?
- Parmi les accommodements suivants portant sur le statut et les rôles respectifs des hommes et des femmes, départagez ceux qui vous apparaissent comme acceptables ou au contraire «non négociables», selon qu'ils compromettent ou non le droit à l'éducation en toute égalité pour les filles.
  - Retrait des filles de l'école avant l'âge légal pour cause de mariage.
  - Port d'un costume d'éducation physique différent de celui de la majorité.
  - Refus que les filles et les garçons s'assoient côte à côte dans la classe.
  - Exigence des parents que la soeur serve le repas du midi (lunch) au frère, en retour de quoi, le frère la «protège» dans la cour d'école.
  - Refus que les garçons participent aux activités d'éducation ménagère ou bien, pour les filles, à l'initiation à la technologie.

Monsieur «C» dirige une école secondaire franco-catholique située dans un milieu défavorisé. On y trouve 80 p. 100 d'élèves francophones de vieille souche et une proportion croissante (20 p. 100 actuellement) d'élèves appartenant à des minorités d'immigration récente (surtout d'origine latino-américaine). Le quartier environnant l'école est considéré comme «difficile» : les familles monoparentales (femmes assistées sociales) dominent chez les francophones; la petite criminalité (prostitution des deux sexes, drogues, vols de voiture) est importante; les tensions interethniques entre «gangs» de jeunes sont en croissance.

À l'école même, la situation est maîtrisée, mais l'abandon scolaire est important et la discipline plutôt relâchée, malgré les règles que tente d'imposer la direction. Les parents de toutes origines participent peu aux réunions et aux activités de l'école.

Lorsqu'il a été implanté, il y a quelques années, alors que l'école était presque exclusivement monoethnique, le programme d'éducation sexuelle a suscité peu de controverse chez les élèves et leurs parents, à l'instar de l'ensemble des autres activités pédagogiques. Cependant, à mesure que la proportion d'élèves d'origine latino-américaine a augmenté, les enseignants et les enseignantes ont remarqué que l'enseignement de cette matière devenait plus difficile : les garçons de ce groupe ricanent plus souvent qu'à leur tour, alors que les filles paraissent très gênées et ne participent aucunement aux discussions. Malgré leurs efforts, les enseignants et les enseignantes n'ont pas réussi à «briser le mur» et le malaise s'est amplifié.

Cette année, le taux d'absentéisme des élèves latino-américains à ces cours est si élevé que les enseignantes et les enseignants demandent au directeur d'intervenir. Monsieur «C» décide de rencontrer tour à tour les élèves et leurs parents pour discuter du problème et connaître leur «version des faits».

- En supposant que toutes et tous s'expriment librement, imaginez les principales objections soulevées par chacun des trois groupes. Tenez compte, en particulier :
  - a) de l'influence, dans le débat, des convictions religieuses, de la conception différente des rôles sexuels, des inquiétudes engendrées par le choc du passage d'une société traditionnelle à une société moderne et de la dynamique particulière du quartier;
  - b) des différences potentielles de perspectives entre garçons et filles, adultes et jeunes, et entre individus;
  - c) des éléments précis du cours d'éducation sexuelle les plus susceptibles de «choquer» les élèves ou leurs parents.
- En vous basant principalement sur les articles 2, 10 et 43 de la Charte des droits et libertés de la personne, les articles 15, 44, 222, 227, 229, 237 447, 449, 458 et 461 de la Loi sur l'instruction publique, l'article 38 du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire ainsi que la circulaire administrative AG54-92-001 préparée par le ministère de l'Éducation du Québec en vertu des pouvoirs qui lui sont confiés par les articles 19 et 459 de la Loi sur l'instruction publique, dégagez la marge de manoeuvre juridique de monsieur «C» vis-à-vis des élèves et des parents.
  - a) Peut-il dispenser purement et simplement les élèves du cours d'éducation sexuelle sous prétexte que celui-ci est «contraire» à leurs valeurs?
  - b) Est-il réaliste de penser que les parents assument eux-mêmes la responsabilité de ce cours en conformité avec les programmes?
  - c) Y a-t-il des motifs autres que juridiques, notamment sur le plan psychopédagogique, qui pourraient inciter monsieur «C» à rechercher des accommodements à cet égard?
- Parmi les objections soulevées par les élèves et leurs parents, lesquelles vous semblent relever de préoccupations éthiques ou psychologiques légitimes? Sont-elles toutes incompatibles avec les fondements du programme d'éducation sexuelle? Trouvez les terrains d'entente possibles.
- Quels spécialistes de son milieu ou des communautés culturelles monsieur «C» pourrait-il consulter? Quel rôle devrait-il leur demander de jouer à cet égard?
- Faites une liste de solutions possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, que monsieur «C» pourrait envisager pour régler ce problème.

