

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

Rédactrice invitée :
Marie Mc ANDREW

Liminaire

- 1** **Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales**
Marie Mc ANDREW, titulaire, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

Section 1 : La dimension linguistique des enjeux interculturels

- 5** **Les relations entre communautés linguistiques en contexte scolaire et communautaire : regards croisés sur Montréal et Bruxelles**
Benoit CÔTÉ, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Laurence METTEWIE, Université de Namur (FUNDP), Wallonie, Belgique
- 25** **Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada**
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada
Marianne JACQUET, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada
- 44** **La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue**
Françoise ARMAND, Université de Montréal, Québec, Canada
Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada
Laura NICOLLIN, Université de Genève, Genève, Suisse
- Section 2 : Culture, socialisation, curriculum**
- 65** **L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula**
Marc-André ÉTHIER, Université de Montréal, Québec, Canada
Françoise LANTHEAUME, Université Lyon 2, Lyon, France
David LEFRANÇOIS, Université de Montréal, Québec, Canada
avec la collaboration de :
Paul ZANAZANIAN, Université de Montréal, Québec, Canada
- 86** **La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec**
Micheline MILOT, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Mireille ESTIVALÈZES, EPHE-CNRS, Paris, France

- 103** **L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord**
Marie-Hélène CHASTENAY, Université de Montréal, Québec, Canada
Ulrike NIENS, lecturer, Queen's University Belfast, Irlande du Nord

- 123** **Diversité culturelle, enseignement des mathématiques et rapports ethniques : expériences scolaires sud-africaine et états-unienne**
Nicole CARGNAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nosisi FEZA, Nelson Mandela Metropolitan University, Cap-Oriental, Afrique du Sud
Roland POURDAVOOD, Cleveland State University, Ohio, États-Unis

- 142** **Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan**
Nicole GALLANT, Institut national de la recherche scientifique (INRS), Québec, Canada
Wilfrid B. DENIS, Université de la Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Section 3 : Inclusion, égalité des chances, réussite scolaire

- 161** **Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne**
Fasal KANOUTÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
Nuria LLEVOT CALVET, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

- 177** **La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?**
Marie MC ANDREW, titulaire, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques
Bruce GARNETT, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada
Jacques LEDENT, Institut national de la recherche scientifique (INRS), Québec, Canada
Charles UNGERLEIDER, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada
avec la collaboration de :
Maria ADUMATI-TRACHE, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada
Rachid AIT-SAÏD, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Québec, Canada

- 197** **La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario**
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Paul R. CARR, Youngstown State University, Ohio, États-Unis



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXVI:1 – PRINTEMPS 2008

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

Marie Mc ANDREW

En ce début du 21^e siècle, la question des rapports entre groupes ethniques définis par leur origine commune ou diverses différences culturelles, linguistiques ou religieuses s'impose plus que jamais, notamment au sein des sociétés occidentales. Alors qu'elles connaissent souvent déjà une diversité de longue date liée à la présence de communautés autochtones ou de minorités nationales, ces sociétés ont vécu depuis quelques années une importante diversification ethnoculturelle et « raciale ». Celle-ci résulte, entre autres, de l'adoption de politiques d'immigration moins discriminatoires que par le passé, de l'intensification du mouvement des réfugiés ainsi que d'un contexte géopolitique caractérisé par l'augmentation des inégalités économiques. La persistance de la variable « ethnicité » comme facteur explicatif des inégalités ou comme base de mobilisation identitaire, ainsi que l'expansion de modèles plus égalitaires de citoyenneté ont aussi amené une délégitimation progressive des politiques traditionnelles d'assimilation au profit d'une meilleure reconnaissance de la diversité.

Étant donné son caractère universel et l'ampleur de ses fonctions de transmission des savoirs de socialisation et de sélection, l'éducation formelle, depuis son institutionnalisation au milieu du 19^e siècle, a joué un rôle essentiel dans la reproduction ou la disparition des marqueurs linguistiques, religieux et culturels ainsi que dans le maintien ou la réduction des frontières socio-économiques ou identitaires. À cet égard, au risque de simplifier la complexité des réalités nationales, on peut

globalement avancer qu'historiquement, la scolarisation s'est avéré un important et efficace instrument d'assimilation – et non toujours d'intégration égalitaire – des populations immigrées et de marginalisation des minorités involontaires (populations autochtones ou issues de l'esclavage. Quant aux minorités nationales, elles ont réussi, à des degrés divers, à l'utiliser partiellement à des fins de reproduction culturelle, religieuse ou linguistique. Sous l'effet de la mouvance cernée plus haut, le mandat des institutions éducatives face à la diversité est, toutefois, devenu plus complexe.

En effet, en ce qui concerne le degré de pluralisme et le maintien des identités groupales, la résultante souhaitée fait aujourd'hui, moins que jamais, l'objet d'un consensus. Le vieux débat opposant les partisans d'une école commune, productrice de valeurs partagées et de sens civique et ceux du contrôle communautaire de l'éducation par des minorités nationales soucieuses de maintenir leur langue et leur culture, s'est étendu à diverses minorités immigrées. De plus, même chez les défenseurs du modèle normatif d'une école commune redéfinie dans un sens pluraliste, les débats sont nombreux quant à la place respective que devraient occuper les langues, cultures et valeurs du groupe majoritaire et des groupes minoritaires. Dans divers contextes, les nombreuses controverses relatives à l'apprentissage de la langue d'accueil, à l'éducation multilingue, à l'enseignement de l'histoire ou à l'adaptation des normes et règlements aux exigences, réelles ou imputées, des religions témoignent de l'intensité des émotions que suscite la modification du curriculum formel et informel.

Par ailleurs, si l'égal accès aux bénéfices de l'éducation pour tous les élèves jouit, désormais, d'un fort appui normatif, il s'agit là d'un objectif exigeant et relativement récent. Le manque d'études d'envergure représente un obstacle important, tant sur le plan national qu'international, à l'établissement d'un bilan clair sur la réussite scolaire des minorités et surtout à l'évaluation de l'impact respectif que jouent à cet égard les caractéristiques individuelles et les facteurs institutionnels liés à l'inadaptation culturelle ou à la discrimination systémique qui marqueraient les pratiques éducatives.

Le numéro thématique proposé ne prétend pas couvrir de manière exhaustive l'ensemble des éléments esquissés ici. Il vise, plus modestement, à présenter les réflexions et les travaux de plus de 25 experts canadiens ou internationaux, utilisant le français comme langue de communication scientifique, qui nous paraissent susceptibles d'éclairer deux questions théoriques et pratiques communes :

- l'impact des déterminismes sociaux sur les interventions éducatives en milieu pluriethnique et les résistances qu'elles suscitent;
- l'apport potentiel du monde de l'éducation à la production et à la réduction des inégalités interethniques et des frontières identitaires.

Les contributions de tous et chacun sont variées : analyses conceptuelles ou de politiques, réflexions théoriques, présentations de résultats de recherches quantitatives ou qualitatives. Elles touchent à des thématiques diverses regroupées sous trois grands axes qui structurent le numéro.

La première section, *Les dimensions linguistiques des enjeux interculturels*, aborde trois questions complémentaires, le rôle de l'éducation dans les rapports entre communautés linguistiques en Belgique et au Canada, avec un accent tout particulier sur Bruxelles et Montréal (Mettewie et Côté); l'intégration des minorités ethniques au sein des systèmes scolaires francophones minoritaires au Canada (Gérin-Lajoie et Jacquet); et, enfin, les débats et pratiques entourant l'éducation plurilingue et l'éveil aux langues dans écoles pluriethniques au Canada et en Suisse (Armand, Dagenais et Nicollin).

La transformation des politiques, programmes et pratiques pédagogiques est au cœur de la seconde section intitulée *Culture, socialisation, curriculum*. On y compare, d'abord, le Québec et la France par rapport à deux enjeux : l'enseignement des questions controversées en histoire (Éthier, Lantheaume et Lefrançois) et la prise en compte de la diversité religieuse dans le curriculum formel et réel (Milot et Estivalèzes). L'éducation à la citoyenneté dans des sociétés marquées par un clivage historique ancien, telles le Québec et l'Irlande du Nord (Chastenay et Niens), ainsi que l'enseignement des mathématiques au sein d'écoles « multiraciales » en Afrique du Sud et aux États-Unis (Carignan, Feza et Pourdavood) sont ensuite débattus. Un dernier article compare les idéologies et politiques qui encadrent la prise en compte de la diversité en contexte minoritaire et majoritaire dans deux provinces canadiennes, le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan (Gallant et Denis).

Quant à la troisième et dernière section, *Inclusion, égalité des chances, réussite scolaire*, elle s'intéresse essentiellement à trois questions : les relations entre l'école et les familles immigrées au Québec et en Catalogne (Kanouté et Llevot-Calvet), les facteurs qui influencent la réussite scolaire chez les élèves issus de l'immigration au Québec et en Colombie-Britannique (Mc Andrew, Garnett, Ledent et Ungerleider) ainsi que les conceptions et les pratiques liées à l'éducation antiraciste au Québec et en Ontario (Potvin et Carr).

Malgré leur variété, les 11 articles partagent trois caractéristiques. Tout d'abord, ils se situent à la jonction de plusieurs champs disciplinaires, dans la plupart des cas la sociologie des relations ethniques et celle de l'éducation et du curriculum, même si certains relèvent également de la sociolinguistique, de la psychopédagogie ou de la psychologie sociale. Les auteurs accordent donc, bien qu'à des degrés divers, une attention sensiblement équivalente aux réalités sociales et scolaires et, plus particulièrement, aux liens qui les unissent.

Le numéro thématique est également marqué par un parti-pris comparatif qui se concrétise par le fait que la presque totalité des articles est rédigée par au moins deux auteurs provenant de provinces canadiennes ou de pays différents. Le choix de privilégier des communications jumelées répond à de nombreuses critiques adressées, en éducation comparée, aux études de cas uniques de pays étrangers. Celles-ci ne confrontent pas l'auteur à la nécessité d'explicitier la comparabilité des problématiques ou la transférabilité des expériences décrites, ce qui en diminue l'utilité pour le public des lecteurs.

On notera également un effort de diversification des contextes étudiés. Nous avons résolument voulu sortir de l'axe traditionnel franco-québécois qui marque

nombre de publications. En effet, le cas canadien, et notamment celui de sa francophonie, majoritaire ou minoritaire, entretient nombre de liens avec des sociétés non francophones ou partiellement francophones caractérisées par leur ambiguïté de dominance ethnique, telles la Belgique, la Suisse, la Catalogne ou l'Irlande du Nord. De plus, le rapport constitutif de l'identité canadienne avec l'immigration et la diversité rend pertinentes des comparaisons avec divers pays de tradition anglo-saxonne (États-Unis, Afrique du Sud).

Les 11 contributions ont également en commun une préoccupation de faire émerger, des réflexions conceptuelles ou des données de terrain, des pistes d'action portant, le cas échéant, sur les politiques d'ensemble, les programmes spécifiques ou les pratiques de terrain, susceptibles d'éclairer les décideurs et intervenants du monde de l'éducation ou de l'immigration.

De façon plus large, nous espérons que ce numéro thématique, en plus d'intéresser ses lecteurs, contribuera à un accroissement des échanges entre les chercheurs canadiens et internationaux sur le rôle de l'éducation en matière de rapports ethniques ainsi qu'à l'émergence et au partage, par divers acteurs, d'un savoir socialement pertinent sur cette question.

Bonne lecture, donc, à tous et à toutes!

Les relations entre communautés linguistiques en contexte scolaire et communautaire : regards croisés sur Montréal et Bruxelles

Benoit CÔTÉ

Professeur adjoint, Département de psychologie, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Laurence METTEWIE

Chargée de cours, Département de langues et littératures germaniques, Université de Namur (FUNDP), Wallonie, Belgique

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter et de comparer le rôle des milieux communautaires et scolaires dans les rapports entre communautés linguistiques historiques de Montréal et de Bruxelles. Même si ces deux contextes linguistiques sont différents à bien des égards, ils partagent deux caractéristiques qui laissent croire que l'une et l'autre des communautés puissent apprendre de l'expérience qu'elles ont développée en parallèle, soit : un contexte d'ambiguïté de dominance ethnique et un système scolaire divisé linguistiquement. Sur base de recherches récentes, nous ferons le bilan de l'état des rapports dans les milieux scolaires et communautaires

entre francophones et anglophones montréalais d'une part (Pagé *et al.* 2007, Côté 2005) et entre jeunes francophones et néerlandophones à Bruxelles d'autre part (Mettewie 2004, Janssens et Van Mensel 2006). L'impact de ce contact intercommunautaire sur les représentations et les attitudes fera émerger, en conclusion, des questions qui, à la lecture de ces deux contextes, induisent des pistes de recherches complémentaires et comparatives.

ABSTRACT

Relationships Between Linguistic Communities in a Scholastic and Community Context: Comparison of Montreal and Brussels

Benoit CÔTÉ
University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Laurence METTEWIE
University of Namur (FUNDP), Belgium

The objective of this article is to present and compare the role of community and school milieus through relationships between the historical linguistic communities of Montréal and Brussels. Although these two linguistic contexts differ in many ways, they share two characteristics, which suggest that each of these communities could learn from the experience they developed in parallel – a context of the ambiguity of ethnic dominance and a linguistically divided school system. On the basis of recent research, we will examine the connections in the school and community milieus between French- and English-speaking Montréalers (Pagé *et al.* 2007, Côté 2005) and between young French-speaking and Dutch-speaking students (Mettewie 2004, Janssens and Van Mensel 2006). In conclusion, the impact this intercommunity contact has on representations and attitudes brings out questions which, in examining these two contexts, reveals possibilities for complimentary and comparative research.

RESUMEN

Las relaciones entre comunidades lingüísticas en contexto escolar y comunitario: una comparación entre Montreal y Bruselas

Benoit CÔTÉ

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Laurence METTEWIE

Universidad de Namur (FUNDP), Bélgica

El objetivo de este artículo es presentar y comparar el rol de los medios comunitarios y escolares en las relaciones entre comunidades lingüísticas históricas en Montreal y en Bruselas. Aunque dichos contextos lingüísticos difieran en muchos aspectos, comparten dos características que permiten pensar que ambas comunidades puedan aprender de la experiencia que de manera paralela han vivido, es decir: un contexto de ambigüedad en el campo étnico y un sistema escolar lingüísticamente dividido. Basándonos en investigaciones recientes, realizaremos un balance de las relaciones en el medio escolar y comunitario entre francófonos y anglófonos en Montreal (Pagé *et al.*, 2007; Coté 2005) y entre los jóvenes francófonos y neerlandeses en Bruselas (Mattewie 2004; Janssens y Van Mensel 2006). El impacto del contacto inter-comunitario sobre las representaciones y las actitudes mostrará, en conclusión, cuestiones que de acuerdo con la lectura de dichos contextos, sugieren pistas complementarias y comparativas de investigación.

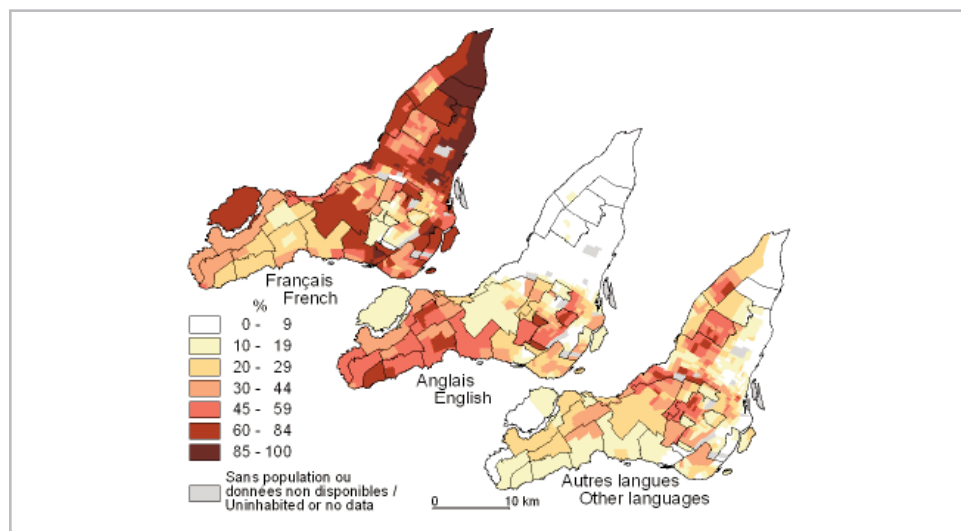
Montréal et Bruxelles : semblables et différentes

Chaque société doit, d'une manière ou d'une autre, gérer les relations entre les divers groupes ethniques, religieux ou linguistiques qui évoluent en son sein. Si certaines situations sont plus comparables, en fonction par exemple de la quantité et des sources d'immigration qui viennent complexifier ces relations, d'autres sont très différentes. Bien entendu, les sociétés belge et québécoise se distinguent notamment par leur histoire, leur environnement géographique ou leurs structures politiques. Cependant, elles partagent également deux caractéristiques fondamentales : un contexte d'ambiguïté quant à la dominance ethnique et au système scolaire divisé linguistiquement. Celles-ci rendent intéressante une comparaison des relations entre les membres des deux communautés linguistiques historiques de leur environnement respectif, soit francophone et anglophone du Québec et néerlandophone et francophone de Belgique. L'objectif central de cet article est donc de présenter et comparer le rôle des milieux communautaires et scolaires dans les rapports entre ces communautés linguistiques historiques de Montréal et de Bruxelles.

Dominances ethniques ambiguës

Tout d'abord, il faut mentionner que, contrairement à d'autres sociétés comme la France ou l'Angleterre où un groupe linguistique ou ethnique est clairement dominant, la Belgique et le Québec sont caractérisés par une ambiguïté de dominance ethnique, c'est-à-dire par une difficulté à identifier de manière consensuelle le groupe majoritaire (McAndrew & Gagnon, 2000). Même si au Canada les francophones sont minoritaires avec seulement 22 % de la population, comparativement aux 58 % d'anglophones, l'effet est inverse au Québec, où les anglophones sont minoritaires et représentent environ 8 % de la population, versus 81 % de francophones. Montréal, quant à elle, se caractérise comme l'une des grandes villes canadiennes, avec Toronto, Ottawa et Vancouver, ayant une grande diversité linguistique, soit avec une proportion de 68 % de francophones, 12 % d'anglophones et 19 % d'allophones (Statistique Canada, 2001). Historiquement, les communautés anglophones se sont établies davantage dans l'ouest de l'île, tandis que la communauté francophone occupait davantage l'est. De nos jours, même si l'est de l'île de Montréal reste encore très francophone et l'ouest garde une forte dominance anglophone, cette division n'est plus aussi étanche et l'on retrouve des francophones dans tous les secteurs de l'île (Archambault, Ray, Rose & Séguin, 2007).

Figure 1 : Répartition de la population selon la langue maternelle par secteurs de recensement, Communauté urbaine de Montréal, 1996*

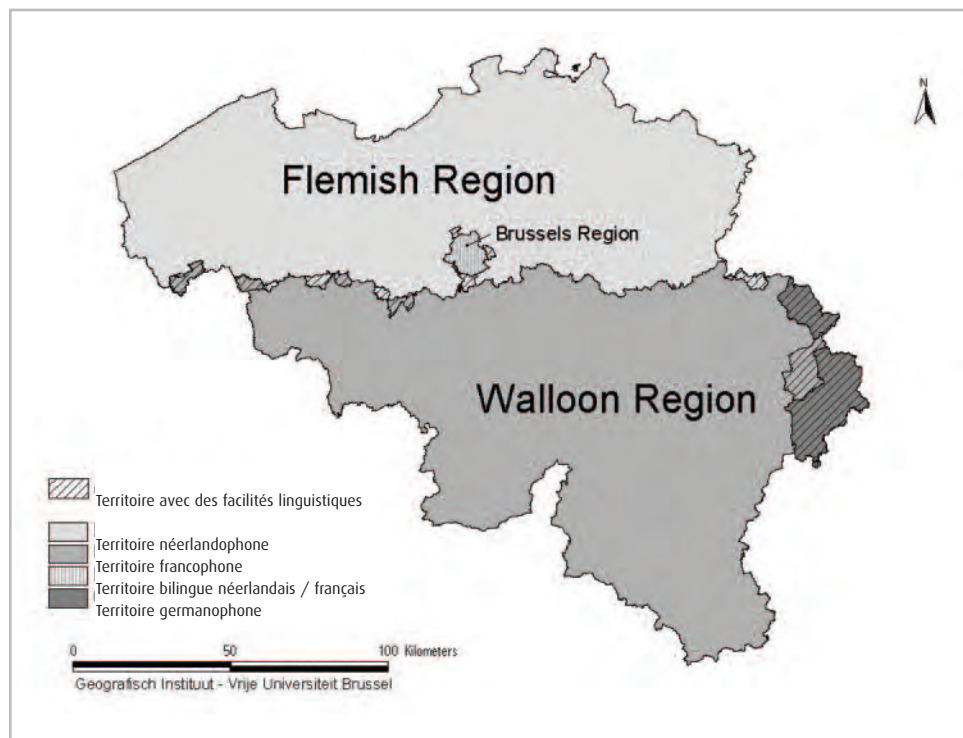


* Image tirée de : *Atlas : Immigration et Métropoles* de Archambault, Ray, Rose & Séguin, site web consulté le 10 octobre 2007 : http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/atlas/carteA2.html.

La situation belge est au moins aussi complexe du point de vue des dominances des groupes linguistiques que la situation canadienne. Les trois premiers articles de la constitution belge dans sa version de 1994 (voir www.senate.be) stipulent ainsi que

la Belgique est un État fédéral composé de trois communautés (Communauté française, flamande et germanophone) et de trois régions (Région wallonne, flamande et bruxelloise), qui par malheur pour le lecteur, ne coïncident ni géographiquement, ni linguistiquement. Basé sur le principe de territorialité, l'article 4 de cette constitution précise, en effet, qu'il existe quatre régions linguistiques : la région de langue française, celle de langue néerlandaise, la région bilingue (français/néerlandais) de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande. Les statistiques indiquent que démographiquement, la région flamande est largement dominante avec 57,8 % de la population (données 2006 de la Direction générale de Statistique et Information économique, voir www.statbel.be) contre 32,5 % pour la région wallonne et 9,7 % pour la région bruxelloise. Mais ces chiffres ne disent rien quant au profil linguistique de la population elle-même, puisque depuis 1947 les recensements linguistiques ne sont plus tolérés. Si d'expérience on peut admettre que les régions flamande et wallonne (hors communauté germanophone) sont linguistiquement assez homogènes, on peut donc admettre que les néerlandophones sont démographiquement plus nombreux que les francophones. Cependant, pour la région bilingue de Bruxelles, la question du profil linguistique ne peut être abordée que par des enquêtes avec des échantillonnages représentatifs. Par ailleurs, le statut d'une part bilingue de la région et d'autre part international de la ville elle-même, hôte d'institutions européennes, de l'OTAN, d'entreprises internationales, mais aussi d'une population migrante importante, implique une diversification des profils linguistiques qui dépassent largement une polarisation francophones vs néerlandophones. Ainsi Janssens (2007) constate-t-il que dans la région de Bruxelles-Capitale, ce sont les francophones qui sont majoritaires avec plus de 57 % de la population, pour 7 % de néerlandophones. Mais il faut ajouter à cela un peu moins de 10 % de bilingues français/néerlandais, 11 % de « nouveaux » bilingues (français/langue d'émigration) et enfin, 16 % d'allophones. Les néerlandophones sont donc à la fois majoritaires au niveau national et minoritaires à Bruxelles, même si leur représentativité politique et leurs droits linguistiques y sont assurés. Enfin, il faut noter que si les néerlandophones de la capitale se trouvent principalement au nord de la ville, la gentrification du centre de Bruxelles, assortie d'une politique culturelle très active de la Communauté flamande, a permis le développement d'un noyau néerlandophone très huppé au cœur de la ville, bordé de quartiers administratifs ou paupérisés. À Bruxelles, même si les profils linguistiques sont très diversifiés, on peut néanmoins conclure que s'il est question de francophones et de néerlandophones, ceux-ci ne vivent pas les uns avec les autres, mais bien les uns à côté des autres.

Figure 2 : Répartition des langues officielles dans les trois régions en Belgique



Possibilités de contacts dans des systèmes scolaires encadrant les frontières linguistiques

Dès lors, ce contexte historique d'ambiguïté amène des défis particuliers dans les rapports entre les deux communautés linguistiques, qui avec des systèmes scolaires encadrés par les frontières linguistiques, ne peuvent compter sur une scolarisation commune pour développer ou renforcer les bases d'un tissu social commun. En effet, contrairement à d'autres contextes nationaux, comme celui des États-Unis où dans les années 50 la Cour Suprême a déclaré anticonstitutionnelle la ségrégation scolaire en écoles de « blancs » et de « noirs » (Brown v. Board of Education, 1954: voir Brewer & Miller, 1996), les contextes québécois et belge, malgré quelques voies d'exception, qui ne seront pas le propos principal ici, utilisent des systèmes scolaires linguistiquement séparés. Cette stratégie, dont l'un des buts est évidemment d'assurer la pérennité des groupes linguistiques en compétition, ne permet que très peu l'utilisation du système d'éducation pour rapprocher les communautés linguistiques de ces sociétés divisées.

Le contexte québécois

Dans le contexte québécois, c'est la loi 101 qui, depuis 1977, rend obligatoire la scolarisation en français aux niveaux primaire et secondaire, des francophones et des

allophones, ne permettant l'accès aux écoles anglaises uniquement à la minorité historique anglophone. Dans ce contexte de cloisonnement scolaire, et ce en dépit des efforts du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) pour financer les échanges linguistiques entre écoles francophones et anglophones québécoises, les contacts entre ces communautés, soutenus par le système scolaire, restent marginaux (Côté, 2007). Cependant, malgré ce constat, les recherches récentes rapportent que les contacts entre les jeunes de ces deux groupes linguistiques, sur l'île de Montréal, sont très fréquents dans le milieu communautaire (Pagé, Côté & Lasry, 2007). Plus précisément, ils se rencontrent lors d'activités sportives, culturelles ou sociales soutenues par des organismes de loisirs à but non-lucratif, généralement subventionnés par les différents paliers de gouvernement.

Les niveaux collégial¹ et universitaire, quant à eux, ne sont pas soumis à de telles règles et permettent donc un libre choix par rapport à la langue d'enseignement. Malgré le fait que l'on retrouve une proportion extrêmement faible d'étudiants anglophones dans les collèges francophones, même à Montréal, les francophones quant à eux représentent jusqu'à 25 % ou 30 % de la population dans les collèges anglophones de Montréal et la proportion peut être plus élevée encore dans les collèges anglophones à l'extérieur de la métropole (Côté, 2005). Ces contextes scolaires sont donc très riches en possibilités de contacts entre ces deux communautés linguistiques.

Le contexte belge

En Belgique, ce sont les Communautés qui sont chargées d'organiser, de gérer et de financer l'enseignement, à l'intérieur d'un cadre législatif très strict en matière de langues d'enseignement et d'enseignement des langues. Ainsi, la langue d'enseignement se doit d'être la langue de la région, c'est-à-dire le néerlandais en région flamande et le français en région wallonne (à l'exception des écoles de la Communauté germanophone, que nous n'aborderons pas ici). Dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, tant la Communauté française que la Communauté flamande sont compétentes en matière d'enseignement. Ce qui signifie qu'à Bruxelles, il existe deux systèmes d'enseignement totalement indépendants et parallèles, l'un en français, l'autre en néerlandais, et ce, des classes maternelles à l'université. Un enseignement bilingue co-organisé par les deux Communautés, de type bidirectionnel (appelé *dual language education*, en anglais) est donc impossible tant d'un point de vue politique que légal. Or, dans une ville comme Bruxelles, les besoins en langues sont prégnants et l'enseignement de la langue seconde en Communauté française ne parvient pas à répondre aux exigences du marché de l'emploi (Mettewie, 2004; Mettewie, Van Mensel, & Belang, 2006). Si depuis 1998, l'enseignement en immersion (de type EMILE / CLIL²) est autorisé dans les écoles de

-
1. Dans le système scolaire québécois, le niveau collégial, généralement appelé CÉGEP, est le niveau d'études de 2 ou 3 ans que l'on retrouve entre le niveau secondaire et le niveau universitaire. Généralement, les formations préuniversitaires sont d'une durée de 2 ans et les formations techniques sont d'une durée de 3 ans. Les étudiantes et étudiants de ce niveau ont généralement entre 17 et 19 ans.
 2. Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) ou *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), voir www.dilcompedium.com ou www.euroclil.net.

la Communauté française, sous des conditions très strictes, il n'est guère développé à Bruxelles (5 % à 10 % des écoles francophones de la capitale proposaient ce type d'enseignement en 2006, voir www.enseignement.be). Outre des problèmes organisationnels, l'enseignement en immersion a comme concurrent direct l'enseignement néerlandophone à Bruxelles. En effet, contrairement aux autres régions, les parents bruxellois jouissent de la « liberté du père de famille » et depuis les années 1980 de plus en plus de parents francophones de la capitale choisissent d'inscrire leurs enfants dans les écoles de la Communauté flamande. Ceci permet à l'enseignement néerlandophone d'augmenter ses parts de marché dans l'enseignement à Bruxelles (en moyenne 16,7 % de la population scolaire à Bruxelles en 2000, pour moins de 10 % de néerlandophones dans la capitale; Mettewie, 2004). Les statistiques au 1^{er} février 2007 (www.vgc.be/onderwijs/) indiquent que l'enseignement maternel (de 3 à 6 ans) accueille 10 % d'enfants néerlandophones et 20 % d'enfants bilingues français/néerlandais, pour 29 % de francophones et 41 % d'allophones. Même si la proportion d'élèves néerlandophones est plus importante aux niveaux primaire et secondaire (14 % et 34 % de néerlandophones et 21 % et 28 % de bilingues), la présence d'élèves ne parlant pas le néerlandais à la maison reste très importante dans ces écoles néerlandophones de la capitale. Nous n'aborderons pas ici les motivations, ni les implications pédagogiques ou de politique linguistique que cela implique (voir Mettewie, 2008), mais bien la situation particulière de contact que cela engendre. En effet, les écoles néerlandophones de Bruxelles sont un des rares lieux où des membres des deux principales communautés linguistiques se côtoient quotidiennement et grandissent ensemble. C'est le principal cas de contact intergroupe dans une société belge de plus en plus polarisée.

Il apparaît donc que les contacts entre communautés linguistiques historiques à Montréal et à Bruxelles soient loin d'être institutionnalisés et dépassent les frontières linguistiques imposées par les systèmes scolaires.

L'impact des milieux scolaires et communautaires sur les rapports intercommunautaires

Il apparaît donc que les contacts entre communautés linguistiques historiques à Montréal et à Bruxelles soient loin d'être institutionnalisés et dépassent les frontières linguistiques imposées par les systèmes scolaires. Il est donc intéressant d'analyser l'impact que ces contacts peuvent avoir sur les rapports intergroupes des jeunes citoyens.

Si les méthodologies des études présentées dans cette contribution diffèrent, les objectifs et les résultats quant à eux convergent. Nous présenterons donc en parallèle l'analyse de la situation à Montréal et à Bruxelles et concluons par une comparaison des résultats et des questionnements qu'ils impliquent.

Le portrait montréalais

Deux recherches récentes, soit celle de Pagé et ses collaborateurs (2007) et celle de Côté (2005), permettent de mieux saisir l'état actuel des rapports entre francophones et anglophones dans les milieux scolaires et communautaires montréalais.

Dans un premier temps, Pagé et ses collaborateurs (2007) ont effectué une recherche auprès de 1109 jeunes allant dans des écoles secondaires francophones de l'île de Montréal, afin d'étudier leur participation à des activités parascolaires et communautaires avec des membres de l'autre communauté linguistique. Cette recherche décrit, entre autres, l'identité de ces jeunes, leurs usages linguistiques, leurs attitudes par rapport à l'autre groupe linguistique, la description de la qualité et de la quantité des contacts qu'ils ont avec les membres de l'autre groupe linguistique ainsi que leur perception de l'impact de leur participation à de telles activités.

Contacts entre jeunes francophones et anglophones en milieu communautaire à Montréal

Un premier constat, surprenant en termes d'ampleur non anticipée, veut que malgré le fait que le système scolaire québécois soit divisé et ne favorise que peu les échanges entre écoles francophones et anglophones, les jeunes qui participent à des activités sportives et culturelles avec des membres de l'autre communauté linguistique sont près d'être trois fois plus nombreux que ceux qui n'y participent pas (813 vs 296). Du côté est de l'île, dans les quartiers de Montréal où la population est majoritairement francophone, 47,5 % des élèves déclarent participer à ces activités communautaires mixtes, de même que dans l'ouest de l'île, où la population est davantage mixte linguistiquement, mais avec une nette prédominance anglophone, entre 74,5 % et 81,9 % des élèves (selon les écoles) participent à ces activités mixtes. De plus, les résultats montrent que la participation à ces activités n'est ni épisodique, ni sporadique, car les jeunes s'y investissent sur une période variant d'un an à quatre ans et la très grande majorité de ceux-ci déclarent y consacrer passablement beaucoup de temps.

La recherche de Pagé et ses collaborateurs (2007) met également en lumière que les contacts informels entre ces jeunes sont très fréquents en dehors de ces activités communautaires. Dans l'ouest de l'île, la très grande majorité des jeunes francophones disent avoir dans leurs réseaux plusieurs amis anglophones et plus de la moitié des répondants de l'est de l'île affirment la même chose. De plus, il ne faut pas oublier que plusieurs allophones (Québécois de 1^{re} et 2^e générations³) allant à l'école française habitent dans l'ouest de l'île, ce qui rend ces contacts linguistiques plus complexes qu'une simple dichotomie « francophones » versus « anglophones ». En fait, dans l'ouest de Montréal, 16 % à 30 % de ceux qui fréquentent l'école française affirment utiliser davantage l'anglais que le français en dehors de l'école et, évidemment, la majorité d'entre eux sont des Québécois allophones issus de l'immigration récente. Toutes ces données dépeignent donc Montréal comme un lieu plus riche en termes de fréquence de rencontres linguistiques réelles pour les jeunes de niveau secondaire, que l'on aurait pu croire avec des systèmes scolaires divisés.

3. Nous entendons ici que les personnes qui sont nées à l'extérieur du Québec, qui sont devenues citoyens canadiens et qui vivent dans la province de Québec, sont des « Québécois de première génération ». Leurs enfants, quant à eux, sont des « Québécois de deuxième génération ».

Les données recueillies sur ces jeunes qui participent à ces activités communautaires sportives et culturelles linguistiquement mixtes, montrent que tant les francophones que les anglophones ont plus de contacts informels (dans les parcs, les rues, les commerces, etc.) avec des membres de l'autre groupe linguistique, dans leur vie de tous les jours, qu'en ont ceux qui ne participent pas à ces activités. Dans le même sens, ceux qui participent aux activités mixtes utilisent plus souvent la langue de l'autre communauté linguistique avec leurs amis et les membres de leur famille, que ceux qui ne participent pas à de telles activités.

On observe également que les francophones qui participent à ces activités mixtes, qu'ils soient d'ascendance ancienne ou d'origine immigrante, s'évaluent plus compétents dans la langue anglaise que s'estiment les francophones qui ne sont pas engagés dans ces activités. Toutefois, le constat n'est pas le même pour les jeunes anglophones. Dans leur cas, les données montrent que les anglophones, peu importe s'ils participent ou non à des activités mixtes, s'évaluent plus compétents dans l'autre langue (donc en français) que ne le font les francophones (quant à la langue anglaise). Un constat semblable a été observé lors d'un projet pilote, intitulé *RAP Montréal* et financé par *Canadian Parents for French* et le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. Il s'agit d'un rapprochement linguistique entre deux classes de langue seconde d'écoles secondaires de l'ouest de l'île de Montréal, l'une francophone et l'autre anglophone. En effet, le comité organisateur du *RAP Montréal* a constaté que les élèves francophones semblaient moins confiants en leur compétence dans leur langue seconde que ne l'étaient les élèves anglophones. L'hypothèse principale de cet écart de perception dans l'auto-évaluation de leur compétence linguistique, qui devra être vérifiée par une analyse plus approfondie, serait liée à deux facteurs favorisant la maîtrise du français. Il s'agit, d'une part, de la qualité des cours de français offerts dans le système anglophone, où l'on retrouve fréquemment des stratégies d'immersion, et d'autre part, de l'omniprésence de la langue française à Montréal (due à la loi 101), qui exposerait potentiellement davantage les jeunes anglophones à la langue française que l'inverse.

L'impact du rapprochement intergroupe dans le milieu communautaire à Montréal

Dans un autre ordre d'idées, il semble que le milieu communautaire offre un contexte adéquat pour le rapprochement intercommunautaire. La théorie des contacts intergroupes, dont les bases ont été fondées par Allport (1954), stipule *grosso modo* que sous certaines conditions favorables, plus il y aura de contacts entre les membres de groupes différents, plus ils vont apprendre à se connaître et moins il y aura de discrimination entre eux (Côté, 2005; Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman & Anastasio, 1994; Taylor, Dubé & Bellerose, 1986; Hewstone & Brown, 1986). Ceci signifie que tous les contextes de contacts intergroupes n'amèneront pas automatiquement des effets positifs. Si les conditions essentielles ne sont pas présentes, il est donc possible que ces rencontres ne produisent aucun effet, ou encore créent des effets pervers sur les perceptions et attitudes face à l'exogroupe. Évidemment, la liste des conditions favorables ou nécessaires aux contacts intergroupes n'a cessé de s'allonger dans la

deuxième moitié du 20^e siècle et des auteurs comme Pettigrew (1998) et Dovidio et ses collaborateurs (2003) ont effectué d'excellentes synthèses de ces conditions, que nous reprendrons plus loin.

La recherche de Pagé et ses collaborateurs (2007) mentionne que les activités communautaires sont perçues par les jeunes Montréalais comme respectant les grands principes de la théorie des contacts, c'est-à-dire que 1) la coopération entre les membres des deux communautés linguistiques est plus forte que la compétition, et ce même s'il est logique de s'attendre à un certain degré de compétition dans les activités sportives; 2) le niveau d'interaction entre les francophones et les anglophones est élevé; 3) ils sentent que les personnes qui détiennent une autorité (parents et animateurs) soutiennent explicitement des normes favorables au rapprochement intergroupe; et finalement, 4) les statuts des deux langues et des deux communautés linguistiques sont égaux. Dans le même ordre d'idées, la recherche montre que ceux qui participent à ces activités utilisent très fortement un processus de supracatégorisation, c'est-à-dire un processus cognitif qui permet d'associer dans une même catégorie « rassembleuse » des personnes généralement divisées en catégories différentes, par exemple être tous « membres de l'équipe X » de telle activité sportive, plutôt que des sous-groupes « d'anglophones » et « de francophones ».

Enfin, les analyses de Pagé et ses collaborateurs (2007) montrent que la participation à ces activités communautaires mixtes est liée significativement à une plus grande estime de l'autre groupe linguistique ($p < ,000$), à une plus grande identification à l'autre groupe ($p < ,000$), c'est-à-dire le sentiment de partager des caractéristiques semblables, et à un plus grand désir d'avoir de futurs contacts avec les membres de l'exogroupe ($p < ,000$). Évidemment, ces résultats doivent être interprétés comme des corrélations et donc on ne peut pas dire que les activités de contacts sont « la cause » de ces observations, car il est bien possible que ce soit la présence de ces caractéristiques chez ces jeunes qui les amènent à participer aux activités mixtes. Seul un protocole de recherche longitudinal permettrait de mieux distinguer la direction de ces relations.

Qualité et impact des contacts entre jeunes francophones et anglophones en milieu scolaire à Montréal

Dans un second temps, Côté (2005) a effectué une enquête auprès de 522 étudiants de quatre institutions collégiales anglophones (dont trois dans la région urbaine montréalaise) afin de créer un modèle prédictif de la quantité et de la qualité des contacts interlinguistiques au sein de celles-ci. Rappelons que le niveau collégial est le premier contexte scolaire où la loi 101 ne régit pas dans quelle langue on doit étudier et où il y a donc un libre choix de la langue d'enseignement. Le niveau collégial rend ainsi accessible une première occasion de scolarisation commune entre francophones et anglophones. Ces choix individuels amènent dès lors les institutions anglophones à être très mixtes en termes de groupes linguistiques, avec une proportion élevée de francophones et d'allophones.

Cette recherche démontre, tout d'abord, que les collégiens estiment que les conditions favorables aux contacts intergroupes linguistiques sont fortement

présentes dans leurs institutions scolaires, soit 1) que l'interdépendance entre francophones et anglophones est élevée 2) que les collèges (cégeps) anglophones affichent, par l'entremise des membres de la direction et du corps professoral, des normes favorables aux contacts intergroupes et 3) qu'ils sentent une égalité des statuts entre francophones et anglophones. Il ne faut pas croire pour autant que tous les collégiens vivent leurs contacts interlinguistiques de manière idéale, mais bien que même si l'on retrouve tout le spectre d'expérience de contacts, de la plus négative à la plus positive, globalement la moyenne est positive.

La théorie des contacts intergroupes a donc pu être confirmée dans le contexte des collèges anglophones, c'est-à-dire que plus la présence des conditions essentielles est perçue par les répondants : 1) plus il y a une *quantité de contacts*, mesurée en termes d'amis, de fréquence d'utilisation de l'autre langue, du nombre d'heures partagées en classe avec des étudiants de l'autre langue; 2) plus il y a une *qualité de contact*, c'est-à-dire une profondeur dans la relation et une aisance (inverse de l'anxiété) lors des contacts avec des membres de l'autre groupe et 3) plus il y a une *proximité sociale* avec les membres de l'autre groupe linguistique, donc une identification à l'autre groupe et un désir de futurs contacts avec eux.

Toutefois, cette recherche met en lumière une particularité du contexte linguistique, qu'il faut ajouter à la théorie des contacts pour pouvoir l'utiliser adéquatement dans un environnement comme les institutions scolaires montréalaises, à savoir l'auto-évaluation que font les collégiens de leur propre compétence linguistique dans leur langue seconde. Cette auto-évaluation est l'élément qui a le plus d'impact dans la prédiction de la quantité et qualité des contacts que ces jeunes vont avoir avec les membres de l'autre groupe linguistique. Évidemment, l'hypothèse centrale est que le sentiment de compétence dans sa langue seconde est fondamental dans l'apparition ou non de l'anxiété dans les rapports intergroupes, variable largement reconnue pour nuire aux contacts (Clément, Noels & Denault, 2001; Islam & Hewstone, 1993; Wilder & Shapiro, 1989; Stephan & Stephan, 1985).

Par ailleurs, à la lumière des résultats de la recherche de Côté (2005), l'augmentation du nombre et de la qualité des contacts avec les membres de l'autre communauté linguistique ne mène pas pour autant à une assimilation à ce groupe. En effet, chacun garde une préférence pour son groupe linguistique d'origine, tant en termes d'usage de la langue que du nombre d'amis dans le réseau social.

Finalement, Côté (2005) observe que dans le contexte des collèges anglophones, les rapports entre francophones et anglophones ont lieu dans les faits entre individus qui partagent tous à un certain degré un bilinguisme, allant d'une faible maîtrise de la langue seconde à une excellente maîtrise de celle-ci. Cela complexifie le modèle classique de la théorie des contacts où généralement l'appartenance à un groupe est relativement claire (par exemple « noirs » vs « blancs », « catholiques » vs « protestants », « juifs » vs « musulmans ») ou encore que l'appartenance aux deux groupes est quasi impossible, par exemple il est certainement plus difficile d'être à la fois catholique et protestant à Belfast, qu'il ne l'est d'être à la fois francophone et anglophone à Montréal.

À la lumière des résultats de la recherche de Côté (2005), l'augmentation du nombre et de la qualité des contacts avec les membres de l'autre communauté linguistique ne mène pas pour autant à une assimilation à ce groupe.

Malgré le fait que Côté rapporte que 30 % de son échantillon de collégiens affirment parler autant le français que l'anglais dans la vie de tous les jours, ce qui est une masse critique à ne pas négliger, peu d'informations sur le rôle de ces « bilingues » ou « multilingues » dans les relations entre francophones et anglophones ne sont encore disponibles, ni dans le contexte d'une scolarisation commune, ni lors d'activités communautaires mixtes ou même de l'environnement social (vie de quartier) ou dans les milieux de travail. Pourtant, dans un contexte comme celui de Montréal, où 18,5 % de la population est allophone et va généralement apprendre l'une des deux langues ou même les deux langues officielles et où près de 3 % de la population déclare avoir plus d'une langue maternelle (Statistique Canada, 2001), il est essentiel d'étudier davantage le rôle de ces « bilingues » et « multilingues » dans les relations entre francophones et anglophones tant dans le milieu communautaire qu'au niveau des institutions postsecondaires.

Le portrait bruxellois

Pour Bruxelles, ce seront d'une part des possibilités de contacts entre communautés linguistiques au niveau scolaire et communautaire qui seront présentées et d'autre part, l'impact des contacts sur les attitudes des jeunes francophones et néerlandophones.

Possibilités de contacts entre jeunes francophones et néerlandophones à Bruxelles

Outre les contacts entre élèves francophones et néerlandophones dans les écoles néerlandophones de Bruxelles, Janssens et Van Mensel (2006) ont dégagé d'autres espaces de contacts intercommunautaires dans leur analyse des centres culturels bruxellois financés par la Communauté flamande. Les « gemeenschapscentra » (littéralement, centres communautaires) sont, tout comme l'enseignement néerlandophone, des éléments phares de la politique de présence linguistique des autorités flamandes dans la capitale. Ces centres ont donc une vocation bien plus large que celle d'une offre culturelle de proximité à la minorité néerlandophone. Outre un programme culturel, ils proposent des ateliers, stages et cours dans des domaines aussi divers que le sport, le récréatif pour enfants et adolescents, la musique et la danse, le tout étant proposé en néerlandais. Si les activités pour enfants attirent un public très diversifié du point de vue linguistique et culturel, il faut noter que parmi les jeunes participants « francophones », on compte tant des jeunes de familles francophones, que de familles issues de l'immigration, ces derniers y étant principalement attirés par les cours de hip hop, breakdance ou danse du ventre.

Les autres endroits où jeunes francophones et néerlandophones se côtoient dans la capitale sont les grands espaces de spectacles, comme l'Ancienne Belgique, et le monde associatif tant culturel que sociopolitique. Pour ces derniers, il s'agit d'ailleurs souvent de mouvements de citoyens, qui dépassent les clivages linguistiques traditionnels de Bruxelles. Les rencontres d'associations, comme Amnesty International, ayant lieu dans certains de ces « gemeenschapcentra » néerlandophones, accueillent des sympathisants aussi bien francophones que néerlandophones.

Enfin, il faut mentionner que la Communauté flamande investit largement dans les activités parascolaires et récréatives, au départ des écoles néerlandophones. Les stages de musique, de sport, et les plaines de jeux organisés en néerlandais pendant les vacances, les mercredis après-midi ou les week-ends drainent un public linguistiquement très hétérogène, où les contacts entre néerlandophones et non-néerlandophones (francophones et/ou allophones) sont favorisés.

Il reste que la quantité et la qualité des contacts intercommunautaires réels, engendrés par ces activités, gravitant autour des centres communautaires et scolaires néerlandophones de Bruxelles, varient fortement d'une commune à l'autre, en fonction de facteurs géographiques et démographiques et sont difficilement mesurables empiriquement.

Cependant, un volet d'une large étude sur les écoles néerlandophones de Bruxelles (Housen, Mettwie, & Pierrard, 2002; Housen & Pierrard, 2004; Van Mensel, Housen, Mettwie, & Pierrard, 2005) a analysé les effets sur les attitudes et la motivation du contact intercommunautaire entre élèves francophones et néerlandophones (Mettwie, 2004). Ne seront présentés ici que les aspects concernant les attitudes envers les langues et les communautés linguistiques en présence. D'autres articles traitent de l'impact du contact intercommunautaire sur la motivation, (Mettwie, 2003; Mettwie, Housen, & Pierrard, 2004) et sur les compétences linguistiques (Mettwie, Housen, & Pierrard, 2005; Van Mensel, Pierrard, & Housen, 2004).