#### 4.4. Les usages linguistiques

Cas 7 : La langue des communications orales avec les parents

*Madame «F» dirige une école primaire franco-catholique à haute densité ethnique (80 p. 100) dans une banlieue de milieu socio-économique moyen. On y trouve une importante proportion d'élèves venant, soit de communautés plus anciennes traditionnellement anglicisées (notamment 20 p. 100 d'élèves d'origine grecque, dont environ la moitié auraient accès s'ils et elles le désiraient à l'école anglaise), soit de communautés d'immigration plus récente dont l'anglais est la langue maternelle (25 p. 100 d'élèves d'origine jamaïcaine) ou une langue importante dans le pays d'origine (20 p. 100 d'élèves venant du sous-continent indien).*

*L'équipe-école, quant à elle, est composée de francophones de vieille souche (80 p. 100) ou de nouvelle souche (un enseignant d'origine haïtienne et une enseignante d'origine libanaise).*

*En général, sans susciter beaucoup d'enthousiasme, l'obligation faite à leurs enfants de fréquenter l'école française n'est pas contestée publiquement par les parents, dont la plupart ne parlent que très peu le français. Certains y voient un «mal nécessaire» et d'autres, un atout favorisant la mobilité socio-économique de leurs enfants. Cependant, le fait que la plupart des parents vivent et travaillent en anglais et que l'essentiel de la vie des élèves en dehors de l'école se passe dans cette langue est considéré par les enseignants et les enseignantes comme un obstacle important à la maîtrise effective du français par ces derniers et ces dernières.*

*Sans être aussi désastreux que le discours de certains enseignants ou enseignantes le laisserait penser, les résultats scolaires en français des élèves anglophones ou anglicisés confirment que ces derniers et ces dernières ont des problèmes réels dans cette matière. L'école offre donc divers services supplémentaires de soutien linguistique et a adopté une politique d'emploi exclusif du français dans des activités pédagogiques et de valorisation de son usage entre les élèves au cours des activités parascolaires.*

*Jusqu'à maintenant, la question de la langue des communications orales avec les parents a été laissée à la discrétion de chacun et de chacune. Madame «F» elle-même ainsi qu'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants n'hésitent pas à employer l'anglais lorsque c'est nécessaire. «En effet, disent-ils, notre mandat, c'est de franciser les enfants, pas les parents. Si l'on n'est pas capable de communiquer aux parents les attentes de l'école et les problèmes de leurs enfants, de toute façon, on ne francisera personne». Par contre, l'autre moitié des enseignantes et des enseignants est absolument opposée à de telles pratiques : «C'est une école française ici. C'est désastreux, sur le plan du message aux enfants, qui sont déjà peu motivés à apprendre le français, de communiquer avec leurs parents en anglais. D'ailleurs, c'est parce que tout le monde leur a toujours parlé en anglais que les parents continuent d'être incapables de s'exprimer en français.»*

*Les parents anglophones ou anglicisés ont, bien entendu, remarqué ces différences de comportements au sein du personnel scolaire. Au cours d'une rencontre impromptue au bureau de madame «F», ils lui confient leur perplexité. Ils ne comprennent pas, disent-ils, pourquoi une partie des enseignantes et des enseignants qui connaissent l'anglais refusent de s'en servir avec eux. «Bien sûr, nous, nous sommes trop vieux pour changer, mais nos enfants, c'est sûr, s'ils réussissent à l'école, ils seront bilingues.» Certains, surtout les parents d'origines jamaïcaine et indienne, pensent que cette attitude cache du racisme. «Probablement que ces enseignants-là n'aiment pas les immigrants!»*