L'impact des contacts intercommunautaires sur les attitudes des jeunes francophones et néerlandophones à Bruxelles

L'enseignement néerlandophone à Bruxelles accueille une (très) large population d'élèves non néerlandophones (voir plus haut), alors que ces écoles étaient, à l'origine, prévues pour accueillir la minorité linguistique néerlandophone de la capitale. L'enseignement se doit d'y être dispensé uniquement en néerlandais (le néerlandais qui est considéré comme étant la langue maternelle des élèves, même si aujourd'hui la réalité est bien différente). L'hétérogénéité linguistique de la population scolaire a des implications non négligeables au niveau organisationnel et pédagogique (Mettwie, Housen, Pierrard *et al.*, 2005), mais présente l'avantage d'être un lieu de contact entre francophones et néerlandophones. Les conditions des théories de contacts intercommunautaires sont ici en grande partie rassemblées. En effet, (1) l'interaction est fréquente et assez intensive dans les classes, (2) les personnes d'autorité, dans ce cas les parents et les enseignants, soutiennent l'intégration des communautés au sein de l'école (même si certains enseignants sont assez réservés, voire négatifs face à cette hétérogénéité linguistique) et (3) les deux langues et communautés jouissent d'un statut élevé et d'une reconnaissance tant au niveau régional que national (Mettwie, 2004). Quant au niveau de coopération, peu de données empiriques font état d'un manque de coopération entre élèves et/ou de compétition, pouvant nuire aux relations intergroupes.

Afin de mesurer l'impact de la situation de contact sur les attitudes des élèves francophones et néerlandophones dans ces écoles néerlandophones de Bruxelles, Mettwie (2004) les a comparées à celles d'élèves de groupes contrôles en Flandre

(région néerlandophone) et en Wallonie (région francophone), où les élèves n'ont pas de contacts avec des membres de l'autre communauté linguistique (N= 686). Les comparaisons indiquent que les élèves, âgés de 12, 15 et 18 ans, en situation de contact intercommunautaire, développent des attitudes langagières plus positives que les élèves en Flandre et en Wallonie. C'est le cas pour leurs attitudes envers la langue, la communauté et la culture de l'autre groupe linguistique, mais non pour les attitudes envers leur langue maternelle et leur propre communauté. Ceci suggère que le contact a un effet positif sur la perception de l'autre, mais n'engendre pas d'attitudes négatives (ou moins positives) envers la langue première et la communauté. Cependant des analyses différenciées pour les deux groupes linguistiques en contact dans l'enseignement néerlandophone de Bruxelles montrent que ce contact a un impact significatif sur les attitudes des francophones, mais peu (voire pas) pour les néerlandophones. Ceci signifie que les francophones dans l'enseignement néerlandophone développent des attitudes significativement plus positives envers le néerlandais et les néerlandophones que les élèves en Wallonie. Ce bénéfice du contact pour les élèves francophones par rapport à leurs condisciples néerlandophones, s'explique par le fait que ceux-ci se trouvent dans un contexte de contact bien plus intensif et structuré. En effet, pour les élèves néerlandophones dans les écoles néerlandophones le contact avec le français se limite au cours de français langue étrangère et le contact avec les francophones d'une part, et à la cour de récréation d'autre part. Les francophones des écoles néerlandophones, quant à eux, multiplient les contacts tant avec la langue néerlandaise, qu'avec les locuteurs (les élèves néerlandophones et les enseignants) dans toutes les activités scolaires, sauf peut-être dans les cours de récréation, où, malgré une politique stricte d'emploi du néerlandais, le français est néanmoins parlé. De plus, il faut noter que deux tiers de ces francophones disent utiliser le néerlandais (avec ou sans français) avec leur groupe d'amis et/ou lors d'activités extrascolaires. Quant aux élèves néerlandophones, seul un cinquième d'entre eux déclarent utiliser la langue de l'autre communauté avec leurs amis et/ou lors d'activités récréatives ou sportives et ce toujours en combinaison avec leur langue maternelle. L'usage du néerlandais par ces élèves francophones ne se limite donc pas à l'école néerlandophone.

Enfin, les analyses des attitudes langagières des élèves dans l'enseignement néerlandophone de Bruxelles ont également mis en lumière le profil particulier que présentent les élèves qui sont bilingues néerlandais/français de naissance, représentant près de 20 % de la population scolaire (Mettewie, 2004). Même si ces bilingues affichent des attitudes légèrement plus positives envers le français, qui est la langue dominante à Bruxelles, les analyses (*repeated measures*) montrent qu'ils ont des attitudes tout aussi positives envers les deux communautés et ne semblent pas faire de différences entre celles-ci contrairement aux autres élèves, même ceux en situation de contact intensif comme c'est le cas des francophones dans l'enseignement néerlandophone (Mettewie, 2004). En outre, tout en restant extrêmement positifs envers les communautés, ils apparaissent moins chauvinistes que les élèves issus d'une seule communauté linguistique. Le profil de médiateur entre deux communautés de ces bilingues mériterait sans doute d'être étudié plus en détail.

Sur la base de ces résultats, il apparaît que la situation particulière de contact intercommunautaire dans les écoles néerlandophones de Bruxelles a un impact positif sur les attitudes, principalement des francophones, envers la langue et la culture de l'autre communauté. Ce contact est source d'ouverture et d'appréciation réciproque, qui est précieuse dans un contexte de polarisation de plus en plus sensible entre les communautés linguistiques majoritaires en Belgique.

Cependant, il est important de noter que même si les possibilités de contacts entre communautés linguistiques à Bruxelles semblent nombreuses, elles n'en sont pas moins trompeuses. En effet, que ces contacts se situent dans le cadre des écoles néerlandophones ou dans le cadre associatif, culturel et récréatif des centres communautaires néerlandophones de la capitale, ceux-ci restent quantitativement un phénomène marginal (Janssens, 2001; 2007, Janssens & Van Mensel 2006, Mettwie, 2004) dans une ville officiellement bilingue.

Discussion et conclusion

À la lecture de ces résultats de recherche, il apparaît que les expériences de contacts entre communautés linguistiques de Montréal et de Bruxelles sont positives, tant dans les milieux scolaires, lorsqu'elles sont possibles, que dans les milieux communautaires. Si ces deux contextes sont différents à bien des égards, ils convergent toutefois à plusieurs niveaux. Ainsi trois constats s'imposent lors de la mise en parallèle des situations montréalaise et bruxelloise.

Premièrement, il apparaît que les différents milieux observés, tant du côté montréalais que bruxellois, mettent en place les conditions essentielles au bon déroulement des rapports intercommunautaires, selon la théorie des contacts. Deuxièmement, nous observons également, dans ces deux contextes de contacts interlinguistiques, qu'il y a un lien clair entre la quantité de contacts qu'ont les jeunes (que ce soit dans le milieu scolaire ou communautaire) et leurs attitudes positives à l'égard de la langue et des membres de « l'autre » groupe linguistique. Finalement, nous constatons que la proximité avec l'autre groupe linguistique que les jeunes développent lors des contacts n'engendre pas pour autant une distance face à la langue maternelle ou face à la communauté linguistique d'origine. Il semble donc qu'avoir des contacts intercommunautaires n'induit pas une assimilation avec « l'autre » groupe linguistique.

De plus, du bilan que nous avons présenté émergent plusieurs questions qui devraient faire l'objet de recherches en interface Bruxelles / Montréal, qui soient à la fois complémentaires et comparatives. Trois axes de recherche se dégagent de l'analyse des situations intercommunautaires montréalaise et bruxelloise.

Premièrement, il nous paraît essentiel de poursuivre des recherches concernant les liens entre compétences linguistiques (mesurées et/ou auto-évaluées), attitudes et contacts intergroupes, afin de dégager une direction dans les relations entre les variables dans l'étude des contacts. Ceci implique un approfondissement des données concernant les compétences linguistiques (pourquoi certains jeunes se sentent

moins compétents en langue seconde, quel impact cela a-t-il, quels niveaux de compétences linguistiques vont de pair avec les attitudes les plus positives ou négatives?) et l'utilisation complémentaire de protocoles longitudinaux et/ou qualitatifs. Outre la direction causes/effets dans les variables tant contextuelles qu'individuelles et linguistiques, ces analyses permettraient de dégager des pistes pour contrer des impacts négatifs dans les relations intercommunautaires et linguistiques.

Deuxièmement, une comparaison de l'impact des contacts dans le cadre des enseignements de langue seconde s'impose entre d'une part des situations d'apprentissage institutionnalisées, de type classes d'immersion et des échanges structurés et encadrés didactiquement, et d'autre part des situations non institutionnalisées, comme c'est le cas dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, ou les collègues anglophones de Montréal. Se pose ainsi la question de savoir si l'enseignement en immersion (avec un contact intercommunautaire limité aux enseignants) permet de développer des attitudes aussi positives envers la langue seconde et ses locuteurs que la situation de contacts non institutionnalisés entre jeunes. S'appuyant sur l'expérience positive du milieu communautaire de Montréal, du milieu scolaire bruxellois et du milieu collégial anglophone du Québec, les écoles primaires et secondaires, francophones et anglophones ou néerlandophones semblent avoir avantage à favoriser entre elles les jumelages récurrents et « interactifs en face-à-face », tant pour atteindre des objectifs d'apprentissage linguistique que pour l'impact social (rapprochement) qui découle de ces contacts. Reste à analyser quels sont les leviers qui permettent la mise en place de tels échanges avec des conditions de contact favorables à l'amélioration des rapports intergroupes et l'impact réel de ces jumelages « institutionnalisés » et de contact non spontané sur les attitudes des jeunes.

Troisièmement, les comparaisons ont déjà clairement montré que, dans les deux métropoles, les rapports intergroupes dépassent largement les deux communautés linguistiques traditionnelles. En effet, ces contacts intercommunautaires incluent inévitablement des rapports avec des bilingues issus des deux communautés historiques et avec d'autres communautés linguistiques issues de l'immigration. Ces contacts s'avèrent d'autant plus complexes qu'une masse critique de Montréalais et de Bruxellois sont porteurs d'une forme plus ou moins développée de bilinguisme voire de multilinguisme. Dès lors, il semble incontournable d'analyser d'un côté de manière comparative les formes de bilinguisme et de multilinguisme que l'on retrouve dans ces deux contextes, tant au niveau de l'identité que des usages linguistiques⁴, et d'un autre côté, le rôle des bilingues (natifs ou tardifs) et des multilingues dans le rapport et/ou le rapprochement des communautés linguistiques, dans un contexte de polarisation.

Dans cette contribution, nous avons tenté de montrer les convergences entre les contextes montréalais et bruxellois dans le cadre des relations intercommunautaires, tant pour les projets déjà réalisés que pour les trois axes de recherche à

4. Deux études sur des aspects de cette thématique sont en cours (Janssens, 2007 et Côté, à paraître en 2008).

venir. Ainsi, Montréal et Bruxelles s'avèrent être des terrains de recherche idéaux pour étudier et comparer tant la dimension linguistique des contacts intergroupes que le rôle du bi- ou multilinguisme et des bilingues dans ces rapports, et ainsi contribuer à l'enrichissement des théories classiques expliquant les relations intergroupes.

Références bibliographiques

- BREWER, M. B., et Miller, N. (1996). Intergroup contact, cooperation, and competition : Does togetherness make friends? *Intergroup Relations*. Buckingham: Open University Press p. 107-133.
- CLÉMENT, R., Noels, K. et Denault, B. (2001). Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication. *Journal of Social Issues*, 57 (3), p. 559-577.
- CÔTÉ, B. (2005). *Étude des rapports entre jeunes « francophones » et « anglophones » dans des collèges anglophones du Québec*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, 230 p.
- CÔTÉ, B. (2007). *Évaluation de trois formes d'un programme de jumelage entre des écoles primaires francophones et des écoles primaires anglophones de la région de Montréal*. Projet de recherche pour le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, soumis au Comité d'Éthique de l'Université de Sherbrooke.
- DOVIDIO J., Gaertner, S., et Kawakami, K. (2003). Intergroup contact : The past, present, and the future. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6 (1), p. 5-21.
- GAERTNER, S.L., Rust, M.C., Dovidio, J. F., Bachman, B. A. et Anastasio, P. A. (1994). The contact hypothesis : The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias. *Small Group Research*, 25 (2), p. 224-249.
- HEWSTONE, M., et Brown, R. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. New York : Basil Blackwell.
- HOUSEN, A., Mettwie, L., et Pierrard, M. (2002). *Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel* (Research report). Brussel: Centrum voor Linguïstiek - Vrije Universiteit Brussel.
- HOUSEN, A., et Pierrard, M. (2004). Meertaligheid in Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel: verslag van een effectenstudie, dans A. Houseen, M. Pierrard et P. Van de Craen (Éds.), *Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel*. Brussel: VUBPress, p. 9-33.

- ISLAM, M.R. et Hewstone, M. (1993). Dimensions of contact as predictors of intergroup anxiety, perceived out-group variability and out-group attitude : an integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, p. 700-710.
- JANSSENS, R. (2001). *Taalgebruik in Brussel: Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalig Brussel*. Brussel: VUBPress.
- JANSSENS, R. (2007). *Van Brussel gesproken. Taalgebruik, taalverschuivingen en taalidentiteit in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Brussel: VUBPress.
- JANSSENS, R., et Van Mensel, L. (2006). *Publieksonderzoek Gemeenschapscentra. Een onderzoek naar het profiel van de bezoekers van de Vlaamse gemeenschapscentra in Brussel* (Research report). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- MCANDREW, M., et Gagnon, F. (2000). *Relations ethniques et éducations dans les sociétés divisées*. Montréal: L'Harmattan.
- METTEWIE, L. (2003). Contacthypothese en taalleermotivatie in Nederlandstalige scholen in Brussel. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 70 (2), p. 79-89.
- METTEWIE, L. (2004). *Attitudes en motivatie van taalleerders in België. Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel* (Thèse de doctorat). Brussel : Vrije Universiteit Brussel.
- METTEWIE, L., Housen, A., et Pierrard, M. (2004). Invloed van contact op taalattitudes en taalleermotivatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, dans A. Housen, M. Pierrard et P. Van de Craen (Éds.), *Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel*. Brussel: VUBPress, p. 35-65.
- METTEWIE, L., Housen, A., et Pierrard, M. (2005). Les élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles deviennent-ils bilingues français/néerlandais? dans P. Hilgsmann et e.a. (Éds.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België / Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone. Louvain-la-Neuve, 15-17 maart/mars 2004*. Louvain-la-Neuve: Faculté de Philosophie et Lettres/Academia-Bruylant, p. 165-176.
- METTEWIE, L., Housen, A., Pierrard, M., et Van Mensel, L. (2005). Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel: verslag van een effectenstudie. *School en samenleving*, 8 (87), p. 105-125.
- METTEWIE, L., Van Mensel, L., et Belang, D. (2006). *Entreprises bruxelloises et langues étrangères. Pratique et coût d'une main d'œuvre ne maîtrisant pas les langues étrangères*. Bruxelles: TIBEM - Ministère de l'Economie et de l'Emploi de la Région de Bruxelles-Capitale.
- METTEWIE, L. (2008). Elèves non-néerlandophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles: analyse des répercussions éducatives de la traversée de la frontière linguistique, dans L. Puren et S. Babault (Éds.), *L'éducation au-delà des frontières*. Paris: L'Harmattan.

- PAGÉ, M., Côté, B. et Lasry (2007). *Les contacts entre jeunes francophones et anglophones dans l'Île de Montréal*. Rapport de recherche non publié, CEETUM, 24 p.
- PETTIGREW, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, p. 65-85.
- STEPHAN, W.J., et Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41 (3), p. 157-175.
- TAYLOR, D.M., Dubé, L., et Bellerose, J. (1986). Intergroup Contact in Québec : Myth or Reality? dans M. Hewstone et R. Brown, *Contact and conflict in intergroup encounters*. New York : Basil Blackwell, p. 93-106.
- VAN MENSEL, L., Housen, A., Mettwie, L., et Pierrard, M. (2005). Multilinguisme dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles: résultats d'une étude pilote, dans E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettwie, A. Housen et R. De Groof (Éds.), *Language, Attitudes et Education in Multilingual Cities*. Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, p. 133-142.
- VAN MENSEL, L., Pierrard, M., et Housen, A. (2004). Taalvaardigheid van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel, dans A. Housen, M. Pierrard et P. Van de Craen (Éds.), *Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel*. Brussel: VBUBPress, vol. 12, p. 67-110.
- WILDER, D.A., et Shapiro, P.N. (1989). Role of competition-induced anxiety in limiting the beneficial impact of positive behavior by an out-group member. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1), p. 60-69.

Sites Internet:

- http://cansim2.statcan.ca/cgi-win/cnsmcgi.pgm?Lang=F&SP_Action=Result&SP_ID=50004&SP_TYP=5&SP_Sort=1
- http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/atlas/carteA2.html
(Archambault, Ray, Rose et Séguin, consulté le 1^{er} octobre 2007).
- http://statbel.fgov.be/figures/d21_fr.asp#3 (consulté le 1^{er} octobre 2007).
- <http://www.clilcompendium.com/>
- <http://www.enseignement.be/citoyens/thematiques.asp>
- <http://www.euroclit.net/>
- http://www.senate.be/www/?Mival=/index_senate&MENUID=22000&LANG=fr
(consulté le 1^{er} octobre 2007).
- <http://www.vgc.be/Onderwijs/>

Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada

Diane GÉRIN-LAJOIE

Professeure titulaire, OISE, Université de Toronto, Ontario, Canada

Marianne JACQUET

Professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

L'article pose un regard critique sur la façon dont les écoles de langue française de l'Ontario et de la Colombie-Britannique favorisent l'inclusion de la population scolaire immigrante au sein de la salle de classe. Adoptant une perspective critique de la notion de diversité, les auteures s'interrogent sur la manière dont l'école compose avec une population scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans racial, culturel et linguistique. En examinant plus particulièrement la situation dans les écoles de langue française situées en milieu francophone minoritaire, les auteures mettent en lumière les difficultés que pose l'implantation en milieu francophone minoritaire de directives et politiques de gestion de la diversité élaborées suivant une perspective de majoritaire. De plus, la prédominance de l'éducation multiculturelle, axée sur la célébration des différences, laisse peu de place à une approche plus critique qui permettrait de questionner le statu quo et d'engager une réflexion sur la manière de

concevoir et d'actualiser l'inclusion des minorités. À cet égard, une réflexion de fond s'impose sur la problématique de la diversité en milieu scolaire francophone minoritaire.

ABSTRACT

Perspectives on the Inclusion of Minorities in the Canadian Francophone Minority Context

Diane GÉRIN-LAJOIE

OISE, University of Toronto, Ontario, Canada

Marianne JACQUET

Simon Fraser University, British Columbia, Canada

The article takes a critical look at how French-language schools in Ontario and British Columbia favour the inclusion of the immigrant population in the classroom. Adopting a critical perspective on the notion of diversity, the authors question the way the school deals with an increasingly diversified school population on racial, cultural and linguistic levels. By examining the situation more closely in French-speaking schools located in Francophone minority areas, the authors reveal the problems of immigration to these areas in relation to administration directives and policies on diversity developed from a majority perspective. The predominance of multicultural education centred on the celebration of differences also leaves little room for a more critical approach, allowing the status quo to be questioned and reflections on how to conceive and update the inclusion of minorities. In this regard, a deep reflection is called for on diversity in the minority Francophone school milieu.

RESUMEN

Comparación de la inclusión de las minorías en contexto escolar francófono minoritario en Canadá

Diane GÉRIN-LAJOIE

OISE, Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

Marianne JACQUET

Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

Este artículo lanza una mirada crítica a la manera en que las escuelas de lengua francesa en Ontario y en Colombia Británica favorecen la inclusión de la población escolar inmigrante en los salones de clase. Adoptando una perspectiva crítica de la noción de diversidad cultural, las autoras cuestionan la manera en que la escuela se las arregla con la presencia de una población escolar cada vez más diversificada

racial, cultural y lingüísticamente hablando. Al examinar específicamente la situación en las escuelas de habla francesa situadas en medio francófono minoritario, las autoras ilustran las dificultades que conlleva la implantación de una perspectiva mayoritaria en medio francófono minoritario. Aun más, la predominancia de la educación multicultural, centrada en la celebración de las diferencias, deja muy poco lugar a un enfoque más crítico que permitiría cuestionar el statu quo y provocar una reflexión sobre la manera de concebir y de actualizar la inclusión de las minorías. Al respecto, se impone una reflexión de fondo sobre la problemática de la diversidad en el medio escolar francófono minoritario.

Quand on examine la diversité raciale, culturelle et linguistique qui qualifie les élèves dans ces écoles, on se rend compte que les dynamiques d'inclusion de la population scolaire sont révélatrices de défis particuliers, autant pour les élèves que pour le personnel des écoles.

Introduction

Dans les pages qui suivent, nous traiterons de la question de l'inclusion de la population scolaire immigrante dans les écoles francophones situées en milieu minoritaire au Canada. Ce contexte scolaire particulier demeure encore peu connu du milieu majoritaire, que l'on parle des francophones au Québec et à travers le monde, ou des anglophones au Canada ou ailleurs. Quand on examine la diversité raciale, culturelle et linguistique qui qualifie les élèves dans ces écoles, on se rend compte que les dynamiques d'inclusion de la population scolaire sont révélatrices de défis particuliers, autant pour les élèves que pour le personnel des écoles. Jusqu'à présent, c'est surtout dans le contexte des écoles situées en milieu majoritaire que le phénomène de l'inclusion des élèves au sein de l'école a été traité et ce, à partir de divers points de vue et fondements théoriques.

Dans le présent article, nous privilégierons une approche critique pour examiner l'inclusion des élèves d'origines diverses en milieu scolaire. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous nous donnons comme objectif d'examiner le cas des écoles francophones situées en milieu minoritaire au Canada, en présentant deux contextes particuliers, celui de l'Ontario et celui de la Colombie-Britannique. Mais avant de parler plus spécifiquement de ces deux réalités, il est important de jeter un regard critique sur la notion même d'inclusion¹. Après avoir présenté le cas de ces deux provinces, nous proposerons alors quelques pistes de réflexion sur la façon de parvenir à une inclusion véritable des élèves inscrits dans ces écoles.

1. Nous tenons à préciser que la notion d'inclusion représente un effort d'intégration véritable pour tout élève inscrit à l'école. Pour sa part, la notion d'intégration est plutôt synonyme d'assimilation.

Point de vue critique sur la notion d'inclusion

Notre propre recherche dans le domaine de l'éducation des minorités indique que nous sommes en présence d'un modèle d'intégration qui ne tient nul compte du contexte social, politique et économique dans lequel ces écoles opèrent. En effet, ces dernières se définissent toujours à partir d'une philosophie propre au groupe majoritaire.

Dans leurs écrits, les théoriciens et théoriciennes critiques démontrent de quelles façons les minorités de toutes sortes se voient privées d'un traitement équitable à l'école, en raison de la place qu'elles occupent dans la structure des rapports de force existants (Sleeter et Grant, 1991; Ladson-Billings, 2004; Henry et Tator, 1999; Dei, 1999; Popkewitz, 1998, 2000). Notre propre recherche dans le domaine de l'éducation des minorités indique que nous sommes en présence d'un modèle d'intégration qui ne tient nul compte du contexte social, politique et économique dans lequel ces écoles opèrent. En effet, ces dernières se définissent toujours à partir d'une philosophie propre au groupe majoritaire (Gérin-Lajoie, 2003, 2006).

Le discours officiel ne semble pas thématiser l'inclusion de la diversité à l'école en regard des notions d'équité et de justice sociale (la justice sociale faisant ici référence à l'élimination de la domination institutionnelle et de l'oppression des groupes marginalisés). L'éducation multiculturelle, qui constitue toujours le fondement privilégié par le personnel enseignant et de direction pour assurer l'inclusion des élèves dans le système scolaire, se limite à reconnaître le besoin de mieux comprendre et de respecter les élèves d'origines raciales, culturelles et linguistiques diverses. Bien que ces principes soient louables, ils ne suffisent pas à créer les conditions d'une inclusion véritable. Tant que les notions d'équité et de justice sociale ne feront pas partie du discours officiel, il est illusoire de penser que l'école puisse répondre véritablement aux besoins de tous les élèves. De plus, tant que l'on ne reconnaîtra pas l'intersection des marqueurs de la différence (« race », langue, culture, etc.) et leur influence sur la vie des élèves, de même que la présence de racisme – explicite ou non – à l'école, il sera difficile de changer la façon dont le personnel des écoles compose avec la population scolaire (Sleeter, 2004; Dei, 1999).

L'éducation multiculturelle ne va pas assez loin aux dires de ces critiques qui encouragent plutôt l'utilisation de deux autres approches, soit l'éducation antiraciste ou l'éducation multiculturelle critique. La première approche s'intéresse à la façon dont les politiques et les pratiques scolaires contribuent à la reproduction d'inégalités. Dans cette analyse, la notion de « race » est centrale (Harper, 1997; Dei, 1999). La reconnaissance du racisme, de préjugés personnels et de discrimination systémique constitue la pierre angulaire de cette perspective. L'éducation multiculturelle critique, pour sa part, remet en question la façon dont le système scolaire contribue à maintenir le statu quo en matière de politiques et de pratiques d'inclusion. Cette deuxième approche met aussi l'accent sur les notions de pouvoir et de résistance à développer chez les groupes marginalisés (Henry et Tator, 1999). Différemment de la notion d'éducation multiculturelle, où tolérance et accommodement sont au cœur même de cette approche, l'éducation multiculturelle critique s'interroge sur la construction même de la notion de différence, sur les enjeux de pouvoir qui la traversent, et situe les principes de justice sociale et d'équité au cœur de sa démarche. Ces principes mettent en évidence les injustices et discriminations diverses qui filtrent l'expérience scolaire de nombreux immigrants et immigrantes et/ou minorités visibles, et envisagent l'acte éducatif dans une perspective plus large

de responsabilité sociale. L'éducation antiraciste et l'éducation multiculturelle critique insistent toutes deux sur l'importance pour le milieu scolaire de réexaminer la façon dont les pratiques scolaires reflètent la structure de pouvoir de la société.

L'objet du présent article n'est cependant pas de prendre position pour l'une ou l'autre de ces approches critiques. Nous en avons fait une brève présentation afin d'illustrer la façon dont les écoles francophones situées en milieu minoritaire problématisent l'inclusion, à travers leurs actions et leurs discours, renvoie davantage à une conception assimilationniste de l'éducation multiculturelle.

Le contexte scolaire canadien

La diversité raciale, culturelle et linguistique au sein de la population scolaire canadienne n'est pas un phénomène nouveau. Depuis déjà longtemps, le Canada accueille un nombre important d'immigrants et d'immigrantes (Kalbach et Kalbach, 1999). Cependant depuis les années 1950, on a pu remarquer un changement important dans la composition des nouveaux arrivants et arrivantes, ce qui a contribué à changer le tissu de la population scolaire. Par exemple, la population immigrante ayant des origines autres que britannique et française a augmenté de façon significative entre 1961 et 1991, passant de 25,8 % à 41,4 % (Breton, 1999). La notion de multiculturalisme est devenue centrale dans le discours officiel au Canada à partir des années 1960. Son importance se concrétisa avec l'adoption de la politique fédérale de multiculturalisme en 1971. Premier pays au monde à se prévaloir d'une telle politique, le Canada reconnaissait ainsi la valeur de tous ses citoyens et citoyennes, peu importe leurs origines ethniques, religieuses ou linguistiques (Li, 1999). En 1988, cette politique devenait loi.

Cette législation à portée fédérale a eu un grand impact sur les provinces et territoires canadiens, particulièrement dans le domaine de l'éducation. En effet, bien que ce secteur relève de la responsabilité des provinces et des territoires, les divers systèmes d'éducation ont élaboré des politiques spécifiques à leur réalité ou ont tout simplement mis en place des initiatives diverses en vue d'intégrer une population scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans racial, culturel et linguistique.

Cependant, même avant cette législation, l'école se préoccupait déjà de la diversité des élèves. Harper (1997) a d'ailleurs identifié cinq façons de répondre aux enjeux de la diversité au Canada. On a ainsi tenté : 1) de supprimer ces différences, 2) de reconnaître ces différences comme étant naturelles en misant sur la ségrégation, 3) de nier ces différences en misant cette fois-ci sur la notion de méritocratie, 4) de célébrer ces différences et enfin, 5) de faire une analyse critique de ces différences². Dans la majorité des cas, l'intégration a été synonyme d'assimilation. Si l'on examine la manière dont les divers systèmes scolaires semblent concevoir l'intégration de leurs élèves, on constate que l'on continue, à travers les politiques

2. Pour une analyse détaillée de ces cinq moments historiques, voir l'article de Harper listé dans les références bibliographiques.

d'éducation multiculturelle, à « célébrer les différences » (repas multiculturels, costumes du pays, danses, etc.), plutôt que d'en faire une analyse critique afin de parvenir à une inclusion véritable. Bien que les notions de diversité, d'intégration et/ou d'inclusion fassent partie du discours officiel depuis quelque temps déjà, il semble que peu de progrès ait été réalisé dans ce domaine.

Dans le contexte particulier de l'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada, la diversité est à présent un phénomène courant et le personnel des écoles doit composer avec une nouvelle réalité qui ne lui est pas toujours familière. Dans les pages qui suivent, nous examinerons deux contextes minoritaires particuliers, soit celui de l'Ontario et celui de la Colombie-Britannique. Nous verrons que même si la réalité de l'éducation de langue française dans ces deux provinces n'est pas la même, le discours officiel sur l'inclusion des élèves de diverses origines raciales, culturelles et linguistiques présente des similarités.

Le cas de l'Ontario

Le contexte socio-démographique

La province de l'Ontario compte plus de 12 millions et demi d'individus, dont 2 153 045 d'entre eux appartiennent à une minorité visible (Statistique Canada, 2001). Les francophones sont au nombre de 548 940 et constituent 4,8 % de la population de la province³. Parmi ces derniers, 58 520 sont aussi membres de minorités visibles et représentent 10,3 % de la population francophone de la province. Notons finalement qu'en Ontario, le nombre de francophones appartenant à une minorité visible a augmenté de plus de 40 % entre 1996 et 2001. Enfin, parmi les individus appartenant à une minorité visible nés à l'extérieur du Canada, 31,5 % sont originaires de l'Afrique, 30,5 % de l'Asie et 18 % du Moyen-Orient (Office des Affaires francophones, 2007).

Le tissu social de la communauté francophone a donc considérablement changé au cours des dernières années. Nous sommes en présence d'une communauté de plus en plus éclatée sur le plan de la race, de la culture et de la langue. Il faut cependant reconnaître que même avant la venue d'élèves immigrants, des changements importants sur le plan linguistique s'étaient déjà produits. Avec le phénomène de l'urbanisation, les francophones ont en effet quitté le milieu rural, encore homogène sur le plan de la langue et de la culture, pour s'établir en ville, où l'anglais dominait déjà en milieu de travail. Les francophones ont commencé à vivre davantage en anglais. Vinrent par la suite les mariages exogames où dans la plupart des cas, les francophones ont dû utiliser l'anglais, puisque leur conjoint ou conjointe anglophone était de façon générale unilingue. La majorité anglophone a ainsi eu une influence considérable sur l'identité des francophones en Ontario, autant sur le plan individuel que collectif.

3. Au Canada, un million de francophones vivent à l'extérieur du Québec, dont plus de la moitié en Ontario.

Le rôle de l'école de langue française en Ontario

À travers ces changements, l'école a joué un rôle essentiel auprès de la minorité francophone de la province et contribue toujours au maintien de la langue et de la culture françaises. Les écoles de langue française ont toujours existé en Ontario. Mais depuis 1982, les francophones de citoyenneté canadienne qui habitent à l'extérieur du Québec possèdent un droit constitutionnel, selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité dans la province ou le territoire où ils habitent. Ce sont des ayants droit. En Ontario, les parents qui ne sont pas de citoyenneté canadienne peuvent avoir accès aux écoles de langue française par le biais de comités d'admission mis sur pied par les conseils scolaires.

On compte un total de 397 écoles (élémentaires et secondaires) de langue maternelle française à travers la province. Ces institutions diffèrent des écoles d'immersion française, qui elles, s'adressent aux élèves des écoles anglophones. Les élèves qui fréquentent les écoles de langue française reflètent la réalité sociale ambiante. En milieu urbain, elle présente une forte hétérogénéité linguistique, raciale et culturelle. Les origines sont en effet nombreuses. Certains des pays représentés sont les suivants : Liban, Somalie, Égypte, Haïti, Zaïre, Rwanda, Suisse, Belgique, France, etc. (Gérin-Lajoie et Wilson, 1997). Il en est de même pour la langue. Par exemple, un conseil scolaire de la région de Toronto compte 84 langues parmi ses élèves. Dans ce contexte, les élèves immigrants deviennent « une minorité à l'intérieur de la minorité ». Ce phénomène de minorisation s'inscrit donc dans des rapports de force particuliers puisque la société d'accueil est elle-même une minorité dans le contexte anglophone de l'Ontario. Dans ces circonstances, les élèves issus de l'immigration se trouvent dans une situation où ils doivent s'intégrer dans une communauté elle-même minorisée. Il ne faut donc pas minimiser ce phénomène de double minorité et parfois même de triple minorité (élèves issus de l'immigration, appartenant à une minorité visible et francophone), puisqu'il complexifie les rapports de force entre les minorités raciales et ethniques, les francophones et les anglophones (Gérin-Lajoie, 1995; Jacquet *et al.*, 2006, 2008).

Pour comprendre les pratiques qui ont cours dans les écoles francophones en Ontario, il faut d'abord examiner la réalité du milieu majoritaire anglophone ambiant. On doit préciser, en effet, que les politiques, réformes et diverses initiatives en éducation sont fondamentalement le fruit de la majorité (sauf dans le cas d'une politique d'aménagement linguistique dont il sera question un peu plus loin). Bien entendu, les francophones sont représentés au sein des divers comités ministériels. Mais il n'en demeure pas moins que les décisions qui sont prises reflètent généralement la réalité anglophone, puisque ce sont les anglophones qui détiennent le pouvoir. Par conséquent, le personnel des écoles francophones se trouve parfois aux prises avec des mesures qui ne sont pas toujours adaptées aux besoins des élèves.

Le discours officiel face à la diversité raciale, culturelle et linguistique des élèves

La présence dans les écoles francophones d'élèves d'origines raciales et ethniques variées représente encore un phénomène assez récent, si l'on compare avec

la situation dans les écoles de langue anglaise. On pouvait déjà noter au début des années 1970 une augmentation appréciable du nombre d'élèves d'origines diverses dans les écoles majoritaires de langue anglaise. Par conséquent, des mesures d'intégration ont dû être prises par le milieu scolaire à cette époque afin de s'assurer de répondre aux besoins de tous les élèves, peu importe leurs origines. On misa alors sur l'éducation multiculturelle pour l'intégration des élèves immigrants. Au début des années 1990, le Parti Néo-démocrate, après avoir pris le pouvoir aux mains des Conservateurs, élabora des lignes directrices visant l'élaboration et la mise en œuvre, dans les écoles de la province, de politiques antiracistes locales. Dans un document intitulé *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique – 1993*, le nouveau gouvernement faisait ainsi un virage à gauche en délaissant l'éducation multiculturelle au profit de l'éducation antiraciste. Ces principes directeurs furent élaborés à la suite d'un amendement à la Loi sur l'éducation, en 1992, qui exigeait que tous les conseils scolaires de la province mettent en place une politique d'équité raciale et ethnoculturelle dans leurs écoles dans les domaines des programmes, du matériel scolaire, de l'évaluation des élèves, du personnel et des relations avec la communauté.

À la même époque, le gouvernement provincial mit sur pied une commission d'enquête dont le but était de faire des recommandations en vue d'améliorer le système d'éducation en Ontario. La Commission royale sur l'éducation recommanda des changements importants dans plusieurs domaines : par exemple, que le nombre d'années d'études au palier secondaire passe de cinq ans à quatre ans; que l'on revienne à l'utilisation d'un programme d'études commun; que l'on crée un ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants; que l'on réduise le nombre de conseils scolaires, ainsi que plusieurs autres mesures (Anderson et Ben Jaafar, 2006). Le gouvernement mit en œuvre certaines de ces recommandations, avant de perdre le pouvoir aux mains des Conservateurs sous la direction de Mike Harris en 1995.

Avec ce nouveau gouvernement, les questions d'équité furent reléguées à l'arrière-plan, spécialement dans le domaine de l'éducation. Par exemple, on ferma le Secrétariat provincial sur l'antiracisme qui avait été créé par le gouvernement précédent et on tenta de retirer, des documents portant sur les politiques scolaires, toute référence aux questions d'équité.

Le travail amorcé en vue du développement de politiques antiracistes locales fut ignoré par le gouvernement conservateur. La priorité fut plutôt donnée à d'importantes mesures prescriptives dont le but était d'assurer la redevabilité du système scolaire dans les milieux gouvernementaux et dans le public en général. Les questions d'équité furent ainsi éliminées du discours politique, tant du côté francophone que du côté anglophone en Ontario.

Au même moment, des directives spécifiques furent données aux écoles francophones afin qu'elles puissent mieux répondre aux besoins particuliers des élèves sur le plan linguistique et rester fidèles à leur mission, c'est-à-dire contribuer au maintien de la langue et de la culture françaises. Avec la publication en 1994 de trois documents, soit la *Politique d'aménagement linguistique* ainsi que deux programmes

intitulés *Investir dans l'animation culturelle* et *Actualisation linguistique en français/ Perfectionnement du français*, le ministère de l'Éducation de l'Ontario reconnaissait la forte hétérogénéité linguistique des élèves, c'est-à-dire que la maîtrise du français pouvait varier considérablement chez les élèves et ce, pour diverses raisons. La politique d'aménagement linguistique ne fut mise à l'essai que dans quelques conseils scolaires de la province. Il a fallu alors attendre jusqu'en 2004 pour voir l'élaboration cette fois d'une politique d'aménagement linguistique reformulée, qui met particulièrement l'accent sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves et au développement de leur sens d'appartenance à la francophonie. La présente politique d'aménagement linguistique est donc un outil important pour les francophones de l'Ontario. Cette politique est présentement mise en œuvre dans les 12 conseils scolaires francophones de la province.

La réalité de la salle de classe et la diversité

Lorsqu'on examine la situation dans les écoles de langue française, on peut constater que pendant longtemps c'est surtout l'hétérogénéité linguistique des élèves, plus précisément l'omniprésence de l'anglais à l'école, qui a le plus préoccupé le personnel des écoles. Cependant, on remarque que depuis le milieu des années 1990, le discours du personnel a changé pour inclure également la diversité raciale et culturelle des élèves dans ses préoccupations, surtout en milieu urbain (Gérin-Lajoie et Wilson, 1997; Gérin-Lajoie, 2002a). Une étude ethnographique récemment terminée (Gérin-Lajoie, 2007) permet également de faire les constats suivants : 1) les enseignantes et les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour répondre à la diversité raciale, culturelle et linguistique au sein de leur salle de classe; 2) la formation initiale à l'enseignement reçue, de même que la formation en cours d'emploi, ne semblent pas adresser suffisamment la question de la diversité au sein de la salle de classe, ces résultats venant ainsi confirmer ceux d'autres études canadiennes et américaines (King, 2004; Solomon et Levine-Rasky, 1996; Mujawamaryia et Mahrouse, 2004); 3) la diversité raciale et culturelle des élèves est souvent ignorée par les enseignantes et les enseignants, comme si tous les élèves étaient les mêmes, indépendamment du fait que certains d'entre eux vivent diverses formes de discrimination, constatation qui se retrouve aussi dans d'autres études américaines et canadiennes, entre autres dans celles menées par Sleeter (2004) et Dei (1999); 4) par ailleurs, on tend à évoquer la diversité lorsque celle-ci est synonyme de « problèmes », c'est-à-dire quand ces élèves nuisent au bon fonctionnement de la salle de classe, et dans de tels cas, il s'agit de trouver rapidement la solution; 5) le discours du personnel n'est généralement pas critique et s'inscrit dans la philosophie de l'éducation multiculturelle, soit de « célébrer les différences ». Ces célébrations consistent principalement à faire connaître la nourriture et les coutumes vestimentaires des pays d'origine. On donne donc un sens folklorique à la notion de différence, comme l'ont déjà constaté Harper (1999) et Ladson-Billings (1994) dans des études précédentes faites au Canada et aux États-Unis.

Il est important d'ajouter par ailleurs que, dans le discours du ministère de l'Éducation de l'Ontario, la question de l'inclusion des élèves des minorités raciales

et culturelles ne constitue une priorité ni pour les anglophones ni pour les francophones. Depuis le milieu des années 1990, l'accent est plutôt mis sur la redevabilité du système scolaire.

Le cas de la Colombie-Britannique

L'impératif démographique en Colombie-Britannique

La réflexion sur l'inclusion de la diversité⁴ dans le système scolaire, anglophone et francophone, de la Colombie-Britannique (C.-B.) est incontournable à la lumière de « l'impératif démographique » (Ladson-Billings, 2004) que connaît cette province. Selon le recensement de 2001, 26 % de la population de la C.-B. est née en dehors du Canada et 22 % de la population appartient à une minorité visible⁵, un pourcentage qui est bien au-delà de la moyenne canadienne de 13 %. (Statistique Canada, 2003). Le nombre de francophones ayant déclaré le français comme langue maternelle en plus d'autres langues maternelles s'élevait à 63 630 personnes en 2001; ce qui représente une augmentation de 4,9 % par rapport au recensement de 1996 (Statistique Canada 2001b). Toutefois, ce nombre n'est pas comparable à celui des francophones établis en Ontario, qui est huit fois plus élevé.

Les tendances migratoires de la communauté francophone en C.-B. sont beaucoup plus récentes et diversifiées qu'elles ne le sont en Ontario. Après l'Alberta, c'est en effet en C.-B. que le taux d'accroissement des francophones a le plus augmenté au Canada entre 1996 et 2001. Il se situe à 3,8 % en C.-B., comparativement à 1,9 % en Ontario (Statistique Canada, 2001b). De plus, 9,2 % des francophones sont identifiés à des minorités visibles (Floch, 2003); un pourcentage inférieur à celui de l'Ontario (10,3 %), mais proportionnellement plus élevé, compte tenu du nombre restreint de francophones en C.-B.

La grande diversité observée à l'échelle de la province se reflète dans le système scolaire de la C.-B. Pour l'année scolaire 2005-2006, 21,2 % des élèves fréquentant les écoles publiques, primaires et secondaires, parlaient une autre langue que l'anglais à la maison; alors que pour l'année scolaire 1996-1997, ce pourcentage s'élevait à 16,2 % (BC Ministry of Education, 2006). Un constat similaire peut être fait dans les écoles du Conseil scolaire francophone (CSF) où une grande diversité de langues et de cultures peut être observée, depuis ces dernières années. Dans son rapport annuel 2005-2006 (CSF, 2006a), le Conseil scolaire francophone indique que le nombre d'élèves fréquentant le système scolaire francophone a augmenté de 5 % en septembre 2006 pour se situer à 3 820 élèves; depuis lors, le cap des 4 000 élèves a été dépassé. Certains des élèves et leurs familles proviennent de pays francophones et d'autres de pays non francophones.

Au total, les écoles de langue française desservent une population très hétérogène provenant de 72 pays, dont l'Allemagne, l'Australie, la Tanzanie, le Burundi, l'Égypte, le Maroc, le Koweït, le Mexique, le Guatemala et la Chine. Une

4. Pour les fins de notre discussion, le terme *diversité* renvoie plus particulièrement ici à l'éventail des langues, cultures et religions présentes à l'école ainsi qu'à l'identification à une minorité visible.

5. Les trois groupes les plus importants issus de minorités visibles en C.-B. sont originaires de la Chine (9,4 %), de l'Asie du Sud (5,4 %) et des Philippines (1,7 %) (Statistique Canada, 2003).

diversité qui se donne aussi à voir dans la variété impressionnante de langues répertoriées sur le territoire scolaire. En effet, en plus du français et de l'anglais, le nombre de langues recensées à l'école francophone s'élève à 58, dont l'arabe, le croate, le japonais, le roumain, le russe, le polonais, l'espagnol, le mandarin et le punjabi (CSF, 2006a). Dans ce contexte, le Conseil scolaire francophone en C.-B. fait figure de « conseil le plus diversifié culturellement au Canada français » (CSF, 2006a). Une diversité qui, jusqu'à présent, était concentrée dans la grande région métropolitaine de recensement mais qui se fait sentir progressivement dans les petites communautés rurales francophones, dont les écoles étaient, jusqu'à présent, restées très homogènes.

De l'émergence d'une politique de gestion de la diversité en Colombie-Britannique

La problématique de l'inclusion de la diversité en éducation est relevée dès la fin des années 1980 dans le rapport de la Commission royale sur l'éducation, *A Legacy for Learners* (Sullivan, 1988), lequel souligne l'importance de favoriser le respect des droits en matière de langue, de préserver le patrimoine multiculturel, de promouvoir l'égalité et la justice sociale. Deux ans plus tard, en octobre 1990, une politique de multiculturalisme est adoptée mais il faut attendre juillet 1993 avant que la *Loi sur le Multiculturalisme* (Loi 39) ne soit promulguée. Cette politique provinciale possède trois grands axes : la compréhension interculturelle, l'antiracisme et l'élimination des barrières d'accès à l'égalité. En octobre 2003, le gouvernement a aussi créé le *Multicultural Advisory Council*, afin de développer pour la province des principes directeurs en matière de multiculturalisme et d'antiracisme. Le rapport de ce comité, *Strategic Framework for Action*, a proposé les six recommandations suivantes pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'intégration systémique du multiculturalisme et de l'antiracisme en C.-B. : 1) la promotion et la compréhension du multiculturalisme; 2) le développement d'une capacité à gérer les actes haineux, préjudiciables et discriminatoires; 3) le soutien aux secteurs privé et public dans la création d'opportunités économiques et éducationnelles destinées aux groupes et individus désavantagés; 4) l'accès aux ressources sur le multiculturalisme et l'antiracisme; 5) le soutien aux recherches et forums communautaires axés sur l'impact des préjugés et de la haine ainsi qu'aux recherches portant sur l'efficacité de la formation et des techniques d'intervention; 6) et enfin, le soutien des ministères dans leur promotion et modélisation du multiculturalisme et de l'antiracisme (BC Multicultural Advisory Council, 2005: 3).

De son côté, le ministère de l'Éducation de la C.-B. (2004) a développé, dans son document *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique. Document-cadre*, quatre grands axes d'intervention afin de favoriser l'inclusion de la diversité dans l'ensemble du système scolaire de la province : le multiculturalisme, les droits de la personne, l'équité en matière d'emploi et la justice sociale. La définition qui est donnée de la diversité dans ce document est globale, elle renvoie tout à la fois aux particularités individuelles et au sens d'appartenance et d'identification à un ou des groupes : « la diversité se rapporte aux particularités qui nous différencient les uns

des autres. Certaines différences sont visibles (p. ex. race, origine ethnique, sexe, âge, aptitudes), tandis que d'autres le sont moins (culture, ascendance, langue parlée, croyances religieuses, orientation sexuelle, milieu socioéconomique) » (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2004, p. 7).

Ainsi, conformément aux valeurs énoncées dans différentes lois-phares, le système scolaire est tenu d'établir et de maintenir plusieurs conditions jugées nécessaires à la réussite de tous les élèves, à un traitement juste et équitable et au respect des droits.

Au niveau de la compréhension, du respect mutuel et de l'inclusion, les districts scolaires doivent s'assurer notamment que les enseignantes et les enseignants modélisent eux-mêmes cette ouverture à l'altérité, notamment à travers la prise en compte de la diversité des croyances, des coutumes, des pratiques, des langues, des comportements et des différences physiques et culturelles (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2004). D'emblée, il est aisé d'entrevoir les difficultés et les limites d'une telle approche, dont les paramètres de l'inclusion sont si larges qu'ils en deviennent contradictoires. La discussion sur les conflits de valeurs, qui ne manquent pas de se poser dans les sociétés pluriethniques (Bourgeault *et al.*, 1995; Jacquet, 2002), ainsi que celle sur les balises permettant de les gérer, sont tout simplement absentes de ce document.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur la mise en œuvre d'une telle politique dans les écoles, dans la mesure où les enseignantes et les enseignants, tout comme les membres de la direction d'école, ne connaissent souvent pas eux-mêmes cette politique (Jacquet, 2006). De plus, le manque de formation critique des enseignantes et des enseignants sur les enjeux de la diversité en éducation représente à notre avis un frein au développement d'une praxis pédagogique inclusive dans les écoles (Wideen et Bernard, 1999; Jacquet, 2007). Enfin, dans un contexte de contraintes professionnelles importantes en C.-B. (nombre d'élèves par classe plus élevé, augmentation de la charge de travail, ressources plus limitées) et face à des demandes plus grandes de reddition de comptes (Grimmett *et al.*, 2007), il est fort probable que l'inclusion soit une préoccupation bien éloignée des décideurs qui n'ont tout simplement pas le temps de réfléchir de manière critique à leur propre leadership dans ce domaine.

Dans la région métropolitaine de Vancouver, certaines organisations ont développé des politiques ou orientations visant le multiculturalisme, l'antiracisme et la justice sociale. C'est le cas, par exemple, de la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique et de commissions scolaires établies depuis longtemps – comme le *Vancouver School Board*, le *Richmond School District* et le *Surrey School District*. Il n'existe pas à l'heure actuelle de politique de gestion de la diversité dans le système francophone en C.-B. Toutefois, il est à noter qu'un nouveau projet, *Pédagogie 2010*, encore au stade embryonnaire de son développement, se donne comme objectif la réussite des élèves francophones en C.-B. Ce projet possède un volet culturel et communautaire et vise notamment le développement de l'identité culturelle des jeunes francophones (CSF, 2006).

La gouvernance récente de l'institution scolaire en Colombie-Britannique

La gouvernance récente de l'institution scolaire francophone en C.-B. explique, en partie, l'absence d'une politique d'inclusion de la diversité. La notion de gouvernance dans sa version « nouvelle » est fondée sur un partage du pouvoir, des connaissances et des ressources entre les acteurs appartenant à différents réseaux (Cardinal *et al.* 2005). En effet, ce n'est qu'en 1995 que le Conseil scolaire francophone (CSF) a été créé pour offrir un programme en français aux élèves ayants droit de la province. Auparavant connu sous le nom de *programme-cadre*, le programme francophone était jusque-là géré par des commissions scolaires anglophones. En 1997, la loi scolaire de la province a été amendée afin que soit reconnue définitivement l'autonomie du CSF dans la gestion du programme francophone⁶. D'abord limitée à la grande région métropolitaine de Vancouver, la responsabilité du CSF s'est ensuite étendue en 1998 à l'ensemble des écoles de langue française du territoire de la C.-B. Actuellement, il existe un réseau de 39 écoles primaires et secondaires dans la province (dont une école virtuelle) et une nouvelle école secondaire homogène est en voie de construction à Vancouver. Ces écoles desservent la population de 78 communautés installées dans divers milieux à travers la province : urbain, semi-urbain, rural. De plus, 17 des écoles du CSF sont homogènes (CSF, 2006b), alors que 21 écoles où le programme francophone est offert sont hétérogènes; c'est-à-dire qu'elles partagent l'infrastructure d'écoles anglophones. Cette situation se retrouve particulièrement en milieu rural où une population francophone restreinte ne peut justifier l'ouverture d'une école entièrement homogène.

Il faut souligner par ailleurs la difficulté d'appliquer tel quel le cadre de référence sur la diversité élaboré par le ministère de l'Éducation, lequel ne tient pas compte de la situation particulière des écoles de langue française en milieu minoritaire. En effet, bien que cette politique reconnaisse aux écoles la possibilité de valoriser la diversité en fonction des besoins sociaux et culturels des différentes collectivités qu'elles desservent, elle est conçue à partir de la perspective de la majorité anglophone. Or, comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, en milieu francophone minoritaire, un des mandats de l'école est de promouvoir le maintien et le développement de « la » communauté francophone (Gérin-Lajoie, 2002b, 1996; Heller, 2002, 1998). La position de triple minorité, discutée dans le cas de l'Ontario, se pose aussi dans l'espace scolaire de la C.-B. Une situation qui révèle combien la manière de composer avec la diversité au sein de l'école de langue française n'est jamais totalement univoque; elle est faite d'ouverture, de résistance, de luttes intestines et de coercition. Par exemple, la politique généralisée d'interdiction de l'usage de l'anglais dans les écoles de langue française, aussi légitime soit-elle si l'on adopte le point de vue minoritaire, est en totale rupture avec celle proposée par le ministère de l'Éducation dans son cadre de référence sur la diversité à l'école.

6. Les programmes d'immersion en français ne relèvent pas du CSF, car il s'agit de programmes qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la province, ce qui n'est pas le cas du programme francophone, destiné aux seuls ayants droit.

Quelques défis en milieu scolaire francophone en Colombie-Britannique

La diversité des langues et des cultures dans le système scolaire francophone de cette province représente sans conteste un capital important à l'ère de la globalisation des échanges économiques et culturels. Toutefois, les défis sur le plan de l'inclusion des nouveaux arrivants et arrivantes sont aussi nombreux. L'un de ces défis est celui de la maîtrise de la langue par les élèves : *[i] l existe une grande variété de besoins, d'habiletés et de compétences langagières en français et en anglais parmi les élèves* (CSF, 2006b) et les besoins en francisation sont grands. Un autre défi est lié au pluriculturalisme en milieu scolaire, lequel interroge la conception homogène de l'identité culturelle ainsi que la mission historique de l'école dans la reproduction de « la » langue et de « la » culture françaises.

Une recherche en cours sur l'intégration des élèves immigrants francophones originaires de l'Afrique subsaharienne dans les écoles du CSF⁷ fait figure de cas à cet égard, puisqu'elle illustre ces deux défis importants de l'inclusion en milieu francophone minoritaire, soit celui de la maîtrise de la langue et de l'identité de ces élèves. Dans les écoles du CSF, le nombre d'élèves africains francophones s'est accru, notamment ceux en provenance du Burundi, des îles Maurice, du Congo et du Rwanda. D'après les enseignantes et les enseignants, plusieurs de ces élèves ne parlaient pas le français à leur arrivée à l'école. Pour plusieurs familles africaines, le français n'est souvent pas la langue maternelle et plusieurs autres langues africaines sont aussi utilisées à la maison, en même temps que l'anglais. Le français reste ainsi souvent confiné aux frontières de l'école. À cela s'ajoutent, pour certains élèves, des difficultés scolaires liées à l'interruption de leurs études à la suite de bouleversements géopolitiques survenus dans leur pays d'origine, ainsi que des traumatismes psychologiques graves engendrés par les conflits entre ethnies (Jacquet *et al.* 2006, 2008).

Par ailleurs, de par sa position de triple minorité en C.-B. (le fait d'être immigrant ou immigrante, francophone, et de minorité visible), cette population peut faire face à des défis qui dépassent largement le cadre scolaire (Jacquet *et al.*, 2006, 2008). Les difficultés d'intégration de cette population en milieu francophone minoritaire ont déjà été soulevées (Heller, 1994). Selon une enquête récente de Statistique Canada⁸, un tiers des personnes issues des minorités visibles noires, toutes origines ethnoculturelles confondues, ont déjà souffert de discrimination raciale ou de traitement inégal. De plus, les personnes d'origine africaine noire francophone partagent les mêmes difficultés d'intégration et d'épanouissement dans leur société d'accueil que celles d'origine antillaise noire et francophone (Tanaka, 2005). Enfin, le plurilinguisme des élèves et de leur famille laisse entrevoir la possibilité d'ancrages identitaires multiples chez les élèves en situation francophone minoritaire, lesquels les éloignent d'une définition figée de l'identité culturelle canadienne-française (Jacquet, 2005).

7. *Mapping and Assessing African Students' Educational Needs and Expectations*. Recherche financée par le Centre d'excellence de Vancouver sur l'Immigration et l'Intégration dans les Métropoles (RIIM) et dirigée par Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier, de l'Université Simon Fraser (C.-B.).

8. Statistique Canada (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle*. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-593-XIF/89-593-XIF2003001df> (page consultée le 12 mai 2007).

Conclusion

Les écoles francophones en contexte minoritaire sont, à l'instar des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent, caractérisées par la diversité de leur population scolaire provenant de multiples horizons culturels, linguistiques, voire religieux, de la Francophonie internationale. La richesse engendrée par la transformation du tissu social des écoles amène à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre pour favoriser l'inclusion de tous les élèves dans une perspective d'équité et de justice sociale. Par exemple, en ce qui concerne l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous arrivons à la conclusion que les principes élaborés dans les politiques officielles dans ces deux provinces ne rendent pas toujours compte de la complexité des contextes dans lesquels leurs écoles francophones évoluent.

L'inclusion des élèves de divers horizons francophones soulève des défis spécifiques pour les écoles dans leur rôle de soutien pour le maintien de la langue et de la culture françaises. En effet, à cause de l'hétérogénéité de la population scolaire, ces écoles se situent dans un espace paradoxal de redéfinition de leurs frontières identitaires. Cette situation n'est certes pas facile, en raison de l'absence d'orientations adaptées à la gestion de la diversité en contexte francophone minoritaire et du manque de formation du personnel scolaire sur les enjeux de la pluriethnicité en éducation.

Nous terminons notre réflexion en suggérant quelques pistes en vue de susciter certains changements dans le domaine de l'inclusion des élèves dans les écoles francophones situées en milieu minoritaire. En premier lieu, il importe, dans le discours officiel, de différencier la réalité des écoles francophones de celle des écoles de la majorité lorsque l'on aborde la problématique de l'inclusion des élèves. Pour ce faire, il serait important de travailler à l'élaboration d'une politique d'inclusion propre aux francophones. La politique d'aménagement linguistique en Ontario est un bon début, mais n'adresse pas suffisamment la dimension de la diversité raciale et ethnique dans ses propos. Bien que l'anglais demeure un puissant facteur d'influence dans les écoles et que cette influence mérite une attention soutenue, il faudrait se pencher également sur la population scolaire immigrante qui arrive difficilement à prendre la place qui lui revient dans la société d'accueil et en milieu scolaire en particulier.

Deuxièmement, comme la question du manque de formation revient constamment dans la littérature existante et dans le discours du personnel des écoles, nous suggérons un examen sérieux des programmes existants et leur réorganisation dans le but de leur donner un caractère plus critique, que ce soit au niveau de la formation initiale ou de la formation en cours d'emploi. Le but de ces changements étant d'amener le personnel des écoles à développer un regard critique sur l'inclusion et de dépasser ainsi les principes de l'éducation multiculturelle.

Enfin, peu de recherche a été faite jusqu'ici sur la question de la diversité raciale, ethnique et culturelle dans les écoles en milieu francophone minoritaire. Afin de pouvoir développer une approche qui suscite un questionnement critique chez le personnel des écoles, il faudrait être en mesure de mieux connaître la réalité des élèves. Nous encourageons donc plus de recherches empiriques dans ce domaine qui

Par exemple, en ce qui concerne l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous arrivons à la conclusion que les principes élaborés dans les politiques officielles dans ces deux provinces ne rendent pas toujours compte de la complexité des contextes dans lesquels leurs écoles francophones évoluent.

viendraient illustrer l'expérience vécue par les élèves eux-mêmes, de même que celle du personnel des écoles. Des projets collaboratifs pourraient être développés entre les différents partenaires de l'éducation, afin de mieux comprendre les contextes de vie spécifiques des divers groupes et soutenir l'inclusion de tous les élèves.

Références bibliographiques

- ANDERSON, S. et S. Ben Jaffar (2006). *Policy Trends in Ontario Education – 1990-2006*. Toronto: OISE/UT.
- BEHIELS, M.D. (2004). *Canada's Francophone Minority Communities. Constitutional Renewal and the Winning of School Governance*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- BRETON, R. (1999). Intergroup Competition in the Symbolic Construction of Canadian Society, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto : Oxford University Press, p. 311-347.
- CARDINAL, L., Lang, S., Sauvé, A., Andrew, C., Juillet, L. et Paquet, G. (2005). *Apprendre à travailler autrement : La gouvernance partagée et le développement des communautaires minoritaires de langue officielle au Canada*. Chaire de recherche sur la francophonie et les politiques publiques, Université d'Ottawa, Ontario.
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE (2006a). *Rapport annuel 2005-2006*. <http://www.csf.bc.ca> (site consulté le 12 mai 2007).
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE (2006b). *Pédagogies 2010*. http://www.csf.bc.ca/projets_speciaux/pedagogie_2010.php (site consulté le 8 novembre 2006).
- DEI, G.J.S. (1999). The Denial of Difference: Reframing Antiracist Praxis, dans *Race, Ethnicity and Education*, 2 (1), p. 17-37.
- FLOCH, W. (2003). *Langues officielles et diversité au Canada*, Patrimoine canadien, http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/floch_f.cfm
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2007). Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire, dans *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*, sous la direction de C. Gohier. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 113-135.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2006). *Effets des politiques scolaires dans la pratique du métier d'enseignante et d'enseignant au Canada*. Communication, Colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, Lille, 23 juin.

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole, 190 p.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002a). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française, dans *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expérience, enjeux et perspectives*, sous la direction de D. Mujawamariya. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 167-181.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002b). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), p.125-146.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Education*, XLII (3), p. 267-279.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, XXVII (1), p. 32-47.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et D. Wilson (1997). *Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire*. Toronto : OISE/UT, 82 p.
- GRIMMETT, P., Dagenais, D., D'amico, L. et Jacquet, M. (2007). The Contrasting Discourses in the Professional Lives of Educators in Vancouver, Canada. *The Journal of Educational Change*.
- HARPER, H. (1997). Difference and Diversity in Ontario Schooling. *Canadian Journal of Education*, 22 (2), p.192-206.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Collection « Langues et apprentissage des langues ». Paris : Didier.
- HELLER, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), p. 151-166.
- HELLER, M. (1998). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London-New York: Longman.
- HENRY, F et C. Tator (1999). State Policy and Practices as Racialized Discourse: Multiculturalism, the Charter and Employment Equity, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto: Oxford University Press, p. 88-115.
- JACQUET, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des Sciences de l'éducation*, 33 (1), p.25-45.
- JACQUET, M. (2006). *Difference and Indifference: Policy limits and cultural blindness in teaching?* Communication présentée lors de la conférence annuelle de la American Education Study Association, Spokane, Washington State.

- JACQUET, M. (2005). *Identité et sentiments d'identités multiples*. Communication présentée lors du colloque *Diversité et Francophonie* organisé dans le cadre du 60^e anniversaire de la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, Richmond, C.-B.
- JACQUET, M. Sabatier, C. et Moore, D. (2008). Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles. *Revue Glottopol*, 11, accessible en ligne : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- JACQUET, M. Masinda, M.; Sabatier, C. et Moore, D. (2006). *Mapping and Assessing African Students' educational needs and expectations*. Communication présentée au Symposium de recherche, RIIM, 8 septembre, Vancouver, C.-B.
- KALBACH, M.A et W.E. Kalbach (1999). Demographic Overview of Ethnic Origin Groups in Canada, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto : Oxford University Press, p. 21-51.
- KING, J.E. (2004). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers, dans *The RoutledgeFalmer Reader on Multicultural Education*, sous la direction de G. Ladson-Billings et D. Gillborn. Londres : RoutledgeFalmer Publishing Company, p. 71-83.
- LADSON-BILLINGS, G. (2004). Just What Is Critical Race Theory and what's It doing in a Nice Field Like Education? dans *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, sous la direction de G. Ladson-Billings et D. Gillborn. Londres : RoutledgeFalmer Publishing Company, p. 49-67.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African-american children*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- LI, P.S. (1999). The Multiculturalism Debate, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto : Oxford University Press, p. 148-177.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE COLOMBIE-BRITANNIQUE (2004). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique. Document-cadre*. Disponible sur le site : www.bced.gob.bc.ca/sco/resources.htm
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1994). *Aménagement linguistique en français : Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*. Toronto.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1994). *Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*. Toronto.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1994). *Investir dans l'animation culturelle*. Toronto.

- MUJAWAMARIYA, D. et G. Mahrouse (2004). Multicultural Education in Canadian Preservice Programmes: Teacher Candidates' Perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50 (4), p. 336-353.
- OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES DE L'ONTARIO (2007). Highlights from the General Profile of Francophones in Ontario. *Statistical Profiles 2005*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- POPKEWITZ, T.S. (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices, dans *Educational Knowledge*, sous la direction de T.S. Popkewitz. New York : State University of New York Press, p. 3-27.
- POPKEWITZ, T.S. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the construction of the Teacher*. New York : Teachers College Press.
- SLEETER, C.E. (2004). How White Teachers Construct Race, dans *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, sous la direction de G. Ladson-Billings et D. Gillborn. Londres : RoutledgeFalmer Publishing Company, p. 163-178.
- SLEETER, C.E. et C.A. Grant (1991). Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge Versus Classroom Knowledge, dans *Empowerment Through Multicultural Education*, sous la direction de C.E. Sleeter. Albany : State University of New York Press, p. 49-68.
- SOLOMON, R.P. et C. Levine-Rasky (1996). Transforming Teacher Education for an antiracism Pedagogy. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 33 (3), p. 337-359.
- STATISTIQUE CANADA (2001a). *Recensement de la Population*. Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA (2001b). Population selon la langue maternelle, par province et territoire, http://www40.statcan.ca/l02/cst01/demo11c_f.htm (site consulté le 16 mai 2007).
- STATISTIQUE CANADA (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle 2003*, <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-593-XIF/89-593-XIF2003001.pdf> (site consulté le 12 mai 2007).
- SULLIVAN, B. M. (1988). *A Legacy for Learners. The Report of the Royal Commission on Education*. Victoria : Province of British Columbia.
- TANAKA, M. (2005). *Les communautés des minorités visibles et ethnoculturelles francophones au Canada*. Communication présentée au colloque Diversité et Francophonie organisé par la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, Vancouver, C.-B. Non publiée.
- WIDDEN, M. et K. A. Barnard (1999). *Impacts of Immigration on Education in British Colombia: An analysis of efforts to implement policies of Multiculturalism in school*. Working Paper Series. Téléchargé sur le site : http://riim.metropolis.net/frameset_f.html.

La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue

Françoise ARMAND

Professeure titulaire, Université de Montréal, Québec, Canada

Diane DAGENAI

Professeure, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

Laura NICOLLIN

Étudiante de 2^e cycle, Université de Genève, Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Nous traiterons dans cet article de la dimension linguistique des enjeux interculturels en questionnant la prise en compte de la diversité linguistique dans les milieux scolaires québécois. En particulier, nous présenterons les programmes d'Éveil aux langues développés en Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) et implantés récemment en Colombie-Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005), qui visent à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Après avoir abordé les liens entre ces programmes, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, nous précisons les principes importants à respecter, pour éviter des biais, lors de leur implantation. Enfin, nous appuyant sur les travaux récents du Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques

linguistiques éducatives en Europe, 2007a), nous aborderons plus largement la question, au Québec, d'une éducation plurilingue.

ABSTRACT

The Linguistic Dimension of Intercultural Issues – From Language Awareness to Plurilingualism

Françoise ARMAND

University of Montreal, Quebec, Canada

Diane DAGENAIS

Simon Fraser University, British Columbia, Canada

Laura NICOLLIN

University of Geneva, Switzerland

In this article we will examine the linguistic dimension of cultural issues by questioning the recognition of linguistic diversity in Québec's school milieus. In particular, we will present Language Awareness programs developed in Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) and recently implanted in British Columbia and Québec (Armand et Dagenais, 2005), which aim to prepare students to live in culturally and linguistically diverse societies. After addressing the links between these programs and intercultural and citizenship education, we will outline the main principles to respect in order to avoid bias during their implantation. Finally, drawing on the recent work of the Council of Europe (Common European Language Reference Framework, 2001; Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007a), we will take a larger look at the question of plurilingual education in Québec.

RESUMEN

La dimensión lingüística de los retos interculturales: de la sensibilización a las lenguas a la educación plurilingüe

Françoise ARMAND

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Diane DAGENAIS

Universidad Simon Fraser, Colombia-Británica, Canadá

Laura NICOLLIN

Universidad de Ginebra, Suiza

En este artículo abordamos la dimensión lingüística de los retos interculturales interrogando la aceptación de la diversidad lingüística en los medios escolares

quebequenses. En particulier, présenterons les programmes de Sensibilización a las lenguas desarrollado en Europa (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) y recientemente implantados en Colombia Británica et en Quebec (Armand y Dagenais, 2005) programas que tratan de preparar a los alumnos a vivir en sociedades lingüística y culturalmente diversas. Después de haber abordado las relaciones entre estos programas, la educación intercultural y la educación a la ciudadanía, precisaremos los principios que deben respetarse con el fin de evitar las distorsiones durante su implantación. Finalmente, apoyándonos en los recientes trabajos del Consejo Europeo (Cuadro europeo común de referencia para las lenguas, 2001; Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa, 2007a), abordaremos más ampliamente la cuestión de la educación plurilingüe en Quebec.

Introduction

Tout au long de l'histoire de l'humanité, les questions de langues ont été, de près ou de loin, liées à des enjeux de définitions identitaires, de relations interethniques et d'établissement de rapports de domination. Après avoir précisé comment se vivent ces enjeux dans le monde scolaire et quel est le traitement accordé à la diversité linguistique dans les écoles québécoises, nous présenterons les programmes d'Éveil aux langues développés en Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) et implantés récemment en Colombie-Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005). Nous exposerons les liens entre ces programmes, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, et préciserons ensuite les principes importants à respecter lors de leur mise en œuvre. Enfin, nous inspirant des travaux récents du Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007a), nous aborderons plus largement la question, au Québec, d'une éducation plurilingue.

La dimension linguistique des relations interethniques

La langue constitue un des marqueurs identitaires les plus importants qui détermine en partie les relations qui vont s'établir entre différents locuteurs. Historiquement, il paraît intéressant de rappeler que les Grecs nommaient « barbares » ceux qui, au lieu de parler le grec, produisaient un langage qui leur apparaissait comme un babil inintelligible ou de simples onomatopées (« bar-bar-bar »). Ce critère linguistique leur permettait d'affirmer leur différence face à l'Autre, à l'étranger qui n'appartenait pas à la « civilisation grecque ».

Ainsi, les langues, les variétés de langues ne sont pas des instruments de communication socialement neutres (Bourdieu, 1982; Castellotti et Moore, 2002). Il existe, chez les locuteurs, tout un ensemble de représentations, d'attitudes, de sentiments plus ou moins positifs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent. En contexte de mondialisation émerge davantage encore un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur (Bourdieu, 1977 et 1982; Calvet 2002). Des facteurs démographique, économique, politique et idéologique jouent un rôle déterminant pour établir le prestige et la reconnaissance d'une langue dans ses différentes fonctions sociales, il en est de même pour ses locuteurs.

Ce qui détermine le « classement » des différentes langues est donc le résultat de rapports de forces sociaux permettant à un groupe, qui le plus souvent exerce une domination économique et culturelle, d'imposer son propre usage de la langue afin qu'elle devienne la langue légitimée. Elle bénéficie alors du soutien d'un ensemble de mécanismes et d'institutions, parmi lesquelles les systèmes scolaires, pour se maintenir et s'imposer en tant que langue dite commune, au détriment d'autres langues et des communautés qui les parlent.

Au sein des systèmes éducatifs

En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille (qu'il s'agisse d'une langue de l'immigration, d'une langue régionale, d'une langue des communautés autochtones ou autre), différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Bougie, Wright et Taylor, 2003; Cummins, 2001; Hamers, 2005; Hornberger, 2003; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Moore, 2006; Toohey, 2000; Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994; Wright et Taylor, 1995). S'appuyant sur les résultats de recherches menées auprès d'élèves immigrants en milieu pluriethnique comme auprès d'élèves des communautés autochtones amérindiennes¹, ces chercheurs soulignent que l'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société ainsi que les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues.

En effet, depuis quelques décennies déjà, plusieurs auteurs signalent les limites d'une éducation axée uniquement sur la langue (ou les langues) de la majorité. Ainsi, en France, Bourdieu et Passeron (1970) et Bourdieu (1977, 1982) ont déploré les pratiques reproductives de l'école qui, en privilégiant le répertoire linguistique du groupe dominant, permet à celui-ci d'accéder plus facilement au capital social dispensé par le système scolaire et d'augmenter ses ressources encore davantage. De son côté, Skutnabb-Kangas (1988; 2000) va jusqu'à dénoncer l'existence d'un « linguicisme » (construit sur le modèle de *racisme*) qu'elle définit comme étant les idéologies,

1. Sur la question des langues autochtones, voir le rapport de Mary Jane Norris de la Direction générale des affaires autochtones, ministère du Patrimoine canadien, 2003, *La diversité et la situation des langues autochtones au Canada*: http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/norris_f.cfm#1 (site consulté le 11 juin 2007).

les structures et les pratiques, définies sur une base linguistique, qui sont utilisées pour légitimer, opérer, réguler et reproduire une division inégale du pouvoir et des ressources (matérielles et non matérielles) entre les groupes.

Dans les grands centres urbains à travers le monde, les écoles sont caractérisées par une grande diversité culturelle et linguistique. Ainsi, au Québec, sur l'île de Montréal, les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français représentaient, en septembre 2006, plus du tiers des effectifs scolaires (37,7 %). Parmi les langues maternelles autres que le français et l'anglais, c'est l'arabe qui se classe au premier rang. Suivent l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2007) et plus de 200 autres langues... (MELS, 2006, p. 9).

Dans ce contexte, le statut hiérarchisé des langues, la valorisation ou la dévalorisation dont celles-ci peuvent faire l'objet dans les communautés en contact rendent parfois difficiles les rapports entre les élèves de différentes origines. Ces situations posent alors des défis aux intervenants scolaires qui visent le développement d'une compréhension interculturelle, d'une ouverture générale à la diversité et d'une coopération susceptible d'apaiser les conflits latents ou existants.

Au Québec, pour gérer cette diversité, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (1998) attire l'attention sur l'importance d'apprendre aux élèves à « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 26). Globalement, cette politique indique qu'il faut développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif. Afin de réaliser ce dernier objectif, cette politique souligne la pertinence de l'apprentissage d'une troisième langue et de l'éducation à la citoyenneté.

Dans le même ordre d'idées, les programmes de formation de l'école québécoise ont pour mission de socialiser les élèves en leur apprenant à vivre ensemble dans une société pluraliste (MEQ, 2001, p. 8; MEQ, 2003, p. 5). L'attention portée au pluralisme apparaît aussi dans la définition du domaine de formation « vivre ensemble et citoyenneté » et de la compétence transversale « coopérer ». La prise en compte du pluralisme est également présente dans les domaines d'apprentissage qui, au primaire et au secondaire, recouvrent « l'éducation à la citoyenneté », et on demande notamment à l'élève de comprendre que « l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie » (MEQ, 2003, p. 348).

Toutefois, la diversité linguistique n'est pas explicitement évoquée en tant que composante d'une société pluraliste, et sa prise en compte effective reste très peu présente dans les pratiques scolaires. Ainsi, à titre indicatif, entre 2000 et 2005, la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation a soutenu et financé plusieurs projets novateurs destinés à favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration et le mieux-vivre ensemble chez les jeunes du réseau scolaire. Parmi le nombre important de ces projets (102), révélateur de l'implication et du dynamisme des milieux scolaires, on ne note aucun projet (à l'exception des

deux projets mis en place par la première auteure) portant sur les langues des immigrants ou plus largement sur la diversité linguistique (MELS, 2007).

Il est important ici de rappeler qu'au Québec, l'adoption, en 1977, de la Charte de la langue française, mieux connue sous le nom officiel de « loi 101 », a clairement revalorisé le statut du français au Québec en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique. Cette transformation est particulièrement visible dans le système éducatif de langue française puisque le volet scolaire de cette Charte prévoit, avec quelques exceptions, la fréquentation obligatoire de l'école française pour les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place en 1978 un programme novateur, les Programmes d'enseignement des langues et cultures d'origine (PELO) qui offrent à certains élèves d'origine immigrante du primaire et du secondaire la possibilité d'un enseignement de leur langue et culture d'origine.

Ainsi, le contexte historique et linguistique du Québec teinte clairement les débats sur les politiques linguistiques en milieu scolaire, et, en dépit de marques d'ouverture telles que la mise en place des programmes PELO, le plurilinguisme des immigrants peut encore apparaître comme une menace au maintien et au développement du français, langue commune (Mc Andrew, 2001).

La prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire : l'Éveil aux langues

En Europe, parmi les interventions visant la prise en compte de la diversité linguistique, ont été mis en place les programmes d'Éveil aux langues (*Language Awareness*) : il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. Cette approche est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Hawkins (1984) ainsi qu'à James et Garrett (1991) qui sont à l'origine du courant *Language Awareness*. Le concept de *Language Awareness* est né en même temps qu'une série de rapports gouvernementaux soulignant les besoins des enfants d'origine immigrante en milieu défavorisé. Ses objectifs visaient à établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères, et les langues d'origine des enfants immigrants, à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques). De façon générale, il s'agissait d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues, des dialectes ou encore des emprunts.

Cette approche a été reprise en Europe avec le programme Eulang (Candelier, 2003b), en Suisse avec le programme Eole (Perregaux *et al.*, 2003) et plus récemment au Canada, en Colombie Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005) avec le programme ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique, voir le site : www.elodil.com).

Les objectifs poursuivis par la démarche Evlang visent le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, de la motivation à apprendre des langues, d'aptitudes d'ordre métalinguistique ainsi que de l'acquisition de savoirs sur les langues, d'une culture langagière (Candelier, 2003b, p. 23).

Les résultats de l'implantation du programme Evlang ont montré que ce programme facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues chez les enseignants et les élèves et favorise à long terme l'acquisition de capacités métalinguistiques (en particulier chez les élèves les plus faibles scolairement), notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières (Candelier, 2003b; Sabatier, 2002, 2004).

Au Québec, les objectifs poursuivis par le programme ÉLODiL consistent à a) développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, b) permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques), c) faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones, d) faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune. La première implantation du programme ÉLODiL au Québec (2003-2004) a montré que des élèves de la fin de l'enseignement primaire développent une conscience sociolinguistique aiguë des enjeux linguistiques environnants, qu'ils perçoivent leur bi/pluralisme comme des compétences plurilingues appréciables et qu'ils sont favorables au maintien de la diversité linguistique (Maraillet, 2005; Maraillet et Armand, 2006).

En conclusion, l'objectif principal de ces programmes est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses, et on peut se questionner sur leurs liens avec l'éducation interculturelle notamment en ce qui concerne la réflexion sur les pistes à suivre pour éviter des biais lors de leur implantation.

L'Éveil aux langues et l'éducation interculturelle

Avant de préciser ces liens, nous rappellerons à grands traits l'évolution de l'éducation interculturelle avant et après les années 90. Plusieurs chercheurs (Berthelot, 1990; Mc Andrew, 2001; Ouellet, 2002) s'entendent pour dire que l'éducation interculturelle a été conçue, avant les années 90, comme une réponse aux défis posés par l'immigration, et qu'elle se traduisait principalement par la valorisation de cultures spécifiques. L'accent était mis sur une « meilleure compréhension et communication » entre ces différentes cultures de façon à développer des « attitudes positives » réciproques à l'égard de l'autre (Ouellet, 1984, cité par Mc Andrew, 2001, p. 148).

Toutefois, sur le terrain, la prise en considération des minorités culturelles par la valorisation de particularismes ethnoculturels venait renforcer des catégorisations rigides et figées (Mc Andrew, 2001) et ainsi favoriser la manifestation d'effets pervers, tels que la ghettoïsation et la folklorisation (Ouellet, 2002, p. 147).

La ghettoïsation survient lorsqu'une importance trop grande est accordée aux différences culturelles. La mise en évidence de ces différences scelle un individu dans une catégorie et dans une identité culturelle immuable qui constituent un obstacle à

la juste compréhension, connaissance ou perception d'autrui. De plus, cette ghettoï-sation oblige l'individu à renoncer à une libre autodéfinition qui pourrait inclure plusieurs composantes de cultures diverses. La folklorisation se traduit par une approche purement descriptive des cultures qui peut « favoriser le développement des stéréotypes en donnant des cultures étudiées des images figées et surannées, décontextualisées voire déshumanisées » (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 221). Chaque culture est alors perçue de manière isolée et considérée comme un ensemble clos, stable, cohérent ou encore comme une entité imperméable aux influences externes. Or, plusieurs auteurs (Dasen, 2002; Perregaux, 1994) remettent fortement en cause cette conception stable de la notion de culture et préfèrent souligner le caractère pluriel et évolutif de chaque culture.

À partir des années 90, en réponse à ces questionnements, l'éducation inter-culturelle opère un « virage vers des perspectives civiques » (Mc Andrew, 2001, p. 152). L'école devient le lieu privilégié d'une éducation interculturelle qui met de l'avant la « formation des citoyens » au sein d'une société démocratique largement marquée par le pluralisme et l'immigration. L'accent n'est alors plus mis sur les cultures particulières des élèves, mais sur leurs relations, en tant que porteurs de cultures, sur leurs interactions sociales au sein d'une société pluriculturelle et sur différents éléments relatifs à la citoyenneté, tels que : « le sens politique de la participation à la vie des institutions », « la sensibilité aux intérêts généraux de la société », « la modération dans l'affirmation de son identité sociale » (Pagé, 1996).

L'interculturel apparaît désormais à partir du moment où il y a un investissement ou un partage dans une relation qui implique la prise en considération d'une ou de plusieurs autres cultures que la sienne. Il ne s'agit plus de constater uniquement l'existant, mais d'effectuer une réelle démarche ou action de changement (Abdallah-Pretceille, 1999). Plus précisément, si « la sensibilisation interculturelle concerne la compréhension de l'autre en vue d'assurer la communication et la compréhension, la création d'une compétence interculturelle a pour finalité la gestion des rapports entre soi et les autres » (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 76).

La concrétisation de cette conception de l'interculturel s'appuie sur la mise en œuvre d'une pédagogie active. Celle-ci a pour objectif de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages afin qu'il puisse construire ses savoirs à travers des situations de recherche personnelle (Ferrière, 1951), et en l'occurrence, dans ce contexte, qu'il puisse mieux cibler sa ou ses réflexions relatives à l'éducation interculturelle. La pertinence d'une pédagogie active tient au fait que les attitudes positives à l'égard de l'autre ne doivent et ne peuvent pas être construites à partir d'un apprentissage persuasif, d'un discours magistral ou d'une approche intellectuelle des cultures (Abdallah-Pretceille, 1997). Au contraire, elles sont davantage susceptibles d'émerger si l'apprenant s'engage dans une démarche personnelle lui permettant une prise de conscience de sa perception des autres et de sa relation avec des porteurs de culture différente (Lafortune et Gaudet, 2000).

Également, l'approche critique tient une place importante en éducation inter-culturelle et plus particulièrement en éducation à la citoyenneté. Pour préparer l'élève à assumer son rôle de citoyen dans une société plurielle et démocratique,

l'historien québécois Martineau (2005), reprenant les travaux de Barber (1992), insiste sur le fait que l'école doit développer chez lui « la capacité de penser de façon critique et de participer à la délibération dans un monde pluraliste de même que l'empathie nécessaire au dialogue et à l'établissement de consensus sociaux » (Martineau, 2005, p.38). Une analyse critique en éducation à la citoyenneté comprend des aptitudes à la recherche, à l'interprétation, à la présentation et à la réflexion. Il s'agit, en d'autres termes, de forger son opinion personnelle, d'apprendre à l'exprimer et, si nécessaire, à la réviser (O'Shea, 2003), dans le but de développer/construire une conscience sociale (Martineau, 2005; O'Shea, 2003).

L'apprentissage des langues, lorsqu'il est accompagné par une réflexion sur les liens qu'elles entretiennent avec la (les) culture(s), est un médium clé pour pousser les apprenants à cette analyse critique. Dans cet ordre d'idées, Phipps et Guilherme (2004) et Byram (1997) soulignent clairement l'importance de s'appuyer sur les principes de la pédagogie critique (Giroux, 1983) dans l'enseignement des langues afin de développer chez les apprenants une véritable compétence communicative interculturelle.

Également, l'Éveil aux langues s'inscrit clairement en tant qu'approche de l'éducation interculturelle et rejoint également les objectifs de l'éducation à la citoyenneté (Candelier, sous presse; Lamarre, 2002). En ce sens, ces programmes recourent pleinement les objectifs formulés par le document cadre de l'UNESCO, *L'éducation dans un monde multilingue* (2003), qui souligne la nécessité « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » (p. 33).

L'Éveil aux langues s'inscrit également dans la volonté de lutter contre la ghettoïsation et la folklorisation, biais susceptibles d'amoindrir la portée de ses activités. En particulier, il s'agit de ne pas imposer, durant les activités, une identité linguistique unique à un élève, fondée sur sa seule langue d'origine au détriment de la reconnaissance d'une identité multiple fondée, entre autres, sur une compétence plurilingue (Moore, 2006). Le regard positif porté sur cette compétence plurilingue permet de légitimer et d'autoriser le recours aux différentes ressources linguistiques disponibles chez les apprenants afin de faciliter le partage de connaissances diverses. Également, il est préférable de ne pas se focaliser uniquement sur l'objet « langues » en présentant simplement les caractéristiques formelles de différentes langues, car l'apprenant peut alors oublier que ce sont des locuteurs qui les parlent (Calvet, 2002), que ces langues évoluent et qu'elles portent notamment les marques historiques des relations de pouvoir qu'elles ont entretenues et entretiennent encore entre elles.

Les principes à respecter lors de l'implantation de programmes d'Éveil aux langues

Pour éviter les biais mentionnés plus haut, différents principes clés ont été mis de l'avant : l'importance de valoriser une approche critique et de mettre en œuvre une pédagogie active notamment au moyen d'activités favorisant la co-construction des connaissances.

L'approche critique

En ce qui concerne l'approche critique, dès les années 90, Fairclough (1992) a proposé une vision élargie des activités développées par Hawkins (1984), qu'il a baptisée *Critical Language Awareness*. Il s'est inspiré des approches pédagogiques critiques visant à attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que sur les représentations stéréotypées des diverses langues et des locuteurs de celles-ci, avec l'objectif d'amener les jeunes à valoriser la justice sociale et à devenir des citoyens engagés dans la lutte pour l'égalité. Ces approches sont situées dans une tradition théorique en éducation basée sur les écrits de Freire (1970), Bourdieu (1977), Bourdieu et Passeron (1970), Apple (1979) et Giroux (1983), entre autres, qui a mené au développement de pratiques contemporaines en didactique des langues nommées collectivement *critical pedagogies* (Norton et Toohey, 2004).

La pédagogie active

Dans le domaine de la pédagogie active, l'Éveil aux langues emprunte la même voie que l'éducation interculturelle et souligne également l'importance d'une activité cognitive forte et engagée de la part de l'élève ou de toute personne confrontée à la diversité (Candelier, sous presse). Les élèves sont amenés à jouer un rôle actif et peuvent user d'une réflexion méthodique personnelle ou collective sur des aspects linguistiques / langagiers qui met clairement en évidence à la fois les singularités mais également et préférablement les points communs de plusieurs langues (Perregaux, 1998). Les démarches proposées, qui s'appuient sur des situations-problèmes, visent à favoriser l'émergence de représentations parfois conflictuelles ainsi que la recherche négociée de solutions (De Pietro, 2005, p. 476).

Plusieurs auteurs ont souligné la place essentielle, au sein de cette pédagogie active, des processus sociaux de co-construction de connaissances. Ainsi, Lave et Wenger (1991) ont proposé la notion de communauté de pratique (*community of practice*) pour expliquer comment les individus se positionnent et sont positionnés par les autres dans les interactions sociales pendant les activités d'apprentissage. C'est en collaborant à un projet commun que des individus marginalisés, situés au départ en périphérie du groupe, ont l'occasion de contribuer à la construction collective des connaissances. Selon Donato (2004), pour qu'il y ait collaboration dans les activités de classe, il faut que les apprenants soient impliqués dans une activité porteuse de sens (*meaningful core activity*). Cette collaboration et la mise en commun des ressources linguistiques (*pooling resources* – Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994) permettent aux élèves de s'approcher des langues peu connues par la majorité et de discuter de la diversité linguistique.

Les données recueillies lors de l'implantation du programme ELODiL en milieu scolaire montréalais pluriethnique, dans deux classes de la fin de l'enseignement primaire (voir Dagenais, Walsh, Armand et Marillet, sous presse, pour un exposé complet de l'étude), illustrent bien comment se mettent en place des situations de co-construction de connaissances entre les élèves. Durant l'activité de groupe observée (qui mène à l'observation d'une carte météo de la Guinée équatoriale), les quatre élèves, parmi lesquels se trouvent deux hispanophones récemment arrivées au

Québec en train d'apprendre le français en classe d'accueil, un hispanophone bilingue espagnol-français installé au Québec depuis plusieurs années et un bilingue anglais-français, découvrent que l'espagnol est également parlé dans un pays africain, ce qui constitue une surprise et un objet de fierté pour l'élève hispanophone bilingue espagnol-français. Pendant l'échange suscité par la tâche, le bilingue anglais-français s'appuie sur les compétences de ses pairs hispanophones pour répondre à ses questions de vocabulaire et d'orthographe en espagnol et l'élève hispanophone se tourne à son tour vers ses pairs hispanophones, qu'il considère plus expertes en tant qu'immigrantes récentes, pour valider une question d'orthographe.

Dans l'extrait identifié, on voit comment des élèves de diverses origines expriment de l'enthousiasme quand leurs langues deviennent l'objet de discussions en classe. Ils sont repositionnés (et se repositionnent) de la marge au centre des interactions de classe. Les élèves bilingues/plurilingues inscrits en classe d'accueil sont considérés comme des interlocuteurs riches en connaissances sur les langues plutôt que comme des élèves ayant peu de connaissances dans la langue scolaire. Comme Lave et Wenger (1991) le suggèrent, la valeur attribuée aux connaissances possédées par les apprenants et la position qu'ils occupent dans les interactions sociales déterminent leur degré de participation et leurs occasions d'apprentissage. Cummins (1994) souligne l'importance de favoriser ce type d'interaction dans les salles de classe : « An emphasis on interaction in the classroom is clearly related to an instructional orientation that values and attempts to amplify students' prior experiences » (p. 41).

Les expériences antérieures de ces élèves dans le domaine des langues constituent les composantes d'une compétence plurilingue. La valorisation de cette compétence, et plus largement d'une « éducation plurilingue », constitue l'une des pistes mises de l'avant par le Conseil de l'Europe, dans plusieurs de ses travaux récents, pour faciliter la prise en compte de la diversité linguistique (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007a). Avant d'explorer la pertinence de ces travaux pour les milieux scolaires québécois, il faut toutefois rappeler qu'existe, comme le souligne Allemann-Ghionda (2007), un hiatus entre les rhétoriques européennes qui promeuvent cette éducation plurilingue et certaines pratiques scolaires, révélées par des recherches qualitatives ciblées, qui vont à l'encontre de cette orientation. Allemann-Ghionda dénonce également le fait que, tout récemment, l'OCDE a recommandé l'intensification de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) du pays d'accueil en contexte de migration, sans plus évoquer la reconnaissance ou la prise en compte des langues d'origine de ces migrants, contrairement aux énoncés exprimés par le Conseil de l'Europe. Ces orientations différentes mettent en évidence l'existence de tensions sur ces questions langagières en contexte de migration et soulignent l'importance des idéologies politiques qui auront un poids déterminant sur les politiques scolaires linguistiques. Par ailleurs, rappelons également que l'Europe et le Canada présentent des différences sur le plan historique et linguistique et ne constituent pas, loin de là, des tous homogènes dans ce domaine. Les enjeux du bi/plurilinguisme au sein de cette entité relativement récente et en pleine définition qu'est l'Europe (constituée de multiples pays dont la ou les langues

nationales sont différentes) sont distincts de ceux des provinces anglophones du Canada, où ils sont davantage orientés vers les questions de bilinguisme anglais-français, et de ceux du Québec, centrés sur l'affirmation du fait français. Toutefois, dans l'ensemble de ces contextes se posent les questions de la prise en compte des langues de l'immigration, ainsi que des langues des communautés autochtones et de la place qui leur est accordée dans les systèmes scolaires.

Candelier (2003a) indique que les travaux du Conseil de l'Europe soulignent clairement que les langues sont investies d'un rôle éducatif dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris de la langue de l'Autre. Ainsi, c'est autour du principe fondateur du plurilinguisme que se construit l'idéologie linguistique du Conseil de l'Europe. Il s'agit de mettre de l'avant la nécessité d'une « éducation plurilingue » qui vise, d'une part, une formation plurilingue qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques de l'individu et, d'autre part, l'éducation au plurilinguisme, comme éducation à la tolérance linguistique, sensibilisation à la diversité des langues et formation à la citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 73).

Vers une éducation plurilingue

Formation plurilingue et compétence plurilingue

Dans le cadre du premier objectif, l'acquisition de répertoires plurilingues a pour finalité le développement d'une compétence plurilingue que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007, p. 73) définit ainsi : « (...) la compétence, potentielle et/ou effective, à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes » (pour un exposé plus complet sur cette notion de compétence plurilingue, voir Moore, 2006).

Les répercussions de cette orientation sont multiples. Tout d'abord, le développement de cette compétence plurilingue devrait se traduire par un plus grand choix, offert aux apprenants, quant aux langues qui sont enseignées en milieu scolaire. Au Québec, les programmes officiels offrent l'enseignement de l'anglais et du français langue seconde à partir du primaire, respectivement aux élèves du secteur francophone et du secteur anglophone. Par ailleurs, plusieurs établissements privés et publics offrent, sur une base volontaire, l'enseignement de l'espagnol (234 écoles en 2003-2004²) et, sur ce point, on peut souligner la pertinence de l'ajout récent d'un programme officiel pour l'enseignement de l'espagnol au 2^e cycle du secondaire. Toutefois, on peut questionner le fait que cet enseignement ne soit qu'une option et qu'il soit limité à une seule langue. Également, on peut soumettre au débat le choix qui a été fait d'introduire en 2006 l'enseignement de l'anglais dès la première année du primaire plutôt que d'attendre la 3^e année. Selon Candelier (2000, p. 45), la limitation à une langue a priori dominante sur la scène mondiale contribue à enfermer

2. Nous remercions M^{me} Jacinthe Thérien, conseillère à la direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, de nous avoir fourni ces informations.

Il apparaît pertinent de développer chez les élèves, au moyen d'approches d'Éveil aux langues, une curiosité favorisant la motivation et le désir d'apprendre d'autres langues.

l'apprenant dans un « bi-ethnocentrisme » constitué de la langue dominante internationalement et de la langue dominante du pays dans lequel il vit. Cette limitation à une seule langue dominante (comme à deux langues dominantes) est également susceptible d'avoir des « effets potentiellement néfastes dans la mesure où elle risque de renforcer la dépréciation des langues qui n'ont pas le privilège d'être enseignées » (Candelier, 2003a, p. 24). Afin d'éviter cet enfermement, il apparaît pertinent de développer chez les élèves, au moyen d'approches d'Éveil aux langues, une curiosité favorisant la motivation et le désir d'apprendre d'autres langues. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, à la suite à l'implantation du programme Eulang en France métropolitaine et à la Réunion, un plus grand nombre d'enfants ont souhaité apprendre des langues de l'immigration et des langues minorées (Candelier, 2003b, p. 311).

Par ailleurs, cette conception d'une compétence plurilingue qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition implique que l'institution scolaire favorise le développement d'une vision intégrée de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Sur ce thème, pourquoi ne pas envisager une réflexion curriculaire pour élaborer un tronc commun des apprentissages langagiers qui inclurait la langue d'enseignement et les langues secondes, mais aussi les langues d'origine des élèves d'origine immigrante ainsi que les langues amérindiennes des communautés autochtones. Les programmes de formation du secteur francophone au primaire indiquent que la maîtrise du français est indispensable, que celle de l'anglais langue seconde est privilégiée, et que l'apprentissage d'autres langues, tierces, est encouragé, particulièrement au secondaire (MEQ, 2001, p. 70). Toutefois, on n'y trouve aucune mention explicite de la poursuite de l'apprentissage et de l'enseignement de langues déjà connues par les élèves d'origine immigrante.

Dans le programme pour le 1^{er} cycle du secondaire, une piste intéressante a été ouverte avec un premier travail d'identification des « points communs aux disciplines du domaine des langues » (MEQ, 2003, p. 60) et un rappel du fait que les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, on s'attend à ce que l'élève « utilise la langue pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux », « exprime sa pensée de façon cohérente », « se représente la langue comme un système organisé, dynamique et évolutif », etc. Toutefois, seules les langues française et anglaise sont présentes alors qu'un nombre non négligeable d'élèves poursuivent leur apprentissage, avec ou sans le support d'un enseignement formel, de leur langue d'origine. Il s'agirait donc de poursuivre la réflexion amorcée en élaborant, dans le domaine des langues, un tronc commun, conçu de façon plus inclusive. Celui-ci pourrait inclure l'identification d'une terminologie commune, la valorisation de méthodologies similaires définies selon une approche par compétence, l'activation des compétences transversales des apprenants (par exemple, le repérage de stratégies d'apprentissage identiques dans différentes langues), l'acquisition de connaissances générales dans le domaine langagier, l'harmonisation des formes d'évaluation, etc. Dans le cadre de cette réflexion curriculaire, l'intégration d'éléments d'Éveil aux langues à tous les programmes d'enseignement de langues permettrait de

faire percevoir l'unicité du fonctionnement du langage à travers la pluralité des langues naturelles, ainsi que « de valoriser toutes les langues premières des enfants et de contrecarrer les préjugés linguistiques » (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 95).

Il s'agirait ainsi de développer une approche intégrée des langues favorisant le transfert des connaissances et des habiletés acquises dans une langue vers une autre, le développement de capacités métalinguistiques et, plus largement, le développement d'une compétence plurilingue.