- Si vous étiez madame «F», que répondriez-vous de manière immédiate aux parents qui sont dans votre bureau? Tenez compte, en particulier, du fait qu'elle doit «sauver les meubles» tout en se gardant du temps pour réfléchir et mettre en oeuvre une solution à plus long terme.
- En vous basant sur l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique, sur les articles 4, 18, 19, 46 et 72 de la Charte de la langue française, les articles 3 et 40 de la Charte des droits et libertés de la personne et l'article 51 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, dégagez la marge de manoeuvre juridique de madame «F».
  - a) Les parents pourraient-ils invoquer le droit à l'éducation en toute égalité pour exiger que les enseignantes et les enseignants emploient avec eux une langue qu'ils peuvent comprendre?
  - b) À l'inverse, l'emploi de l'anglais par une partie du personnel scolaire dans leurs contacts oraux avec les parents est-il contestable sur le plan juridique?
  - c) La marge de manoeuvre de madame «F» serait-elle la même si les parents remettaient en cause la politique d'emploi exclusif du français en classe adoptée par l'école?

- Faites une analyse des conséquences psychopédagogiques respectives - notamment en ce qui concerne le cheminement scolaire et l'intégration linguistique et sociale à plus long terme de l'élève - des positions opposées adoptées par les enseignantes et les enseignants de cette école relativement à l'emploi de l'anglais dans les communications orales avec les parents. Laquelle vous semble la plus convaincante?
- Au-delà de l'enjeu précis soulevé par le personnel enseignant et les parents, quels sont les «filtres culturels» et les dimensions symboliques plus profondes qui risqueraient d'inhiber la recherche de solutions acceptables de part et d'autre. Pour les trouver, créez votre propre exemple fictif d'incompréhensions mutuelles sur le modèle du tableau II.
- Faites une liste de solutions possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, que madame «F» pourrait adopter pour régler ce problème. N'oubliez pas de prévoir des stratégies de cheminement pour obtenir l'assentiment des personnes que sa décision pourrait mécontenter.

### Cas 8 : La langue des activités parascolaires

*Monsieur «G» dirige une école secondaire franco-catholique de milieu favorisé. L'école compte 70 p. 100 d'élèves québécois francophones de vieille souche et 30 p. 100 d'élèves d'origines diverses, plutôt de deuxième et de troisième génération, au sein desquelles dominent les élèves d'origine italienne (20 p. 100).*

*Le personnel scolaire, bien que majoritairement québécois de vieille souche, compte trois enseignants d'origine italienne, un d'origine haïtienne et un d'origine roumaine. En général, le milieu est décrit comme «facile», l'équipe-école est dynamique, les élèves sont motivés et réussissent bien, les parents collaborent. Le projet pédagogique et le code de vie de l'école adoptés par le Conseil d'orientation où chacun des groupes est représenté sont relativement traditionnels, tout en laissant une certaine place à l'innovation.*

*En fait, le poste de monsieur «G» serait une vraie sinécure pour lui - en fin de carrière - si ce n'étaient des tensions linguistiques qui ne cessent d'opposer les élèves francophones de vieille souche et les élèves d'origine italienne.*

*Il y a quelques années, il y a même eu un conflit très important - qui a fait les manchettes des journaux et dont le personnel enseignant et les parents se sont mêlés - avec manifestations et grèves des élèves. Les francophones reprochaient aux italophones d'utiliser systématiquement l'anglais ou l'italien dans les cours, dans les couloirs et au cours des activités parascolaires, ce qui mettait en péril, à leur avis, le caractère français de l'école et la survie à plus long terme des francophones. De leur côté, les italophones répondaient que les francophones exagéraient, qu'en fait elles et ils s'adressaient toujours aux francophones et aux professeurs et professeures en français et que ce n'était qu'au sein de leur groupe que les conversations étaient en anglais. «Après tout, disaient-ils, on est dans un pays libre, alors c'est bien notre droit de parler la langue qu'on veut avec nos amis.»*