Enfin, le développement de ces répertoires plurilingues se traduit par la prise en compte et la valorisation de l'ensemble des compétences des apprenants et, notamment en contexte d'immigration, de leur langue d'origine. Au Québec, rappelons que les Programmes d'enseignement des langues et cultures d'origine (PELO), proposés au départ en quatre langues (italien, portugais, espagnol et grec) offrent à certains élèves d'origine immigrante du primaire et du secondaire, la possibilité d'un enseignement de leur langue et culture d'origine. Il existe à l'heure actuelle une douzaine de programmes offerts, sous certaines conditions, à un nombre d'élèves qui reste toutefois limité (ils étaient 6 356 en 1998-1999; 6 341 en 2006-2007)³. Cet enseignement peut être également ouvert aux autres élèves de l'école (dans la mesure où l'objectif du programme est respecté), ce qui est peu fréquent dans la réalité.

Toutefois, pour que se développe de façon harmonieuse une compétence plurilingue qui inclut la langue d'origine, encore faut-il que l'élève perçoive, par différents « indicateurs », que l'école et la société d'accueil reconnaissent la légitimité de cet apprentissage. Parmi ces indicateurs, on peut nommer les attitudes d'ouverture des différents acteurs du système scolaire, le degré de collaboration qui se met en place entre les professeurs d'accueil et les professeurs des classes régulières, les modalités pratiques de mise en œuvre de ces programmes (formation professionnelle appropriée des intervenants, présence de programmes officiels actualisés et de matériel adéquat, qualités des aménagements horaire et spatial, etc.) et la reconnaissance officielle des compétences acquises dans la langue maternelle. Or, on peut noter une résistance de la part de certains enseignants dans les milieux scolaires face à ces programmes PELO (Mc Andrew, 2001; Laurier et Témisjian, 2003). Parmi les modifications souhaitées, plusieurs acteurs du système éducatif signalent qu'il faut rapprocher davantage les programmes PELO et les classes régulières (Laurier et Témisjian, 2003). Par ailleurs, on peut relever l'absence de programmes actualisés pour chacune des langues enseignées dans les programmes PELO, en lien avec la réforme des programmes de formation québécois, et surtout regretter que les acquis langagiers des élèves dans leur langue d'origine ne soient pas officiellement et systématiquement reconnus, que ce soit dans le bulletin ou sous forme de crédit, au sein du cursus scolaire⁴.

-
3. Nous remercions M^{me} Jacinthe Thérien, conseillère à la direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, de nous avoir fourni ces informations.
 4. En effet, il s'agit, en dépit de son appellation courante de programmes, de « mesures » qui font l'objet d'un financement ciblé et limité de la part du ministère de l'Éducation du Québec, ce qui ne rend pas obligatoire leur inscription en tant que « matière scolaire » dans les bulletins d'évaluation des élèves (signalons toutefois que des initiatives locales en ce sens existent, sur une base volontaire, dans quelques écoles). Les montants accordés dans le cadre de ces mesures permettent de payer le salaire de l'intervenant et le matériel. L'organisation des services est sous la responsabilité de chacune des commissions scolaires.

Sur ce dernier point, on peut évoquer la pertinence de la mise de la mise en œuvre d'un portfolio des langues, qui inclut la description de compétences acquises dans des langues qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'un enseignement (Castellotti et Moore, 2005; Conseil de l'Europe, 2007b; Zarate, 2003). Enfin, il serait pertinent de questionner les modalités qui permettraient à un plus grand nombre d'élèves, de langues maternelles diverses, de bénéficier de l'enseignement d'une langue spécifique au sein de ces programmes et plus largement, comme nous le mentionnions, d'une sensibilisation à la diversité linguistique au moyen d'activités d'Éveil aux langues intégrées dans chacun des programmes.

Il paraît donc nécessaire que l'ensemble des acteurs du système éducatif soient persuadés du bien-fondé de cette option plurilingue et que l'institution scolaire se donne les moyens d'en assurer la valorisation et la reconnaissance officielle, ce qui passe par une véritable éducation au plurilinguisme.

Éducation au plurilinguisme

Il paraît donc nécessaire que l'ensemble des acteurs du système éducatif (décideurs politiques au sein des ministères, concepteurs des programmes de formation, directeurs d'école, enseignants en formation et en exercice, etc.) soient persuadés du bien-fondé de cette option plurilingue et que l'institution scolaire se donne les moyens d'en assurer la valorisation et la reconnaissance officielle, ce qui passe par une véritable éducation au plurilinguisme. Celle-ci se traduit par le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, ainsi que par la reconnaissance de la normalité du plurilinguisme et la légitimation des différentes langues de l'apprenant, quel que soit son niveau de maîtrise à l'oral comme à l'écrit.

Les objectifs principaux de cette éducation au plurilinguisme visent l'intégration de l'apprentissage des langues et de l'éducation à la citoyenneté démocratique ainsi que la prise de conscience de l'importance du plurilinguisme pour la participation aux processus démocratiques et sociaux (Breidbach, 2003, p. 22).

Conclusion

Dans cet article, nous avons mis l'accent sur la nécessité, dans un monde multilingue, de faire de la (les) langue(s) une composante clé de l'éducation interculturelle. Plus précisément, nous nous sommes penchées sur les modalités de prise en compte de la diversité linguistique dans les milieux scolaires québécois, au moyen, d'une part, de l'implantation de programmes d'Éveil aux langues, qui visent à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et, d'autre part, de la promotion d'une éducation plurilingue. Afin que ces programmes d'Éveil aux langues s'inscrivent dans des approches d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté et évitent certains écueils des pratiques interculturelles antérieures (ghettoïsation et folklorisation), nous avons souligné que l'accent doit être mis sur les principes clés de l'approche critique et de la pédagogie active. En ce qui concerne l'éducation plurilingue, nous inspirant des travaux récents du Conseil de l'Europe, nous avons défendu l'idée que l'attention des décideurs politiques et des acteurs des systèmes scolaires québécois doit être portée sur l'émergence « d'une manière d'être aux langues » (Beacco, 2005, p. 21) qui conduit à

une meilleure compréhension des répertoires plurilingues des autres citoyens et au respect de leurs droits linguistiques, ceux des langues minoritaires les moins parlées et les moins enseignées, entre autres. Trente ans après le virage majeur opéré par la mise en place de la Loi 101, l'école québécoise a un nouveau rôle à jouer dans la mise en place de cette vision renouvelée du bi/plurilinguisme. Portée par une « vision plus dynamique, plus souple et moins encombrée de mythes et d'idéologies, et du bilinguisme et du plurilinguisme » (Billiez, 2005, p. 329), elle poursuivra ainsi sa mission : apprendre aux élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste... et plurilingue.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 128 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité, dans *Multiculture et éducation en Europe*, sous la direction de C. Allemann-Ghionda. Berne : Lang, p. 219-227.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2007). *Éducation interculturelle en Europe : célébrer la diversité en cultivant les différences*. Conférence plénière présentée le 28 juin 2007 au colloque organisé par l'Université Uni Mail de Genève, L'éducation en contexte pluriculturel : la recherche entre bilan et perspectives. Genève (28-30 juin 2007).
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge, 203 p.
- ARMAND, F. et DAGENAIS, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, p. 110-113.
- BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 24 p.
- BERTHELOT, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal : CEQ, 187 p.
- BILLIEZ, J. (2005). Répertoire et parlars plurilingues, dans *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. Berne : Peter Lang, p. 323-339.

- BOUGIE, E., WRIGHT, S.C. et TAYLOR, D.M. (2003). Early Heritage-Language Education and the Abrupt Shift to a Dominant-Language Classroom: Impact on the Personal and Collective Esteem of Inuit Children in Arctic Quebec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, n° 5, p. 349-373.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 284 p.
- BOURDIEU, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, n° 34, p.17-34.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 243 p.
- BREIDBACH, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 25 p.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CALVET, L-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Éditions Plon, 220 p.
- CANDELIER, M. (sous presse). Awakening to Languages and Language Policy, dans *Encyclopedia of Language and Education*, sous la direction de N.H. Hornberger (Éd.).
- CANDELIER, M. (2003a). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités, dans *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. La contribution du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, sous la direction de A. Camilleri Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, F. Heyworth, L. Muresan et D. Newby. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 19-32.
- CANDELIER, M. (2003b). *L'Éveil aux langues à l'école primaire-Eulang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 384 p.
- CANDELIER, M. (2000). Éveil aux langues et politiques linguistiques – Construire la citoyenneté démocratique, dans *Rapport de l'atelier 1/2000*, sous la direction de M. Candelier. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, p. 44-47.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 29 p.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2005). Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, n° 29, p. 167-183.

- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (2007). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2006*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 451 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes. Strasbourg : Didier, 192 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 131 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007b). *Portfolio européen des langues*. Strasbourg : Didier, 47 p.
- CUMMINS, J. (1994). Knowledge, Power, and Identity in Teaching English as a Second Language, dans *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, sous la direction de F. Genesee. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, p. 33-58.
- CUMMINS, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 309 p.
- DAGENAIS, D., WALSCH, N., ARMAND, F. et MARAILLET, E. (sous presse). Collaboration and Co-construction of Knowledge during Language Awareness Activities in Canadian Elementary School. *Language Awareness*.
- DASEN, P.R. (2002). Approches interculturelles: acquis et controverses, dans *Pourquoi des approches interculturelles en éducation?*, sous la direction de P.R. Dasen et C. Perregaux. Paris-Bruxelles : De Boeck, p. 7-23.
- DE PIETRO, J.-F. (2005). ÉOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école, dans *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. Berne : Peter Lang, p. 459- 483.
- DONATO, R. (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24, p. 284-302.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 360 p.
- FERRIÈRE, A. (1951). *Brève initiation à l'éducation nouvelle*. Paris : Éditions Bourrelier, 77 p.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 186 p.
- GIROUX, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, n° 53, p. 257-293.

- HAMERS, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures, dans *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. Berne : Peter Lang, p. 271-292.
- HAWKINS, E.W. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 240 p.
- HORNBERGER, N. (2003). *Continua of Bilingualism*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 370 p.
- JAMES, C. et GARRETT, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom (Applied Linguistics & Language Study)*. London: Longman, 356 p.
- LAFORTUNE, G. et GAUDET, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*. Canada : ERPI, 304 p.
- LAMARRE, P. (2002). Plurilingualism and Pluriculturalism: An Approach from the Canadian Perspective. *KOLOR: Journal on moving communities*, 1(1), p. 33-45.
- LAURIER, M. et TÉMISJIAN, K. (2003). *Représentations des acteurs intervenants dans les programmes d'enseignement des langues d'origine au Québec*. Communication à la 8^e Conférence internationale Metropolis, Vienne, 16 septembre 2003.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press, 138 p.
- MARAILLET, E. (2005), *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Éveil aux langues*. Mémoire de Maîtrise, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 262 p.
- MARAILLET, E. et ARMAND, F. (2006). L'Éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Diversité Urbaine*, n° 6, 2, p.16-34.
- MARTINEAU, R. (2005). Quelques penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques. *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars, p. 35-39.
- MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec, 42 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 365 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, 634 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2007). *Recueil de projets novateurs. Répertoire de projets favorisant l'intégration scolaire des élèves immigrants et le mieux-vivre ensemble dans les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec, 145 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec, 66 p.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, 320 p.
- MOORE, D. (Éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 181 p.
- NORTON, B. et TOOHEY, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 376 p.
- O'SHEA, K. (2003). *Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Comprendre pour mieux se comprendre. Éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 17 p.
- OUELLET, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n°129, p.146-167.
- PAGÉ, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs, dans *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, sous la direction de F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé. Paris-Montréal : L'Harmattan, p. 165-188.
- PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'Éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 67, p. 101-110.
- PERREGAUX, C. (1994). *Odysee, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Corome, 163 p.
- PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. [Éds.] (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP, 114 p.
- PHIPPS, A et GUILHERME, M. (2004). Why languages and intercultural communication are never just neutral, dans *Critical pedagogy: Political approaches to language and intercultural communication*, sous la direction de A. Phipps et M. Guilherme. Clevedon : Multilingual Matters, Languages for Intercultural Communication and education 8.

- SABATIER, C. (2002). *Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang, Bilan et perspectives*, communication présentée au Colloque des 100 ans de l'Association des professeurs de langues vivantes, Grenoble, septembre 2002.
- SABATIER, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Lille, FR : ANRT, 772 p.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of the minority children, dans *Minority Education: From Shame to Struggle*, sous la direction de T. Skutnabb-Kangas et J. Cummins. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, p. 1-44.
- SKUTNABB-KANGAS, T. et CUMMINS, J. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, 410 p.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education- or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates, 818 p.
- TOOHEY, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, 152 p.
- UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Document-cadre de l'UNESCO. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 39 p.
- VASQUEZ, O., PEASE-ALVAREZ, L. et SHANNON, S. (1994). *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexican Community*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 237 p.
- WRIGHT, S.C. et TAYLOR, D.M. (1995). Identity and the Language in the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, n° 87, p. 241-252.
- ZARATE, G. (2003). Identities and Plurilingualism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competences, dans *Intercultural Competence*, sous la direction de G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey et G. Zarate. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Language Policy Division, p. 84-118.

L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula

Marc-André ÉTHIER¹

Professeur, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Françoise LANTHEAUME

Maître de conférences, Université Lyon 2, Lyon, France

David LEFRANÇOIS

Stagiaire postdoctoral, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

avec la collaboration de :

Paul ZANAZANIAN

Doctorant, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

1. L'article a bénéficié des retombées d'une subvention triennale (n° 100729) du FQRSC octroyée en 2005.

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'expression des tensions entre la politique du passé et la politique de la reconnaissance dans l'enseignement des questions controversées en histoire au Québec et en France. L'histoire à enseigner y a connu d'importantes évolutions. Ces évolutions concernent la conception même de l'histoire et son rôle dans la société. Elles sont porteuses de tensions quant à ce qui est légitime pour « dire/faire l'histoire », donc à la part de récit commun et de critique ou à la part de cohésion des groupes nationaux pluriculturels et de transmission de mémoires, ainsi que d'expériences historiques spécifiques.

ABSTRACT

Teaching Controversial Historical Questions in Québec and France – Tensions Between the Policy of the Past and the Policy of Recognition in the Curricula

Marc-André ÉTHIER

University of Montreal, Quebec, Canada

Françoise LANTHEAUME

University of Lyon 2, Lyon, France

David LEFRANÇOIS

University of Montreal, Quebec, Canada

With the participation of Paul ZANAZIAN

University of Montreal, Quebec, Canada

This article examines the expression of tensions between the policy of the past and the policy of recognition in teaching controversial historical questions in Québec and France. History teaching has evolved considerably. These developments concern the very concept of history and its role in society. They cause tensions about what is legitimate for the “telling/making” of history, hence for the common history and criticism or cohesion shared by national pluricultural groups that transmit memories and specific historical experiences.

RESUMEN

La enseñanza en Quebec y en Francia de cuestiones controvertidas en la historia: tensiones entre política del pasado y política del reconocimiento en los curricula

Marc-André ÉTHIER

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Françoise LANTHEAUME

Universidad de Lyon 2, Lyon, Francia

David LEFRANÇOIS

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Con la participación de Paul ZANAZANIAN

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la manifestación de las tensiones entre la política del pasado y la política del reconocimiento de la enseñanza de cuestiones controvertidas en la historia en Quebec y en Francia. La historia que se enseña ha conocido importantes evoluciones. Dichas evoluciones conciernen la concepción misma de la historia y su rol en la sociedad. Dichas transformación portan tensiones de lo que es legítimo para « decir/hacer la historia » generadas por el relato común y por la crítica, por la cohesión de grupos nacionales pluriculturales y la transmisión de memorias y de experiencias históricas específicas.

Introduction

L'histoire abonde en questions controversées, ces débats interprétatifs politiquement sensibles opposant mémoires² et intérêts divergents, attisant les émotions de nombreuses personnes, concernant des sujets importants, complexes et d'actualité, mais insolubles par la seule épreuve des faits ou l'expérience (Evans & Saxe, 1996; Wellington, 1986; Berg, Graeffe et Holden, 2003). Les efforts déployés par les groupes pour inclure leurs mémoires du passé dans la narration officielle et les variations de l'interprétation de l'histoire par les élèves (selon l'âge, la classe sociale, l'ethnie, etc.) ou par les systèmes scolaires sont bien documentés (Audet, 2006; Barton, 2001, 2005; Barton et Levstik, 1998, 2004; Charland, 2003; Caouette, 2000; Epstein, 1997; Ferro, 2004; Julien, 2005; Laville, 2000; Lee, Ashby et Dickinson, 2001; Létourneau, 2006; Levstik, 2000, 2001; McCully et Barton, 2003; Sandwell, 2006; Seixas, 1993a, 1994, 1997; Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003; Tutiaux-Guillon, N. et M.-J. Mousseau, 1998; Wertsch, 1999, 2002; Wineburg, 2001; Zimmerman, 2002), mais les controverses générées par ces différences sont moins étudiées. Dans la littérature anthropologique et didactique francophone, ce thème émerge comme objet d'étude à la fin des années 1990, sous la forme de « questions vives » (Chevallard, 1997), puis « socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006).

Comparer le traitement scolaire des questions controversées renseigne sur les choix exprimés par les curricula et sur ce qui pose problème. En France, il s'agit d'un passé colonial constitutif de la construction nationale; au Québec, de la définition de la nation.

-
2. Laville (2002, 2004) se réfère à Ben-Amos, Dilthey, Gadamer, Halbwachs et Lukacs, entre autres, pour définir la mémoire comme un construit social produit au moyen d'outils (qui, comme le langage, sont eux-mêmes des construits sociaux) par des individus qui interagissent avec les groupes auxquels ils s'affilient et qui puise son sens dans ces interactions. S'il souligne que les mémoires restent multiples, polymorphes et fluides, malgré les tentatives de contrôle dont elles font l'objet, il montre aussi que les historiens veulent s'en distinguer par leur heuristique. De même, pour Dagenais et Laville (2007), même si les conventions régissant la pratique universitaire de l'histoire sont contingentes et même si c'est un individu situé dans le temps, l'espace et la société qui fabrique la narration résultant de cette pratique sociale, celle-ci procède cependant « [...] d'une opération raisonnée visant à éclairer le passé, tandis que la mémoire relève plutôt de l'affect. Elle ne retient du passé que les éléments servant à la nourrir en son état » (p. 527). En somme, bien que la mémoire et le discours historique soient deux *figurations* du passé pouvant l'une comme l'autre servir à légitimer une propagande, elles s'opposent néanmoins presque par essence. La mémoire donne en effet l'illusion de reproduire sans médiation le passé tel qu'il était, ce dernier étant simplement porté par un témoin. Plus elle se distancie, moins elle est mémoire. À l'inverse, plus l'histoire savante admet (et cherche évidemment à contrôler) sa partialité et sa facticité, plus elle est fidèle à son essence (Éthier, 2001). Loin de se récuser en revendiquant son caractère médiat, elle perdrait au contraire sa scientificité en ne le revendiquant pas. Pomian fonde même la légitimité de ce champ académique sur la prétention des auteurs d'histoires savantes de permettre (en général au moyen d'un appareil critique citant et expliquant le choix et le traitement de ses sources) à tout lecteur de débattre de la robustesse de leurs interprétations et des biais induits par leurs présupposés (Pomian, 1999, dans Éthier, 2001, p. 16-17).

En France, de l'histoire aux histoires?

Depuis une décennie, des débats récurrents agitent politiciens, historiens et enseignants, quant à l'enseignement de questions concernant l'histoire de la colonisation. L'enseignement de l'histoire, comme l'un des « usages politiques du passé » (Lavabre, 2000, p.49), subit de nouvelles critiques et connaît de nouveaux développements qui en modifient le sens. Naguère enseignement visant la construction nationale transmettant la mémoire des hauts faits et des malheurs édifiants des ancêtres, il a progressivement intégré une dimension critique (Garcia et Leduc, 2003; Lantheaume, 2002). La nouveauté de la situation contemporaine de l'enseignement, qui considère la mémoire comme objet scientifique (Nora, 1984-1992), est sa confrontation à des prescriptions diversifiées, relativement aux mémoires, et à des revendications mémorielles, le plus souvent exprimées dans l'espace public politique et social au nom du « devoir de mémoire ». La valorisation par voie administrative de certaines mémoires satisfait des revendications mémorielles (Pervillé, 2006) et participe d'une « politique de la mémoire » (Létourneau et Jewsiewicki, 2003) nourrissant une certaine « concurrence des victimes » (Chaumont, 1997, 2000). Les revendications mémorielles publiques s'expriment au moment où « la carte de l'espace public est mise en question, dans une société multiculturelle, par les revendications individuelles et communautaires » (Gautherin, 2005, p.137). Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire a la tâche délicate de construire un récit public en articulant les mémoires, les objectifs axiologiques de l'enseignement et les pratiques enseignantes en contextes hétérogènes à un horizon de vérité scientifique. La question de la politique du passé et de la « politique de la juste mémoire » (Ricœur, 2000, p. 648) se trouve ainsi au cœur des débats sur l'enseignement de l'histoire.

Les controverses portent sur des sujets d'enseignement de l'histoire rencontrant la diversité des expériences historiques, des mémoires, des cultures. Transportées en classe, elles atteignent les élèves particulièrement concernés, dans un contexte national de doute sur l'adéquation de la représentation nationale aux caractéristiques d'une population désormais pluriculturelle et de crise socio-économique affectant particulièrement la partie la plus pauvre de la population, parmi laquelle se trouvent la plupart des parents (ou grands-parents) immigrés ayant vécu la période coloniale et dont les enfants sont scolarisés dans l'école publique.

Ces controverses peuvent être envisagées sous l'angle de la sélection des savoirs dans une « société critique » (Boltanski, 1990, p.130) conservant le projet de rendre les élèves membres de la société par le partage d'une culture et d'une mémoire communes en vue de faciliter leur adhésion à un bien commun référé à des principes de justice conçus comme universels. Elles peuvent aussi être comprises comme un des signes de l'interrogation de la société française sur le rôle de l'État républicain.

Les évolutions et débats évoqués ici seront analysés en suivant l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de l'histoire, pris comme analyseur, montre l'évolution d'une conception redistributive de l'État républicain vers une conception selon laquelle son rôle est d'abord d'assurer la reconnaissance des spécificités culturelles, historiques, d'individus ancrés dans des communautés diverses; reconnaissance de

leurs droits en relation avec leur appartenance communautaire, selon une logique que l'on pourrait qualifier, suivant les travaux de philosophie et de sociologie politique, de communautarienne³. L'articulation avec la logique républicaine « classique » imprégnée d'un certain libéralisme (Gautherin, 2005) se fait avec difficulté. L'émergence d'une nouvelle conception de la justice entre en effet en conflit avec la logique républicaine universaliste, construite dans l'enseignement dans une relative indifférence aux différences, surtout à propos de l'histoire nationale. Le rôle de l'enseignement de l'histoire comme « propédeutique du social » (Prost, 1996, p.26) forgeant un sentiment d'appartenance à une collectivité référée à l'État-nation peut en être transformé, comme le montre une enquête conduite à partir de l'analyse des programmes de lycée depuis 1923, d'un corpus de 73 manuels de lycée publiés entre 1937 et 2004 et d'une vingtaine d'entretiens approfondis avec des enseignants d'histoire (collège et lycée) de différentes générations (Lantheaume, 2007).

D'un enseignement patrimonial à un enseignement critique

L'enseignement de l'histoire en France constituait, dès le XIX^e siècle, un outil de socialisation politique des générations successives. Le projet consistait à fabriquer des Français par l'inculcation, au moyen d'un récit historique public scolarisé, de valeurs politiques associées aux idées de démocratie, de liberté, d'égalité, mais aussi de respect de l'ordre établi. Ainsi était développé un sentiment d'appartenance à une communauté définie par sa forme politique (République parlementaire) et son espace de référence (l'État-nation, élargi à l'empire jusqu'aux années 1960). De la conquête au XIX^e siècle aux années 1970, le récit de la période coloniale diffusé par l'enseignement s'insérait dans celui d'un État-nation dont il illustre la grandeur et, après la décolonisation, la décadence relative sur la scène mondiale (Lantheaume, 2002). Des ajustements successifs des contenus d'enseignement de l'histoire de la période coloniale ont abouti à une réinterprétation par le curriculum formel des ressources produites par les sciences sociales et par le débat public, en fonction de ses propres enjeux et des principes politiques auxquels se réfère le curriculum d'histoire (Lantheaume, 2003a). Ainsi, l'intégration de la critique d'une histoire scolaire étroitement politique et euro-centrée a produit une approche plus relativiste à partir des années 1980. La grille de lecture des droits de l'Homme en a été un des instruments, permettant d'aborder les questions les plus conflictuelles jusqu'alors souvent ignorées par l'enseignement, tout en contribuant à les décontextualiser et à envisager les questions les plus « chaudes » sous l'angle de la morale plutôt que de l'histoire. La façon dont les manuels scolaires français traitent la séquence de la

3. La distinction entre républicanisme et communautarisme s'opère en des termes différents en France et en Amérique du Nord. Le discours anglo-américain, selon Kymlicka (2002, p. 284-326), désigne parfois le républicanisme comme une forme de communautarisme : « [...]il peut être vu comme un type de communautarisme de second ordre. Suivant la position communautarienne traditionnelle d'une "politique du bien commun", les personnes entrent dans la sphère politique dans le but de promouvoir certains desseins partagés préexistants, basés sur une fidélité commune ou un mode de vie traditionnel » (p. 298).

conquête coloniale ou l'usage de la torture pendant la « guerre d'Algérie », est significative de cette tendance (Lantheaume, 2003b, 2007). Dans cette logique, la référence n'est plus l'État-nation et la République à l'universalisme revendiqué, mais la patrie imaginaire des droits de l'Homme. L'utilisation de cette nouvelle grille de lecture de l'histoire a contribué à résoudre les problèmes posés par la tension entre la double prescription patrimoniale et critique pour l'enseignement. Elle a cependant eu pour conséquence de solliciter plus volontiers l'indignation morale ou la compassion pour les victimes que l'analyse historique. Et finalement, c'est une approche marquée par la relativisation associée à une pratique de la critique de dénonciation qui domine. En pâtit, la critique fondée sur une confrontation de points de vue situés historiquement et socialement. L'imprégnation progressive du curriculum par une critique transformée en propositions assertives (éventuellement dénonciatrices) a gêné le projet de constitution d'une mémoire commune : entre compassion et abstraction, le récit commun de l'histoire coloniale n'est pas construit faute, notamment, d'analyse historique des questions les plus délicates. Ce problème s'est envenimé alors que plus de groupes se reconnaissant dans une expérience historique commune revendiquent l'enseignement de la mémoire et du récit partagé de cette expérience.

D'un enseignement critique à un enseignement soucieux de la diversité des mémoires

Une controverse récente, significative de la montée des revendications mémorielles et de leur instrumentalisation politique, concerne l'histoire de la colonisation française de l'Algérie. Les protestataires ne s'exprimaient plus au nom d'une critique dénonçant « l'impérialisme » de l'enseignement et revendiquant un internationalisme porteur de progrès et de justice sociale, mais au nom du respect des mémoires des différents groupes d'acteurs.

Les perspectives historiographiques nouvelles sur la question télescopant la « résurgence des mémoires » (Dulucq et Zytnicki, 2005), l'enseignement de l'histoire se trouve pris entre deux feux. Le déclencheur de la crise a été la Loi du 23 février 2005, votée par une large majorité des députés de droite et de gauche. Cette loi avait pour principal objectif d'offrir une réparation, sous forme d'aides sociales, aux harkis (Algériens combattant pour l'armée française). Mais elle prévoyait aussi, dans son article 4, que : « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ».

De fait, cette loi prescrivait, au nom du « droit », l'enseignement d'une mémoire particulière, celle des harkis, des soldats, et des pieds-noirs (Français de métropole, pour la plupart, installés en Algérie puis rapatriés en 1962 à l'issue de la guerre). Or, en France, le Parlement ne décide pas des contenus d'enseignement. Le ministre de l'Éducation nationale arrête les programmes après une concertation (souvent longue) impliquant historiens, inspecteurs et enseignants. Les éditeurs de manuels

élaborent alors les ouvrages scolaires en toute liberté, puis les enseignants les choisissent collectivement dans leur établissement et les collectivités territoriales en financent l'achat. C'est dire si la loi introduisait une novation!

La période suivante fut l'occasion d'une mobilisation intense et d'une expression publique vigoureuse des tenants et des opposants à la loi. Au-delà des rhétoriques des divers protagonistes, les débats ont posé la question du sens à accorder à cette séquence historique et de qui est légitime pour définir les contenus d'enseignement. Faut-il la présenter, malgré tout, comme une occasion de progrès exportés par la puissance coloniale et valoriser l'action des acteurs engagés dans cette aventure? L'enseignement de l'histoire a-t-il pour objet la présentation des versions de l'histoire de certains groupes, construites parfois avec l'aide d'historiens? L'enseignement, dans une perspective normative, doit-il traiter cette séquence historique comme située dans la continuité d'une histoire de France orientée vers l'émancipation des peuples ou l'interpréter comme une rupture déshonorante de cette destinée historique? Vieux débats, dépassés par la plupart des historiens, revisités sous l'angle de la revendication mémorielle.

L'intense agitation scientifique, corporatiste, politique et sociale convainc le Président de la République de saisir le Conseil constitutionnel:

« Le Président de la République considère que la loi du 23 février 2005 rend un juste et nécessaire hommage à tous les Français rapatriés et aux combattants de toutes origines de l'armée française. Mais le deuxième alinéa de l'article 4 suscite des interrogations et des incompréhensions chez beaucoup de nos compatriotes. Il convient de les lever pour retrouver les voies de la concorde. La Nation doit se rassembler sur son histoire. » (Chirac, 2006)

Estimant que la définition des programmes ne relevait pas de la Loi, le Conseil constitutionnel la décline (31 janvier 2006), annulant ainsi l'article 4, principal objet du débat.

Cet épisode prend place dans une série de lois mémorielles touchant l'enseignement au nom du « devoir de mémoire » et inscrivant une logique de reconnaissance que les manuels scolaires et les pratiques des enseignants ont tendance à amplifier (Corbel et Falaize, 2003; Lantheaume, 2003; Falaize et coll., 2007).

Replaçant cette évolution dans celle de la société française, on peut faire le constat que la montée de la logique de la reconnaissance, opposée au mépris (Honneth, 2006) trop souvent expérimenté par les groupes minoritaires dont l'histoire trouve peu de place dans l'enseignement, peine à déboucher sur « l'impulsion critique » (p. 247) souhaitée, mais est plutôt mobilisée au service de projets idéologiques. Ceux-ci provoquent en retour un réflexe de défense consistant à revenir à une conception républicaine et universaliste mythifiée.

Celle-ci n'est cependant pas d'actualité, comme le montre l'évolution du curriculum. L'enseignement de l'histoire de questions controversées révèle que, en France, la voie moyenne articulant reconnaissance et projet universaliste républicain est un processus conflictuel posant des problèmes pratiques aux enseignants pris entre des logiques contradictoires qu'ils contribuent à faire évoluer.

Au Québec, un enseignement plus « pluriel »

Le 27 avril 2006, divulguant des extraits trompeurs d'un brouillon du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* [HÉC], *Le Devoir*⁴ argua qu'il valoriserait l'unité canadienne (Robitaille, 2006). Historiens et quidams québécois d'expression française s'engagèrent massivement dans une lutte contre l'accent, présumé excessif, mis sur la pluralité culturelle de leur société et sur l'influence des idées britanniques dans le développement des institutions parlementaires, ainsi que contre l'occultation prétendue d'événements (la conquête britannique de la Nouvelle-France) ou d'institutions (langue et culture françaises, catholicisme, etc.) ayant façonné le Québec (Bouvier, 2007). Des didacticiens de l'histoire ripostèrent que ces angoisses étaient infondées, puisque le cours viserait dorénavant le développement des compétences critiques plutôt que la consommation et l'enregistrement d'une narration elle-même historiquement et socialement située (Cardin, 2007; Dagenais et Lavoie, 2007). Les arguments des contestataires prévalurent, si bien que le ministère s'est résolu à publier dès juin un programme (MÉLS [ministère québécois de l'Éducation, des Loisirs et du Sport], 2006), modifié à l'improviste, énumérant des événements et personnages familiers de l'historiographie populaire, ainsi qu'un module supplémentaire sur la Conquête. Cela semble avoir clos le débat, sans toutefois rasséréner pleinement les critiques (Angers et coll., 2007).

Malgré l'indigence des arguments les plus entendus, ce débat rappelle le poids de la question nationale dans l'appréciation de l'histoire scolaire, analysée ici au regard du traitement des éléments identitaires dans les documents officiels québécois sur les cours d'histoire nationale⁵.

Entre 1905 et 1969, le « programme catalogue » (déterminant point par point le contenu à enseigner pour chaque degré scolaire, Charland, 2005) d'histoire louangeait la trinité famille, église, patrie. Il s'attardait au « glorieux passé » de la Nouvelle-France, mais glissait sur les siècles suivants⁶. Il se centrait sur le *telos* d'une nation d'agriculteurs franco-catholiques: résister à l'acculturation, puis propager le catholicisme à travers l'Amérique. Il considérait l'élève comme un réceptacle et l'apprentissage comme un processus réceptif, un dressage (Lenoir, 2002, p. 138). De 1969 à 1981, lui succéda un « programme cadre » dominé par la psychologie humaniste rogerienne et indiquant un état d'esprit plutôt qu'un contenu précis (Martineau et Gauthier, 2002, p.8). Cette souplesse, reflet du vent de changement balayant le

4. Quotidien occupant à Montréal la place du *Monde* à Paris.

5. Le système scolaire public québécois étant confessionnel jusqu'en 1965, nous examinons d'abord l'histoire enseignée au secteur public pour franco-catholiques (≥86 % de la population d'alors), dirigé par le Comité catholique du département de l'instruction publique. Le réseau pour protestants recevait surtout des anglophones et des immigrants allophones, qui s'assimilaient souvent ensuite.

6. « L'enseignement [de l'histoire] doit faire ressortir [...] le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs, les fondateurs, les organisateurs de notre pays; la pureté de nos origines canadiennes-françaises; le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres. » (DIP, 1959, p. 481-482).

Québec⁷, se manifestait aussi dans le statut optionnel qu'acquiesça provisoirement le cours d'histoire. À l'issue d'un débat acrimonieux alimenté par le bouillonnement social et national d'alors⁸, la situation se renversa en 1974: son enseignement redevint obligatoire et était même étendu aux écoles anglo-protestantes.

Le régime pédagogique promulgué en 1981 instaura des cours marqués par la volonté d'amenuiser le double écart historiographique et pédagogique (Cardin, 2006). Le premier fut triplement comblé en s'attachant à la vie quotidienne, aux mentalités et structures socioéconomiques; en étudiant le monde et la période contemporaine; en traquant les biais anti Irlandais, Noirs, femmes, ouvriers, Amérindiens (Laville, 1984). L'autre fut colmaté par l'introduction de la pédagogie par objectifs et une modification de l'habillage des cours (magistraux dialogués, usage de moyens audiovisuels, etc.) qui n'améliorèrent pas substantiellement l'enseignement (Coron, 1997; Éthier, 2006; Lenoir, 2002; Martineau, 1999).

La crise économique mondiale et le ressac idéologique international des années 1980 (Apple, 2004; Berthelot, 2006) se manifestèrent au Québec par des compressions budgétaires, puis une réforme ambivalente, à la fois constructiviste et traditionnelle (MÉQ, 1997; MÉQ, 2001), et confiant à l'histoire deux missions opposées.

Celle-ci doit faire comprendre aux élèves les réalités sociales pour qu'ils « assume[nt leurs] responsabilités de citoyen[s] » (MÉQ, 2004, p. 297) et réalisent « la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques » (p. 298). Le cours doit donc les préparer à se poser des questions sur la société contemporaine et à y répondre avec rigueur et nuance, en leur enseignant une démarche, des concepts et une attitude qui les amènent à douter, à se livrer à des enquêtes factuelles, à aller à la source et à délibérer dans le respect et la tolérance plutôt qu'à céder aux préjugés, aux généralisations hâtives ou à l'interprétation d'autrui (p. 337-338, 344, 348). Cette vision de l'histoire, inspirée de Dewey (1933) et Dalongeville (2001), rejette le type de socialisation politique dont l'éducation historique se chargeait traditionnellement : « enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique » (MÉQ, 2004, p. 337).

Paradoxalement, l'école doit aussi jouer « [...] un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MÉQ, 2001, p.3) et l'étude du passé doit soutenir ce rôle, puisqu'elle aide « [...] à la découverte des fondements identitaires » (MÉQ, 2004, p. 348). L'histoire participe en effet à « [...] la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (p. 295).

-
7. L'élection du gouvernement Lesage marque une rupture importante au Québec. Il institua en 1961 une commission d'enquête sur l'éducation en vue de repenser le réseau scolaire québécois. Celle-ci recommanda des réformes devant démocratiser l'accès au système scolaire, surtout pour les femmes et les résidents des régions excentrées. Le gouvernement, poussé par les centrales syndicales, se conforma, malgré l'opposition épiscopale, à ces recommandations, instituant un cours secondaire commun de cinq ans, introduisant la mixité et étendant la gratuité scolaire à toutes les écoles publiques, etc.
 8. La période 1966-1986 est celle durant laquelle les luttes sociales ont été les plus vives (en termes de jour de grève per capita) dans l'histoire du Québec, avec un pic en 1976, suivi par un affaissement graduel. Cette effervescence coïncidait avec l'intensification et le succès des luttes étudiantes, syndicales, nationales, révolutionnaires ou pour les droits civils aux États-Unis, en France, en Algérie, à Cuba, au Chili, au Vietnam, etc.

Car si les élèves doivent déterminer eux-mêmes les racines historiques de leur identité sociale (p. 341), ils ne doivent pas pour autant développer n'importe quelles valeurs⁹, mais bien celles qui sont désignées comme fondant la société québécoise et qui les disposent à exercer leur « [...] rôle de citoyen[s], dans [leur] milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté » (p. 295-296). C'est donc une mission d'intégration sociale que le cours d'histoire doit accomplir. Ainsi, « les disciplines de l'univers social offrent de multiples possibilités d'enrichir les activités intéressant le développement de la compétence "S'intégrer à la société québécoise" » que les élèves immigrants doivent développer (p. 150). L'école doit leur expliquer qu'il faut respecter les valeurs démocratiques et les institutions dont elles seraient à l'origine, comme la mixité des lieux publics, etc. (p. 156-157).

Tous les élèves devraient conséquemment s'identifier aux institutions publiques provinciales et aux valeurs démocratiques qu'elles incarnent¹⁰. Cette caractéristique différencie le type de reproduction sociale à l'œuvre dans ce programme et dans les précédents : c'est l'État (ou son territoire) qu'on respecte, pas l'origine culturelle (ni le sang). Cela renvoie indirectement à Habermas (Dufour, 2001) et au patriotisme politico-juridique¹¹, voire au modèle libéral constitutionnaliste, fondé sur la croyance en la neutralité de l'État par rapport aux conceptions individuelles ou communautaires (Rawls, 1995/1993). Toutes les mémoires peuvent ainsi confluer vers la « communauté politique imaginaire » (Anderson, 1996/1991) québécoise, définie à partir des institutions démocratiques québécoises, car cette communauté émane d'une conception de l'État de droit destiné exclusivement à protéger des libertés individuelles abstraites de monades liées seulement par leur intérêt respectif à conserver leur personne et leurs propriétés (Marx, 1968/1843).

En somme, l'histoire se limite à transmettre des valeurs libérales communes (Lefrançois, 2007). Si les citoyens y adhèrent, cela devrait leur suffire pour se percevoir comme parties d'un contrat social, prétendument juste, et être motivés à assumer leurs responsabilités de participation sociale éclairée (MÉQ, 2004, p. 338). S'identifier à l'ethnie canadienne-française devient alors facultatif pour s'intégrer à la nation québécoise.

9. Notamment, on peut lire: « [...] les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'un société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes [...] » (MÉQ, 1997, p. 33). Il faut donc insister « sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance » (MÉQ, 2004, p. 28).

10. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MÉQ, 1997, p. 34) a énuméré ces valeurs (égalité, justice, liberté, tolérance, civilité, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions), ratifiées ensuite par le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 24).

11. L'un des principaux axes québécois de représentation identitaire étant relié à des options constitutionnelles antinomiques, il nous a paru plus sage d'éviter l'expression consacrée (patriotisme constitutionnel) que l'on pourrait, en contexte québécois, confondre avec l'idéologie favorable au *statu quo* constitutionnel fédéral et défavorable à la souveraineté québécoise. Par ailleurs, dans le langage courant, le terme patriotisme est souvent associé à l'amour de la mère patrie, pour laquelle les patriotes sont prêts à se sacrifier, alors qu'il s'agit plutôt pour le programme, un peu comme pour Habermas, d'intégrer et de promouvoir les principes politiques universels et immanents de justice propres aux institutions démocratiques et de participer à celles-ci pour les rendre plus rationnelles.

Or, nous l'avons vu avec le débat de 2006 et d'autres ensuite, les Québécois d'origine canadienne-française ont en majorité considéré ce patriotisme politico-juridique insuffisant, voire inconciliable avec leur identité nationale auto-assignée¹². En effet, malgré la variété du territoire de référence¹³, les visions de l'identité nationale exprimées dans le débat d'avril 2006 semblent partager l'idée que la nation se compose des descendants des colons français, nonobstant leurs différences sociales actuelles¹⁴, et que toute mésestimation de cette essence canadienne-française témoigne d'une identité nationale fédéraliste, anti-québécoise.

Pourtant, dans sa page web sur la souveraineté, le PQ [Parti québécois], pourfendeur autoproclamé du nationalisme fédéral, promeut une citoyenneté territoriale, incluant tous les habitants du territoire national (canadiens-français, anglophones, immigrants, etc.)¹⁵, avec des héros plus près, dans certains cas, du conquérant que du colonisé: « Les succès culturels du Cirque du Soleil, de Robert Lepage, de Céline Dion, de Marc-André Hamelin, de Denys Arcand, d'Arcade Fire [...] sont une source de fierté et de rayonnement international pour notre peuple. [...] Cette culture dont nous sommes tous si fiers incarne notre identité nationale » (PQ, 2007).

Certains attribuent l'équivoque à une tension entre des points de vue ethniques. Ainsi, quoique la province compte environ 700 000 allophones, 600 000 anglophones et 6,4 millions de francophones, ceux-ci constituent une minorité, eu égard au rôle de l'anglais comme langue de promotion sociale en Amérique du Nord. D'autres l'attribuent à une tension entre des intérêts sociaux masqués par le discours indépendantiste et social-démocrate¹⁶ d'une fraction de l'élite francophone consolidée par le renforcement de l'État québécois concomitant aux luttes sociales menées

-
12. En 2006, la direction d'un gymnase de Montréal a accepté de givrer les fenêtres d'une salle d'exercice, à la demande et aux frais d'hassidim qui voulaient empêcher leurs jeunes garçons de voir des femmes en tenues d'entraînement. La direction a par la suite changé d'avis, par respect pour le droit des femmes à l'égalité. Cela a néanmoins déclenché un débat à propos de l'immigration dans toutes les régions du Québec, débat prenant des tonalités de plus en plus xénophobes et racistes (surtout antimusulmanes) à mesure que les médias braquaient l'attention sur (et souvent déformaient) d'autres faits isolés du même type, certains politiques imputaient même à l'émigration une hypothétique extinction des « Québécois de culture canadienne-française ». Sur fond préélectoral, le parti (le PLQ) alors au pouvoir à Québec défera en février 2007 le dossier à une commission présidée par deux universitaires établis (Bouchard et Taylor) qu'il a chargés de diriger une consultation publique et de lui donner en 2008 un avis sur la place à accorder, dans la sphère publique, aux pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, notamment aux « accommodements raisonnables », ces arrangements relevant de la jurisprudence et visant à assouplir l'application d'une norme en faveur d'une personne menacée de discrimination en raison de particularités individuelles protégées par la loi (Baillargeon, 2007; Simms et Prairie, 2007, p. 5). Des experts embauchés par la commission qualifient de racistes ou négatifs un sixième des 1000 interventions qu'ils attribuent aux « Canadiens français » entendus dans les forums publics tenus par la commission à travers la province (Perreault, 2007, p.A3).
 13. La vision traditionnelle d'Henri Bourassa (1866-1952) —et, dans une moindre mesure, de Lionel Groulx (1878-1967)— considérait comme un peuple tous les descendants catholiques des colons français, *où qu'ils habitent sur le territoire canadien*. Par la suite, le territoire de référence s'est réduit au Québec.
 14. Par ailleurs, selon les résultats d'une étude de Létourneau et Moisan (2004), les étudiants de la région de Québec, lorsqu'ils narrent l'histoire du Québec, insistent —à l'instar de plusieurs historiens que Rudin (1995/1992) et Bouchard (2004) ont étudiés— sur le statut de *victimes* d'exploitation et d'oppression des Canadiens français.
 15. En 1970, le programme du PQ professait déjà une forme de nationalisme territorial, alors assorti de mesures d'action affirmative (Lévesque et Parizeau, 2007/1970).
 16. Cette analyse suppose qu'une élite cherche normalement la stabilité de son hégémonie et non la justice sociale, mais que cette stabilité serait mieux garantie dans une « communauté » politique cohésive et que cette cohésion serait à son tour mieux assurée quand, comme Bourdieu l'a montré, nul ne se rend compte que l'école promeut une cohésion et que celle-ci favorise l'injustice (Éthier et Lefrançois, 2007).

dans les années 1960-1970 pour améliorer le sort des francophones¹⁷. D'autres encore y voient l'effet de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire comme transmission d'un récit patrimonial vrai qu'il conviendrait de savoir répéter (Laville, 1984). Cette représentation renvoie à son tour à l'attitude de l'élève qui, dans *La leçon* d'Ionesco, mémorisait les résultats des opérations mathématiques plutôt que d'apprendre à exécuter les opérations elles-mêmes, comme s'il valait mieux enseigner *quoi* penser qu'enseigner à penser.

Des évolutions convergentes?

Dans les deux cas, après avoir construit l'histoire scolaire sur un récit partial au service de la construction de l'identité nationale et d'une forme politique donnée, les programmes se targuèrent de développer l'esprit critique des élèves.

Malgré les différences, la proximité des caractéristiques des objets de controverse, en résonance avec la question de l'identité nationale et avec un état instable de la société, est frappante. Dans les deux cas, après avoir construit l'histoire scolaire sur un récit partial au service de la construction de l'identité nationale et d'une forme politique donnée, les programmes se targuèrent de développer l'esprit critique des élèves. De même, le souci de faire porter par des contenus d'enseignement une visée de cohésion sociale à des sociétés pluralistes est manifeste. Les porte-parole du groupe culturel minoritaire (à l'échelle fédérale), dans le cas du Québec, et de la culture majoritaire, dans le cas de la France, tentent de reconsidérer leurs récits fondateurs respectifs pour intégrer les revendications mémorielles en leur donnant une forme scolaire.

Quoiqu'aucun contenu contesté par la recherche historique ne soit enseignable dans l'un ou l'autre pays, d'autres critères émergent en pratique, à travers les injonctions diverses au « devoir de mémoire », et en fonction des contextes locaux. En France, la prise en compte de mémoires communautaires s'introduit par la bande, processus correspondant à l'évolution habituelle des programmes d'histoire français (Lantheaume, 2003). Au Québec, la volonté de « renouveau pédagogique » passe par une référence à une logique délibérative. Il incombe à l'histoire « de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (MÉQ, 2004, p.337-338). Pareil énoncé dénie implicitement tout projet de transformer la société québécoise en

17. Le revenu personnel moyen au Québec était très inférieur à celui de l'Ontario dans les années 1960, même s'il augmentait significativement, et même si sa progression était très inégale. En effet, les régions de l'Abitibi et de la Gaspésie demeuraient fort pauvres et le revenu moyen variait considérablement dans l'ensemble du Québec selon l'origine ethnique. Encore en 1961, le revenu moyen des Amérindiens, des immigrants italiens et des Canadiens français représentait de 42 à 64 % du revenu moyen des Canadiens anglais. En outre, 6,7 % des 985 hommes qui composaient la grande bourgeoisie canadienne étaient des francophones, alors qu'environ 25 % de la population canadienne était formée de francophones. Ces proportions ont changé depuis (dans les années 1980-1990, la différenciation sociale intraethnique s'est accélérée et une aile franco-québécoise de la bourgeoisie canadienne s'est affirmée). Le salaire hebdomadaire moyen passa au Québec de 31 \$ à 122 \$ de 1945 à 1972, tandis que le prix moyen des biens de consommation doublait. De même, le nombre de familles dont le logement disposait de l'eau courante, d'une toilette avec chasse d'eau, d'une baignoire ou d'une douche, du chauffage central, d'un réfrigérateur, etc. augmentait sensiblement, alors que les inégalités régionales et sociales se réduisaient, sans toutefois disparaître, certaines se recréant même à la faveur des dérives syndicales des années 1980-1990 (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1989, *passim*; Éthier, 1998, p. 159-176).

« communauté affective », associée au retour appréhendé du communautarisme nostalgique replié sur la sauvegarde de valeurs particulières et indiscutables.

Dans les deux cas, des tensions existent entre des logiques universalistes, le souci de la cohésion sociale établie sur une stabilité du récit historique et le développement du sens critique qui tend à déconstruire, à relativiser. Ces tensions traversent aussi bien le curriculum prescrit que réel.

Dans les deux pays, une certaine méfiance se manifeste à l'égard d'une logique communautarienne trop affirmée qui ruinerait la cohésion du groupe. Cette méfiance est ancienne pour la France, plus récente pour le Québec. Les modèles hérités tendent ainsi à se rapprocher au-delà de leurs différences, sous la forme de modèles passablement composites.

Conclusion

L'étude de l'enseignement des questions controversées en histoire en France et au Québec montre que la politique du passé prend de nouvelles formes entraînant d'éventuelles tensions. L'exemple de ces deux pays souligne le fait que la politique de la reconnaissance est finalement une des modalités, plus récente, d'une politique du passé soucieuse de préserver la paix sociale et la coexistence de populations qui ont des histoires différentes. La préoccupation du maintien d'un récit commun est forte dans les deux pays, ce qui rend difficile le traitement des questions controversées avec l'objectif de développer la réflexivité des élèves et leur esprit critique. Les enseignants sont confrontés à des injonctions et à des logiques contradictoires dans le concret de l'activité. En fait, cela rappelle les conclusions à la fois de Barton et Levitik (2004, p. 259-260) et de VanHover et Yeager (2007, p. 686-688) : en général, les interventions des enseignants qui croient que l'histoire doit servir de véhicule pour promouvoir leurs valeurs (y compris des principes démocratiques) et réprimer les autres (y compris des principes antidémocratiques) servent surtout à communiquer le contenu notionnel et à contrôler les comportements des élèves, tandis que ceux qui pensent plutôt leur pratique en termes de participation des élèves en classe et de respect du pluralisme tendent à poser plus de gestes qui visent explicitement à développer l'autonomie intellectuelle et les habiletés intellectuelles.

Il serait sans doute utile, à cet égard, que les prescriptions élucident les choix (historiographiques et axiologiques, entre autres) faits en amont et que les enseignants bénéficient de ressources (documentaires, de formation) leur permettant d'élucider les enjeux de l'enseignement de questions controversées et d'échanger sur le « comment faire » face à des contenus souvent non stabilisés et des élèves particulièrement « réceptifs ». Cela met en jeu la pratique du métier et son éthique, deux éléments qui nécessitent du collectif pour être pensés et pour forger des points de repère mobilisés ensuite dans l'action.

Références bibliographiques

- ANDERSON, B. (1996/1991). *L'imaginaire national*. Paris: La Découverte, 212 p.
- ANGERS, D. et coll. (2007). Le programme d'histoire au secondaire. Une nouvelle version à recentrer. *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), p. 39-42.
- APPLE, M. (2004). Creating difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational policy*, 18 (1), p. 12-44.
- ASHBY, R. et P. Lee (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, dans C. Portal (Dir.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: Falmer, p. 62-88.
- ASHBY, R., P. Lee et coll. (1997). How Children Explain the 'Why' of History: The Chata Re-search Project on Teaching History. *Social Education*, 61 (1), p. 17-21.
- AUDET, F. (2006). *Mémoire du Québec, conscience historique et conscience politique chez les jeunes Québécois de niveau collégial*, mémoire inédit (M.A. histoire). Ste-Foy: Université Laval, 143 p.
- BAILLARGEON, S. (2007). Ce qu'il reste de nous. *Le Devoir* (15 décembre), p. B3.
- BARTON, K.C. (2001). A Sociocultural Perspective of Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38 (4), p. 881-913.
- BARTON, K.C. (2004). Research on Students' Historical Thinking and Learning. *Perspectives*, 42 (7).
- BARTON, K.C. (2001). "You'd Be Wanting to Know about the Past": Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37 (1), p. 89-106.
- BARTON, K.C. et L.S. Levstik (1998). "It Wasn't a Good Part of History": National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99 (3), p. 478-513.
- BARTON, K.C. et L.S. Levstik (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 288 p.
- BERTHELOT, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde: l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal: VLB, 219 p.
- BOLTANSKI, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix* (10-11), p.124-134.
- BOUCHARD, G. (2004). *La pensée impuissante: échecs et mythes nationaux canadiens-français, 1850-1960*. Montréal: Boréal, 319 p.
- BOUVIER, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté: phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), p. 89-106.

- CAOUILLE, J. (2000). *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la Polyvalente Le Carrefour de Val-D'Or concernant l'histoire*, mémoire inédit (M.Ed.). Rouyn: UQAT, 147 p.
- CARDIN, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'Histoire: chronique d'un passage vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14 (2), p. 53-74.
- CARDIN, J.-F. (2007). Quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire. *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), p. 67-84.
- CHARLAND, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Sainte-Foy: PUL, 333 p.
- CHARLAND, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique, 205p.
- CHAUMONT, J.-M. (1997). *La concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte, 380 p.
- CHAUMONT, J.-M. (2000). Du culte des héros à la concurrence des victimes. *Criminologie*, 33 (1), p. 167-183.
- CHEVALLARD, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: Le problème curriculaire aujourd'hui. Actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, 3-5 octobre (CD-ROM), Marseille, 4f.
- CHIRAC, J. (2006). *Loi du 23 février 2005: communiqué à propos de l'entretien du Président de la République avec le Président de l'Assemblée Nationale*, 26 janvier. http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais_archives/salle_de_presse/communiqués_de_la_presidence/2006/janvier/loi_du_23_fevrier_2005_communique_a_propos_de_l_entretien_du_president_de_la_republique_avec_le_president_de_l_assemblee_nationale.38884.html
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation - 1997-1998*. Québec: Ministère de l'Éducation, 110 p.
- CORBEL, L. et B. Falaize (2003). *Rapport de recherche (académie de Versailles) sur l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Lyon: INRP, 75 p.
- CORON, M. (1997). L'infusion de l'Éducation dans une perspective planétaire au primaire, dans M. Hrimech et F. Jutras (Dir.), *Défis et enjeux de l'Éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke: CRP, p. 75-93.
- COURTOIS, S. (2005). L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté? dans F. Jutras et A. Duhamel (Dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec: PUL, p. 261-279.

- DAGENAIS, M. et Christian Laville (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60 (4), p. 517-550.
- DALONGEVILLE, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris: L'Harmattan, 304 p.
- DEWEY, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Company, 236 p.
- DIP [DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE] (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: DIP, 695 p.
- DUFOUR F.-G. (2001). *Patriotisme constitutionnel et nationalisme. Sur Jürgen Habermas*. Montréal: Éditions Liber, 230 p.
- DULUCQ, S. et C. Zytnicki (2005). Penser le passé colonial français: entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires. *Vingtième siècle, revue d'histoire* (86), p. 59-69.
- EPSTEIN, T. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social Education*, 61, p. 28-31.
- EPSTEIN, T. (2000). Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in Us History: Case Studies from an Urban Classroom. *American Educational Research Journal*, 37 (1), p. 185-214.
- ÉTHIER, M.-A. (1998). *Fondements de l'histoire du Québec contemporain*. Saint-Laurent: Trécarré, 272 p.
- ÉTHIER, M.-A. (2001). Apologie pour une histoire frelatée. *Traces*, 38 (4), novembre, p.14-17.
- ÉTHIER, M.-A. (2006). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29 (3), p. 650-683.
- ÉTHIER, M.-A. et D. Lefrançois (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42 (3), p. 355-391.
- EVANS, R. W. et D. W. Saxe (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 406 p.
- FALAIZE, B., O. Absalon et P. Mériaux (2007). *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris: INRP, 194 p.
- FERRO, M. (2004). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris: Payot, 640 p.
- GARCIA, P. et J. Leduc (2003). *L'enseignement de l'histoire en France. De l'ancien régime à nos jours*. Paris: Armand Colin, 320 p.

- GAUTHERIN, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée..., *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 16 (2), p. 137-154.
- HONNETH, A. (2006). *La société du mépris*. Paris: La Découverte, 350 p.
- JULIEN, M.-L. (2005). *La mémoire collective: récits de cégépiens concernant les représentations du parcours historique franco-québécois*, mémoire inédit (M.A. sociologie). Montréal: UQÀM, 113 p.
- KYMLICKA, W. (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*. Ottawa: Multiculturalisme et citoyenneté Canada, 74 p.
- KYMLICKA, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 497 p.
- LANTHEAUME, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, tapuscrit.
- LANTHEAUME, F. (2003a). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France: accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 12 (2), p. 125-142.
- LANTHEAUME, F. (2003b). Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible? dans C. Liauzu (Dir.), *Tensions méditerranéennes*. Paris: L'Harmattan, p. 231-265.
- LANTHEAUME, F. (2007). Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique. *LIDIL*, 35 (juin), p. 159-176.
- LAVABRE, M.-C. (2000). Usages et mésusages de la notion de mémoire. *Critique internationale*, 7 (avril), p. 48-57.
- LAVILLE, C. (1984). Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante, dans H. Moniot (Dir.), *Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, p. 77-91.
- LAVILLE, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective. *Traces*, 38 (4), p. 18-26.
- LAVILLE, C. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? *Encounters on Education*, 3 (Fall), p. 5-25.
- LAVILLE, C. (2004). Historical Consciousness and History Education, dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*. Buffalo, N.Y.: University of Toronto Press, p. 165-182.
- LEE, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22 (4), p. 19-49.
- LEE, P. et R. Ashby (2000a). Progression in Historical Understanding Ages 7-14., dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (Dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, p. 199-222.

- LEE, P. et R. Ashby (2000b). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding, dans J.O.L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (Dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., p. 21-50.
- LEFRANÇOIS, D. (2007). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique*. Thèse inédite (philosophie). Trois-Rivières: UQTR, 344 p.
- LEGARDEZ, A. et L. Simonneaux (Dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 346 p.
- LENOIR, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire, dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: PUL, p.130-164.
- LÉTOURNEAU, J. (2006). Mythistoire du loser: introduction au roman national des Québécois d'héritage canadien-français. *Histoire sociale*, 39 (77), p. 157-180.
- LÉTOURNEAU, J. et S. Moisan (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *The Canadian Historical Review*, 85 (2), p. 325-356.
- LÉTOURNEAU, J. et B. Jewsiewicki (2003). Politique de la mémoire. *Politique et Sociétés*, 22 (2), p. 1-15.
- LÉVESQUE, R. et J. Parizeau (2007/1970). *La solution: le programme du Parti québécois présenté par René Lévesque*. Montréal: Éd. du Jour, 89 p.
http://classiques.uqac.ca/collection_documents/parti_quebecois/la_solution/la_solution.html
- LEVSTIK, L. S. (1997-98). Early Adolescents' Understanding of the Historical Significance of Women's Rights. *International Journal of Social Education*, 12 (2), p. 19-34.
- LINTEAU, P.-A., R. Durocher, J.-C. Robert et F. Ricard (1989). *Histoire du Québec contemporain*. Montréal: Boréal, 840 p.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan, 399 p.
- MARTINEAU, S. et C. Gauthier (2002). La réforme des programmes scolaires au Québec, dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: PUL, p. 1-21.
- MARX, K. (1968/1843). *La question juive*. Paris: UGE, 183 p.
- MCCULLY, A.W. ET K.C. BARTON (2005). History, Identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), p. 85-116.

- MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport] (2006). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec, 124 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation. Groupe de travail sur la réforme du curriculum] (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation, 151 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 350 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, 612 p.
- NORA, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 4700 p.
- PERREAULT, L.-J. (2007). Un Québécois de souche sur six a tenu des propos intolérants, *La Presse* (20 décembre): p. A3.
- PERVILLÉ, G. (2006). Les historiens de la guerre d'Algérie et ses enjeux politiques en France, dans M. Crivello, P. Garcia et N. Offenstadt (Dir.), *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Aix en Provence: Publications de l'Université de Provence, p. 257-269.
- PQ [Parti québécois] (2007). *Parti québécois. Souveraineté*. <http://campagne.pq.org/?menu=1&menu2=a1&q=node/217> (site consulté le 30 mai 2007).
- POMIAN, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard, 410 p.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Le Seuil, 330 p.
- RAWLS, J. (1995/1993). *Libéralisme politique*, traduction de C. Audard. Paris: PUF, 450 p.
- RICCEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Le Seuil, 676 p.
- ROBITAILLE, A. (2006). Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement « moins politique », non national et plus « pluriel ». *Le Devoir* (27 avril): p. A1.
- RUDIN, R. (1995/1992). La quête d'une société normale: critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 3 (2), p. 9-42.
- SANDWELL, R. (Dir.) (2006). *To the Past: History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 120 p.
- SEIXAS, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61 (1), p. 22-27.

- SEIXAS, P. (1999). Beyond Content and Pedagogy: In Search of a Way to Talk about History Education. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), p. 317-337.
- SEIXAS, P. (1993a). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23 (3), p. 301-325.
- SEIXAS, P. (1993b). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, 30 (2), p. 305-324.
- SIMMS, R. et M. Prairie (2007). Quebec immigration debate targets Muslim workers. *The militant*, 71 (46), p. 5.
- STEARNS, P. N., P. Seixas et S. Wineburg (Dir.) (2000). Knowing, Teaching and Learning History: *National and International Perspectives*. New-York: New York University Press, 482 p.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et M.-J. Mousseau (1998). *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique : enquête européenne "Youth and history"*. Paris : INRP, 173 p.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et D. Nourrisson (Dir.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, 220 p.
- VAN HOVER, S. et E. Yeager (2007). "I Want To Use My Subject Matter To...": The Role Of Purpose In One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal Of Education*, 30 (3), p. 670-690.
- WELLINGTON (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. England, Basil Blackwell, 192 p., cité par Berg W., L. Graeffe et C. Holden (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. Londres: Children's Identity & Citizenship in Europe (CICE).
- WERTSCH, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. New York : Cambridge university press, 208 p.
- WERTSCH, J. V. (1999). Revising Russian history. *Written Communication*, 16 (3), p. 267-295.
- WERTSCH, J. V. et K. O'Connor (1994). Multivoicedness in historical representation: American college students' accounts of the origins of the United States. *Journal of Narrative and Life His-tory*, 4 (4), p. 295-309.
- WERTSCH, J. V. & M. ROZIN (1998). The Russian Revolution: Official and unofficial accounts, dans M. Carretero et J.F Voss (Dir.), *Learning and instruction in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 39-60.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 255 p.
- ZIMMERMAN, J. (2002). *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 307 p.

La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec

Micheline MILOT

Professeure, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Mireille ESTIVALÈZES

Chercheure, Groupe Sociétés, Religions, Laïcités, EPHE-CNRS, Paris, France

RÉSUMÉ

Le Québec et la France ont adopté des conceptions normatives différentes des rapports entre religion et école. En témoigne tout particulièrement la question de l'enseignement des religions qui a été à l'ordre du jour simultanément dans les deux sociétés. La France, marquée par la laïcité scolaire depuis plus d'un siècle, se montre plus craintive à l'égard d'une formation spécifique sur les religions dans le cursus scolaire. Le Québec a laïcisé son système scolaire un siècle plus tard, mais a défini la laïcité comme compatible avec une discipline consacrée à l'éthique et à la compréhension des visions du monde, religieuses et séculières. Les modèles français et québécois d'enseignement de la religion, bien qu'empruntant parfois des termes similaires, comme la tolérance et le dialogue, génèrent des effets différents quant à la prise en compte du pluralisme religieux dans l'espace scolaire. La France tend à privilégier une conception de l'école comme sanctuaire coupé des influences de la

société civile, alors que le Québec entend porter à la connaissance critique de l'élève ce qui se vit en dehors de l'école en matière de religion. Néanmoins, de part et d'autre de l'Atlantique, la religion représente encore une possible pierre d'achoppement dans les consensus à propos de la laïcité de l'école.

ABSTRACT

Teaching the Recognition of Religious Diversity in France and Québec

Micheline MILOT,
University of Québec in Montreal, Quebec, Canada
Mireille ESTIVALÈZES,
Groupe Sociétés, Religions, Laïcités, EPHE-CNRS, Paris, France

Québec and France adopted different normative concepts of the relationships between religion and school, particularly with regards to the question of teaching religions, which was on the agenda in both societies simultaneously. France, marked by its scholastic secularism for over a century, is more fearful about incorporating education on religions into the school curriculum. Québec secularized its school system a century later, but defined secularism as compatible with teaching ethics and the understanding of the world's religious and secular visions. Although they sometimes use similar terms, such as tolerance and dialogue, the French and Québec models of teaching religion generate different effects when it comes to religious pluralism in the school arena. France tends to favour the concept of the school as a sanctuary, cut off from the influences of civil society, while Québec wants to increase students' critical knowledge about what goes on outside the school in terms of religion. Nevertheless, on both sides of the Atlantic, religion is still a possible obstacle to any consensus on school secularism.

RESUMEN

La aceptación de la diversidad religiosa en la enseñanza escolar en Francia y en Quebec

Micheline MILOT
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá
Mireille ESTIVALÈZES
Grupo Sociedades, Religiones, Laicidades, EPHE-CNRS, Paris, Francia

Quebec y Francia han adoptado dos concepciones normativas diferentes de las relaciones entre la religión y la escuela. Lo atestigua muy particularmente la cuestión de la enseñanza de las religiones que ha estado a la orden del día simultáneamente

en esas dos sociedades. Francia, marcada por la laicidad escolar desde hace más de un siglo, desconfió de la formación específica sobre las religiones en los programas escolares. En Quebec, el sistema escolar se laicizó un siglo más tarde, pero se ha definido la laicidad como compatible con una disciplina consagrada a la ética y a la comprensión de las visiones del mundo, tanto religiosas como seculares. Los modelos francés y quebequense de enseñanza de la religión, aunque a veces comparten términos similares como la tolerancia y el diálogo, generan efectos diferentes en lo que concierne la aceptación del pluralismo religioso en el espacio escolar. Francia tiende a privilegiar una concepción de la escuela como santuario alejado de las influencias de la sociedad civil, mientras que Quebec apoya el conocimiento crítico de lo que el alumno vive fuera de la escuela en materia de religión. Sin embargo, en ambas partes, la religión todavía representa un escollo latente en el consenso sobre la laicidad de la escuela.

Introduction

Le Québec et la France ont vu éclore, presque simultanément, débats, rapports d'étude et avis publics au sujet de la prise en compte des phénomènes religieux dans le cadre de l'enseignement scolaire. En effet, en France, du rapport Joutard (1989) à celui de la Commission Stasi (2004) en passant par le rapport de Debray (2002) et, au Québec, du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) à l'avis du Comité sur les affaires religieuses (2004) en passant par le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), la compréhension par les jeunes de la réalité pluri-religieuse de nos sociétés est un objectif éducatif à l'ordre du jour. Les contextes politique et éducatif québécois et français semblent a priori tellement différents que toute comparaison peut paraître un exercice futile. La laïcité de l'école française remonte à la fin du XIXe siècle, alors que celle de l'école québécoise ne sera acquise qu'un siècle plus tard, les confessions catholique et protestante détenant jusque-là un pouvoir légal sur le système scolaire. La France et le Québec ont adopté, en matière de prise en compte de la diversité religieuse dans la socialisation scolaire, des modèles normatifs historiquement à l'opposé l'un de l'autre.

Toutefois la comparaison des arguments invoqués en faveur d'un enseignement sur les religions et de ses effets escomptés nous révèle des préoccupations communes relatives à l'adaptation des programmes à la réalité du pluralisme et à la formation des citoyens. Les termes du débat ne sont certes pas toujours les mêmes puisque le cadre juridique de chaque société détermine en grande partie ceux-ci, mais on constate certaines convergences autour de la problématique du vivre-ensemble. Cependant, les solutions retenues divergent et engagent des conceptions différentes des rapports entre appartenance religieuse et éducation citoyenne. Ainsi, les efforts pour adapter le curriculum aux exigences suscitées par la pluralité

religieuse croissante de nos sociétés respectives ont soulevé les émotions et réveillé certaines craintes relatives aux effets, réels ou imputés, de la religion de l'« autre » sur les valeurs civiques communes et sur la laïcité.

La laïcisation commence à l'école en France, elle se termine par l'école au Québec

Afin de mieux situer les argumentaires sous-jacents à la prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement, il convient de rappeler l'arrière-fond historique de chaque contexte national qui détermine encore en bonne partie les choix éducatifs.

Le projet républicain de l'école française

En France, les projets de laïcisation de l'école s'ancrent dans la philosophie politique des Lumières et dans la Révolution française en établissant des liens entre les idées de République et de démocratie d'une part et celles d'instruction et d'enseignement d'autre part.

La troisième République reprend cet héritage en généralisant l'enseignement primaire, qu'une première loi du 16 juin 1881 rend gratuit. Une seconde, du 28 mars 1882, rend l'instruction obligatoire pour les enfants âgés de six à douze ans, qu'elle soit donnée dans les écoles publiques, libres, ou dans les familles. Sans employer explicitement le terme, elle laïcise de fait les programmes en supprimant l'instruction religieuse pour la remplacer par l'instruction morale et civique et en mettant fin au contrôle des ministres du culte, qui avaient depuis la loi Falloux de 1850 un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques.

Il s'agit d'une part de garantir la liberté de conscience des enfants auxquels on ne doit pas imposer un enseignement catéchétique et d'autre part « d'affranchir l'instituteur de son rôle de répétiteur de l'instruction religieuse » (Baubérot, 1997, p. 59). En d'autres termes, on voit ici se manifester une volonté de s'émanciper de la tutelle de l'Église catholique dans un domaine où elle exerçait jusqu'alors une très forte influence. Cela se traduit également par le projet de séparer la morale de la religion en substituant une instruction morale et civique à une instruction religieuse.

Institution de la République, l'école doit éduquer ensemble tous les enfants afin de développer en eux la conscience d'une identité nationale et l'amour de la patrie, l'appartenance citoyenne transcendant les différences. Ainsi, l'utilisation des patois est éradiquée au profit du seul usage du français. Dans ce modèle, les particularismes individuels, par exemple religieux ou socio-culturels, doivent être laissés à la porte de l'école, celle-ci ayant pour finalité de permettre l'accès au savoir universel par la raison.

L'article 2 de la loi de 1882 prévoit que « [l]es écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, outre le dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ».

Jusqu'à aujourd'hui, un jour laissé libre, le jeudi, puis à partir de 1972¹, le mercredi, rythme le temps scolaire. Enfin, avec la loi Goblet du 30 octobre 1886, « l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque » dans les écoles publiques. La loi de 1882 laïcise également les locaux scolaires puisque, outre le fait que l'instruction religieuse ne peut plus y être donnée, tout signe religieux comme crucifix, image ou statue, doit en être retiré.

Si la laïcité de l'école a pu, dans les premiers temps, être vécue sur un mode conflictuel par des représentants ou des membres de l'Église catholique, elle est depuis lors acceptée par tous, reconnue comme une valeur partagée garantissant la liberté, y compris par l'ensemble des religions. Pour autant, l'Église catholique n'a pas renoncé à veiller à la pérennité de son action catéchétique garantie par la loi. Ainsi, dans les années 1980, des enseignants et des parents ont souhaité remettre en cause le principe centenaire de la journée réservée pour l'instruction religieuse en milieu de semaine afin de bénéficier de la semaine scolaire continue calquée sur le rythme professionnel de grand nombre d'actifs. Dans ce cas, la catéchèse était donc renvoyée au samedi. Un décret ministériel en 1985 autorisait cet aménagement et il appartenait aux inspecteurs d'académie d'y procéder s'ils le jugeaient nécessaire. Mais l'évêque d'Angoulême et l'archevêque de Poitiers, avec le soutien de l'épiscopat français, déjà inquiets devant la forte baisse de fréquentation de la catéchèse, ont alors procédé en 1987 à des recours contentieux à l'encontre des décisions de transfert de cette activité au samedi en s'appuyant sur la loi de 1882 réaménagée en 1972.

« Les responsables catholiques revendiquaient ainsi pour la catéchèse, au nom des engagements pris par le législateur républicain, la sauvegarde d'une plage de temps spécifique, de bonne réceptivité éducative, distincte du temps scolaire mais également des activités de loisirs culturelles ou associatives » (Messner, Prélot et Woehrling (dir.), 2003, 1144). Les tribunaux administratifs et le Conseil d'État leur ont donné raison en considérant que l'aménagement du temps scolaire ne peut remettre en cause la coupure du mercredi.

L'école reste donc encore un terrain sensible, elle a longtemps cristallisé le « conflit des deux France », entre ceux qui voulaient que le catholicisme constitue le cœur de l'identité nationale française et que l'Église catholique joue un rôle structurant dans l'encadrement des individus, et ceux qui privilégiaient l'héritage des principes de 1789 et l'État comme interlocuteur principal des individus. Cela s'est traduit, au niveau scolaire, par la question du financement public des écoles privées, très majoritairement catholiques, qui scolarisent entre 15 et 20 % des élèves français. Le projet politique du Président socialiste François Mitterrand, élu en 1981, de créer un « service public unifié et laïque de l'Éducation nationale » a dû être retiré devant une immense manifestation de défenseurs de l'école privée en 1984, ce qui va amener le mouvement laïque à entrer en crise devant cet échec, mais en même temps à renouveler la réflexion sur la laïcité.

L'école reste donc encore un terrain sensible, elle a longtemps cristallisé le « conflit des deux France », entre ceux qui voulaient que le catholicisme constitue le cœur de l'identité nationale française et que l'Église catholique joue un rôle structurant dans l'encadrement des individus, et ceux qui privilégiaient l'héritage des principes de 1789 et l'État comme interlocuteur principal des individus.

1. Arrêté du 12 mai 1972 avec mise en application en septembre 1972. Le changement de jour traduit un souci de rééquilibrer la semaine avec l'abandon progressif du samedi après-midi travaillé.

La laïcisation tardive de l'école québécoise

Au Québec, à l'inverse de la France, l'histoire de la socialisation scolaire est marquée par la confessionnalité depuis la colonie française. À la suite de la Conquête anglaise de 1759, les enfants seront divisés dans leur cheminement scolaire selon leur appartenance religieuse (catholiques et protestants). Au moment de la confédération canadienne de 1867, l'éducation devenait de juridiction provinciale selon les principes de répartition des juridictions entre le Parlement fédéral et ceux des provinces. Les protestants qui se trouvaient minoritaires dans la province de Québec ont demandé d'avoir pleine juridiction administrative sur leurs écoles. Les catholiques de l'Ontario firent alors de même. Comme solution, on inséra dans la constitution un article (no 93) qui protégeait les administrations scolaires des catholiques et des protestants dans les régions où ils se trouvaient *minoritaires*². Pendant plus d'un siècle, l'éducation publique au Québec a joué un rôle important dans la reproduction des marqueurs linguistiques, religieux et culturels : les écoles publiques étaient soit catholiques et fréquentées par les petits canadiens-français catholiques, soit protestantes, où se retrouvaient tous les élèves «non-catholiques».

L'État québécois parvient à assumer la pleine responsabilité de l'éducation à partir de 1964³. Les Églises conservent toutefois leur statut de partenaires privilégiés de l'État et se trouvent représentées dans ces hautes instances étatiques nouvellement créées. Les commissions scolaires (ensembles administratifs regroupant les écoles de diverses régions), le statut des écoles publiques et les enseignements religieux demeurent alors soit catholiques soit protestants. Certes, un processus de sécularisation interne au système scolaire évidait graduellement la confessionnalité de son contenu, surtout dans la région montréalaise où se présente la plus grande diversité culturelle et religieuse. Il reste que, légalement et symboliquement, l'organisation scolaire confessionnelle ne reflétait pas les diverses politiques adoptées au Québec depuis les années soixante-dix, qui sont toutes axées sur une forte volonté de définir une société ouverte au pluralisme et respectueuse des droits fondamentaux formulés dans la Charte des droits et libertés de la personne (adoptée en 1975).

Au milieu des années 1990, les débats larvés depuis trois décennies sur le caractère confessionnel de l'école prennent de la vigueur à la faveur de commissions d'études instiguées par le gouvernement pour effectuer de larges consultations publiques et formuler à l'État des recommandations⁴. On assiste alors à une laïcisation accélérée du système scolaire, d'abord des structures scolaires (2000) puis des cours d'enseignement religieux catholique et protestant remplacés par un cours d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves et destiné à entrer en vigueur dans les écoles primaires et secondaires en septembre 2008.

Au milieu des années 1990, les débats larvés depuis trois décennies sur le caractère confessionnel de l'école prennent de la vigueur. On assiste alors à une laïcisation accélérée du système scolaire.

2. La protection constitutionnelle s'étendait aussi aux écoles primaires des villes de Montréal et de Québec.

3. Par la *Loi créant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation* (bill 60).

4. La Commission des États généraux sur l'éducation recommande, en 1995, de « déverrouiller » la confessionnalité scolaire. Puis un Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), mandaté par le gouvernement, a recommandé de laïciser le système scolaire public et de remplacer les enseignements religieux confessionnels par un cours d'éthique et de culture religieuse; le rapport de cette commission a précédé l'une des plus importantes commissions parlementaires de l'histoire politique. Ce seul fait est déjà l'indice que la religion s'inscrit comme un enjeu d'éthique publique.

L'émergence, au Québec et en France, d'une préoccupation d'introduire dans le curriculum une connaissance des religions constitue un révélateur de la manière dont la pluralité religieuse est prise en compte dans la formation des futurs citoyens. À cet égard, les paradigmes éducatifs dominants à l'intérieur de chacun des contextes divergent sensiblement et les arguments qui servent de légitimation aux recommandations adressées au gouvernement reposent sur des modèles normatifs de nature différente.

Des argumentaires différents

La préoccupation française face à l'inculture religieuse des jeunes

Le premier argument pour légitimer l'enseignement du fait religieux en France a été celui de l'inculture religieuse des jeunes concernant un patrimoine marqué principalement par le christianisme : architecture, peinture, littérature, musique, structuration du temps avec le calendrier et les fêtes. On part ici du constat, dans les années 1980, par différents acteurs du système éducatif, du manque de culture religieuse des élèves leur rendant incompréhensible une large partie de leur héritage littéraire, historique ou artistique. Comment, en littérature, comprendre Rabelais, Pascal, Racine, Molière, Hugo, Voltaire, Baudelaire sans référents religieux? Comment, en histoire, étudier les civilisations sans connaître les principes des grandes religions qui ont participé à leur histoire? Est-il possible de comprendre la peinture, l'architecture ou la musique sacrée sans aucune connaissance religieuse? Évidemment, cette notion de patrimoine reste délicate à utiliser, car elle risque de se réduire au seul héritage chrétien, voire catholique, à l'exclusion d'autres religions et au risque d'un repli identitaire.

À la fin des années 1980, le ministre de l'Éducation nationale confie à l'historien Philippe Joutard une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Cette mission n'a pas pour vocation première de traiter de l'enseignement du fait religieux, mais le rapport, remis en septembre 1989, souligne néanmoins la nécessité de remédier à l'inculture religieuse constatée en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire et géographie et de littérature, en montrant « l'importance du fait religieux dans l'histoire, sa permanence dans le monde contemporain [...] ». Il insiste également sur le rôle du fait religieux dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien, à travers le calendrier, les grandes étapes de la vie, les fêtes, la famille, les prénoms, l'architecture⁵.

Cette proposition va connaître un large écho et c'est la partie de ce rapport consacrée à l'histoire des religions qui va être la plus médiatisée, alors qu'il suggérait de développer aussi l'histoire des arts et l'histoire des sciences et des techniques.

5. La recommandation n° 15 ainsi que le rapport du groupe de travail sur l'histoire des religions sont publiés dans *Éducation et Pédagogies* n° 7, « Laïcité, le sens d'un idéal », septembre 1990, sous le titre « Enseigner l'histoire des religions », p. 81-87. On peut signaler que le thème « Laïcité et diversité spirituelle » recommandé par Joutard pour le lycée n'a jamais été mis en œuvre.

Au moment de la remise de ce rapport, à l'automne 1989, éclate la première « affaire des foulards » qui déclenche une polémique et oppose deux visions de l'école, l'une se référant à un espace « sanctuarisé », protégé des influences de la société civile, dévolu au seul apprentissage du savoir et où toute identité particulière, notamment religieuse, doit être laissée de côté; l'autre prenant davantage en compte le pluralisme religieux tel qu'il s'exprime dans la société et voulant laisser possible l'expression d'une certaine liberté religieuse pour les élèves. La question échappe vite au seul monde scolaire pour déclencher des réactions d'intellectuels⁶ et de politiques, et devenir aussi une question juridique (Avis du Conseil d'État en novembre 1989); sa médiatisation est immédiate et passionnelle. De locale, l'affaire se transforme très vite en un problème national aux enjeux stratégiques touchant à la laïcité et à l'intégration de l'islam en France, singulièrement à l'école de la République, alors que le problème est loin d'être massif. Elle a pour effet de rendre l'État très prudent sur la question, devenue des plus délicates, du traitement des religions à l'école, du fait d'une confusion entre le religieux comme objet de connaissance et le religieux comme expérience personnelle des élèves.

C'est dans une seconde étape de la réflexion en France que l'inculture religieuse dépasse le strict cadre patrimonial. Aux lendemains des événements du 11 septembre 2001, le ministre de l'Éducation nationale décide de confier en décembre 2001 au philosophe Régis Debray une mission sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, l'appelant à faire un état des lieux et à formuler des propositions.

Dans son rapport remis en mars 2002, Debray reprend le constat de l'inculture religieuse déjà observée et celui de la crise de la culture classique et des humanités, mais souligne qu'au-delà de l'approche patrimoniale, il est nécessaire d'apporter aux élèves des éléments de compréhension du monde contemporain, par exemple des événements du 11 septembre. Il analyse les résistances, tant du côté laïque avec la crainte du retour plus ou moins déguisé des religieux, que du côté ecclésiastique, avec celle du relativisme et aussi la difficulté de séparer l'approche intellectuelle de l'approche croyante. Il insiste alors sur la différence entre le religieux comme « objet de culture (entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité) et le religieux comme objet de culte (exigeant un volontariat personnel, dans le cadre d'associations privées) »⁷. Il considère également que « Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre) »⁸. Sa conclusion est qu'il est nécessaire de mieux préparer intellectuellement et professionnellement les professeurs des disciplines concernées,

6. Ainsi, le *Nouvel Observateur* publie une lettre de cinq intellectuels de gauche, « Profs, ne capitulons pas », qui lancent un appel contre le port du foulard et pour une laïcité de combat qui doit refuser tout signe religieux à l'école, car cela entraînerait sa destruction et donc celle de la République, *Nouvel Observateur* du 2-8 novembre 1989 : texte signé par Elisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Elisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler.

7. Régis Debray, *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris : Odile Jacob / SCEREN, 2002, p. 28.

8. *Ibid.*, p. 43.

c'est-à-dire principalement ceux d'histoire, de lettres, de philosophie et de langues. Il recommande la création d'un module, pour les enseignants en formation initiale, sur « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux », suggère aussi d'améliorer la formation continue des enseignants et de créer un Institut européen des sciences des religions susceptible de rapprocher le monde de la recherche et celui de l'enseignement.

La volonté d'ouverture au pluralisme religieux au Québec

Durant la même période au Québec, la réflexion sur la religion à l'école n'a pas comme assise l'inculture des jeunes, mais plutôt la nécessité d'ajuster l'enseignement religieux à l'évolution de la société, sécularisée et plurielle sur le plan religieux et celle de respecter l'égalité des citoyens, croyants et incroyants, dans l'esprit de la Charte des droits et libertés de la personne. Les droits séculaires accordés aux seules confessions catholique et protestante sont perçus comme profondément discriminatoires. Si l'égalité formelle pouvait être atteinte par la généralisation de ces droits scolaires à toutes les confessions religieuses et les groupes de pensée, cette solution est vite apparue empiriquement irréalisable. Non seulement participait-elle d'une conception communautariste de l'école, conception majoritairement rejetée par les acteurs sociaux impliqués dans les débats, mais elle maintenait une division des élèves basée sur les préférences religieuses ou philosophiques de leur famille. La volonté d'ouverture au pluralisme a été, au contraire, formulée selon une logique d'inclusion à la fois physique (fréquentation des écoles publiques par tous) et éducative (enseignement sur les cultures religieuses). Dans cette veine, des organismes-conseils du gouvernement ont publié une série d'avis et de recommandations, tous convergents : entre autres, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), le Conseil des relations interculturelles (2004), la Commission des droits et libertés de la personne du Québec (1999), le Comité sur les affaires religieuses (2004).

La pièce majeure de ce profond changement de paradigme est certainement le rapport *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). Ses recommandations de laïcisation reposent sur la pleine reconnaissance des droits fondamentaux de la personne (égalité, liberté de conscience et de religion) et sur l'adaptation de l'école aux mutations sociales profondes qui traversent l'ensemble de la société, notamment la sécularisation et le pluralisme. Ce rapport n'a pas proposé d'évacuer la religion du cursus scolaire; il a recommandé de remplacer les enseignements confessionnels par un cours de culture religieuse. Un tel cours est compatible avec la neutralité nécessaire de l'État et répond à la mission de socialisation de l'école. À cet égard, les justifications énoncées révèlent une conception de la réalité religieuse comme une donnée de l'expérience personnelle et sociale qu'il importe de prendre en considération dans l'éducation :

L'enseignement culturel des religions veut répondre pour sa part aux quatre buts que l'État doit assigner à l'école en vue d'assurer à l'élève une formation adéquate comme citoyen : il permet aux jeunes d'accéder aux biens culturels en matière religieuse; il leur assure d'accéder à une pluralité

de points de vue qui sont susceptibles de contribuer à la formation progressive d'un jugement moral autonome et critique; il leur permet de développer des attitudes de tolérance, mieux d'appréciation envers les différentes manières, religieuses comme séculières, de concevoir le monde; enfin, il contribue à se socialiser à un «nous» enrichi par l'appropriation et l'appréciation éventuelle des différents héritages religieux, ceux que la tradition chrétienne a légués à ses habitants dès l'origine, en même temps que les diverses traditions minoritaires qui se sont progressivement ajoutées au patrimoine originel (p. 211).

La publication de ce rapport a précédé l'une des plus importantes commissions parlementaires de l'histoire, où les différents groupes ou personnes intéressés par la question ont pu proposer leur point de vue. Deux conceptions normatives de l'école, et particulièrement de l'enseignement religieux, se sont affrontées. La hiérarchie catholique, les groupes évangélistes, les théologiens catholiques et l'association des parents catholiques contestaient le fait que l'école ne soit plus le prolongement de l'identité familiale ou nationale (présumée chrétienne). Les grands syndicats et des coalitions réunissant enseignants et enseignantes, personnels de direction d'établissement scolaire, ligue des droits de la personne, etc., concevaient l'école comme le lieu de l'apprentissage du vivre-ensemble et que, dans le prolongement de la neutralité étatique, l'institution scolaire n'était pas le lieu de diffusion d'une foi particulière.

On le voit, les justifications pour un enseignement à propos des religions en cadre scolaire suivent des modèles normatifs de la conception de la citoyenneté propre à chaque contexte national, notamment le degré de méfiance à l'égard des effets présumés de l'appartenance religieuse sur le sentiment d'appartenance à la nation.

Les justifications pour un enseignement à propos des religions en cadre scolaire suivent des modèles normatifs de la conception de la citoyenneté propre à chaque contexte national, notamment le degré de méfiance à l'égard des effets présumés de l'appartenance religieuse sur le sentiment d'appartenance à la nation.

Tolérance, réciprocité et compréhension de l'autre

Le Québec et la France se rejoignent désormais sur des arguments relevant de l'éthique du vivre-ensemble, quoique les moyens pour y parvenir diffèrent passablement et demeurent l'indice que les deux sociétés ne se confrontent pas au pluralisme religieux de la même manière: le Québec a opté pour un programme spécifique d'éthique et de culture religieuse alors que la France s'en tient à un apprentissage transversal dans le cadre des autres matières d'enseignement (histoire, littérature, etc.). Examinons les évolutions de ces préoccupations éducatives dans les deux sociétés.

Des avancées timides sur le terrain scolaire en France

La question de l'enseignement du fait religieux en France incorpore un autre justificatif depuis les années 1980⁹ : celui de l'éducation à la tolérance, au respect réciproque dans une société devenue pluriculturelle et multiconfessionnelle, avec des communautés juive, musulmane et bouddhiste parmi les plus importantes des pays européens. L'école doit accueillir de la même façon des enfants d'origines culturelles, religieuses et idéologiques variées, futurs citoyens destinés à vivre ensemble. Dans ce contexte nouveau, marqué parfois aussi par la montée des intégrismes religieux et des expressions d'intolérance religieuse sur les plans nationaux et internationaux, une meilleure connaissance des religions, et en particulier de leurs liens étroits (pour ce qui relève des monothéismes par exemple), paraît préalable au respect mutuel des consciences et des différences, à la rencontre et au dialogue¹⁰.

La nécessité de la prise en compte du fait religieux dans l'enseignement fait jusqu'à aujourd'hui l'objet d'un large consensus. Ainsi, le rapport de la commission Stasi évoque une « approche raisonnée des religions comme faits de civilisation »¹¹ afin de mieux comprendre les différentes cultures. Un Arrêté du cahier des charges de la Formation des maîtres évoque une culture commune qui repose « sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui » et la nécessité que « tous les professeurs bénéficient d'une formation solidement ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité »¹².

Pour autant, on peut se demander si le choix français de ne pas créer un enseignement spécifique d'histoire des religions ou de sciences religieuses dispensé par un spécialiste, mais de développer plutôt une approche transversale du fait religieux dans les disciplines scolaires existantes¹³, n'a pas pour risque principal de diluer cet enseignement. Dans un contexte où les élèves ont déjà une vision des religions parcellaire, morcelée, sans cohérence interne ni structuration, n'y a-t-il pas un danger de renforcer cet émiettement, la rencontre du fait religieux se faisant au hasard des divers programmes disciplinaires et des interprétations qui en sont livrées? Ou est-ce le signe que le rapport au pluralisme religieux demeure problématique en France, et tout particulièrement dans le « sanctuaire » qu'est l'école?

9. Comme en témoignent différents sondages réalisés au cours des dernières années. En 1988 (sondage SOFRES-Encyclopaedia Universalis), 42 % des sondés considèrent qu'un enseignement d'histoire des religions contribue à développer l'esprit de tolérance. Ce chiffre augmente dans les années suivantes, en 1990 il passe à 44 % (SOFRES - *Télérama*), et en 1991 à 46 % (Louis Harris - *Monde de l'Éducation*), exprimant ainsi l'attente sociale la plus importante. En septembre 2000, il s'élève à 69 % (CSA-*Le Monde et Notre Histoire*). Si, dans le dernier sondage, mené en 2005 (TNS/SOFRES- *Télérama*), il a diminué, passant à 57 %, il reste toujours le premier objectif assigné à l'enseignement du fait religieux.
10. Ce point de vue est défendu aussi bien par des politiques au plus haut niveau de l'État comme le Président de la République, Jacques Chirac, qui considère que l'enseignement du fait religieux peut conforter « l'esprit de tolérance chez nos jeunes concitoyens, en leur donnant les moyens de mieux se respecter les uns les autres » dans *L'enseignement du fait religieux*. (2003). Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002, SCEREN/CRDP de Versailles, p. 9. Un philosophe comme Paul Ricoeur pense également qu'il faut initier les élèves « à la problématique pluraliste des sociétés contemporaines » dans *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvie et Marc de Launay*. Paris : Hachette Littératures, 2002 (1995), p. 197.
11. *Laïcité et République. Rapport au Président de la République*. Commission présidée par Bernard Stasi, Paris : La Documentation française, 2004, p. 137.
12. Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres publié au journal officiel du 28 décembre 2006.
13. Principalement l'histoire, le français, la philosophie, les langues et les arts.

Un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse au Québec comme contribution à l'éducation à la citoyenneté

Le Québec a opté pour un modèle normatif d'une école commune redéfinie dans un sens pluraliste¹⁴. Les orientations annoncées des nouveaux programmes d'éthique et de culture religieuse¹⁵ sont voulues comme une contribution à l'éducation citoyenne. Elles sont plus nettement définies qu'en France et engagent plus fermement le gouvernement, le ministère de l'Éducation et les lois scolaires. L'énoncé politique du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports affirme clairement que le nouveau programme vise à « favoriser le vivre-ensemble » (MELS, 2005, p. 7). Pour y parvenir, le cours d'éthique et de culture religieuse vise trois grands objectifs. Premièrement, la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec inclut tant les religions chrétiennes que le judaïsme et les spiritualités amérindiennes. Deuxièmement, l'ouverture à la diversité religieuse veut permettre à l'élève de s'ouvrir à cette diversité et à son apport à la société québécoise. Enfin, on veut permettre au jeune de se situer de façon réfléchie dans l'univers des convictions (MELS, p. 10).

Cette perspective éducative adoptée par le gouvernement n'a pas soulevé de grands débats en 2005, comme ce fut le cas en 1999 sur la laïcisation scolaire. On peut présumer que les mentalités étaient davantage préparées. La majorité de la population se montre généralement ouverte aux vertus de la compréhension, de la tolérance, du respect. Toutefois, face à la diversité religieuse concrètement affirmée dans l'espace public, surtout scolaire, on peut rapidement voir surgir des inquiétudes que la religion n'envahisse un domaine désormais séculier. Mais une éducation à la religion visant à favoriser le vivre-ensemble, les attitudes d'ouverture et la reconnaissance des droits fondamentaux conserverait-elle une légitimité par exemple aux yeux des étudiantes qui se verraient refuser le droit de porter le voile islamique dans cette école? La question n'est pas que théorique. Elle implique une problématique plus vaste qu'un programme scolaire, mais dans laquelle celui-ci prend place : le rapport d'une société au pluralisme et à la normativité sociale.

Plusieurs réactions hostiles aux signes religieux visibles, au Québec comme en France, nous font supposer la prégnance d'une matrice imaginaire, sans doute non reconnue comme telle, mais aisément « activée » pour redire la *nous* majoritaire. Une matrice catholique, vidée de son contenu dogmatique et dissociée d'une autorité normative extérieure, sécularisée, qui fournit la représentation d'un ensemble de valeurs « présumées » partagées, quoique vaguement définies¹⁶. Les débats autour de la laïcité, dans les deux contextes, laissent présumer de la validité de cette hypothèse.

14. La conception d'un contrôle communautaire de l'éducation ou d'instance de reproduction de la culture majoritaire n'est pas disparue pour autant, bien qu'elle ait perdu la bataille de la normativité dominante du modèle scolaire. Les écoles privées religieuses (subventionnées par l'État pour un maximum de 55 %) demeurent un lieu accessible à ce type de reproduction, mais elles sont proportionnellement beaucoup moins nombreuses que dans le système français.

15. En expérimentation au moment d'écrire ces lignes.

16. Voir M. Milot, « Être non en tant que semblable, mais en tant que différent », *Les Cahiers du 27 juin*, 2007, 3, 2, p. 25.

Une laïcité perçue comme menacée ou menaçante

L'école française « sanctuarisée »

Un rapport du Groupe de travail présidé par André Rossinot sur « La laïcité dans les services publics », remis au ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy en septembre 2006, dans le contexte de la célébration du centenaire de la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État, note que si une approche des religions comme faits de civilisation est indispensable à la compréhension de la société, et compatible avec le caractère laïque de l'enseignement public « la situation actuelle n'est pas satisfaisante [car] l'enseignement du fait religieux est [...] dans un contexte de priorités multiples et de tendance à l'allégement des programmes, victime du syndrome du saupoudrage. En outre, la formation des enseignants est généralement insuffisante, sur les plans tant académique que pédagogique, alors que les sollicitations dont ils font l'objet de la part des élèves tendent à se multiplier » (p. 37-38). Il faut donc améliorer non seulement les connaissances sur les religions mais aussi approfondir la réflexion sur les enjeux pédagogiques de l'enseignement du fait religieux dans le cadre de la laïcité scolaire. Pour autant, il n'est pas question de créer une nouvelle matière, mais de développer un enseignement transversal à partir des lettres, de l'histoire, de la philosophie et des disciplines artistiques. Une insistance particulière est également accordée à l'apprentissage des valeurs communes qui pourrait s'appuyer sur une « charte de la laïcité et de la citoyenneté dans l'enseignement ».