*Le conflit a finalement été réglé par l'adoption d'un article du code de vie - dont la légalité a été vérifiée auprès de la Commission des droits de la personne - qui précise qu'en classe, la seule langue acceptée, tant entre élèves qu'entre élèves et professeurs ou professeures, est le français, mais qu'en dehors de la classe, tout en incitant fortement les élèves d'autres origines à parler français au cours des activités parascolaires, dans leur propre intérêt, le personnel respectera leur droit d'utiliser d'autres langues dans les entretiens à caractère privé.*

*Ce compromis, qui mécontente les élèves des deux origines, a plus ou moins été respecté depuis lors. Aujourd'hui, cependant, tout semble devoir «déraper» de nouveau. L'exécutif de l'Association des élèves, qui comprend des francophones et des italophones, menace de se saborder, car, disent les membres, l'entente n'est plus possible. L'enjeu particulier du conflit cette fois-ci est la radio scolaire. Les francophones considèrent que les commentaires doivent être exclusivement en français, même si le choix musical peut être multiculturel et multiethnique. Tout en étant d'accord avec ce principe général, les italophones voudraient qu'on leur réserve certaines heures où, en plus de diffuser de la musique italienne, italo-canadienne et italo-américaine, il leur serait possible d'utiliser indifféremment et spontanément comme cela leur arrive «dans la vraie vie», disent-ils, le français, l'anglais et l'italien.*

*Déjà, la tension monte dans les couloirs, et monsieur «G» doit agir rapidement s'il ne veut pas avoir encore les médias dans son école.*

- En vous basant sur l'article 72 de la Charte de la langue française, les articles 22(5) et 44 de la Loi sur l'instruction publique, les articles 1, 4 et 7 du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire et l'article 3 de la Charte des droits et libertés de la personne, dégagez la marge de manoeuvre juridique de monsieur «G».
  - a) La liberté d'expression des élèves d'origine italienne serait-elle indûment brimée si l'Association des élèves décidait d'imposer l'usage exclusif du français à la radio scolaire?
  - b) Les communications sur les ondes de la radio scolaire sont-ils, à votre avis, de nature privée ou publique?
  - c) Quels motifs autres que juridiques pourraient inciter la direction ou les élèves francophones à accepter ou à refuser l'accommodement proposé par les élèves italophones.
- Dans sa recherche d'une solution, quel rôle croyez-vous que monsieur «G» devrait accorder ou ne pas accorder :
  - à son personnel scolaire, notamment les enseignantes et les enseignants d'origine italienne?
  - aux parents des élèves des deux origines siégeant au Conseil d'orientation?
  - à diverses personnes-ressources de sa commission scolaire ou des communautés culturelles?
- Pourquoi, à votre avis, les élèves italophones insistent-ils pour avoir une heure «à eux» sur les ondes de la radio scolaire où ils ou elles pourraient choisir la musique et la langue qu'ils et elles désirent? Accéder à cette demande signifierait-il pour l'école d'aller à l'encontre de son mandat d'intégration des élèves de toutes origines, à court et à long terme, à la société québécoise francophone?
- Au-delà de l'enjeu précis opposant les deux groupes d'élèves, quels sont les «filtres culturels» et les dimensions symboliques plus profondes qui risqueraient d'inhiber la recherche d'une solution acceptable de part et d'autre. Pour les trouver, créez votre propre exemple fictif d'incompréhensions mutuelles sur le modèle du tableau II.
- Faites une liste des stratégies possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, que pourrait adopter monsieur «G» pour régler ce problème.
- Indépendamment de cette question particulière, quelles interventions monsieur «G» pourrait-il faire ou demander au Conseil d'orientation ou à l'Association des élèves de faire pour améliorer le climat de relations interethniques dans son école?

#### 4.5 [Le respect des prescriptions et des pratiques religieuses autres que catholiques et protestantes](#)

##### Cas 9 : Le ramadan

*Monsieur «A» dirige une école primaire franco-catholique en milieu favorisé à forte proportion d'élèves d'origine libanaise (70 p. 100 dont environ le tiers sont musulmans). La majorité des parents s'intéressent beaucoup à l'école : ils vont aux réunions et participent au Comité d'école et à divers projets. Dans l'ensemble, les résultats des élèves d'origine arabe sont équivalents ou supérieurs à ceux des francophones de souche. Cependant, la deuxième «vague» plus récemment arrivée du Liban a davantage de problèmes, notamment sur le plan linguistique.*