On est donc devant une situation relativement paradoxale où il y a consensus des acteurs éducatifs¹⁷ ou de la classe politique¹⁸ pour dispenser un enseignement du fait religieux en évitant cependant de créer une nouvelle discipline. En même temps, ce qui est fait dans le cadre de l'enseignement semble insuffisant ou insatisfaisant au regard des objectifs qui lui sont assignés. Pour autant, on ne propose pas de changement significatif, peut-être par peur de porter atteinte à une laïcité qui serait ainsi mise à mal.

Dans l'argumentaire qui consiste à refuser la création spécifique d'un enseignement du fait religieux, la laïcité est souvent invoquée sans que sa portée ne soit pour autant précisée. Elle relève parfois ou bien d'un impensé ou bien d'un discours incantatoire. Car au-delà de la raison d'ordre pratique, liée en particulier à l'éventuelle surcharge horaire et matérielle d'une nouvelle discipline, il faut analyser les raisons d'ordre théorique probablement plus profondes qui s'opposent à un enseignement particulier et traduisent parfois une alliance objective des opposés.

17. Que ce soit la Ligue de l'enseignement, qui, la première, dès 1982, a évoqué dans son Assemblée générale, la nécessité d'étudier les religions à l'école sans en faire pour autant une discipline spécifique ou bien les syndicats d'enseignants (par exemple la Fédération syndicale unitaire) favorables aux conclusions du rapport Debray en 2002 tout en souhaitant rester vigilants quant au respect de la liberté de conscience des élèves. Même un philosophe comme Henri Pena-Ruiz, ardent défenseur de la laïcité, pense que la connaissance des mythologies et des religions peut élargir le champ des connaissances dans *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, Paris, PUF, 1999, p. 340.

18. À l'occasion du débat parlementaire consacré à la loi d'orientation sur l'école en février 2005, le député Jean-Pierre Brard a proposé un amendement suggérant « dans le respect de la liberté de conscience, et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire », qui a été largement voté dans le cadre du rapport annexé à la loi par des députés de toutes sensibilités politiques.

Pour certains, tel le cardinal Lustiger, le religieux est irréductible à une approche scientifique et à un discours critique distancié, qui relève pour lui de « l'utopie », voire du « phantasme »¹⁹. Au-delà de cette impossibilité à concevoir un enseignement scientifique des faits religieux, d'autres craintes s'expriment : celle d'ôter aux religions leur sens, en les renvoyant au passé, ainsi que leur dimension existentielle, dont la seule approche intellectuelle ne peut rendre compte; celle également d'un certain relativisme, puisque parler aux élèves, sur un même plan, des différentes religions pourrait avoir pour effet de « niveler » les religions.

À l'opposé de ces appréhensions, manifestées le plus souvent par des catholiques, d'autres craignent le danger de dérive vers un enseignement confessionnel. La philosophe Catherine Kintzler évoque l'« infiltration » des religieux et voit dans l'instauration de l'histoire des religions une discipline « cheval de Troie » du retour des religions dans l'École laïque²⁰. Cette seconde crainte d'une éventuelle cléricisation de cet enseignement est beaucoup plus largement partagée. Il faut dire que ces inquiétudes sont alors nourries par les prises de position de Jean-Paul II, lors du Symposium européen sur l'enseignement de la religion dans l'école publique en 1991. Il y déclare qu'« une réflexion élargie à tout le continent [européen] sur l'enseignement de la religion à l'école publique apparaît opportune [...] comme une contribution primordiale à la construction d'une Europe qui soit fondée sur ce patrimoine de culture chrétienne commun [...] selon l'interprétation authentique et intégrale qu'en donne l'Église catholique [qui conduira] à la redécouverte des origines chrétiennes de l'Europe »²¹. L'objectif de cet enseignement étant de « promouvoir la connaissance, la rencontre du contenu de la foi chrétienne », il est nécessairement confessionnel. Il faut préciser que la délégation française a refusé de voter cette déclaration.

Tous les rapports officiels défendent un traitement transversal du fait religieux, de peur en particulier d'une confusion éventuelle avec un enseignement de type confessant, ainsi cette appréhension du prosélytisme est nommément désignée dans le rapport Rossinot (2006). Ce refus d'un enseignement spécifique n'est pas nouveau, mais il traduit une sorte de résistance à une approche compréhensive des religions en privilégiant une approche extérieure et factuelle qui relève de l'observable.

La fragile laïcité de l'école québécoise

On retrouve au Québec des inquiétudes similaires à celles formulées en France, tant en ce qui concerne la laïcité menacée (d'autant plus que celle-ci est perçue comme récemment acquise au Québec) que la laïcité menaçante (notamment par certains membres de l'épiscopat).

Au Québec, le modèle de relations entre l'État et les religions n'a jamais eu pour objectif la définition d'une citoyenneté assimilatrice des différences. Il vise à favoriser la tolérance, la non-éviction de l'altérité et la valorisation de la diversité. Cette

19. Interview donnée à *La Vie*, n° 2378, 28 mars 1991, p. 63.

20. « Non au cheval de Troie », *Le Monde des Débats*, décembre 1992.

21. *La Documentation catholique*, 7 juillet 1991 p. 618-619 (p. 619).

visée est manifeste dans les décisions juridiques, dans les pratiques d'accommodements raisonnables, dans l'acceptation des expressions d'appartenance religieuse dans l'espace public (considérant que la laïcité est une caractéristique des institutions publiques et non pas des individus). On la retrouve aussi dans les différents énoncés de politiques et dans plusieurs avis émanant des organismes gouvernementaux, et dans la décision récente du gouvernement de mettre en place dans les écoles des programmes d'enseignement culturel des religions afin de favoriser, entre autres, une meilleure compréhension de la diversité religieuse.

Les arguments avancés concernant la contribution à l'éducation à la citoyenneté du cours d'éthique et de culture religieuse prennent sens dans une conception de la laïcité comme ouverture au pluralisme. Mais ils ne manquent pas de soulever l'inquiétude de ceux et celles qui considèrent que la religion prend déjà trop de place dans la sphère publique, notamment dans l'espace scolaire. Toutefois, on ne peut isoler le discours éducatif sur la religion des politiques ou réglementations plus générales qu'adoptent les écoles concernant l'expression religieuse des élèves : le port des signes religieux, les demandes d'accommodement pour des raisons religieuses, etc. On observe que la laïcité se trouve mobilisée par certaines personnes comme instrument discursif de légitimation de positions qui exigent, *in fine*, l'éviction de l'altérité religieuse « visible » à l'école afin de préserver son caractère laïque.

À l'opposé, d'autres voix se font entendre pour décrier la laïcisation scolaire et surtout, les objectifs du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Ainsi, le cardinal Ouellet, archevêque de Québec, a qualifié la décision gouvernementale à cet effet de «totalitarisme d'État». Il nie à l'État toute compétence de décider ce qui doit être enseigné dans les écoles à propos de la religion catholique. Il accuse le gouvernement de mainmise excessive sur la «liberté religieuse» et brandit le spectre du relativisme inhérent au type d'enseignement qui sera obligatoire dans les écoles.

À la messe d'ouverture du dernier Conclave, le cardinal Joseph Ratzinger, élu pape le lendemain sous le nom de Benoît XVI, provoqua quelque remous en qualifiant la mentalité dominante de l'Occident sécularisé de «dictature du relativisme». Avec sa réforme actuelle de l'enseignement religieux à l'école, l'État québécois favoriserait cette mentalité en reléguant la religion au domaine privé tout en s'emparant de l'interprétation du phénomène religieux à l'école²².

Toutefois, il semble bien que ces réactions négatives aient très peu de chances d'avoir quelque impact que ce soit, puisque les décisions gouvernementales sur la question ont été prises à la suite de larges consultations publiques²³ et les programmes

22. Propos de Mgr Ouellet, archevêque de Québec et Primat de l'Église catholique canadienne, publiés dans le quotidien *Le Soleil*, le 26 février 2007, p. 19.

23. Les sondages publics permettent d'observer un intérêt croissant de la part des parents pour un enseignement sur les religions, hors de toute perspective confessionnelle. En 1998 (Milot et Proulx, 1999), les parents Québécois favorisaient ce type d'enseignement dans une proportion de plus de 60 % (les parents catholiques dans une proportion moindre, soit 48 %). Un sondage canadien cinq ans plus tard indiquait un taux de préférence de l'ordre de 75 % (CRIC, 2004).

d'éthique et de culture religieuse sont déjà élaborés. Mais ces résistances témoignent tout de même d'une nostalgie d'un Québec catholique.

Conclusion

Au Québec comme en France, la prise en compte de la diversité religieuse dans la formation des élèves demeure une question délicate, comme en témoignent les réactions contrastées à ce sujet. Entre la volonté démocratique de susciter chez les élèves la connaissance et la compréhension des faits de la réalité personnelle et sociale et celle, moins explicite, d'arracher les consciences à l'influence de représentations jugées radicalement contradictoires avec la raison et l'autonomie, l'écart peut parfois se trouver plus mince qu'on ne le croit. Entrent en concurrence ou même en conflit frontal différentes valeurs démocratiques ou divers systèmes normatifs qui définissent une nation (prédominance de l'appartenance citoyenne ou de l'autonomie de pensée, égalité des sexes, etc.). À cet égard, la problématique religieuse constitue un excellent révélateur de l'impact des politiques nationales sur les choix éducatifs et les résistances qu'ils suscitent dans la prise en compte du pluralisme religieux.

Références bibliographiques

- AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT (1989). Assemblée générale (Section de l'intérieur) n 346.893, 27 novembre 1989.
- BAUBEROT, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil, 364 p.
- BORNE, D. et Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?*, Paris : Armand Colin.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, 42 p.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1999). *Mémoire à la Commission de l'Assemblée nationale sur l'éducation et la place de la religion à l'école*, 21 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final*, 90 p.
- COMMISSION STASI (2004). *Laïcité et République. Rapport au Président de la République*, Commission présidée par Bernard Stasi. Paris : La Documentation française, 166 p.

- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2004). *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise : avis présenté à la ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration*. Montréal : Conseil des relations interculturelles, 105 p.
- CENTRE DE RECHERCHES ET D'INFORMATION CANADIEN (2004). *Moins de Canadiens croient en l'importance de pratiquer une religion*.
http://www.cric.ca/fr_re/analys/index.html
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : Odile Jacob/ SCEREN, 60 p.
- ESTIVALÈZES, M., (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Presses universitaires de France.
- PROGRAMME NATIONAL DE PILOTAGE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003). *L'enseignement du fait religieux*. Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002. Versailles : SCEREN/CRDP de Versailles, 376 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, 282 p.
- JOUTARD, P. (1990). Enseigner l'histoire des religions. *Éducation et Pédagogies*, n° 7, « Laïcité, le sens d'un idéal », p. 81-87.
- MESSNER, F., PRÉLOT, P.-H., WOEHLING, J.-M. (Dir.) (2003). *Traité de droit français des religions*. Paris : Litec, XVII, 1317 p.
- MILOT, M. (2007). Être non en tant que semblable, mais en tant que différent. *Les Cahiers du 27 juin*, vol 3, n° 2, p. 22-25.
- MILOT, M. et PROULX, J.-P. (1999). *Les attentes à l'égard de la religion à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec, 498 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec, 14 p.
- RAPPORT ROSSINOT (2006). *La laïcité dans les services publics*. Rapport du groupe de travail présidé par Monsieur André Rossinot présenté le 13 septembre 2006, 50 p.

L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord

Marie-Hélène CHASTENAY

Professionnelle de recherche, chargée de cours, Université de Montréal, Québec, Canada

Ulrike NIENS

Lecturer, School of Education, Queen's University Belfast, Irlande du Nord

RÉSUMÉ

Ce texte propose un examen des particularités de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté au Québec et en Irlande du Nord, en comparant les concepts clés et les cadres théoriques qui sous-tendent l'éducation à la citoyenneté dans ces deux sociétés divisées dont l'une peut être décrite comme relativement paisible, et l'autre, comme se dégageant lentement d'un climat de violence politique. Les auteures examinent les théories pertinentes suivant une démarche multidisciplinaire pour cerner le concept de citoyenneté dans des sociétés où l'identité nationale fait l'objet de divergences de vues plus ou moins marquées. À partir de la documentation scientifique et de recherches antérieures, les auteures tentent de déterminer dans quelle mesure diverses dimensions de la citoyenneté trouvent écho dans les initiatives pédagogiques dans les deux sociétés étudiées. Elles examinent et comparent les programmes d'éducation à la citoyenneté dans les deux sociétés pour cerner les différences et les ressemblances entre les mesures éducatives prises pour promouvoir la citoyenneté et les relations communautaires paisibles dans l'une et l'autre société.

Enfin, les auteures analysent le sens de la citoyenneté et la valeur de l'éducation à la citoyenneté aux fins de la stabilité sociale et politique dans des sociétés divisées.

ABSTRACT

Citizenship Education in the Context of Division: Challenges in Quebec and Northern Ireland

Marie-Hélène CHASTENAY
University of Montreal, Quebec, Canada
Ulrike NIENS
Queen's University, Belfast, Northern Ireland

This article examines the characteristics of citizenship and citizenship education in Québec and Northern Ireland by comparing the key concepts and theoretical frameworks underlying citizenship education in these two divided societies, one of which can be relatively peaceful and the other slowly recovering from a climate of political violence. The authors use a multi-disciplinary process to examine relevant theories in order to identify the concept of citizenship in societies where the national identity is subject to varying degrees of division. Using existing scientific documentation, the authors attempt to determine the extent to which different dimensions of citizenship are reflected in the pedagogical initiatives of the two societies being studied. They examine and compare citizenship education programs in both societies to identify the similarities and differences in educational measures for promoting citizenship and peaceful community relations in each society. Finally, the authors analyse the meaning of citizenship and the value of citizenship education in divided societies for purposes of social and political stability.

RESUMEN

La educación a la ciudadanía en contextos de división: los retos en Quebec y en Irlanda del Norte

Marie-Hélène CHASTENAY
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Ulrike NIENS
Queen's University, Belfast, Irlanda del Norte

Este texto propone un examen de las particularidades de la ciudadanía y de la educación a la ciudadanía en Quebec y en Irlanda del Norte, comparando los conceptos clave y los cuadros teóricos subyacentes a la educación a la ciudadanía en esas dos sociedades divididas, una relativamente en paz, la otra alejándose

lentement de un clima de violencia política. Las autoras examinan las teorías pertinentes siguiendo un enfoque multidisciplinario con el fin de circunscribir el concepto de ciudadanía en sociedades en donde la identidad nacional es objeto de divergencias más o menos marcadas. A partir de la documentación científica y de investigaciones anteriores, las autoras tratan de determinar en qué medida las diversas dimensiones de la ciudadanía tiene un eco en las iniciativas pedagógicas en las dos sociedades estudiadas. Examinan y comparan los programas de educación a la ciudadanía en las dos sociedades con el fin de identificar diferencias y similitudes entre las medidas educativas adoptadas para promover la ciudadanía y las relaciones comunitarias pacíficas en dichas sociedades. Finalmente, las autoras analizan el significado de la ciudadanía y el valor de la educación a la ciudadanía para la estabilidad social y política en sociedades divididas.

Introduction

Ce texte propose un examen des défis de l'éducation à la citoyenneté (ÉC) dans une société divisée, en décrivant brièvement les concepts qui sous-tendent la citoyenneté dans un tel contexte et en comparant les mesures éducatives officielles qui visent à promouvoir l'ÉC au Québec et en Irlande du Nord, deux régions qui présentent des degrés élevés de ségrégation en éducation et dans d'autres dimensions de la vie sociale et politique, mais qui diffèrent dans la part de conflits et de violence qui alimentent ces clivages.

Après un survol des concepts théoriques liés à la citoyenneté, nous décrivons certains de ses enjeux dans les sociétés modernes en général, et dans les sociétés divisées en particulier. Puis, nous décrivons brièvement le contexte sociopolitique et culturel, de même que les systèmes d'éducation et les initiatives pédagogiques passées et actuelles visant à promouvoir (explicitement ou implicitement) la citoyenneté et les relations communautaires dans les deux sociétés. Nous proposerons ensuite un examen critique des initiatives pédagogiques récentes en matière d'ÉC dans le secteur obligatoire secondaire¹ à la lumière des principaux enjeux liés au traitement des dimensions de la citoyenneté dans une société divisée, notamment l'identité culturelle et nationale, le rapport à l'égalité et la participation.

1. Au Québec, le niveau secondaire non professionnel comprend cinq années d'études obligatoires (12 à 16 ans). En Irlande du Nord, il comporte cinq années d'études obligatoires (11 à 15 ans), de même que deux années de *A'Levels* (16 à 18 ans) (équivalent du baccalauréat en France).

Conceptualisations théoriques de la citoyenneté

La diversification ethnique croissante des populations des démocraties occidentales (et d'ailleurs) a stimulé les réflexions sur la tolérance, l'identité, le pluralisme et le multiculturalisme.

L'ÉC a suscité un intérêt croissant sur le plan international au cours de la dernière décennie. L'aliénation politique en Europe de l'Ouest, en particulier chez les jeunes, a mené à une réflexion critique touchant la promotion de leur participation politique et le rôle des valeurs et des attitudes dans l'enseignement et le curriculum. En Europe de l'Est, les bouleversements politiques survenus depuis l'effondrement de l'URSS ont donné lieu à l'émergence de nouvelles démocraties et cultures politiques et à des occasions d'étudier les processus de socialisation politique. La diversification ethnique croissante des populations des démocraties occidentales (et d'ailleurs) a stimulé les réflexions sur la tolérance, l'identité, le pluralisme et le multiculturalisme. De plus, la mondialisation a influencé l'intérêt porté à l'ÉC dans un contexte d'interdépendance d'envergure planétaire (Naval *et al.*, 2002) et elle a pris de l'importance dans de nombreux pays (ex. : Australie, Canada, Grande-Bretagne, Rwanda). En Europe, on l'a intégrée aux curriculums nationaux et régionaux et le Conseil de l'Europe a célébré en 2005 l'*Année Européenne de la Citoyenneté par l'Éducation*.

Les définitions de la citoyenneté et de l'ÉC n'ont pas été sans susciter de critiques. Dans une recension des écrits, Gagnon et Pagé (1999) identifient quatre dimensions de la citoyenneté dans des sociétés démocratiques libérales : l'identité nationale; l'identité culturelle (collective); la diversité et les normes d'égalité; et la participation civique. Ces dimensions coïncident avec différents modèles de la citoyenneté et de l'État. On peut ainsi dire que le modèle libéral (Rawls, 1993) se caractérise par un sentiment d'appartenance modéré à la collectivité nationale et un sentiment d'appartenance marqué à d'autres groupes choisis par l'individu, ce qui assure une certaine tolérance à la diversité. On associe également au modèle libéral un profond attachement aux principes de justice ainsi que des degrés modérés de participation politique, principalement comme moyen de protéger les droits individuels (Chastenay *et al.*, 2004). Par contraste, la conception républicaine d'un État-nation unitaire (Schnapper, 1994) préconise un sentiment d'appartenance marqué à la collectivité nationale et un faible sentiment d'appartenance à d'autres groupes. En pareil contexte, la possibilité pour les membres de groupes minoritaires de jouir de l'égalité par rapport aux membres du groupe majoritaire suppose nécessairement qu'ils se reconnaissent dans la collectivité nationale. Le modèle républicain préconise une forte participation politique, offrant les meilleures possibilités de contribuer à maintenir et à renforcer l'identité nationale (Pagé, 2001).

On a souvent reproché à la citoyenneté son caractère exclusif, notamment en raison du poids traditionnellement accordé à la nationalité (Kymlicka, 1995) et aux hommes (Voet, 1998). Dans le contexte des sociétés divisées, la citoyenneté pose des problèmes qui lui sont propres, puisque « l'autorité de l'État-nation semble être remise en cause »² (Turner, 1993, p. 2).

2. Traduction.

S'il est évident que l'ÉC se distingue de l'« alphabétisation politique », et qu'elle suppose aussi l'apprentissage de valeurs et de la participation politique, certains appellent à un raffinement du concept, qui semble englober un éventail d'autres enseignements (civique et moral, Osler et Starkey, 1996; droits de la personne, Davies, 2000a). On semble généralement s'entendre pour dire que les principaux concepts qui sous-tendent l'ÉC sont la participation politique et les normes d'égalité (respect, inclusion, droits de la personne) (Rapport Crick, 1998; Osler et Starkey, 2000; Spencer, 2000), bien que l'importance accordée aux différents grands principes dans les initiatives éducatives varie selon le pays et la région (Davies, 2000b).

On a souvent évoqué le développement d'identités multiples ou supraordonnées comme moyen de transcender les clivages et les conflits ethniques, et l'identité est maintenant considérée comme un volet essentiel de l'ÉC (Cogan, 1998). À cet égard, Sampson (1985) indique que, dans une société dans laquelle les individus sont porteurs de multiples identités, se créent des liens qui s'entrecroisent³ menant à des loyautés transversales qui dépassent les divisions communautaires et permettent d'assurer la cohésion sociale. Ainsi, dans les sociétés divisées, l'éducation relative aux identités multiples et aux compétences de résolution de conflits (qui facilite le développement de relations interpersonnelles dans un réseau qui n'a pas à s'aligner sur la division communautaire) est peut-être le meilleur moyen de favoriser le développement de ces loyautés croisées au-delà de la division historique.

Audigier (1996) soutient qu'en temps de crise et de difficulté, le besoin d'une ÉC démocratique – mettant l'accent sur la démocratie, la paix, la justice sociale et les droits de la personne – est ressenti plus vivement. Cela peut représenter un défi considérable dans les sociétés divisées, où les ségrégations éducatives, sociales et politiques peuvent s'ériger en obstacles au développement d'identités et d'attitudes positives chez les jeunes vis-à-vis d'autres communautés.

S'il est possible de faire de l'ÉC auprès de gens de tous les groupes d'âge, on avance souvent que le contexte de l'éducation secondaire obligatoire offre le cadre le plus propice. Suivant Piaget (1952), Meadowcroft (1986) souligne que la capacité des enfants à saisir des concepts politiques s'accroît à sept ans, puis encore davantage à 13 ans. Ayant examiné les écrits sur la socialisation politique, Galston (2001) conclut que l'ÉC, en classe ou en services à la communauté, est plus efficace chez les plus vieux et que l'on peut donc s'attendre à ce qu'elle donne de meilleurs résultats au secondaire. Nous comparerons donc ici les programmes d'ÉC au niveau secondaire obligatoire au Québec et en Irlande du Nord, selon certaines dimensions de la citoyenneté : identités culturelle et nationale; égalité et diversité; participation.

3. *Crosscutting links.*

Mise en contexte

Les recherches en Irlande du Nord et au Québec ont abordé explicitement ou implicitement différentes dimensions de la citoyenneté, en soulignant : le sens de l'identité au sein de sociétés socialement diversifiées (Chastenay, 2004, Côté, 2005; Laperrière *et al.*, 1992); l'interdépendance des rapports individuels et collectifs (Moxon-Brown, 1991); l'influence de la communauté sur le développement de la conception de leur environnement social chez les jeunes (Barton et McCully, 2005; Chastenay, 2004); l'identité, les attitudes et comportements intra-groupe/extra-groupe des jeunes (Cairns, 1982; McGrellis, 2004; McAndrew et Mitchell, 2004); et certaines indications des incidences potentielles de l'éducation sur ces attitudes et ces comportements (Niens et Cairns, soumis; Laperrière et Dumont, 2000).

L'élaboration d'initiatives éducatives et de programmes d'enseignement est généralement influencée par les théories et les recherches pertinentes récentes ainsi que par la conjoncture sociopolitique. Le Québec et l'Irlande du Nord n'échappent pas à cette tendance et les énoncés de politiques et les débats concernant l'éducation y reflètent les théories relatives à la socialisation politique (Torney-Purta *et al.*, 2001), à l'identité sociale (Tajfel, 1978), au pluralisme, au multiculturalisme et à la citoyenneté (Kymlicka, 2001). En Irlande du Nord, en particulier, l'hypothèse du contact (Allport, 1954) a beaucoup influencé les politiques et les débats en matière d'éducation, notamment les répercussions des écoles confessionnelles sur les relations intergroupes et des initiatives visant à faciliter ces relations. La pertinence de l'ÉC est généralement admise dans les deux sociétés où on semble reconnaître la diversité croissante de la population, mais celles-ci semblent s'attaquer différemment aux défis que pose le clivage traditionnel entre les communautés. Les réformes récentes en éducation et les curriculums proposés y reflètent les concepts et enjeux jugés pertinents pour la citoyenneté : identités, normes d'égalité et participation. Certains de ces thèmes relèvent de plusieurs disciplines, tandis que d'autres sont directement liés à l'ÉC. En outre, les curriculums mettent l'accent sur les habiletés et les compétences, notamment la pensée critique et les habiletés de recherche.

Irlande du Nord

L'Irlande du Nord est une société divisée qui émerge lentement de plus de trente ans de conflit politique, opposant les nationalistes/républicains (à majorité catholique et partisans de l'unification avec la République d'Irlande) aux unionistes/loyalistes (à majorité protestante et souhaitant demeurer au sein du Royaume-Uni)⁴. Ni le modèle démocratique libéral ni le modèle républicain ne s'appliquent à l'Irlande du Nord, une société où l'État et la nation sont tous deux contestés. L'Accord

4. Bien que le nombre de membres de communautés ethniques minoritaires résidant en Irlande du Nord ait augmenté au cours des dix dernières années, leur pourcentage total demeure relativement faible (Hansson *et al.*, 2002).

du Vendredi saint (1998), qui a mené à l'instauration d'un gouvernement fonctionnant suivant un régime de dévolution (actuellement suspendu) en Irlande du Nord, se fondait sur un principe de consociation plutôt que d'intégration et certains y ont vu un des facteurs contributifs à un apaisement à court terme, mais aussi la consécration de divisions communautaires à long terme (McGarry et O'Leary, 2006). Le caractère divisé de cette société trouve écho dans les schémas d'identification, où on n'observe à peu près aucune affiliation sociopolitique indépendante des deux communautés. Selon un sondage, un pourcentage légèrement à la hausse de gens se sentent appartenir à d'autres catégories nationales (ex. : « Nord-Irlandais » ou « Européen ») (Northern Ireland Life and Times Survey, 2003), mais d'autres études seraient nécessaires pour explorer la relation entre une identification transcommunautaire et l'attitude face à l'égalité. La participation politique est aussi liée aux divisions communautaires et, bien que la participation aux scrutins n'ait pas chuté aussi fortement qu'ailleurs en Europe, on relève une décroissance, les voix se répartissant selon les divisions communautaires. Cependant, le militantisme communautaire joue un rôle majeur et constitue un facteur important dans la politique locale et dans le processus de paix.

Le clivage intercommunautaire se prolonge dans le système d'éducation, la vaste majorité des enfants fréquentant soit des écoles « contrôlées » (protestantes), soit des écoles « maintenues » (catholiques)⁵. On considère depuis longtemps que l'éducation peut contribuer de manière appréciable à atténuer les conflits et à favoriser l'harmonie sociale, et les répercussions potentiellement néfastes d'un système d'écoles séparées sur les relations intercommunautaires ont fait l'objet de débats approfondis, dans lesquels les tenants de l'intégration fondaient leurs arguments sur l'hypothèse du contact et sur la théorie de l'identité sociale. Un secteur modeste (mais en croissance) d'écoles intégrées a depuis été créé, suivant une démarche ascendante faisant appel à la mobilisation de parents qui souhaitaient que leurs enfants soient formés dans un contexte de mixité religieuse (Gallagher *et al.*, 2003) dans lequel ils partagent un éthos commun chrétien et humaniste (Northern Ireland Council for Integrated Education, 2008) et apprennent à vivre ensemble malgré ou au-delà des différences.

Les programmes éducatifs et les initiatives pédagogiques contribuent également à promouvoir la paix et les relations intercommunautaires. Les plus importants, *Education for Mutual Understanding* (EMU) et *Cultural Heritage*, ont été implantés dans toutes les écoles dans les années 1990, mais sont désormais critiqués tant pour leur approche trop étroite de la diversité culturelle, puisque centrée sur les catholiques et les protestants (Smith et Robinson, 1996), que pour être trop en périphérie du curriculum (O'Connor *et al.*, 2002), soulignant la nécessité de trouver un juste équilibre dans l'étendue et la profondeur du traitement de la diversité historique dans le curriculum obligatoire. Plus récemment, on a proposé l'implantation de l'ÉC aux niveaux primaire et secondaire, suivant des initiatives semblables

5. Les réseaux d'établissements scolaires se subdivisent aussi souvent selon le genre et le « calibre » scolaire des élèves.

(République d'Irlande, Angleterre, Écosse, Pays de Galles) (Kerr *et al.*, 2002) qui s'inspirent de recherches indiquant le besoin de développer des habiletés à participer activement dans la société et de mieux comprendre la démocratie et la diversité culturelle (Gallagher et Smith, 2002).

Le nouveau curriculum au niveau secondaire compte neuf domaines comprenant des matières variées⁶, dont l'objectif est de promouvoir des apprentissages collaboratifs et interdisciplinaires. La citoyenneté locale et globale est incorporée dans le domaine *Apprentissage pour la vie et le travail*, orienté vers le futur et basé sur le questionnement (Arlow, 2001). Son objectif est de « développer la capacité des jeunes à participer de façon positive et efficace dans la société, à influencer les processus démocratiques et à prendre des décisions informées et responsables en tant que citoyens locaux et globaux tout au long de leur vie »⁷ (Council for Curriculum Examinations and Assessment (CCEA), 2003). Quatre thèmes centraux sont ciblés : *Diversité et Inclusion; Égalité et Justice Sociale; Démocratie et Participation Active; Droits de la Personne et Responsabilité Sociale*. Les trois premiers peuvent être introduits séparément sur trois ans à partir du stade 3 (8^e-10^e années, 11-13 ans) mais le quatrième doit être étayé tout au long de celui-ci. Au stade 4 (11^e-12^e années, 14-15 ans), ces thèmes sont approfondis.

Le thème *Diversité et Inclusion* permet aux élèves d'explorer les enjeux liés à l'identité, aux groupes sociaux, aux conflits et à la réconciliation. On y traite d'identités individuelles et collectives, des raisons à la base des conflits et des stratégies pour les résoudre, et de nouvelles classifications, sous- ou supra-ordonnées, peuvent être construites. Les exemples proposés incluent les relations entre catholiques et protestants de même que d'autres relations intergroupes, et l'enseignant est libre de déterminer quelle place il accordera au conflit nord-irlandais à l'intérieur de ce thème. Le thème *Égalité et Justice Sociale* permet de sensibiliser les élèves aux inégalités et aux relations de pouvoir et à diverses organisations de promotion de l'égalité et de la justice sociale. En *Démocratie et Participation Active*, les élèves apprennent à influencer leur environnement de façon démocratique. Quant aux *Droits de la Personne et Responsabilité Sociale*, ils sont considérés comme « des valeurs généralement acceptées »⁸ (CCEA, 2003, p. 37), dont on trouve le reflet dans les textes de loi internationaux relatifs aux droits de la personne, et dans les responsabilités civiques qui renforcent les sociétés démocratiques.

Le nouveau curriculum est basé sur des « droits minimums »⁹ qui guident l'apprentissage du contenu des domaines et le développement de compétences, mais qui offrent aussi aux enseignants davantage d'autonomie pour développer le contenu. Les « droits minimums » comportent des domaines d'étude et des enjeux spécifiques, tels que les préjugés, la pauvreté, le sectarisme et les normes relatives

6. Les domaines : 1. Langue et littérature, 2. Mathématiques et aptitude en calcul, 3. Langues modernes, 4. Arts, 5. Environnement et société (incluant histoire et géographie), 6. Science et technologie, 7. Apprentissages pour la vie et le travail, 8. Éducation physique, 9. Éducation religieuse. « Apprentissages pour la vie et le travail » inclut : Employabilité, Apprentissages pour gérer un foyer, Développement personnel et Citoyenneté.

7. Traduction.

8. Traduction.

9. *Minimum entitlements*.

aux droits de la personne, que les enseignants peuvent ou non traiter en relation avec le conflit historique nord-irlandais. L'enseignement et les apprentissages sont centrés sur le développement des compétences, incluant plusieurs habiletés telles que la pensée critique, la recherche et la prise de conscience d'autres points de vue.

Québec

Le Canada est un état fédéral officiellement multiculturel et bilingue (français et anglais), avec deux groupes « nationaux », francophone et anglophone, qui ne partagent pas un patrimoine commun. La majorité des francophones résident dans la province de Québec, qui ne bénéficie pas d'un statut constitutionnel distinct, mais qui est néanmoins considérée comme la patrie de la nation québécoise, et qui est officiellement francophone. Les pouvoirs dévolus à la province, notamment en matière d'éducation et d'exploitation des ressources naturelles¹⁰, y sont largement utilisés pour préserver la spécificité de l'identité nationale et des institutions québécoises.

La structure des commissions scolaires québécoises était à l'origine ségréguée entre catholiques (principalement francophones) et protestants (principalement anglophones). Depuis 1998, elle a été redéfinie avec, comme marqueur social, la langue plutôt que la religion, soulignant la division entre les deux groupes linguistiques nationaux. Contrairement à l'Irlande du Nord qui s'est dotée d'une éducation intégrée – troisième option face au système ségrégué – l'éducation commune n'est pas offerte aux parents et élèves québécois. Cependant, les divisions communautaires ne sont pas aussi clairement marquées qu'en Irlande du Nord et des identités intermédiaires sont possibles. Ainsi, une étude auprès de collégiens indique que certains s'identifient à la fois au Québec et au Canada (et une plus petite proportion à la fois aux francophones et aux anglophones) et que ceux qui s'identifient le plus fortement au Québec et au Canada ont les attitudes les plus égalitaires et les niveaux de participation et de bilinguisme (français-anglais) les plus élevés (Pagé et Chastenay, 2002).

Le Canada est aussi le pays avec le plus haut taux d'immigration *per capita* et, bien que les groupes ethnoculturels ne possèdent pas de pouvoirs d'auto-gouvernance, les normes et les valeurs promues par la politique fédérale du multiculturalisme leur permettent de maintenir, de valoriser et de partager leurs spécificités culturelles, non seulement dans leur vie privée, mais aussi au sein des institutions publiques de la société d'accueil. Avec une population de plus en plus diversifiée et des discours politiques dominants qui font la promotion d'une citoyenneté multiculturelle, le Conseil supérieur de l'éducation a publié un rapport soulignant la nécessité d'ajouter l'ÉC au curriculum obligatoire (1998). Une Politique d'intégration sociale et d'éducation interculturelle fut publiée la même année par le ministère de l'Éducation, qui a depuis développé, dans le cadre de la réforme générale du curriculum, un programme d'ÉC actuellement en cours d'implantation.

10. Et d'immigration dans le cas du Québec.

L'ÉC représente un des cinq domaines généraux de formation¹¹ au primaire et au secondaire, visant la promotion du « vivre ensemble et [de la] citoyenneté ». L'intention éducative de ce domaine est « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2003, p. 28). Il inclut trois axes de développement : valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques; engagement, coopération et solidarité; culture de paix.

La « structuration de l'identité » est l'une des trois visées principales de l'ensemble du curriculum au secondaire, de même que la « construction d'une vision du monde » informée et critique et le « développement du pouvoir d'action », via l'acquisition d'un savoir-faire (compétences) pour mobiliser et utiliser les ressources disponibles de façon efficiente. Reconnaisant l'importance de l'école à l'adolescence, le programme favorise la structuration de l'identité à l'école, lieu d'expérimentation des relations interpersonnelles, du débat et de la diversité, qui permet de développer un sentiment d'appartenance à des groupes significatifs. Le programme souligne aussi l'importance incontournable de la langue et de la culture en éducation, en lien avec ces trois objectifs. Il aborde l'influence de la langue dans la définition de l'identité – personnelle et collective – et d'une vision du monde, de la cohésion et de la participation dans une société démocratique, de même que dans la gestion des relations interpersonnelles et intergroupes. La culture, envisagée comme un héritage collectif mais aussi comme une chose construite par tous les citoyens au quotidien, contribue à la définition d'une vision du monde, de l'identité personnelle et sociale et du pouvoir d'action, et inclut la sensibilisation aux enjeux scientifiques, éthiques et politiques actuels et le développement d'une perspective critique, éthique et esthétique.

La citoyenneté est aussi associée à la géographie et à l'histoire dans le domaine d'apprentissage de l'univers social¹² qui vise à « comprendre les réalités sociales pour assumer ses responsabilités de citoyen » (MEQ, 2003, p. 66) et inclut : l'intégration sociale; l'instrumentation conceptuelle et méthodologique; l'acquisition d'une conscience citoyenne; l'enracinement culturel; et l'alphabétisation sociale. En histoire et ÉC, l'une des trois compétences implique de « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » et inclut quatre composantes : « rechercher des fondements de son identité sociale »; « établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique »; « qualifier la participation à la vie collective »; et « comprendre l'utilité d'institutions publiques » (MEQ, 2003, p. 349). Les deux autres compétences à acquérir en histoire et ÉC renvoient à l'utilisation de la perspective et de la méthode

11. Ces domaines, qui sont les mêmes pour l'enseignement primaire et secondaire, incluent également : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; et médias.

12. L'un de cinq domaines, incluant : langues; mathématiques, sciences et technologie; arts; développement personnel.

historiques pour relativiser ses propres interprétations des réalités sociales et se sensibiliser à leur complexité¹³.

Si les thèmes associés à la citoyenneté sont traités plus en profondeur dans une des compétences à développer via l'enseignement de l'histoire, ils ne sont pas absents des autres domaines d'apprentissage, compétences transversales et domaines généraux de formation. Ainsi, le développement de l'identité et l'acquisition de compétences de résolution de conflits personnels ou sociaux sont des objectifs généraux du programme, de même que le point central du domaine d'apprentissage du développement personnel (sports, santé et éducation morale et religieuse), qui vise « à s'interroger et à réfléchir sur soi, sur ses rapports avec les autres et avec l'environnement dans l'action et l'interaction », le « développement d'attitudes pour sa vie personnelle et sociale »; le « souci de l'autre et de l'environnement »; la « réflexion sur sa propre culture et [l']ouverture à la diversité culturelle »; la « résolution de problèmes relatifs à sa vie ou à la vie en groupe »; et la « conceptualisation et [l']enrichissement des valeurs » (MEQ, 2003, p. 465). Certaines composantes étroitement liées à la citoyenneté sont également incluses dans les neuf compétences transversales à développer dans tous les domaines d'apprentissage, dont : la communication; des compétences personnelles et sociales (*actualiser son potentiel; coopérer*); et des compétences intellectuelles et méthodologiques (*résoudre des problèmes; exercer son jugement critique*).

Analyse critique

Dans cette section, nous proposons de jeter un regard critique sur les programmes québécois et nord-irlandais d'ÉC, en considérant le sens que prennent les dimensions de la citoyenneté (identité sociale, égalité/diversité, participation) dans les sociétés divisées et à la lumière des enjeux posés par l'enseignement de ces dimensions dans de tels contextes.

13. Le programme d'ÉC du 2^e cycle du secondaire (3^e et 4^e années; 14-15 ans) n'étant pas public au moment de rédiger cet article, il faudrait en faire une analyse approfondie dans la mesure où la première des deux années d'études qu'il comporte est consacrée spécifiquement à l'histoire du Québec. Au cours des deux années de ce cycle, les élèves seront sensibilisés à des thèmes centraux pour l'ÉC (fondements et diversité des identités sociales; équité, justice et solidarité; débats sociaux et conceptions de la nation et de l'état) en relation directe avec leur société et dans une perspective liant les événements passés à la situation actuelle et aux enjeux futurs.

Il serait également intéressant d'examiner les relations établies entre les différents éléments du curriculum relatifs à l'ÉC (Mc Andrew, 2004). On pourra par exemple se pencher sur la capacité des élèves à explorer des identités communes pour dépasser la division communautaire en analysant le traitement des liens entre, d'une part, les identités sociales et les relations entre groupes linguistiques au Québec et au Canada (en première année de 2^e cycle d'histoire et ÉC) et, d'autre part, l'apprentissage et l'expérimentation du « vivre-ensemble » des domaines généraux de formation, de la coopération et des techniques de résolution de problèmes (domaine d'apprentissage du développement personnel et compétences transversales), de même que la structuration de l'identité, visée générale de l'ensemble du curriculum et qu'on retrouve dans le domaine d'apprentissage du développement personnel.

Sachant qu'on implante actuellement un nouveau cours d'éthique et culture religieuse (qui fait partie du domaine d'apprentissage du développement personnel) pour remplacer le cours d'enseignement religieux (catholique, protestant ou moral), il sera tout particulièrement intéressant de voir comment son contenu sera lié à celui du cours d'histoire et ÉC et aux éléments plus généraux d'ÉC qu'on retrouve dans le curriculum.

Alors que les recherches indiquent que les enseignants tendent à éviter de devoir traiter d'enjeux controversés en classe (Donnelly, 2004) et que les élèves de communautés différentes interprètent différemment le curriculum enseigné (Barton et McCully, 2005), il apparaît que ces enjeux doivent être plus explicites dans le curriculum, de même qu'en formation des maîtres.

Les deux programmes d'ÉC traitent d'identités, mais la problématique et les défis entourant l'identité nationale/culturelle semblent soit ne pas faire l'objet d'un traitement particulier, soit être submergés dans l'exploration d'un large éventail d'identités sociales, alors même qu'elle représente sans doute l'un des aspects les plus problématiques de la citoyenneté dans des sociétés divisées au contraire des sociétés à dominance ethnique claire (McAndrew et Gagnon, 2000). Les identités culturelles et les relations communautaires sont mentionnées dans les deux curriculums, mais les enseignants semblent libres de déterminer l'étendue et la profondeur du traitement qu'ils feront en classe de ces identités et de leurs conséquences sur la réalité et la cohésion sociales. Alors que les recherches indiquent que les enseignants tendent à éviter de devoir traiter d'enjeux controversés en classe (Donnelly, 2004) et que les élèves de communautés différentes interprètent différemment le curriculum enseigné (Barton et McCully, 2005), il apparaît que ces enjeux doivent être plus explicites dans le curriculum, de même qu'en formation des maîtres. La manière dont on enseigne les enjeux liés au conflit doit être adaptée selon le degré de diversité présente dans la classe et des études sont nécessaires pour explorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les bonnes pratiques dans différents contextes.

Les identités croisées et intermédiaires, qui pourraient contribuer à une cohésion sociale transcendant la division traditionnelle, semblent insuffisamment développées dans le programme et on peut se questionner sur la possibilité de les explorer en profondeur dans un contexte de structures scolaires ségréguées dans lesquelles les identités sont relativement homogènes. De plus, bien que l'importance des identités culturelle et nationale et de leur impact sur le conflit ait été largement reconnue et soit reflétée dans les politiques éducatives des deux sociétés, le discours public fait peu état du développement d'identités alternatives ou croisées ni de ce que ces dernières pourraient représenter dans l'arène politique. Il est possible qu'un discours public tenant compte de ces identités et de leur pertinence politique soit nécessaire pour permettre aux élèves de débattre de leurs idées, non seulement dans leurs cours d'ÉC, mais aussi à la maison et avec leurs amis, afin de donner un sens à la fois individuel et collectif à ces identités, représentations sociales nécessaires à l'exercice actif de la citoyenneté dans une société. Une identité supraordonnée qui offrirait un espace dans lequel tous les groupes culturels pourraient développer un sentiment d'appartenance n'est toutefois peut-être pas possible dans des sociétés divisées où une identité commune pourrait être perçue comme une tentative d'assimilation et une menace aux identités culturelles distinctives (Hornsey et Hogg, 2000). Néanmoins, discuter de cette impossibilité et de l'ambiguïté relative à la nationalité, au gouvernement et au statut futur de la société, est peut-être crucial afin de permettre aux élèves de négocier leurs identités et leurs relations avec leur environnement social et politique.

Dans le curriculum proposé dans les deux sociétés, les relations communautaires et le rôle du conflit et de la réconciliation ne sont pas aussi proéminents que ce à quoi on pourrait s'attendre dans de tels contextes. Considérant l'éducation à la paix comme un des aspects de l'ÉC, Larken (2001) explore les limites de l'ÉC en termes de promotion de la paix et de la cohésion sociales en Angleterre. L'auteur précise que

l'éducation à la paix inclut généralement des concepts comme la résolution de conflits, la coopération et l'interdépendance, le développement d'une conscience globale, les responsabilités sociales et écologiques et le désir d'améliorer la condition humaine. Plus spécifiquement, la résolution de conflits comprend la médiation, les techniques de négociation et l'exploration de réponses créatives face au conflit et elle peut inclure du *counselling* face aux traumatismes dans le cas de sociétés marquées par une histoire de conflits politiques (Larken, 2001). Dans la mesure où les deux curriculums représentent l'une des manifestations des efforts gouvernementaux pour développer chez les jeunes les compétences nécessaires pour vivre ensemble, le curriculum d'ÉC proposé dans les deux contextes fait état de tous ces enjeux, mais sans mettre l'accent sur la gestion des conflits et la réconciliation en lien avec les divisions communautaires historiques.

Davies (2005) suggère que les enfants et les jeunes ont un vif intérêt pour la guerre et la paix et que ces enjeux font partie de l'éducation à la citoyenneté. À partir d'une analyse de plusieurs projets et programmes visant le conflit, il propose une typologie basée sur un continuum positif/négatif. Alors qu'on recommande, dans une stratégie éducative positive, de mettre l'accent sur le dialogue et la rencontre, qui reconnaissent la diversité et les points communs, l'absence de traitement du conflit dans ces programmes est critiquée pour son inefficacité à promouvoir la paix à long terme. Salomon (2002) explique que, comparée à l'éducation multiculturelle, l'éducation à la paix traite du passé douloureux et que « les narratifs que l'éducation à la paix tente de traiter sont au cœur même du sentiment d'identité et de collectivité d'un groupe » (p. 11). Selon Bar-Tal (2002), les sociétés présentent des niveaux différents d'engagement à l'éducation à la paix : « Au moins une partie significative de la société doit accepter les objectifs et les principes de l'éducation à la paix afin de légitimer sa mise en œuvre dans le système éducatif »¹⁴ (p. 30). On peut se demander dans quelle mesure le curriculum nord-irlandais peut sembler éviter l'aspect controversé de la paix et jusqu'à quel point cette société serait prête à soutenir l'éducation à la paix.

Bien que la place accordée aux droits de la personne diffère dans les deux contextes, ils semblent infuser l'ensemble du contenu d'ÉC. Kiwan (2005) déclare à ce sujet que les droits de la personne ne peuvent être conceptualisés comme un fondement théorique de l'ÉC puisque cette dernière s'intéresse à l'environnement sociétal immédiat alors que les droits de la personne adoptent une perspective globale. À l'inverse, Davies (2000b) propose que l'ÉC globale est une façon de les associer. Les deux curriculums tentent d'établir un équilibre entre les enjeux locaux et globaux, ce qui peut être une manière efficace de les combiner. Comme l'éducation aux droits de la personne est considérée cruciale dans un contexte de conflit politique (Andreopoulos, 1997), ceci pourrait être essentiel pour permettre à l'ÉC d'aborder la question des divisions communautaires dans les sociétés divisées (Kerr *et al.*, 2002; Smith, 2003) en puisant des exemples dans le conflit local et dans d'autres sociétés. Toutefois, l'association entre les droits de la personne et les responsabilités sociales

14. Traduction.

pourrait résulter en une confusion de ces concepts qui, si ceux-ci ne sont pas enseignés avec prudence, pourrait empêcher les élèves de comprendre ce que sont les droits de la personne (Reilly et Niens, 2004; McEnvoy, 2007).

On peut également se questionner sur la capacité de l'ÉC à avoir un impact sur le degré de participation politique des élèves, ce qui, en retour, peut avoir des implications pour la cohésion sociale. En effet, les élus politiques, qui tentent d'invoquer des souvenirs nationaux/culturels, sont souvent plus efficaces pour mobiliser des identités et la participation politique dans un contexte de conflit historique que ceux qui visent un futur commun (Stewart, 2002).

L'équilibre entre le développement d'une compréhension de la participation, d'une part au niveau local et, de l'autre, au niveau national ou international, peut également être difficile à atteindre dans la mesure où on semble accorder moins d'importance à la politique avec un « grand P » (c.-à-d. vote, adhésion à un parti politique) liée à la participation au niveau national et international, et plus d'importance à la politique avec un « petit p » (c.-à-d. groupes de pression communautaires, bénévolat), plus associée au niveau local. Afin de mobiliser efficacement la voix politique modérée, il sera peut-être nécessaire d'explorer des stratégies qui lient clairement la participation politique à tous les niveaux et des identités sociales alternatives, non basées sur la différenciation liée au conflit, pour travailler au développement de loyautés croisées viables¹⁵.

De plus, des recherches sur le développement identitaire des jeunes et leur compréhension du conflit (McGrellis, 2004) indiquent l'importance de l'influence des parents et de la communauté (incluant les organismes jeunesse et les organisations non gouvernementales, tant au niveau local que national et international) et leur implication est cruciale pour une implantation réussie de l'ÉC. Il serait également important de développer des programmes d'échange et des initiatives de rapprochement entre les deux groupes nationaux, mais d'impliquer également des communautés culturelles issues de l'immigration, dont le nombre est en croissance dans les deux contextes, de même que d'autres groupes liés au conflit¹⁶. La question de la division historique doit être traitée plus clairement et directement, à l'école et ailleurs, mais il est aussi essentiel d'élargir le spectre des enjeux de diversité traités dans le curriculum (genre, orientation sexuelle, classe socioéconomique, etc.). Ceci nécessite des formations adaptées, à la fois pour le personnel scolaire et pour l'ensemble de la population, afin de favoriser le développement d'une attitude plus critique par rapport à la diversité sociale et aux enjeux controversés. Afin d'évaluer jusqu'à quel point ces programmes d'ÉC et l'ensemble du curriculum permettent aux élèves de se familiariser avec la division historique locale, il faudra aussi examiner le matériel et les pratiques pédagogiques employés en classe et à l'école, de

La question de la division historique doit être traitée plus clairement et directement, à l'école et ailleurs, mais il est aussi essentiel d'élargir le spectre des enjeux de diversité traités dans le curriculum (genre, orientation sexuelle, classe socioéconomique, etc.). Ceci nécessite des formations adaptées, à la fois pour le personnel scolaire et pour l'ensemble de la population, afin de favoriser le développement d'une attitude plus critique par rapport à la diversité sociale et aux enjeux controversés.

15. À cet égard, il est important de noter qu'il est peut-être plus facile chez les Québécois de partager une identité linguistique commune bilingue que chez les Nord-Irlandais, pour qui la foi chrétienne ou le sol nord-irlandais ne semblent pas représenter des référents pouvant susciter un sentiment significatif d'identification collective qui transcenderait la division historique.

16. Royaume-Uni et République d'Irlande en Irlande du Nord, et l'ensemble des provinces et territoires canadiens et les peuples autochtones au Québec.

même qu'analyser dans quelle mesure et de quelle manière des liens sont tissés entre l'ÉC et les autres éléments pertinents du curriculum, tout en tenant compte des perceptions qu'en ont les différents acteurs (élèves, enseignants, personnel scolaire, parents).

Conclusion

Au Québec et en Irlande du Nord, l'éducation est considérée comme l'un des outils les plus importants pour contrer les divisions sociales et promouvoir la cohésion et la paix sociales, bien que le système d'éducation divisé qu'on y retrouve semble aller à l'encontre de cet objectif (Faulks, 2006). Les curriculums proposés visent à favoriser, chez les élèves, la compréhension de la diversité, la réflexion sur leurs propres identités et leurs attitudes face à l'égalité sociale et la participation politique, en développant une culture d'harmonie sociale, de réconciliation et de paix.

Par le passé, des initiatives ont été développées pour soutenir les relations communautaires, dont certaines en association avec le système éducatif formel. Avec le développement de l'ÉC, il est maintenant important de définir clairement le rôle de ces relations, de la réconciliation et de la citoyenneté afin de profiter de l'expertise existante et de réellement promouvoir une telle culture. L'absence d'une identité supraordonnée (nationale) (Wylie, 2004) et de buts communs clairement identifiés (ex. : structure du futur gouvernement, Smith, 2003) constitue un des défis majeurs de l'ÉC face aux relations communautaires et à la diversité croissante, et, bien que ces enjeux puissent être débattus et négociés en classe, il semble toujours possible d'adopter des stratégies d'évitement. Les groupes comme les individus peuvent avoir des visions variées de la nécessité et de la valeur de la réconciliation; trouver le juste équilibre entre la préservation de l'identité culturelle et l'allégeance à une vision partagée sera crucial pour la réussite de l'ÉC dans ces deux sociétés.

Références bibliographiques

- ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- ANDREOPOULOS, G. (1997). Human Rights Education in the Post-Cold War Context, dans *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, sous la direction de G. Andreopoulos et R.P. Claude. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, p. 9-20.
- ARLOW, M. (2001). *The Challenges of Social Inclusion in Northern Ireland : Citizenship and Life Skills*. Conference for Curriculum Development for Social Inclusion, Lituanie, Décembre 2001.

- AUDIGIER, F. (1996). *Éducation civique, éducation aux droits de l'homme et Conseil de l'Europe : éléments pour un bilan prospectif*. Paris : Conseil de la Coopération Culturelle.
- BAR-TAL, D. (2002). The elusive nature of peace education, dans *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, sous la direction de G. Salmon et B. Nevo. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 27-35.
- BARTON, K. et A. McCully (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland : an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 1, p. 85-116.
- CAIRNS, E. (1982). Intergroup conflict in Northern Ireland, dans *Social identity and intergroup relations*, sous la direction de Henri Tajfel. London : Cambridge University Press, p. 277-297.
- CHASTENAY, M.-H. (2004). *L'identité sociale dans un contexte de diversité culturelle : considérations épistémologiques et résultats d'études comparatives*, thèse de doctorat en psychologie. Montréal : Université de Montréal.
- CHASTENAY, M.-H., Pagé, M., Phalet, K., Swyngedouw, M. et J.-C. Lasry (2004). Identity, equality and participation : testing the dimensions of citizenship in Canada and Belgium. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 36, n° 3, p. 89-118.
- COGAN, J.J. (1998). Citizenship education for the 21st century : Setting the context, dans *Citizenship for the 21st Century : An International Perspective on Education*, sous la direction de J.J. Cogan et R. Derricott. London: Kogan Page, p. 1-20.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport du Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- COTE, B. (2005). *Étude des rapports entre jeunes francophones et anglophones dans des collèges anglophones du Québec*. Thèse de doctorat en psychologie. Montréal : Université de Montréal.
- COUNCIL FOR THE CURRICULUM, EXAMINATIONS AND ASSESSMENT [CCEA] (2003). *Proposals for Curriculum and Assessment at Key Stage 3, Part 1 : Background Rationale and Detail*. Belfast : CCEA.
- DAVIES, L. (2000a). *Citizenship Education and Human Rights Education : Key concepts and debates*. London : The British Council.
- DAVIES, L. (2000b). *Citizenship Education and Human Rights Education : An international overview*. London : The British Council.
- DAVIES, L. (2005). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, vol. 1, n° 2, p. 17-34.

- DONNELLY, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school : the role of teachers. *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 263-278.
- FAULKES, K. (2006). Rethinking citizenship education in England : some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 1, n° 2, p. 123-140.
- GAGNON, F. et M. Pagé (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume 1 : Cadre conceptuel et analyse. Volume 2 : Les approches de la citoyenneté dans six démocraties libérales*. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien, Recherche et analyse stratégiques.
- GALLAGHER, A.M., Smith, A. et A. Montgomery (2003). *Integrated education in Northern Ireland: participation, profile and performance*. Coleraine: UNESCO Centre, University of Ulster.
- GALLAGHER, A.M. et A. Smith (2002). Attitudes to Academic Selection, Integrated Education and Diversity with the Curriculum, dans *Social Attitudes in Northern Ireland : The Eight's Report*, sous la direction de M. Gray, K. Lloyd, P. Devine, G. Robinson et D. Heenan. London : Pluto Press, p. 120-137.
- GALSTON, W.A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, vol. 4, p. 217-234.
- HANSSON, U., Morgan, V. et S. Dunn (2002). *Minority Ethnic Groups in Northern Ireland : Experiences and Expectations of English language Support in Education Settings*. Belfast : Office of First Minister and Deputy First Minister.
- HORNSEY, M.J. et M.A. Hogg (2000). Assimilation and Diversity: An Integrative Model of Subgroup Relations. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 4, n° 2, p. 143-156.
- KERR, D., McCarthy, S. et A. Smith (2002). Citizenship Education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education*, vol. 37, n° 2, p. 179-191.
- KIWAN, D. (2005). Human rights and citizenship : An unjustifiable conflation?. *Journal of Philosophy in Education*, vol. 39, n° 1, p. 37-50.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural citizenship*. New York : Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (2001). *Politics in the vernacular : nationalism, multiculturalism and citizenship*. Oxford : Oxford University Press.
- LAPPERRIÈRE, A. et P. Dumont (2000). *La citoyenneté chez de jeunes Montréalais : vécu scolaire et représentations de la société*. Rapport de recherche. Montréal : GREAPE, Université de Montréal.
- LAPPERRIÈRE, A., Compère, L., D'Khissy, M., Dolce, R., Fleurant, N. et M. Vendette (1992). Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel. *Santé mentale au Québec*, vol. 17, n° 2, p. 133-156.

- LARKEN, C. (2001). *Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Curriculum. Working paper 9*. Disponible à : <http://www.bradford.ac.uk/cad/confres/assets/ccr9.pdf> (site consulté le 6 mai 2004).
- MC ANDREW, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique, dans *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de F. Ouellet. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 27-48.
- MC ANDREW, M. et C. Mitchell (avec la collaboration de B. Côté et J. Kirk) (2004). *Creating action spaces for cultural collaboration*. Rapport de recherche. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.
- MC ANDREW, M. et Gagnon, F. (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris : L'Harmattan.
- MC EVOY, L. (2007). Beneath the rhetoric: Policy approximation and citizenship education in Northern Ireland. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 2, n° 2, p. 135-157.
- MC GARRY, J. et B. O'Leary (2006). *The politics of antagonism : Understanding Northern Ireland*. London : Routledge.
- MC GRELLIS, S. (2004). *Pushing the boundaries in Northern Ireland : Young people, violence and sectarianism*. London : London South Bank University.
- MEADOWCROFT, J. M. (1986). Family communication patterns and political development : The child's role. *Communication Research*, vol. 13, n° 4, p. 603-624.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Politique d'intégration sociale et d'éducation interculturelle*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : MEQ.
- MOXON-BROWNE, E. (1991). National Identity in Northern Ireland, dans *Social Attitudes in Northern Ireland : The First Report*, sous la direction de P. Stringer et G. Robinson. Belfast : Blackstaff Press, p. 21-30.
- NAVAL, C., Print, M. et R. Veldhuis (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe : context and reform. *European Journal of Education*, vol. 37, n° 2, p. 107-128.
- NIENS, U. et E. Cairns (soumis). Peace education in Northern Ireland : A review.
- NIENS, U. et U. O'Connor (2005). *Evaluation of Local and Global Citizenship Education in Northern Ireland*. Rapport intérimaire non publié, Council for Curriculum Examinations & Assessment. Coleraine : UNESCO Centre, School of Education, University of Ulster.

- NORTHERN IRELAND COUNCIL FOR INTEGRATED EDUCATION (2008). *Aims and objectives*. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.nicie.org/> (site consulté le 7 février 2008).
- NORTHERN IRELAND LIFE AND TIMES SURVEY (2003). ARK. Northern Ireland Life and Times Survey, 2003 [fichier informatique]. Disponible à : www.ark.ac.uk/nilt (site consulté le 20 avril 2007).
- O'CONNOR, U., Hartop, B. et A. Mc Cully (2002). *A Review of the School Community Relations Programme 2002 : A Consultation Document. Report for the Department of Education for Northern Ireland*. Disponible à : http://www.deni.gov.uk/about/consultation/documents/Review_of_Schools_CR_Prog.pdf (site consulté le 4 avril 2005).
- OSLER, A. et H. Starkey (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London : David Fulton.
- OSLER, A. et H. Starkey (2000). Human Rights, Responsibilities and School Evaluation, dans *Citizenship and Democracy in Schools : Diversity, Identity, Equality*, sous la direction de A. Osler. Stoke on Trent : Trentham Books, p. 91-109.
- PAGÉ, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté, dans *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet, F. et L. Cortesao. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 41-54.
- PAGÉ, M. et M.-H. Chastenay (2002). *Jeunes citoyens du Québec et du Nouveau-Brunswick*. Rapport de recherche soumis au Ministère du Patrimoine canadien, Montréal : Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation, Université de Montréal.
- PIAGET, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York : Harcourt Brace.
- RAPPORT CRICK, Department for Education and Employment, Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London : QCA.
- RAWLS, J. (1993). *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press.
- REILLY, J. et U. Niens (2004). *Evaluation of the Bill of Rights in Schools Project*. Rapport non publié. Northern Ireland Human Rights Commission. Coleraine : UNESCO Centre, School of Education, University of Ulster.
- SALOMON, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal, dans *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, sous la direction de G. Salmon et B. Nevo. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-13.
- SAMPSON, E.E. (1985). The decentralization of identity : Toward a revised concept of personal and social order, *American psychologist*, vol. 40, n° 11, p. 1203-1211.

- SCHNAPPER, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.
- SMITH, A. (2003). Citizenship Education in Northern Ireland : beyond national identity?. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n° 1, p. 15-31.
- SMITH, A. et Robinson, A. (1996). *Education for mutual understanding: the initial statutory years*. Coleraine: University of Ulster, Centre for the Study of Conflict.
- SPENCER, S. (2000). The Implications of the Human Rights Act for Citizenship Education, dans *Citizenship and Democracy in Schools : Diversity, Identity, Equality*, sous la direction de A. Osler. Stoke on Trent : Trentham Books, p. 19-32.
- STEWART, F. (2002). Root causes of violent conflict in developing countries. *British Medical Journal*, vol. 324, p. 342-345.
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. London : Academic Press.
- TORNEY-PURTA, J., Lehman, R., Oswald, H. et W. Schulz (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TURNER, B.S. (1993). Contemporary problems in the theory of citizenship, dans *Citizenship and Social Theory*, sous la direction de B.S. Turner. London : Sage Publications, p. 1-18.
- VOET, R. (1998). *Feminism and citizenship*. London : Sage.
- WYLIE, K. (2004). Citizenship, Identity and Social Inclusion : lessons from Northern Ireland. *European Journal of Education*, vol. 39 n° 2, p. 237-248.

Diversité culturelle, enseignement des mathématiques et rapports ethniques : expériences scolaires sud-africaine et états-unienne

Nicole CARIGNAN

Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Nosisi FEZA

Chargée de cours, Nelson Mandela Metropolitan University, Cap-Oriental, Afrique du Sud

Roland POURDAVOOD

Professeur, Cleveland State University, Ohio, États-Unis

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche menée aux États-Unis et en Afrique du Sud, nous nous intéressons au phénomène des représentations sociales d'acteurs scolaires – enseignants et directeurs-enseignants – relativement à la diversité ethnoculturelle dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des mathématiques dans deux écoles primaires. Dans cet article, nous visons deux objectifs : 1) identifier les représentations sociales de la diversité ethnoculturelle de quatre enseignants de

mathématiques du primaire; 2) comprendre leur position en termes d'éducation multi- et inter-culturelle (assimilation, adaptation et transformation). Pour ce faire, nous décrivons les concepts de représentations sociales et de culture, les idées sur la nature des mathématiques et un modèle triparti d'éducation multi- et interculturelle. Cette recherche est qualitative, exploratoire et descriptive. Bien que les enseignants évoquent la persistance des valeurs dominantes assimilatrices, ils reconnaissent la nécessité de s'adapter au changement en déployant tous les efforts nécessaires pour valoriser la diversité ethnoculturelle et le bagage socioculturel des élèves ayant été traditionnellement marginalisés tant dans les contenus de savoir en mathématiques que dans les interactions en classe. Certains reconnaissent avec plus d'acuité l'importance de combattre la discrimination et de promouvoir l'*empowerment* intra- et inter-culturel des enseignants et des élèves ainsi que leur transformation par la maîtrise des savoirs mathématiques.

ABSTRACT

Cultural Diversity, Teaching Mathematics and Ethnic Connections: South African and American School Experiences

Nicole CARIGNAN

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Nosisi FEZA NELSON

Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elizabeth, South Africa

Roland POURDAVOOD

Cleveland State University, Ohio, U.S.A.

In the framework of this study done in the United States and South Africa, we took a look at the phenomenon of the social representations of the school players – teacher and administration-teacher – in relation to ethno-cultural diversity in the context of learning/teaching mathematics in two elementary schools. In this article we aim for two objectives: 1) to identify the social representations of ethnocultural diversity of four elementary school math teachers 2) to understand their positions in terms of multi- and intercultural education. To meet the objectives, we will describe the concepts of social and cultural representations, ideas on the nature of mathematics and a three-part model of multi- and intercultural education (assimilation, adaptation and transformation). This research is qualitative, exploratory and descriptive. Even though the teachers mention the persistence of dominant assimilating values, they recognize the necessity of adapting to change by using every necessary effort to give value to the ethno-cultural and socio-cultural diversity of students who are traditionally marginalized both in terms of math knowledge and classroom interactions. Some more clearly recognize the importance of combating discrimination and promoting the intra- and inter-cultural empowerment of teachers and students through the mastery of math knowledge.

RESUMEN

Diversidad cultural, enseñanza de las matemáticas y relaciones étnicas: las experiencias escolares sudafricana y estadounidense

Nicole CARIGNAN

Universidad de Quebec en Montreal, Canadá

Nosisi FEZA NELSON

Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elizabeth, África del Sur

Roland POURDAVOOD

Cleveland State University, Ohio, Estados Unidos

En el cuadro de esta investigación, realizada en Estados Unidos y en África del Sur, nos hemos interesado al fenómeno de la representación social de los actores escolares – el maestro y la dirección-maestro- en relación con la diversidad etnocultural en el contexto del aprendizaje/enseñanza de las matemáticas en dos escuelas primarias. En este artículo, perseguimos dos objetivos: 1) identificar las representaciones sociales de la diversidad etnocultural de cuatro maestros de matemáticas de primaria; 2) comprender su posición en términos de educación multi e intercultural. Para ello, describiremos los conceptos de representación social y de cultura, de las ideas sobre la naturaleza de las matemáticas y de un modelo triple de educación multi e intercultural (asimilación, adaptación y transformación). Es una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva. Aunque los maestros evocan la persistencia de los valores dominantes de asimilación, reconocen la necesidad de adaptarse al cambio desplegando los esfuerzos necesarios para valorizar la diversidad etnocultural y la herencia sociocultural de alumnos tradicionalmente marginados, tanto en los contenidos del saber en matemáticas como en las interacciones en la clase. Algunos reconocen con mayor acuidad la importancia de combatir la discriminación y de promover la habilitación intra e intercultural de los maestros y de los alumnos a través del dominio de habilidades matemáticas.

Introduction

Quelles sont les représentations sociales d'enseignants relativement à la diversité ethnoculturelle dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des mathématiques dans deux écoles primaires dont l'une est sud-africaine et l'autre états-unienne? Est-ce que les représentations sociales de la diversité ethnoculturelle de ces enseignants s'inscrivent dans un modèle d'assimilation, d'adaptation ou de transformation? Dans les pages qui suivent, nous projetons de répondre à ces questions. Pour ce faire, nous décrivons d'abord les objectifs visés et le contexte de la recherche qui s'est

déroulée à Cleveland (Ohio, États-Unis) et à Port Elizabeth (Cap-Oriental, Afrique du Sud). Puis, dans le cadre théorique, nous examinons les concepts de représentations sociales et de culture, la nature des mathématiques et un modèle d'éducation multi- et interculturelle triparti (assimilation, adaptation et transformation). De plus, cette recherche qualitative et exploratoire décrit dans la démarche méthodologique, la sélection des participants, le déroulement de la collecte de données et leur traitement. Pour conclure, nous identifions les représentations sociales de la diversité ethnoculturelle de quatre enseignants et suggérons quelques pistes de recherche et d'action susceptibles d'éclairer les décideurs et les intervenants du milieu de l'éducation.

Objectifs visés

Les deux objectifs visés sont : 1) identifier les représentations sociales de la diversité ethnoculturelle de quatre enseignants de mathématiques du primaire de l'Afrique du Sud et des États-Unis; 2) comprendre leurs positions relativement au modèle de l'éducation multi- et interculturelle proposé. Afin de réaliser ces objectifs, nous décrivons le cadre de références théoriques de la recherche.

Cadre de références théoriques

Notre cadre de références théoriques est constitué d'un réseau de concepts : représentations sociales, diversité ethnoculturelle, nature des mathématiques et éducation multi- et interculturelle.

Représentations sociales

Selon Jodelet (1991), les représentations sociales sont apprises et transmises de génération en génération. Partagées par un groupe culturel ou ethnique, elles sont souvent échafaudées à partir de l'expérience qui permet d'organiser les pratiques, les actions et les manières de communiquer. Puisqu'elles sont dynamiques, elles se transforment. Conséquemment, elles seraient une sorte de connaissance sociale ou un filtre qui permettrait de saisir le monde qui nous entoure en vue de moduler éventuellement notre action. Dans cet article, nous nous intéressons aux représentations sociales de la diversité ethnoculturelle de quatre enseignants de mathématiques.

Représentations sociales et diversité ethnoculturelle

Pour comprendre la diversité ethnoculturelle, essayons de comprendre ce qu'évoque le concept de culture. La culture permettrait de déterminer une manière d'apprendre, d'agir, de réagir et d'interagir aux autres, et d'intégrer les comportements permis et interdits dans un environnement donné. Comprendre une culture, c'est être capable de prendre en compte un « ensemble plus ou moins lié de significations acquises [constitué de] significations les plus persistantes et les plus

partagées à l'intérieur d'un groupe. [L'appartenance à une culture engendre] des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989, p. 27). Les représentations sociales seraient en quelque sorte un prisme ou un mode d'emploi (Jodelet, 1993) à travers lequel on réussit à comprendre les multidimensionnalités des attitudes et des comportements qui nous entourent (Taylor, 1994). Elles permettraient de saisir les multiples dimensions des :

« ... créations matérielles et non matérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes, créations qui ont pour lui – ou pour la majorité de ses membres – un sens propre, dérivé de l'histoire passée ou en train de se faire, et qui n'est pas partagé par d'autres groupes » (Lê, 1992, p. 49).

Cet article s'intéresse donc à comprendre les représentations sociales ou la connaissance sociale d'enseignants relativement à leur façon de saisir la diversité ethno-culturelle qui inclut les multidimensionnalités des attitudes et des comportements ainsi que les réalisations matérielles et non matérielles des groupes en présence dans le contexte de l'apprentissage/enseignement dans une classe de mathématiques.

Multidimensionnalité socioculturelle des mathématiques

Jusqu'à tout récemment, on s'entendait généralement pour considérer les mathématiques comme un langage universel, et personne ne contestait que $2 + 2$ donne 4. Que les idées mathématiques soient vues comme objectives ou que l'ethnomathématique reflète les réalisations des peuples de diverses traditions culturelles, pour plusieurs chercheurs, les liens entre mathématiques et culture sont intrinsèques (Ascher, 1994; Gerdes, 1995; D'Ambrosio, 2001; Traoré, 2006). À titre d'exemple, les inventions de la règle, du boulier, du rapporteur, de la calculatrice, de système pour compter, sont directement liées à des besoins pratiques apparus pour résoudre des problèmes dans différentes sociétés. En effet, la prise en compte des dimensions socioculturelles des mathématiques a influencé le développement de l'enseignement des mathématiques.

Considérant les avancées de cette réflexion, Sleeter (1997) propose quatre avenues qui favorisent des passerelles entre l'apprentissage/enseignement formel des mathématiques et la prise en compte de dimensions socioculturelles pour la compréhension des savoirs mathématiques. Premièrement, la multidimensionnalité d'un apprentissage/enseignement des mathématiques valorise la réussite des élèves issus de groupes défavorisés par la prise en compte de leur bagage socioculturel comme ressource pédagogique. Deuxièmement, cet enseignement préconise, non pas de réduire les exigences pour les « élèves à risque », mais au contraire il les encourage progressivement à relever des défis plus substantiels. Troisièmement, un tel enseignement reconnaît que les mathématiques sont une construction sociale qui a permis à tous les peuples de la planète de se développer. Ainsi, en créant un curriculum pluraliste, *tous* les élèves sont encouragés à percevoir les mathématiques comme une création humaine. Quatrièmement, Sleeter (1997) érige au rang d'enjeu social l'accès et la compréhension des concepts mathématiques puisqu'il contribue

à l'*empowerment* des jeunes. Poursuivant cette idée, plusieurs auteurs défendent que la reconnaissance de la culture, en plus de favoriser l'apprentissage de l'élève, contribue à la construction de son identité. D'autre part, ils soutiennent que les mathématiques sont un produit culturel qui s'est développé de diverses façons dans l'espace et le temps (Bishop, 1988; Ascher, 1994; Ifrah, 1994; Gerdès, 1995, 1997; Sleeter, 1997; D'Ambrosio, 2001; Orey et Rosa, 2001; Carignan, Pourdavood, King et Feza, 2005; Traoré, 2006).

Enseignement des mathématiques et éducation multi- et interculturelle

Les multiples dimensions de la culture permettent de comprendre les représentations sociales d'enseignants en mathématiques dans leurs rapports avec l'éducation multi- et interculturelle qui propose de développer le potentiel de tous les élèves. Hoffman (1996) et McLaren (1995) décrivent trois perspectives de l'éducation multi- et interculturelle : l'assimilation, l'adaptation et la transformation.

L'assimilation renvoie à la vision que des races et des cultures infériorisées doivent se fondre dans une culture dominante perçue comme supérieure et universelle (Exama, 2005). Cette vision ethnocentrique suggère que les élèves « autres » doivent s'assimiler à la culture dominante, c'est-à-dire aux valeurs enseignées par des acteurs scolaires qui ont été formés et socialisés pour transmettre les valeurs du groupe dominant. Cette perspective voit la diversité comme un problème. Dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des mathématiques, l'approche assimilationniste renvoie à l'idée que les mathématiques tout comme les sciences par ailleurs diffusent des « connaissances objectives, universelles et fondamentales, en se démarquant d'autres disciplines, comme le français ou l'histoire, reconnues porteuses de "contaminations idéologiques" » (Astolfi, 2005, p. 70). *LE MONDE EST AINSI FAIT et ON N'Y PEUT RIEN!*

L'adaptation vise à comprendre les conséquences et les méfaits de l'ethnocentrisme, discrimination et exclusion fondées sur les différences physiologiques et ethniques et qui placent les réalisations du groupe culturel auquel on se réfère (endogroupe) au rang de norme (Preiswerk & Perrot, 1975; Bourhis & Gagnon, 2006). Conséquemment, cette remise en question du rapport de pouvoir, entre ce qui détermine la supériorité des uns (endogroupe) et l'infériorité des autres (exogroupe), promeut l'adaptation des contenus du curriculum et des styles d'enseignement et d'apprentissage en introduisant l'idée que la diversité n'est pas un problème mais est plutôt une richesse (Armaline & Farber, 1995; Bennett, 1999). Dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des mathématiques, l'approche adaptative réfère non pas à l'idée que les mathématiques sont des connaissances déjà toutes prêtes à mémoriser ou « out there », mais plutôt à celle que les savoirs mathématiques sont le fruit d'un long travail de construction socioculturelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). *LE MONDE N'EST PAS PARFAIT et ON PEUT L'AMÉLIORER!*

Enfin, la transformation dénonce l'exclusion sociale, économique et politique des groupes et des individus « minorisés », « racialisés » ou « marginalisés ». Cette vision préconise la représentativité des intérêts, l'implication active des parents défavorisés et l'inclusion des élèves de différentes cultures. Ce paradigme de la transformation

sociale vise la non-discrimination et l'accès équitable à l'éducation et à l'emploi (Sleeter & Grant, 1994; Banks, 1998). Cette approche intégrationniste suggère que si les élèves expérimentent des activités multi- et interculturelles en classe de mathématiques, ils seront mieux préparés à participer activement à la société que ne le fait le curriculum actuel (D'Ambrosio, 2001). Cette reconnaissance d'une culture d'*empowerment* vise autant la reconnaissance des différences et des ressemblances entre les cultures que la reconnaissance des variantes culturelles à l'intérieur d'un même groupe incluant la compréhension des élèves vivant soit dans un milieu socio-économiquement défavorisé, soit dans un milieu pluriethnique. En résumé, *LE MONDE EST INJUSTE et ON DOIT LE TRANSFORMER!*

Tableau 1 : **Modèle adapté de Hoffman (1996) et McLaren (1995)**

ASSIMILATION	LE MONDE EST AINSI FAIT et ON N'Y PEUT RIEN!	L'universalité d'une culture dominante, objective et universelle. La diversité est vue comme un problème en classe de mathématiques.
ADAPTATION	LE MONDE N'EST PAS PARFAIT et ON PEUT L'AMÉLIORER!	Les réalisations en mathématiques sont le fruit d'un long travail de construction sociale en termes d'histoire (temps) et de géographie (espace). La diversité est vue comme une richesse.
TRANSFORMATION	LE MONDE EST INJUSTE et ON DOIT LE TRANSFORMER!	L'élimination de la discrimination et l'accès équitable aux ressources par l' <i>empowerment</i> intra- et interculturel des enseignants et des élèves via la maîtrise des savoirs mathématiques.

La perspective intégrationniste propose la compréhension mutuelle entre les acteurs scolaires dans un processus de transformation systémique et structurel (Berthelot, 1991) qui dans sa posture multiculturelle valorise la différence (Ahlquist, 2000) et dans sa posture interculturelle privilégie l'échange et l'interdépendance (Fleener, 2002; Ghaffari, 2000). Afin de matérialiser ce cadre de références, nous proposons notre démarche méthodologique qui s'appuie sur notre connaissance du terrain et sur la compréhension du contexte spécifique de cette recherche.

Cadre méthodologique

Dans le contexte des États-Unis aussi bien que dans celui de l'Afrique du Sud, la culture dominante est issue de l'héritage transmis par les descendants européens qui ont imposé leur présence et leurs valeurs aux groupes autochtones qui y étaient déjà installés. Les États-Unis comptent 300 millions d'habitants dont : 77,1 % Caucasiens;

12,9 % Américains-Africains; 4,2 % Asiatiques; 1,5 % Amérindiens et natifs de l'Alaska; 0,3 % Océaniens; et 4 % autres (Démographie des États-Unis, 2008). De ce dénombrement, les Hispaniques sont des personnes d'origine latino-américaine réparties parmi les Blancs, les Noirs et les Asiatiques. Ahlquist (2000) évalue qu'en 2050 les descendants européens seront une minorité. En termes de religion, il y a 81 % de chrétiens, 2 % de juifs, 2 % de musulmans et 15 % sans religion (*L'Atlas des religions*, 2007). Bien qu'il y ait une forte minorité hispanophone, la langue officielle et la langue de communication de l'école est l'anglais.

L'Afrique du Sud compte officiellement 48,5 millions d'habitants se répartissant comme suit : 79,5 % de Noirs; 9,2 % de Blancs; 8,9 % de Métis (Coloured); et 2,5 % d'Indiens/Asiatiques. Depuis la levée de l'apartheid en 1994, bien que le sous-emploi et l'analphabétisme de la population noire reculent, plusieurs membres de la minorité blanche inquiets émigrent. La question du sida est préoccupante tandis que la situation de chômage touche 44 % des Noirs dont plus de 50 % de jeunes hommes, comparativement à 7 % pour les Blancs (*L'Encyclopédie de l'Agora, Dossier : Afrique du Sud*, 2005). En termes de croyances religieuses, 80 % des Noirs et 87 % des Blancs sont chrétiens. Parmi la minorité indienne, 47,3 % sont hindous, 24,6 % sont musulmans et 24,4 % sont chrétiens. Quinze pourcent de la population déclare n'appartenir à aucune religion (*L'Atlas des religions*, 2007). Sur le plan linguistique, 11 langues sont officiellement reconnues : l'afrikaans et l'anglais sont parlées respectivement par 13,5 % et 8,5 % de la population, et neuf langues autochtones sont parlées par 78 % de la population. Il s'agit du ndebele, du pedi, du sotho, du swazi, du tsonga, du tswana, du venda, du xhosa et du zoulou. Aucune langue n'est majoritaire dans le pays. Dès le primaire, les élèves sont tenus d'apprendre au moins deux des langues officielles, mais dans les faits, ils apprennent surtout l'anglais et une autre langue officielle autochtone. Par ailleurs, la constitution de 1993 garantit à chaque individu jusqu'à l'âge de 16 ans le droit d'être instruit dans la langue officielle de son choix là où c'est possible. Dans le contexte des changements curriculaires, bien que le contenu des livres d'histoire ait été révisé afin d'accorder une place plus équitable aux réalisations de tous les groupes ethniques, les manuels scolaires incluant ceux de mathématiques reflètent peu la diversité culturelle. Enfin, paradoxalement, les parents noirs sont attirés par l'école blanche tandis que les parents blancs inscrivent leurs enfants dans les écoles privées blanches.

Ainsi, le racisme est un système de classification qui peut se manifester sur une base individuelle, institutionnelle relativement à des inégalités systématiques résultant de pratiques institutionnelles et, culturelle par l'imposition de la culture dominante au détriment de la culture des groupes minoritaires (Bourhis & Gagnon, 2006). La mise en perspective de certaines formes de racisme continue de marquer les rapports inégaux entre Blancs et Noirs tant aux États-Unis qu'en Afrique du Sud.

École primaire de Port Elizabeth

L'école primaire de Port Elizabeth est située dans une agglomération urbaine de plus de deux millions d'habitants. Construite par les Blancs et pour les Blancs en 1875, cette école est aujourd'hui fréquentée par les enfants noirs xhosas majoritaires

dans cette région. Plus de 90 % des élèves de la maternelle à la 7^e année parcourent de grandes distances pour se rendre à cette école. Plusieurs élèves font un trajet de trois à six heures chaque jour en taxi collectif, de leur maison située dans les *townships* en périphérie de la ville à l'école située en ville. La langue première des enseignants qui sont tous blancs est soit l'anglais, soit l'afrikaans, à l'exception d'une enseignante noire qui est l'enseignante spécialiste de langue et culture xhosa. Le xhosa est la langue autochtone dominante dans la province où nous avons effectué la recherche. Bien que la langue de communication de l'école soit l'anglais, la plupart des parents, qui sont noirs, ne maîtrisent pas cette langue et ne vivent pas dans l'environnement de l'école.

École primaire de Cleveland

L'école primaire de Cleveland est située dans une ville d'environ deux millions d'habitants, dont 35 % d'Américains-Africains habitent des quartiers socio-économiquement défavorisés. Les quartiers plus favorisés qui s'étalent à la périphérie de la ville sont habités majoritairement par des Blancs. Des 525 élèves de la maternelle à la quatrième année qu'accueille l'école, 60 % sont Américains-Africains, 34 % sont Blancs-Caucasiens et 6 % sont Moyen-Orientaux, Asiatiques, Hispaniques (Pourdavood, Svec, Cowen & Genovese, 2005). La majorité des familles vivent près de l'école, les enseignants sont majoritairement blancs et la langue commune de l'école est l'anglais.

Cette étude, qui vise à comprendre les représentations sociales des enseignants de mathématiques et qui s'est déroulée dans deux écoles primaires, a débuté par la collecte de données à Cleveland en mai et juin 2003 et à Port Elizabeth entre janvier et mars 2004. Dans les deux villes, cette étude qualitative et exploratoire a été menée en anglais par une équipe de chercheurs locaux et internationaux qui a eu recours aux instruments de recherche suivants : 1) fiches de renseignements personnels des enseignants, 2) entretiens semi-dirigés d'une durée de 30 à 60 minutes enregistrés à l'école et transcrits par une professionnelle, 3) carnet de notes du chercheur, 4) analyse du matériel pédagogique utilisé dans les classes de mathématiques.

La sélection des participants se fonde sur quatre critères : 1) être un enseignant du primaire dans le volet de sa tâche d'enseignement en mathématiques; 2) avoir le désir de participer à l'étude; 3) être capable d'articuler sa pensée; et 4) être issu de différentes provenances ethnoculturelles. Pour les fins de cet article, nous avons retenu les propos de quatre enseignants en mathématiques du primaire. D'une part, une enseignante (Ellen) d'origine afrikaner et un directeur-enseignant (John) d'origine britannique enseignent dans une école sud-africaine et, d'autre part, une enseignante (Mary) d'origine américaine-africaine et une directrice-enseignante (Ann) d'origine américaine-caucasienne enseignent dans une école états-unienne. Les quatre enseignants, qui sont chrétiens, ont plus de quinze années d'expérience dans l'enseignement. L'afrikaan est la langue maternelle d'Ellen tandis que l'anglais est celle de John, Mary et Ann. Afin de préserver l'anonymat, chacun s'est vu attribué un pseudonyme.

Afin de saisir plus finement les représentations sociales des quatre enseignants relativement à la diversité ethnoculturelle dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des mathématiques, nous avons concentré nos efforts à l'analyse de contenu implicite et explicite focalisant sur les différentes couches de sens (Mucchielli, 1982; L'Écuyer, 1988; Deslauriers, 1991). Dans notre recherche, l'analyse du contenu des entretiens que nous avons réalisés avec eux s'est inspirée du modèle de L'Écuyer (1990) qui propose une analyse thématique comme mode principal de réduction du matériel et une analyse intrinsèque de chacune des entrevues. Nous avons aussi pris en considération la méthode d'analyse de contenu de Rhéaume et Sévigny (1988, dans Mayer et Ouellet, 1991), qui comporte les étapes suivantes : la transcription des enregistrements ou verbatim, la lecture répétée et approfondie du matériel comme l'écoute et la lecture flottante, la division du matériel en thèmes induits et la classification de ces thèmes. Nous avons privilégié le processus de données induites provenant des opinions, expériences, valeurs personnelles, croyances, attitudes et attentes exprimées (Guba & Lincoln, 1994).

Inspirés par ces modèles, nous avons d'abord procédé à la transcription intégrale du verbatim des entrevues enregistrées. Cette première opération a consisté à transcrire mot à mot et le plus fidèlement possible tout le contenu recueilli des témoignages. Nous aurions pu tenir compte de tout détail gestuel ou comportemental (hésitations, rires, silences, etc.) des discours de nos enseignants, mais cela ne s'est pas avéré pertinent pour l'interprétation des textes des témoignages. La lecture répétée du contenu a permis de dégager le sens des représentations induites des enseignants. Elle a pu aussi nous aider à constater la récurrence de certains thèmes et sous-thèmes. Il est important de mentionner qu'au cours de cette étape d'analyse, nous avons été en mesure d'identifier les ressemblances et les différences des représentations sociales des enseignants en termes de diversité ethnoculturelle.

Par ailleurs, à l'aide des propositions de Sleeter (1997), nous visons à comprendre les passerelles qu'établissent les enseignants entre leurs visions des mathématiques et des dimensions socioculturelles. Enfin, à l'aide du modèle multi- et interculturel adapté de Hoffman (1996) et McLaren (1995), nous visons à expliquer si la position des participants est située dans le paradigme de l'assimilation, de l'adaptation ou de la transformation. Nous avons également eu recours à la triangulation des données entre les trois chercheurs et entre les chercheurs et les acteurs scolaires participants. Enfin, relativement à notre compréhension du phénomène, nous avons considéré l'histoire individuelle de quelques individus comme le reflet d'une histoire partagée par d'autres incluant les voix silencieuses de plusieurs acteurs scolaires.

Représentations sociales de la diversité ethnoculturelle

Dans cette section, nous décrivons les caractéristiques des représentations sociales de la diversité ethnoculturelle de nos quatre participants. Tour à tour, nous présentons Ellen et John de Port Elizabeth ainsi que Mary et Ann de Cleveland. Puis, pour chacun d'entre eux, nous évoquons les liens entre les dimensions socio-

A l'aide des propositions de Sleeter (1997), nous visons à comprendre les passerelles qu'établissent les enseignants entre leurs visions des mathématiques et des dimensions socioculturelles.

culturelles de la diversité, la nature des mathématiques et leurs positions relativement aux perspectives assimilationniste, adaptative et intégrationniste de l'éducation multi- et interculturelle.

Deux enseignants sud-africains : Ellen et John

Ellen : enseignante de Port Elizabeth

Ellen dit que la société sud-africaine a changé, que « l'Afrique du Sud a toujours été un pays chrétien et qu'aujourd'hui comme il y a toutes sortes de cultures, il est difficile de travailler avec des enfants qui n'ont plus ces traditions¹ ». Elle est préoccupée par les différences culturelles des parents : valeurs religieuses, langue, attitudes, comportements et conception différente de la discipline. Elle rappelle aussi que la télévision est arrivée en Afrique du Sud seulement en 1976, alors que le gouvernement de l'apartheid était très autoritaire.

Ellen semble sous-entendre que « les Noirs à qui elle enseigne aujourd'hui sont moins disciplinés que les Blancs à qui elle enseignait auparavant parce que l'Afrikaner blanc est plus discipliné² ». Selon elle, ces différences sont une source de problèmes. Les représentations sociales d'Ellen autour de la diversité ethnoculturelle permettent de soutenir que ses élèves éprouvent des difficultés en mathématiques parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement de l'école et que les valeurs culturelles des Blancs et des Noirs sont différentes rendant sa tâche plus difficile et épuisante.

Bien qu'Ellen valorise la réussite des élèves qui lui sont confiés, elle ne semble pas considérer leur bagage socioculturel comme une ressource pédagogique potentielle lui permettant d'arrimer compréhension des savoirs mathématiques scolaires et réalités de la vie quotidienne. Comment peut-elle reconnaître la contribution d'un groupe culturel qui a été historiquement dévalorisé et économiquement défavorisé? De plus, contrairement à ce qu'avance Sleeter (1997), les problèmes associés au manque de discipline de ses élèves lui font dire que ses exigences doivent être réduites. Par ailleurs, bien qu'elle ne le mentionne pas spécifiquement, elle se sent confortable d'enseigner les contenus proposés dans les programmes et les manuels et ne sent pas le besoin de créer des passerelles entre la compréhension des savoirs mathématiques et l'*empowerment* des jeunes (Hoffman, 1996; McLaren, 1995).

Par ailleurs, elle accepte difficilement les transformations sociales, politiques et économiques de l'Afrique du Sud post-apartheid qui remettent en question l'hégémonie d'une culture qui s'était imposée comme supérieure au détriment de la majorité démographique. La pratique enseignante vécue dans un contexte de diversité est souvent confrontée à la différence culturelle vue comme un problème ou un désavantage au lieu d'être vue comme une richesse ou une ressource. Elle est insatisfaite de la situation présente puisqu'elle évoque le manque de discipline de ses élèves dans sa classe de mathématiques en lien avec les valeurs de leurs parents. Elle est nostalgique des valeurs sociales du passé et regrette les transformations sociales en

1. p. 14, traduction libre de l'auteur.

2. p. 14, traduction libre de l'auteur.

cours. Elle semble dire que le monde était mieux avant, pourquoi voudrait-on l'adapter ou le transformer? Elle se sent plus confortable dans le paradigme assimilationniste bien qu'elle s'engage ardemment à son développement professionnel continu afin d'adapter ses pratiques enseignantes. En résumé, elle manifesterait une attitude ambivalente entre les postures assimilationniste et adaptative (Hoffman, 1996; McLaren, 1995).

John : directeur-enseignant de Port Elizabeth

Bien que John défende la reconnaissance de la diversité des valeurs comme la clé de l'adaptation à de nouvelles manières d'apprendre, d'enseigner et de produire du matériel pédagogique, il évoque l'impact de la pauvreté et du chômage sur la vie des familles noires et conséquemment sur la réussite scolaire des élèves. John observe également que les parents blancs envoient leurs enfants dans les écoles les plus blanches possible, ainsi leurs enfants n'ont pas à côtoyer les enfants noirs. Il évoque également les grands défis que l'école et ses acteurs doivent relever : « Nous sommes plutôt confortables dans le système de valeurs traditionnel et nous continuons d'enseigner comme nous avons été enseignés³ ». Il rappelle les défis pour les élèves d'être scolarisés dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle et conséquemment, les défis pour leurs enseignants. John réalise que les jeunes ne se retrouvent pas toujours dans les contenus des manuels scolaires de mathématiques centrés sur les valeurs dominantes (Banks, 1998) et qui sont souvent produits par des éditeurs de pays industrialisés européens.

John croit nécessaire d'adapter l'enseignement, les contenus, la conception de la discipline et de l'autorité à la nouvelle réalité sociale et scolaire sud-africaine afin que tous les élèves puissent contribuer au développement social. Bien qu'il semble dire que les acteurs scolaires soient plus confortables à fonctionner dans le système de valeurs qu'ils ont appris et intégré, il se sent concerné par le développement global de l'enfant qui, par une bonne éducation, deviendra une personne empathique. Pour lui, l'avenir de la nation repose sur une pratique enseignante éclairée qui doit relever le défi de la prise en compte de la diversité comme une ressource bien que cette pratique soit confrontée aux différences culturelles et linguistiques et aux problèmes de pauvreté et de chômage des parents (*L'Encyclopédie de l'Agora*, 2007).

John semble dire que l'école doit progressivement adapter ses pratiques pédagogiques aux nouvelles réalités. Il semble saisir que la diversité ethnoculturelle apportée à l'école par la présence des élèves noirs et par leurs familles peut être une source de richesse à l'heure de la mondialisation. Il y a peu d'écoles « mixtes » en Afrique du Sud puisque les différents groupes raciaux partagent peu d'espaces physiques communs. Plusieurs Sud-Africains sont sur la défensive, suspicieux, se sentent menacés par la majorité noire puisque la désignation des individus continue de se faire au moyen de la couleur de la peau et les gens sont identifiés par la race. Selon Stonier (1998), dix ans de postapartheid n'est pas suffisant pour *dé-racialiser* les rapports sociaux.

3. p. 16, traduction libre de l'auteur.

Deux enseignantes états-uniennes : Mary et Ann

Mary : enseignante de Cleveland

Pour Mary, il est fondamental de comprendre et d'être sensible à la diversité culturelle des élèves puisque la culture affecte la manière dont un enfant raisonne et apprend. Faisant référence à ces élèves américains-africains qui peinent à réussir les examens de mathématiques (*proficiency tests*), Mary nous confie : « Je suis fatiguée de ces propos qui disent que les enfants ne peuvent réussir les mathématiques. Il faut les motiver, développer leur estime de soi et les amener le plus loin possible⁴ ». Mary décrit l'implantation d'un projet pour soutenir les élèves américains-africains « à risque » qui éprouvent des difficultés ou qui échouent dans l'apprentissage des mathématiques. Elle a observé que la valorisation de la diversité culturelle des élèves dans ses classes de mathématiques a contribué à une meilleure réussite scolaire chez certains jeunes. Bien que, selon elle, la diversité culturelle puisse être une source de conflits, elle est convaincue qu'elle est aussi une source de richesse (Hoffman, 1996; McLauren, 1995).

Mary remet en question certaines idées reçues et croit que la manière dont un enseignant regarde ses élèves n'est pas neutre. Mary déploie toutes les ressources disponibles afin d'aider ses élèves à comprendre les problèmes mathématiques qu'elle leur demande de résoudre en classe en référant à des situations qu'ils vivent dans la vie quotidienne. Elle croit aussi que les élèves sont capables de réussir si l'école arrive à les motiver. Elle constate que trop souvent les élèves s'ennuient à l'école : ce qu'il faut c'est leur lancer des défis, les stimuler et être exigeants envers eux. Comme plusieurs auteurs, elle voit les mathématiques comme un produit culturel qui a été façonné de diverses façons dans le temps et dans l'espace et qui a été inventé par les humains pour résoudre des problèmes ou pour améliorer leur sort (Bishop, 1988; Ascher, 1994; Ifrah, 1994; Gerdès, 1995, 1997; Sleeter, 1997; D'Ambrosio, 2001; Orey et Rosa, 2001; Traoré, 2006).

Elle croit enfin que les jeunes qui réussissent en mathématiques se placent dans une position favorable pour l'accès à de meilleurs emplois, ce qui contribue à leur *empowerment*. À l'instar de D'Ambrosio (2001), elle reconnaît que la valorisation de la culture, en plus de favoriser l'apprentissage de l'élève, contribue à la construction de son identité. Pour Mary, l'apprentissage de la décentration et du relativisme culturel a un effet bénéfique sur la réussite scolaire et éducative des élèves. Elle propose même des transformations sociales qui visent l'élimination de la discrimination par l'*empowerment*.

Ann : directrice-enseignante de Cleveland

Ann, directrice-enseignante, défend la position selon laquelle les acteurs scolaires doivent prendre des risques et viser à ce que les enfants construisent leur propre compréhension des savoirs mathématiques. Elle avance que « les enseignants doivent enseigner moins et laisser les élèves échanger entre eux parce qu'ils apprennent

4. p. 17, traduction libre de l'auteur.

davantage les uns des autres⁵ ». Ann croit qu'écouter les jeunes, les laisser découvrir et leur permettre de partager leur exploration « mathématique » sont des outils d'enseignement précieux. Pour elle, permettre le rapprochement entre la culture des jeunes et les cultures associées aux savoirs mathématiques, favorise l'échange, la solidarité et l'interdépendance. C'est aussi contribuer à leur pouvoir d'agir (*empowerment*).