*Les enseignantes et les enseignants - en majorité des femmes - sont généralement ouverts à «l'éducation interculturelle», mais manifestent de plus en plus de réserves à l'égard de l'Islam. En effet, à mesure que le pourcentage de musulmans a augmenté dans l'école, les enseignantes ont l'impression - à tort ou à raison que les tensions relatives à l'égalité de statut entre hommes et femmes ne cessent d'augmenter, notamment entre parents et personnel enseignant.*

*Jusqu'à maintenant, l'école a «toléré» la pratique du jeûne du ramadan par certains élèves, en réagissant essentiellement «cas par cas» (lorsque les élèves étaient trop fatigués, on les faisait coucher à l'infirmerie et, dans l'ensemble, le rendement scolaire ne semblait pas trop affecté). Cependant, ce matin, c'est trop! Les trois enseignantes de première année se sont parlé : dans chacune de leur classe, sur 30 élèves, au moins 6 jeûnent, manquent d'attention et sont fatigués. Impossible d'atteindre les objectifs fixés par le programme dans un tel contexte. Il faut absolument que monsieur «A» fasse quelque chose!*

*Celui-ci en discute avec une collègue de sa commission scolaire qui lui conseille d'être prudent. En effet, quand elle a envoyé une lettre aux parents musulmans de son école pour leur demander de faire manger leurs enfants, ceux-ci ont crié au «racisme» et menacé de se plaindre à la Commission des droits de la personne. «En fait, disaient-ils, c'est contre l'Islam et le respect de notre religion par nos enfants que vous en avez! Rien ne prouve que le ramadan ait un effet négatif sur le rendement scolaire : la preuve, c'est que dans les écoles de notre pays, le niveau est excellent. Occupez-vous donc d'enseigner et laissez-nous élever nos enfants selon nos valeurs!»*

- En vous basant principalement sur les articles 3 et 10 de la Charte des droits et libertés de la personne et les articles 19 et 22 de la Loi sur l'instruction publique, dégagez la marge de manoeuvre juridique de monsieur «A» vis-à-vis des parents.
  - a) Quels sont les droits contradictoires que met en cause ce conflit?
  - b) Monsieur «A» possède-t-il tous les éléments d'information pour analyser objectivement la situation?
  - c) Sinon, quelles démarches devrait-il faire pour les obtenir?
- À votre avis, pourquoi certains parents musulmans tiennent-ils à ce que leurs enfants respectent le ramadan? D'un point de vue psychoéducatif, cette exigence n'a-t-elle que des conséquences négatives sur les élèves en cause ou pourrait-on y voir une occasion d'apprentissage et de développement personnel?
- Au-delà de l'enjeu précis soulevé par ce cas, quelles sont les «filtres culturels» et les dimensions symboliques plus profondes qui risqueraient d'inhiber la recherche d'une solution acceptable de part et d'autre? Pour les trouver, créez votre propre exemple fictif d'incompréhensions mutuelles sur le modèle du tableau II.
- À votre avis, monsieur «A» devrait-il continuer de privilégier le «cas par cas» ou tenter de définir une stratégie d'ensemble en ce qui a trait à la question du ramadan? Dans le cas où il privilégie cette seconde option, quel rôle devrait-il accorder au Comité d'école?
- Faites une liste de solutions possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, que monsieur «A» pourrait proposer aux deux parties.
- Indépendamment de la solution adoptée, y a-t-il d'autres interventions que monsieur «A» devrait mettre en oeuvre pour améliorer le climat de son école?

### Cas 10 : Le respect des fêtes religieuses

*Madame «W» dirige une école secondaire franco-protestante de milieu socio-économique moyen, à très forte densité ethnique où, en plus d'une minorité d'élèves protestants, toutes les grandes religions du monde sont présentes. Traditionnellement, lorsque la commission scolaire ne comptait qu'une ou deux minorités religieuses (généralement les juifs et les orthodoxes), on y a toujours reconnu implicitement le droit des élèves de s'absenter sans pénalité pour leurs diverses fêtes religieuses, notamment en en tenant compte dans la planification des tests et examens.*

*Cependant, avec la nouvelle diversité religieuse de l'effectif scolaire, la situation est devenue plus complexe. Les enseignantes et les enseignants se plaignent que les élèves «exagèrent» en justifiant après coup leurs absences et que certaines religions «dont on n'avait jamais entendu parler avant» semblent avoir un nombre «élastique» de fêtes. De plus, selon le personnel enseignant, «si l'on additionne l'ensemble des fêtes qu'il faudrait respecter, c'est presque un cinquième de l'année qui y passerait!»*

*Madame «W» est perplexe : d'une part, elle comprend le personnel enseignant mais, d'autre part, elle ne voit pas comment elle pourrait refuser à des élèves les privilèges dont d'autres minorités plus anciennes ont bénéficié. De plus, certains élèves et leurs parents n'hésiteraient pas à se plaindre publiquement de discrimination si on les pénalisait pour des absences à caractère religieux.*

- En vous basant principalement sur les articles 14, 18, 238, 726 et 727 de la Loi sur l'instruction publique, les articles 3 et 10 de la Charte des droits et libertés de la personne et les articles 31 et 32 du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, dégagez la marge de manoeuvre juridique de madame «W» relativement à cette situation.
  - a) Dans le contexte spécifique du Québec, le droit à la liberté de religion en toute égalité peut-il être invoqué par les élèves de confession religieuse minoritaire pour exiger le respect de leurs fêtes religieuses au sein du système scolaire?
  - b) Sinon, quels sont les arguments éthiques, psychopédagogiques ou sociopolitiques qui ont pu inciter la commission scolaire dans le passé ou qui inciteraient madame «W» aujourd'hui à chercher des accommodements à cet égard?
  - c) À partir de quel seuil (nombre de jours fériés, nombre et pourcentage d'élèves absents) considérez-vous que madame «W» serait justifiée d'invoquer le concept de «contrainte excessive» (soit une situation qui remettrait en question la capacité de l'école de mener à bien les mandats qui lui sont impartis par la loi)?
- À votre avis, la décision relative à cette situation est-elle du ressort de la seule direction d'école? Sinon, à quel niveau et après consultation de quels agents ou agentes d'éducation et groupes devrait-elle se prendre?
- Faites une liste de solutions possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients, qui pourraient permettre de concilier,

d'une part, les préoccupations religieuses des parents et des élèves et, d'autre part, les enjeux pédagogiques et disciplinaires soulevés par le personnel enseignant.

- Au-delà des accommodements organisationnels qu'elle implique, considérez-vous que la diversité religieuse de l'école de madame «W» comporte des occasions de développement personnel et pédagogique pour l'ensemble des élèves? Si oui, quelles interventions pourrait-elle faire pour maximiser ou encourager cet effet positif?

---

## ANNEXE I

### LISTE DES ARTICLES DE LOIS OU DE RÈGLEMENTS CITÉS DANS LE MODULE

#### **Loi sur l'instruction publique**

1 - 3 - 4 - 5 - 9 - 10 - 11 - 12 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 21 - 22 - 37 - 44 - 46 - 47 - 48 - 49 - 77 - 78 - 79 - 80 - 81 - 82 - 89 - 222 - 227 - 228 - 229 - 231 - 233 - 234 - 237 - 238 - 447 - 449 - 458 - 459 - 461 - 462 - 463 - 726 - 727.

#### **Circulaire administrative**

AG54-92-001.

#### **Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire**

16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 35 - 39 - 47 - 51.

#### **Régime pédagogique de l'enseignement secondaire**

1 - 4 - 7 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 32 - 38 - 39 - 43 - 65.

#### **Loi sur le ministère de l'Éducation**

Préambule.

#### **Charte des droits et libertés de la personne (Québec)**

3 - 4 - 5 - 9.1 - 10 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 86.

#### **Charte de la langue française**

4 - 18 - 19 - 46 - 72.

#### **Déclaration universelle des droits de l'homme**

26.3.

#### **Convention sur les droits de l'enfant**

29 - 30.

#### **Loi sur la protection de la jeunesse**

38 - 39.

#### **Code civil du Québec**

601.

#### **Code criminel**

43.

---

## ANNEXE II

### RÉFÉRENCES ET LECTURES COMPLÉMENTAIRES

ABOU, S. *Cultures et droits de l'homme*, Paris, Hachette, 1992.

- BAGLEY, C., et G. VERNA. *Self Concept, Achievement and Multicultural Education*, London, MacMillan Press Ltd., 1992.
- BOSSET, P. *La discrimination indirecte dans le domaine de l'emploi aspects juridiques*, Montréal, Éditions Yvon Blais Inc., 1988.
- CAMILLERI, C. *Anthropologie culturelle et éducation*, Genève, Unesco-Delachaux et Niestlé, 1985.
- COHEN-EMERIQUE, M. «La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche», Clanet, C. (éd.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le Mirail, 1985.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise*, juillet 1993. (Avis présenté à la ministre)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation interculturelle*, Québec, CSE, 1983. (Avis présenté au ministre de l'Éducation)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, CSE, 1993. (Avis présenté à la ministre de l'Éducation)
- DE MASSY, P., et C. LEDUC. *Pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Modulo Éditeurs et Commission des droits de la personne, 1991.
- ENGLISH, F.W. *School Organization and Management*, Worthington (Ohio), Charles E. Jones Publishing Company, 1975.
- GAGNON-TREMBLAY, Monique. «Déclaration ministérielle sur la culture publique commune», *La Presse*, édition du 13 octobre 1993.
- GORTON, R.A. *Conflict, Controversy and Crisis in School Administration and Supervision : Issues, Cases and Concepts for the '70s*, Dubuque (Wisconsin), Wm.C. Brown Company Publishers, 1972.
- HOHL, J. *Singulier/Pluriel*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991.
- HUTTIK, N. *Ethnic Minority Identity*, London, Clarendon Press, 1991.
- MC ANDREW, M. «Le rôle de l'école en matière d'intégration : clarification, principaux défis, perspective régionale», *Les personnes immigrantes : partenaires du développement régional*. Actes du Colloque national sur la représentation de l'immigration au Québec, tenu à l'Université du Québec à Hull, 22-23 novembre 1992.
- MC ANDREW, M. *Les relations École/Communauté en milieu pluriethnique montréalais*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988.
- MCPHERSON, R., R.L. CROWSON et N.J. PITNER. *Managing Uncertainty. Administrative Theory and Practice in Education*. Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Publishing Co, 1986.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES CIVIQUES DE L'ONTARIO. *Multiculturalisme et soins de santé*, 1987. (Formation par simulations de culture pour les professionnels des soins de santé)
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Au Québec, pour bâtir ensemble*, Direction des communications, 1990. (Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration)
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *La gestion de la diversité et l'accommodement raisonnable*, Direction des politiques et programmes de relations interculturelles, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école québécoise et les communautés culturelles*, août 1988. (Rapport déposé au Bureau du sous-ministre par G. Latif, coordonnateur du comité)

1. Le grand mystère de cette fin du XX<sup>e</sup> siècle demeure la «disparition» du temps. Cependant, d'après les recherches les plus récentes à cet égard, celui-ci serait «élastique», ce qui explique qu'on le trouve toujours pour les enjeux et les personnes qui comptent vraiment à nos yeux.  
[\[Retour au texte\]](#)
2. Selon l'expression consacrée dans la Constitution américaine, et qui reflète les grands débats du Siècle des lumières.  
[\[Retour au texte\]](#)
3. Rappelons sur ce chapitre que les cas de discrimination directe ne commandent pas des accommodements mais des mesures claires de sanction des personnes impliquées ou de corrections ou d'abolition de normes et de pratiques illégales.  
[\[Retour au texte\]](#)
4. Ou d'autres groupes «différents», comme en témoignent le récent arrêt Marcil et l'arrêt Rouet sur les élèves handicapés.  
[\[Retour au texte\]](#)
5. À l'instar, il faut le dire, de bien des citoyennes et citoyens québécois d'implantation ancienne!  
[\[Retour au texte\]](#)
6. Celui-ci a statué que, dans le cas où la convention collective était invoquée pour refuser un accommodement en matière d'emploi, le syndicat pouvait être tenu responsable conjointement avec la direction de l'effet de discrimination par effet préjudiciable.  
[\[Retour au texte\]](#)