En permettant aux élèves issus de différents groupes culturels ou sociaux d'échanger leurs découvertes mathématiques dans la salle de classe, Ann favorise les multiples dimensions multi- et interculturelles dans l'apprentissage/enseignement des mathématiques. Cet enseignement propose aux « élèves à risque » non pas de réduire les exigences, mais au contraire, par la progression des exigences tout en respectant leur rythme, de relever des défis accrus et de partager à l'intérieur de leur communauté d'apprenants différentes manières de résoudre des problèmes. Ainsi, en créant un curriculum pluraliste, tous les élèves sont encouragés à percevoir les mathématiques comme une création humaine incluant leur propre contribution. Enfin, cet enseignement permet aux jeunes non seulement de construire leur identité sociale mais de favoriser leur *empowerment* (Sleeter, 1997; D'Ambrosio, 2001).

Aux États-Unis, quarante ans après le mouvement des droits civiques, les Américains-Africains continuent de subir les inégalités sociales. Chaque groupe continue de véhiculer et d'entretenir les préjugés à l'égard de « l'autre ». Les préjugés et les stéréotypes imprégnés dans les représentations sociales restent gravés dans les mémoires collectives. Aux États-Unis, les élèves blancs des écoles de banlieue et les Américains-Africains des *inner-city schools* se côtoient très peu. La performance de la course à la Présidence 2008 de Barack Obama représente un espoir sans précédent autant pour les Noirs, les minorités visibles que pour les immigrants.

Discussion

Nous abordons la discussion autour des trois thèmes proposés au début de cet article : les représentations sociales de la diversité ethnoculturelle des enseignants, la multidimensionnalité socioculturelle des pratiques enseignantes et les perspectives des enseignants relativement à un modèle d'éducation multi- et interculturelle tri-parti. Comme le soulignaient Camilleri et Cohen-Emerique (1989), la culture permet à des enseignants en général et de mathématiques en particulier de déterminer une manière d'apprendre, d'agir, de réagir et d'interagir aux autres, et d'intégrer les comportements permis et interdits dans un environnement donné. À l'instar des auteurs cités, les enseignants tentent de comprendre la culture des jeunes qui leur sont confiés en visant la prise en compte d'un ensemble plus ou moins lié de significations apprises constitué de significations persistantes et le plus souvent partagées. Ce construit engendre des attitudes, des représentations et des comportements communs

5. p. 19, traduction libre de l'auteur.

valorisés à l'intérieur du groupe d'appartenance (endogroupe) et dévalorisés pour l'exogroupe.

Comme le soulignait Jodelet (1993), les représentations sociales des enseignants autour de la diversité ethnoculturelle seraient en quelque sorte un prisme ou un mode d'emploi à travers lequel ils essayent de décoder, de comprendre et d'interpréter les multidimensionnalités des attitudes et des comportements qui les entourent (Taylor, 1994). Les représentations sociales des enseignants leur permettraient de saisir différentes dimensions des créations matérielles et non matérielles des jeunes et de leurs parents dans leurs relations avec la nature et avec d'autres groupes dérivés de l'histoire passée ou en train de se faire (Lê, 1992). Malgré la bonne volonté, peu d'enseignants requestionnent les idées reçues critiquées par les auteurs de notre cadre. Conséquemment, leurs représentations sociales de la diversité ethnoculturelle continuent de privilégier la culture dominante.

Après avoir traité des aspects importants des représentations sociales des enseignants autour de la diversité, nous abordons la multidimensionnalité socio-culturelle des pratiques enseignantes telle que proposée par Sleeter (1997). Les enseignants rencontrés disent favoriser la réussite des élèves issus de groupes défavorisés en prenant en compte leur bagage socioculturel comme ressource pédagogique. En ce qui concerne les exigences pour les « élèves à risque », leur position est partagée entre ceux qui préconisent d'alléger les exigences et les autres qui valorisent le maintien des exigences voire leur renforcement. Par contre, peu d'enseignants reconnaissent que les mathématiques sont une construction sociale qui a permis à tous les peuples de la planète de se développer et qu'un curriculum pluraliste doit encourager *tous* les élèves à percevoir les mathématiques comme une création humaine. De plus, sans nécessairement comprendre les liens entre les différentes visions des idées mathématiques et les enjeux sociaux contribuant ou non à l'*empowerment* des jeunes, les enseignants tentent peut-être intuitivement ou inconsciemment de favoriser l'apprentissage de l'élève comme vecteur de la construction de son identité (D'Ambrosio, 2001; Carignan, Pourdavood, King et Feza, 2005; Traoré, 2006).

Enfin, bien que les enseignants évoquent la persistance des valeurs dominantes assimilationnistes, ils reconnaissent la nécessité de s'adapter au changement et à la diversité. Ils reconnaissent de plus, chacun à leur manière, l'importance de combattre la discrimination et de promouvoir l'*empowerment* des élèves (Sleeter & Grant, 1994; Bank, 1998). Les enseignants se percevant comme acteurs désirent participer à l'amélioration d'un monde plus juste en proposant des approches qui visent des transformations sociales en faveur de l'élimination de la discrimination et du soutien à l'accès équitable aux ressources par l'*empowerment* intra- et interculturel des enseignants et des élèves par la maîtrise des mathématiques (Remillard, 2000).

Peu d'enseignants reconnaissent que les mathématiques sont une construction sociale qui a permis à tous les peuples de la planète de se développer et qu'un curriculum pluraliste doit encourager tous les élèves à percevoir les mathématiques comme une création humaine.

Conclusion

Aux États-Unis comme en Afrique du Sud, les contenus de manuels scolaires en mathématiques prônent les valeurs eurocentriques basées sur la prédictibilité, la certitude, la linéarité, l'ordre et le contrôle. Dans une telle perspective, nous pouvons nous demander : Quels contenus de manuels nous apprennent par exemple que les mathématiciens grecs Pythagoras et Thales avaient voyagé et étudié en Inde et en Afrique du Nord où ils avaient réalisé d'importants acquis mathématiques? Enseigne-t-on que les inventions et les applications mathématiques des peuples non européens et/ou non occidentaux (notamment les Babyloniens, les Perses, différentes cultures chinoises, les Mayas et les Incas, les Indiens de l'Inde, les différentes contributions africaines, etc.) ont contribué au développement des mathématiques? Enseigne-t-on les inventions mathématiques de grandes mathématiciennes? Une première piste de recherche et d'action permettrait de faire connaître les grands oubliés de l'histoire.

En plus de l'apport de la diversité dans les contenus de manuels scolaires en mathématiques, l'influence de la culture sur les mathématiques et les rapports entre les groupes ethnoculturels sont à développer. D'Ambrosio (2001) nous convie à comprendre l'influence que la culture a sur les mathématiques et comment cette influence résulte en différentes manières de les utiliser et de les communiquer aux élèves. Il constate que les variantes culturelles des contenus scolaires qui sont proposées sont souvent éloignées des variantes culturelles des élèves. Une deuxième piste de recherche et d'action proposerait d'explorer les intersectionnalités du champ des mathématiques : apprentissage/enseignement – pluriethnicité et bagage socioculturel – défavorisation socioéconomique.

Compilation de continuelles découvertes et inventions, les mathématiques proviennent de différentes cultures, de différents lieux et de moments historiques variés. Et l'histoire se poursuit... puisque c'est chaque jour que les mathématiques continuent de se développer. Pour y arriver, les chercheurs et les enseignants sont invités à réévaluer l'idée que l'apprentissage et la compréhension des lois mathématiques sont innés, que celles-ci sont comme une vérité absolue « *out there* » à être découverte. En somme, les recherches démontrent que les lois mathématiques et physiques ne sont pas des vérités objectives à être découvertes par des scientifiques (D'Ambrosio, 2001). Il s'agit plutôt d'individus qui, dans la grande marche de l'histoire, ont essayé de percer les mystères de l'univers des mathématiques ou de la science en tentant d'échafauder les composantes et/ou phénomènes de modèles qui ont progressivement émergé, sont devenus stables, consistants et universellement acceptés en traversant les cultures. Une troisième piste de recherche et d'action permettrait de proposer de multiples façons de définir les mathématiques vues comme une construction sociale et culturelle incluant l'idée que les mathématiques et leur enseignement/apprentissage ne sont ni *a-culturel* ni *a-social*.

Références bibliographiques

- AHLQUIST, R. (2000). Critical multicultural mathematics curriculum: multiple connections through the lenses of race, ethnicity, gender, and social class. *Changing the faces of mathematics, perspectives on gender*. Reston, VA: NCTM, p. 25-35.
- ARMALINE W. D. et Farber, K. S. (1995). Developing social and cultural foundations from a multicultural perspective, dans *Developing multicultural teacher education curricula*, sous la direction de J. M. Larkin et C. E. Sleeter. State University of New York Press, p. 45-63.
- ASCHER, M. (1994). *Ethnomathematics: A Multicultural View of Mathematical Ideas*. Ithaca, NY: Cornell College.
- ASTOLFI, J.-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation, dans *Formel? Informel? Les formes de l'éducation*, sous la direction de O. Maulini et C. Montandon. Bruxelles : De Boeck, collection « Raisons éducatives », p. 65-82.
- BANKS, J. A. (1998). *An Introduction to Multicultural Education* (2^e éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- BENNETT, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble: immigration, société et école* (2^e éd.). Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec; Montréal: Éditions Saint-Martin.
- BISHOP, A.J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19, p.179-191.
- BOURHIS, R. Y. et Gagnon, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes, dans *Les fondements de la Psychologie Sociale*, sous la direction de R. J. Vallerand (2^e éd.). Montréal, Qc, Canada : Chenelière Éducation & McGraw-Hill, p. 531-598.
- CAMILLERI, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs des Cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- CARIGNAN, N., Pourdavood, R.G., King, L.C. et Feza, N. (2005). *Social Representations of Diversity: Multi/Intercultural Education in a South African Urban School*. *Intercultural Education* (c-EJI), vol. 16, n° 4, oct., p. 381-393.
- D'AMBROSIO, U. (2001). What is Ethnomathematics, and How Can It Help Children in Schools? *Teaching Children in Mathematics*. NCTM, p. 308-310.
- DEFRANCO, T. C. et McGivney-Burelle, J. (2002). Culturally influences on teaching mathematics: case studies of international teaching assistants. *Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting*, 4, p. 1767-1780.

DÉMOGRAPHIE DES ÉTATS-UNIS, 2008 :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Démographie_des_États-Unis (site consulté le 17 février 2008).

DESLAURIERS, J. P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. McGraw-Hill, Eds., Thema.

EXAMA, A. (2005). *Jusqu'où va la différence? La hiérarchie des races, l'erreur de Socrate*. Les Éditions de la Francophonie.

FLEENER, M. J. (2002). *Curriculum dynamics, recreating heart*. New York: Peter Lang Publishing.

GERDÈS, P. (1997). Survey of current work on ethnomathematics, dans *Ethnomathematics: challenging eurocentrism in mathematics education*, sous la direction de A. B. Powell et M. Frankenstein. Albany, N.Y.: State University of New York Press, p. 331-371.

GERDÈS, P. (1995). *Ethnomathematics and education in Africa*, Stockholm, Suède: Stockholm Universitet.

GHAFFARI, M. (2000). *Intelligence: E Pluribus Unum, an ontological and epistemological inquiry*. Unpublished Doctoral Dissertation. Cleveland State University Library.

GUBA, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research, dans *Handbook of qualitative research*, sous la direction de N. K. Denzin et Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 105-117.

HOFFMAN, D. F. (1996). Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33 (3), p. 545-569.

IFRAH, G. (1994). *Histoire universelle des chiffres: de la préhistoire à l'invention de l'ordinateur*. Paris: Éd. Robert Laffont.

JODELET, D. (1991). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France : Paris.

JODELET, D. (1993). Les représentations sociales: regard sur la connaissance ordinaire. *Sciences humaines* (27), p. 22-24.

L'ATLAS DE RELIGIONS (2007). Coédition La vie – Le Monde. Hors série.

L'ÉCUYER, R. (1988). L'analyse de contenu : Notion et étapes, dans *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction de J. P. Deslauriers. Québec : PUQ, p. 9-65.

L'ENCYCLOPÉDIE DE L'AGORA, Dossier : Afrique du Sud, 2005.

http://www.agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Afrique_du_Sud (site consulté le 15 janvier 2007).

LÊ, Thành Khôi (1992). *Culture, créativité et développement*. Paris: Espaces interculturels, L'Harmattan.

- MAYER, R., et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Qué. : Éd. Gaëtan Morin, 537 p.
- MCLAREN, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Age*. New York: Routledge.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*.
- MUCCHIELLI, R. (1982). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Éditions ESF
- OREY, D.C. et Rosa, M. (2001). *Ethnomathematics as Pedagogical Action*. Communication présentée dans le cadre du *28th Annual Conference of the Research Council on Mathematics Learning* dont le thème était « Dealing with Factors Which Affect Mathematics Learning », Las Vegas, 8-10 mars.
- POURDAVOOD, R., Svec, L. V., Cowen, L. M. et Genovese, J. (2005). Culture, Communication, and Mathematics Learning : An introduction. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, Special Issue, Winter-Spring 2005 Edition, vol. 27, n° 1 & 2, p. 1-14.
- PREISWERK, R. et Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne, et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Anthropos.
- REMILLARD, J. T. (2000). *Prerequisites for learning to teach mathematics for all students, Changing the faces of mathematics, perspectives on multiculturalism and gender equity*. Reston, VA: NCTM, p. 125-136.
- SLEETER, C. E. (1997). Mathematics, Multicultural Education, and Professional Development. *Journal for Research in Mathematics Education*. Special Issue *Equity, Mathematics Reform, and Research: Crossing Boundaries in Search of Understanding*, vol. 28, n° 6, December 1997, p. 680-696.
- SLEETER, C. E. et Grant, C. A. (1994). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender*. New York: Macmillan Publishing Company.
- STONIER, J. (1998). Breaking Out of a Separatist Paradigm: Intercultural Education in South Africa, dans *International Perspectives on Intercultural Education*, sous la direction de K. Cushner. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 210-236.
- TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalisme: différence et démocratie*. Paris: Collection Champs, Flammarion.
- TRAORÉ, K. (2006). *Étude des pratiques mathématiques développées en contexte par les Siamous au Burkina Faso*. Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat en éducation en voie de publication.

Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan

Nicole GALLANT

Professeure-chercheure, Institut national de la recherche scientifique (INRS) –
Urbanisation, culture et société, Québec, Canada

Wilfrid B. DENIS

Sociologue, Université de la Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

RÉSUMÉ

En dépit d'efforts récents par les gouvernements fédéral et provinciaux et par le milieu associatif pour augmenter le nombre d'immigrants, les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada en reçoivent très peu. En conséquence, très peu de programmes et de services particuliers existent pour les quelques élèves issus de l'immigration. Les défis sont particulièrement aigus pour les provinces où

L'immigration est faible même du côté majoritaire. Dans cet article, nous faisons un inventaire des politiques ministérielles et des programmes scolaires touchant l'accueil et l'intégration des élèves immigrants, du côté anglophone en comparaison avec le côté francophone en Saskatchewan et au Nouveau-Brunswick. Nous constatons tout d'abord une certaine disparité entre les anglophones et les francophones, mais aussi un manque d'harmonisation entre les diverses mesures, qui demeurent généralement à un stade expérimental. Globalement, ces mesures se situent dans une approche idéologique de type multiculturaliste participative, c'est-à-dire où on tient compte des différences portées par les immigrants, mais surtout pour leur permettre individuellement de rejoindre les autres élèves. Toutefois, le manque d'encadrement de ces mesures et l'absence de programmes créent d'importantes disparités entre les écoles, même sur le plan de l'approche idéologique.

ABSTRACT

Meeting the Challenge of Diversity: A Comparison of Ideologies in Education in a Minority and Majority Context in New Brunswick and Saskatchewan

Nicole GALLANT

INRS - Urbanization, Culture and Society, Quebec, Canada

Wilfrid B. DENIS

University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Despite recent efforts by federal and provincial governments and the community milieu to increase the number of immigrants, French speaking sectors in Canadian minority areas receive very few. Consequently, few programs and specific services exist for the small number of immigrant students. The challenges are particularly acute for provinces with low immigration levels, even on the majority side. In this article, we make an inventory of ministerial policies and school programs in Saskatchewan and New-Brunswick geared to welcoming and integrating immigrant students in the English-speaking schools compared to the French-speaking schools. First of all, we notice a certain discrepancy between Anglophone and Francophone schools, along with a lack of harmonization among the various measures, which generally remain at an experimental stage. Overall, these measures lie in a participative and multiculturalist ideological approach, which take the immigrants' differences into account and above all, allows them to reach out individually to other students. However, the lack of supervision for these measures and the absence of programs create considerable discrepancies among schools, even in terms of the ideological approach.

RESUMEN

Cotejar los retos de la diversidad: una comparación de las ideologías en educación en contextos minoritarios y mayoritarios en Nuevo Brunswick y en Saskatchewan

Nicole GALLANT

INRS - Urbanización, cultura y sociedad, Quebec, Canadá

Wilfrid B. DENIS

Universidad de Saskatchewan, Saskatchewan, Canadá

A pesar de los recientes esfuerzos de los gobiernos federal y provincial y del medio asociativo tratando de aumentar el número de inmigrantes, las comunidades francófonas en medio minoritario en Canadá acogen muy pocos inmigrantes. Lógicamente, existen pocos programas y servicios particulares para los alumnos provenientes de la inmigración. Los desafíos son particularmente agudos en las provincias en donde la inmigración es débil, incluso del lado mayoritario. En este artículo, hemos inventariado las políticas ministeriales y los programas escolares relacionados con la recepción y la integración de alumnos inmigrantes, comparando el lado anglófono con el lado francófono en Saskatchewan y en Nuevo Brunswick. Por principio hemos constatado una cierta disparidad entre anglófonos y francófonos, así como la ausencia de armonización entre las diversas medidas, que invariablemente quedan en un estadio experimental. Globalmente, dichas medidas se sitúan al interior de un enfoque ideológico de tipo multicultural participativo, en el cual se toman en cuenta las diferencias propias de los inmigrantes, sobre todo con el fin de permitir a los alumnos de emparejarse con el resto del grupo. Sin embargo, la ausencia de directivas y de programas para dichas medidas, provocan disparidades importantes entre las escuelas, incluso en lo concerniente al enfoque ideológico.

Introduction

Les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada attirent très peu d'immigrants, en raison de deux grandes tendances. Premièrement, c'est un fait reconnu que les immigrants au Canada s'établissent surtout dans les grandes villes. Montréal, Toronto et Vancouver reçoivent à elles seules 80 % des immigrants, tandis qu'un autre 10 % s'installe à Calgary, Edmonton et dans la région d'Ottawa-Gatineau (Roy, Belkhodja et Gallant, 2007: 87). Le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan accueillent moins de 1 % de l'immigration totale au Canada (Garcea, 2007). Entre 1997 et 2004, le Nouveau-Brunswick a reçu entre 600 et 800 immigrants par année pour 729 500 habitants en 2001. Ce chiffre a augmenté de 1 000 à 1 600 entre 2005 et

2006. Durant la même période, la Saskatchewan en a accueilli entre 1 700 et 1 900 pour une population de 978 900 en 2001 et ce chiffre a augmenté de 2 000 à 2 700 entre 2005 et 2006 (Immigration Canada, 2007). Les deux tiers des arrivants dans ces provinces s'installent dans les villes de Saint-Jean, Fredericton et maintenant Moncton au Nouveau-Brunswick, et de Regina et Saskatoon en Saskatchewan.

La deuxième tendance importante est que les immigrants *francophones* s'établissent habituellement au Québec. En effet, seulement 3 % du total d'immigrants francophones au Canada s'installent hors Québec; ces deux provinces en reçoivent donc très peu (Quell, 2002). En plus, environ la moitié des immigrants francophones qui s'installent à l'ouest du Québec effectuent un transfert linguistique vers l'anglais comme langue d'usage (Jedwab, 2001 : 61). Comme pour les francophones en milieu minoritaire, ce transfert linguistique dépend en grande partie de la faiblesse de l'appui institutionnel, qui est doublement problématique pour les nouveaux arrivants. En effet, les institutions manquent tant du côté des services reliés à l'immigration que du côté des services en français. De surcroît, les tendances de mobilité géographique des immigrants francophones suivent de près celles de l'ensemble des immigrants, de sorte que la grande majorité entreprend une deuxième migration vers les villes de Toronto, Vancouver et Montréal (Jedwab, 2001).

Pour ces deux raisons, les communautés francophones en milieu minoritaire sont peu habituées à l'immigration et demeurent donc relativement homogènes sur le plan ethnoculturel. L'intégration des immigrants dans ces communautés relève donc de dynamiques assez particulières. Notre étude porte sur les francophones minoritaires du Nouveau-Brunswick et de la Saskatchewan, ce qui permet de montrer tant des distinctions provinciales que des constantes vraisemblablement attribuables au contexte francophone minoritaire.

Notre analyse comparative des politiques ministérielles et des programmes scolaires favorisant l'accueil et l'intégration des élèves immigrants de ces deux provinces permet d'identifier l'approche idéologique prédominante des institutions éducatives tant de la majorité que de la minorité linguistique. Les pages suivantes expliqueront notre approche théorique et méthodologique avant de présenter des éléments de contexte propres aux deux provinces à l'étude. Puis, nous décrirons l'intersection de l'immigration et de l'éducation telle que reflétée dans les politiques et mesures existantes, ou absentes, aux niveaux des ministères et des secteurs éducatifs anglophone et francophone. L'analyse terminera avec des pistes d'amélioration de la situation.

Problématique et méthodologie

Éléments théoriques

Plusieurs études ont dégagé les étapes successives des développements idéologiques des politiques d'immigration au Canada (Knowles, 1997). Au départ, ces études concernaient surtout les critères d'admission des immigrants, mais analysent de plus en plus une multitude de facettes du phénomène, notamment l'accès au marché du travail, le logement, et même des aspects plus symboliques. Notre étude

porte sur le système d'éducation et la façon dont s'opèrent l'accueil et l'intégration des enfants immigrants dans les écoles¹ surtout d'après les idéologies latentes révélées par les stratégies retenues par les gouvernements.

Ces idéologies latentes se rattachent aux grands courants idéologiques nationaux et sont perceptibles dans les politiques concernant la diversité ethno-culturelle du Canada (Fleras et Elliott, 2007 : 324-331). La première approche, qui a dominé dès les débuts du Canada jusqu'aux années soixante, fut celle du **monoculturalisme ou de l'anglo-conformité**. Dans ce contexte idéologique, l'école présentait alors un modèle unique de société, celui de la culture anglo-dominante au Canada, auquel les immigrants devaient se conformer. Par la suite, la montée du multiculturalisme a pris différentes formes avec l'adoption par le gouvernement fédéral d'une politique sur le multiculturalisme en 1971, jusqu'à la loi sur le multiculturalisme en 1988. Cette évolution législative et la réponse des diverses communautés minoritaires affectées ont amené l'idéologie du multiculturalisme à changer graduellement d'une approche de célébration des différences ethniques à la recherche d'égalité. Dans les écoles, ces changements ont donné lieu à trois modèles pédagogiques distincts (Fleras et Elliott, 2007 : 324-331), qui peuvent exister chacun seul ou coexister dans un même système scolaire. Le premier modèle, celui de **l'enrichissement**, est offert à tous les élèves; le programme d'études régulier est enrichi d'informations sur diverses cultures afin de faire connaître et apprécier la diversité culturelle. Le deuxième modèle est celui de la **conscientisation (*enlightenment*)** qui vise non seulement l'enrichissement, mais aussi le changement d'attitude et la reconnaissance des inégalités entre les groupes culturels. En plus de connaissances objectives sur les différences culturelles, les élèves sont sensibilisés aux rapports majoritaires-minoritaires et aux phénomènes de victimisation ou de marginalisation de certains groupes culturels. Le troisième modèle est celui de **l'épanouissement, de la participation ou de l'autonomisation (*empowerment*)²** par lequel des espaces sont créés afin d'offrir une atmosphère sécuritaire pour les élèves de communautés minoritaires. De plus, des efforts additionnels sont faits pour embaucher des professeurs issus de communautés minoritaires qui deviennent des modèles pour ces élèves³.

Enfin, depuis quelques années, une quatrième approche se manifeste, celle d'un multiculturalisme civique qui inclut la participation à toutes les institutions canadiennes, l'identification comme Canadien et le sentiment d'être citoyen à part entière (Fleras et Elliott, 2007 : 284-285). Cette participation globale à la société

-
1. Une étude similaire au Nouveau-Brunswick, en 2004, avait démontré de surcroît la façon dont le discours officiel du ministère, des commissions scolaires et des écoles présentait la question de la diversité et de l'identité (Gallant, 2006).
 2. Le terme anglais *empowerment* est traduit habituellement par *autonomisation*. Parfois le terme *habilitation* est aussi utilisé. Il nous semble que ces mots ne sont pas entièrement fidèles aux différentes nuances comprises dans *empowerment*. En anglais, le terme s'applique aux individus qui atteignent un certain niveau d'autonomie et de contrôle sur leur vie ainsi qu'à des groupes ou des collectivités qui réussissent à établir un certain degré d'autonomie collective et d'autodétermination. Nous avons du mal à traduire l'envers d'autonomie qu'est le *disempowerment*.
 3. Cette approche peut s'étendre jusqu'à la création d'écoles minoritaires pour desservir des groupes distincts comme les Afro-américains ou les autochtones. Les écoles de « français langue première » en contexte minoritaire cadrent dans ce modèle également, tout en y ajoutant, dans certaines provinces, la dimension de contrôle direct par les parents francophones.

canadienne exige une prise de conscience des dimensions multiples de la discrimination raciale dans la plupart des institutions canadiennes. En éducation, on préconise davantage une **approche antiraciste** qui s'attaque directement aux structures sociales inégales afin d'enrayer le racisme et l'intolérance. Ainsi, le contenu pédagogique aborde la valeur de la diversité dans une perspective d'égalité, de justice et de redistribution du pouvoir. Ces questions, lorsque soulevées à l'intérieur du système éducatif, doivent sensibiliser les participants, autant le personnel enseignant que les élèves, au besoin de changements structureux tant dans le système scolaire que dans les autres institutions de la société (Fleras et Elliott, 2007 : 284-285).

Ces approches correspondent aux quatre grands modèles identifiés par Poirier (2005) quant à l'intégration des immigrants dans des systèmes quelconques. D'abord, l'**assimilationnisme radical** se rattache au monoculturalisme; ensuite, l'**universalisme civique (ou intégrationnisme)**, où « les différences (choix moraux, croyances religieuses, comportements, goûts) ne sont pas niées mais confinées à l'espace privé » alors qu'on attend des immigrants qu'ils adoptent les valeurs civiques et politiques de la société d'accueil. Le troisième, le **multiculturalisme**, valorise la diversité culturelle comme une richesse, dont les politiques doivent tenir compte, ou qu'elles devraient même soutenir; et enfin le quatrième, l'**interculturalisme**, tente de faire un amalgame entre l'universalisme civique et le multiculturalisme, où on cherche « la construction de références communes fortes », qui aident à former un espace commun permettant la rencontre des cultures, car l'on estime que « l'immigrant et la société d'accueil doivent tous les deux s'adapter l'un à l'autre ».

Méthodologie

Lesquelles de ces orientations idéologiques se manifestent dans les approches utilisées dans les écoles francophones des deux provinces à l'étude? Pour répondre à cette question, nous avons adopté une approche plus sociopolitique que pédagogique de l'école, c'est-à-dire en considérant l'école en tant qu'agent de socialisation de la prochaine génération. Contrairement à la plupart des autres agents de socialisation des jeunes, comme les parents et les amis, l'école est un agent de socialisation formel contrôlé par l'État. Les politiques éducatives révèlent donc l'idéologie des autorités politiques. C'est pourquoi cette première étude exclut les contenus pédagogiques des programmes au profit d'un examen de l'idéologie sous-jacente aux mesures et structures pertinentes des institutions scolaires.

Dans un premier temps, nous examinerons les programmes administratifs et les mesures relevant des ministères de l'Éducation des deux provinces, afin d'inventorier les directives générales et les mesures existantes concernant les immigrants et la diversité. Ensuite, nous nous pencherons plus spécifiquement sur ce qui existe d'abord du côté anglophone et ensuite du côté francophone. Pour cerner les idéologies qui influencent les politiques et les programmes d'accueil et d'intégration des immigrants en éducation, nous avons analysé les documents et les sites web pertinents des ministères de l'Éducation et des divisions scolaires. Comme nous le verrons, très peu de programmes existent. Nous avons aussi rassemblé les énoncés

d'objectifs et de missions des divisions scolaires et d'écoles francophones, afin de voir si la diversité était mentionnée ou comment la clientèle cible était présentée.

Dans un second temps, nous présenterons une analyse documentaire qualitative de ce matériel. La rareté du matériel ne justifiait pas une analyse quantitative. Notre analyse comporte deux volets. Le premier relève d'une technique assez classique de l'analyse du discours, soit l'étude de l'énonciation. Nous nous sommes intéressés à la façon dont les groupes étaient désignés, en particulier dans le but de cerner les conceptions exprimées de la diversité interne, ou de son absence. Le second et principal volet de l'analyse consiste à interpréter la façon dont les politiques mises en œuvre présentent l'insertion de l'élève immigrant, avec un intérêt particulier sur ce que cela révèle comme attentes par rapport au résultat final, en termes de conceptions de la diversité ethnoculturelle. Ces types d'attentes sont classés selon les catégories décrites précédemment, développées par Fleras et Elliott, ainsi que, dans une moindre mesure, celles de Poirier.

En terminant, mais de manière parfois concomitante à nos analyses du premier et second volets, nous avons confirmé l'orientation et la mise en application de ces politiques par des entrevues téléphoniques ou en personne avec les personnes responsables de ces programmes. Cette démarche a également permis de compléter l'inventaire des mesures ou programmes administratifs existants. Ces employés des ministères et des divisions scolaires étaient informés de la nature de notre recherche; nous les avons surtout invités à décrire les mesures entreprises, mais aussi à discuter des objectifs sous-jacents, afin de corroborer nos interprétations. Peu de personnes s'occupent de tels programmes; nous nous sommes limités aux répondants clés dans les deux provinces, soit trois ou quatre personnes par province.

Contexte

L'immigration au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan

La Saskatchewan et le Nouveau Brunswick figurent parmi les six provinces qui, en 2007, géraient l'immigration par le biais d'ententes fédérales-provinciales. Les premières ententes furent signées respectivement en 1998 pour la Saskatchewan et en 1999 pour le Nouveau-Brunswick, puis renouvelées ou refaites par la suite (Bourgeois *et al.*, 2006). Au Nouveau-Brunswick, le « programme des candidats » relevait jusqu'à tout récemment du ministère Entreprises Nouveau-Brunswick, mais, en 2007, une nouvelle politique plus englobante a créé un Secrétariat à la repopulation avec deux volets, soit le rapatriement et l'immigration⁴.

Ces deux provinces n'ont donc pas une longue expérience de l'accueil des immigrants, et leur communauté francophone encore moins. Les chiffres donnés précédemment en témoignent. La communauté fransaskoise a exploré certains aspects de la diversité dans sa *Commission sur l'inclusion* (Denis *et al.*, 2006), mais on ne peut

4. Cette nouvelle politique était en préparation depuis quelques années mais un changement de gouvernement en octobre 2006 a considérablement retardé le processus en le réorientant vers une approche plus globale.

pas dire que des services ou des structures d'accueil existent. Ainsi, l'accueil et l'intégration des immigrants sont laissés à des initiatives ponctuelles qui varient considérablement d'un immigrant à un autre (Gallant, Roy et Belkhodja, 2007). Du côté du Nouveau-Brunswick, les francophones se sont dotés de quelques structures d'accueil et d'intégration des immigrants, en particulier le Carrefour d'immigration rurale (CIR) à Saint-Léonard, dans le nord-ouest de la province, et plus récemment le Centre d'accueil et d'intégration des immigrants du Moncton métropolitain (CAI-IMM), qui offre des services spécifiquement en français à Moncton⁵. De plus, une réflexion plus englobante et systématique est en cours depuis plusieurs années sous l'égide de la Table de concertation sur l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick. Cette table réunit la Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick, des représentants des gouvernements provincial et fédéral, divers organismes francophones, et quelques chercheurs du Centre Métropolis Atlantique, mais parmi les quelques initiatives concrètes, aucune n'est liée directement au secteur de l'éducation.

Le système éducatif au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan

Pour comprendre la structure et l'orientation des programmes d'accueil scolaire, il est important de situer le contexte du système scolaire francophone de chacune des provinces, car elles diffèrent grandement à ce chapitre. En effet, au Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation est entièrement dédoublé à partir du sous-ministre pour ce qui a trait au programme et au curriculum, et ce, depuis 1974 (Basque, Barrieau et Côté, 1999 : p. 96), reflétant ainsi la dualité linguistique de la province⁶. En outre, le système scolaire est structuré selon deux cartes géographiques répartissant les conseils scolaires francophones et anglophones et les régions administratives sur l'ensemble de la province, en deux systèmes indépendants l'un de l'autre. En conséquence, une région donnée est régie aussi bien par un conseil scolaire francophone qu'un conseil scolaire anglophone, qui dirigent chacun leurs propres écoles et qui s'étendent sur des territoires différents. Les districts francophones sont moins nombreux en raison des effectifs plus limités et sont divisés selon des frontières différentes qui ne recoupent qu'occasionnellement celles des districts anglophones. Dans ce contexte, le système scolaire francophone au Nouveau-Brunswick dispose d'une certaine autonomie institutionnelle, qui pourrait lui permettre de développer des programmes relevant d'une approche idéologique propre relativement à l'intégration des immigrants.

En revanche, du côté de la Saskatchewan, l'autonomie institutionnelle des écoles francophones est moindre, dans la mesure où le regroupement le plus élevé se situe au niveau de la division scolaire plutôt qu'au niveau ministériel. En effet, en

-
5. Il existait bien un autre organisme desservant les immigrants francophones de la région, mais il s'agissait d'un organisme bilingue à prédominance anglophone.
 6. Les francophones du Nouveau-Brunswick représentent un tiers de la population provinciale. Cette dualité démographique s'est traduite au niveau des structures politiques par l'établissement de la dualité linguistique au niveau gouvernemental (Loi sur les langues officielles de 1969; Loi 88, reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques du Nouveau-Brunswick) (Bourgeois *et al.*, 2006).

1993, les Fransaskois obtenaient la gestion de leurs écoles par la refonte de l'Acte scolaire (Denis, 2006). Au début, cette refonte établissait huit divisions scolaires, une pour chaque école, mais celles-ci se sont toutes regroupées sous l'égide d'une seule division scolaire en 1996⁷. La Division scolaire fransaskoise (n° 310) dessert toute la province et gère aujourd'hui douze écoles dans des communautés dispersées sur l'ensemble du territoire provincial. En plus de huit communautés rurales, ses écoles se retrouvent dans quatre villes : Regina, Saskatoon, Prince Albert et North Battleford. Les immigrants francophones s'établissent surtout dans ces villes, mais particulièrement à Regina.

Dans la plupart des communautés francophones en contexte minoritaire, les luttes pour obtenir le contrôle et la gestion scolaires furent tellement longues et pénibles que l'accent a été mis presque exclusivement sur ce qui unissait les communautés francophones (Behiels, 2004; Martel, 1991, 2002). Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que l'approche préconisée soit celle de la monoculture francophone, en contrepartie au système dominant dans une perspective de mesures de protection externes (Kymlicka, 1995). En effet, jusqu'à relativement récemment, les communautés francophones en situation minoritaire opposaient à l'idéologie dominante d'anglo-conformité leur idéologie, souvent latente et vraisemblablement inconsciente, de franco-conformité (Heller, 1998). Étant donné que ces groupes se perçoivent comme une minorité qui doit se protéger d'une majorité dominante, il leur faut un certain temps pour arriver à concevoir l'enjeu de la diversité interne à la communauté francophone minoritaire. Pourtant, à l'endroit de leurs immigrants, elles ont tendance à se comporter comme une majorité assimilatrice, même si le milieu associatif acadien et francophone minoritaire du Canada est de plus en plus sensibilisé à la question de l'immigration (Gallant et Belkhodja, 2005).

Les ministères et le système majoritaire

Le cas du Nouveau-Brunswick

Au Nouveau-Brunswick, le dédoublement du ministère entraîne des différences importantes au niveau du traitement de l'immigration selon la langue du secteur scolaire. En effet, des mesures et ressources existent depuis un certain temps dans le secteur anglophone en raison des nombres plus importants. Ainsi, on assiste au développement d'une véritable réflexion d'ensemble sur la diversité, réflexion qui passe généralement par l'enseignement de la langue seconde. Concrètement, le ministère a développé un document cadre (1996), qui dépasse largement les simples principes de l'apprentissage d'une langue nouvelle, puisqu'il fait aussi état des étapes d'adaptation culturelle et autres du migrant. De fait, plusieurs études montrent bien

7. À cette époque, la Saskatchewan comptait le plus grand nombre de divisions scolaires au Canada. Le regroupement des écoles francophones s'est fait à l'instigation des communautés fransaskoises, offrant ainsi un modèle d'intégration administrative aux divisions scolaires anglophones. En plusieurs étapes, le nombre de commissions scolaires en Saskatchewan passa d'un total de 99 en 2000 à 28 en 2005-2006.

que les besoins des élèves immigrants et réfugiés dépassent de loin les questions d'apprentissage de l'anglais (Epstein, 2006; MacKay, 2005; Manitoba, 2006). Ce nouveau cadre manifeste une approche multiculturaliste en reconnaissant les différences et leurs effets sur l'adaptation des immigrants. Mais aucun élément ne concerne le contenu pédagogique destiné à l'ensemble des élèves et, en ce sens, il ne peut s'agir, dans la typologie de Fleras et Elliott, ni du modèle d'enrichissement ni du modèle de conscientisation. Toutefois, on y retrouve certains éléments de type « participation », puisqu'on cherche explicitement à ce que l'élève immigrant arrive à participer pleinement à la société en tant que futur citoyen canadien. Par exemple, on peut lire dans ce document que « all school personnel must be aware of cultural differences and be sensitive to difficulties of cultural adjustments that play a significant role in learning English as a second language » (NB-ESB, 1996: 1). Ce document, qui sert pourtant de pilier à l'approche gouvernementale en matière d'insertion des immigrants dans le système scolaire, en est un des rares au ministère à ne pas être disponible dans les deux langues (en dehors des descriptions de programmes, qui diffèrent évidemment d'un secteur à l'autre).

Plus récemment, au printemps 2007, le ministre de l'Éducation Lamrock a annoncé un plan d'action qui comporte un bref volet destiné aux immigrants, mais qui porte surtout sur l'apprentissage de la langue seconde, donc sur les immigrants allophones (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2007 : 9, 22 et 26). La question de la diversité ethnoculturelle n'est pas traitée. Comme il s'applique aux deux secteurs, ce document constitue la première initiative formelle à toucher explicitement le secteur francophone.

Le cas de la Saskatchewan

La Saskatchewan est à revoir ses politiques et son orientation pédagogique pour l'ensemble de son système éducatif. Les analyses que nous proposons ne sont donc valides que pour la période se terminant à l'été 2007. Nos analyses devront être mises à jour lorsque ces nouvelles politiques apparaîtront. La Saskatchewan semble sur papier plus avancée que le Nouveau-Brunswick, car le ministère de l'Apprentissage a adopté sa propre politique officielle sur le multiculturalisme en 1994. Le discours de cette politique établie à la suite des recommandations d'un groupe de travail sur le multiculturalisme (1989) ressemble de près à celui de la politique provinciale sur le multiculturalisme (1974). Les deux politiques sont souvent présentées ensemble. Sa vision est celle « d'une société qui est fière de son héritage et qui encourage la collaboration entre le foyer, la communauté et l'école pour réaliser l'égalité d'accès et d'opportunité pour tous ». La politique vise à encourager « le respect et la valorisation de soi et des autres qui sont différents selon leur race, religion, statut ou attributs personnels ». Les objectifs incluent la connaissance et l'appréciation de la diversité culturelle et son impact positif sur l'histoire, l'économie et la culture du Canada, ainsi que les effets de « la polarisation ethnique, les tensions et les conflits, le racisme, la discrimination et les préjugés ». Un objectif pédagogique fait référence à l'autonomisation (*empowerment*) des élèves afin qu'ils s'engagent politiquement et socialement dans le changement social constructif et autodéterminant (notre traduction)

(Sask Learning, 1994)⁸. Selon les modèles de Fleras et Elliott présentés précédemment, la politique sur le multiculturalisme offre un mélange des modèles d'enrichissement et de conscientisation et une référence à l'autonomisation. L'éducation antiraciste n'est pas abordée. Mais pour prendre corps, les trois autres modèles dépendent surtout de l'application de la politique et des ressources que le ministère souhaite y consacrer. Ces ressources semblent insuffisantes.

Par ailleurs, le ministère se préoccupe depuis longtemps de questions d'équité. En effet, principalement à partir de 1980, divers documents traitent des questions de stéréotypes présents dans le matériel pédagogique et dans l'enseignement et du besoin de traitement équitable des élèves par rapport à leur orientation sexuelle, aux femmes, aux minorités visibles et aux autochtones. Dans ce cas, on pourrait parler d'une sensibilité antiraciste, bien que celle-ci ne se situe pas au niveau des contenus pédagogiques. Toutefois, l'accent porte souvent davantage sur les droits des femmes et des homosexuels que sur la diversité ethnoculturelle⁹.

Par contre, ces discours ne se traduisent pas toujours de façon directe par des gestes et des actions du ministère. En effet, la politique du multiculturalisme n'a pas véritablement été mise en œuvre et aucune ressource spécifique ne lui a été attribuée de sorte qu'elle demeure au niveau du discours. Dans les faits, aucune unité d'éducation multiculturelle n'a vu le jour et aucune mesure ministérielle n'a été adoptée. En conséquence, l'application de la politique est en fait déléguée aux commissions scolaires, avec comme résultat que les mesures, lorsqu'il y en a, varient grandement d'un contexte à l'autre. En l'absence de lignes directrices concrètes, c'est purement le fruit du hasard si un nouvel élève immigrant bénéficie de mesures répondant à ses besoins particuliers. Sans règlements clairs ou de programmation détaillée de la part du ministère, les commissions scolaires ont été prises complètement au dépourvu par l'arrivée d'élèves immigrants. L'approche en est une d'expérimentation, de projets ponctuels et de résolution de crises. La question d'accueil et d'intégration des élèves immigrants est presque toujours réduite à une question de l'apprentissage rapide de l'anglais afin d'arriver à une intégration dans les classes régulières.

Le gouvernement provincial alloue de l'argent spécifiquement pour l'enseignement de l'anglais langue seconde, mais ces montants sont inclus parmi d'autres « facteurs de vulnérabilité » et disparaissent dans l'ensemble du budget de chaque commission, sans directives concrètes quant aux services à livrer¹⁰. En conséquence, les coûts associés à l'insertion des nouveaux arrivants ont tendance à disparaître

-
8. La politique de 1994 inclut également une autre politique sur l'enseignement des langues traditionnelles (*heritage languages*) et explique que l'enseignement du français et des langues autochtones est la responsabilité d'autres unités du ministère, tel que le Bureau de la minorité de langue officielle pour le français.
 9. C'est le cas par exemple de ce qui est placé sous l'onglet « Respect de la diversité » (*Respect for diversity*) du site Internet du ministère de l'Apprentissage (Saskatchewan Learning, 2004).
 10. Dans le manuel de financement de l'éducation de la province, les coûts de l'enseignement de l'anglais langue seconde sont inclus dans un nouveau « facteur de vulnérabilité » qui englobe ces coûts parmi ceux des thérapeutes, de l'orthopédagogie, des psychologues, des soins infirmiers et des travailleurs sociaux, pour l'ensemble de chaque division scolaire. Le facteur de vulnérabilité est déterminé par quatre facteurs, soit le pourcentage, pour chaque division scolaire, de familles sous le seuil de la pauvreté, de familles monoparentales, de familles sous-scolarisées et de familles pour qui l'anglais n'est pas la première langue (Saskatchewan Learning, 2007 : 8).

dans le budget général des divisions scolaires tandis que le ministère a l'impression d'avoir tenu compte de ces coûts dans sa formule de financement. Sans une formule plus claire, l'allocation des ressources par les commissions scolaires est complètement aléatoire et dépend entièrement des priorités des commissions.

Certaines commissions scolaires anglophones désignent une ou deux écoles offrant des programmes plus intensifs. Mais la plupart des commissions se fient à des « enseignants d'anglais langue seconde » itinérants qui circulent d'école en école pour offrir à chaque élève immigrant quelques heures par semaine d'enseignement individualisé. Le reste du temps, ces élèves sont soumis à une approche d'immersion totale dans une classe régulière où ils opèrent dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Souvent les élèves de la maternelle et de la première année ne reçoivent rien d'autre que l'approche d'immersion dans la plupart des commissions scolaires anglophones. Les niveaux suivants ne reçoivent habituellement que quelques heures d'anglais par semaine durant la première année post-migratoire.

Avec un tel système, il y a une grande lacune de ressources pédagogiques, d'aides-enseignants et de matériel d'appui soit dans chaque classe, soit pour chaque nouvel arrivant qui en a besoin. Pourtant, des recherches démontrent qu'un apprenant d'une autre langue première a besoin d'un an ou deux pour développer une compétence élémentaire en communication (*basic interpersonal communicative skills* ou BICS) et de cinq à sept ans pour atteindre un niveau de capacité cognitive linguistique approprié à son âge afin de pouvoir décoder le langage abstrait et décontextualisé (*cognitive academic language proficiency* ou CALP) (Epstein, 2006: 30-31).

En raison de leur diversité, il est difficile de classer ces mesures dans la typologie de Fleras et Elliott, mais il semble qu'elles cherchent toutes à tenir compte des différences sans nécessairement tenter de les amoindrir, de sorte qu'on peut parler d'une approche normative de type multiculturaliste. Encore ici, on semble viser surtout à améliorer les possibilités de participation des élèves immigrants, plutôt que la conscientisation des autres élèves mais en mettant l'accent sur l'adaptation du nouvel élève plutôt que sur les modifications de structures institutionnelles.

Les mesures dans les écoles francophones

Des programmes d'intégration des élèves immigrants existent donc dans les deux provinces du côté majoritaire, mais ils en sont encore à des stades de développement peu poussés, ne serait-ce qu'en raison des nombres. En revanche, du côté des francophones, il n'existe pas de programme commun, seulement des initiatives ponctuelles, qui sont embryonnaires. Il en résulte une importante disparité non seulement entre les immigrants francophones et les immigrants anglophones, mais aussi entre les immigrants francophones eux-mêmes.

Le discours du secteur francophone relève d'une approche universaliste : dans cette optique, il ne doit pas y avoir de « programme spécifique », car l'enfant immigrant doit être « traité comme les autres », « comme tout autre enfant », ayant « les mêmes droits et les mêmes services ».

Dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick

En effet, du côté francophone du ministère, la situation est bien différente de celle du côté anglophone. Si le secteur anglophone a développé des ressources pour les élèves immigrants, surtout pour l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde, pour sa part, le secteur francophone n'offre aucune ressource en français concernant les immigrants. Au contraire, le discours du secteur francophone relève d'une approche universaliste : dans cette optique, il ne doit pas y avoir de « programme spécifique », car l'enfant immigrant doit être « traité comme les autres », « comme tout autre enfant », ayant « les mêmes droits et les mêmes services »¹¹. L'objectif semble être de ne pas faire de discrimination, mais il en résulte que les écoles françaises ne reçoivent du Ministère aucun soutien spécifique pour l'intégration des nouveaux arrivants. Ce discours insiste sur l'égalité des élèves immigrants, mais dans une perspective uniforme, universaliste, ce qui vise donc une égalité des droits, plutôt que des conditions. Dans cette optique, les différences culturelles et religieuses appartiennent à la sphère privée et les interventions politiques n'ont pas à en tenir compte. Or, il semble évident aujourd'hui que l'égalité juridique ou le traitement uniforme ne conduisent généralement pas directement à l'égalité réelle¹². En ce sens, l'approche universaliste prônée par le secteur francophone, si elle était appliquée telle quelle, contraindrait les écoles à un comportement assimilateur.

Toutefois, en dépit du manque de ressources et d'encadrement ministériel, certaines écoles ont dû tenter de développer des mesures en raison de la demande, notamment dans les trois grandes régions urbaines de Saint-Jean, Fredericton et Moncton, qui attirent le plus grand nombre d'immigrants francophones. Le besoin est de plus en plus pressant car le nombre d'élèves immigrants récents a doublé dans la dernière année, passant de 77 en 2006 à environ 156 en mars 2007. Le district scolaire francophone responsable de ces régions est fermement engagé sur ce dossier et tente d'harmoniser diverses initiatives entreprises dans les écoles individuelles. Ce district a produit en avril 2005 une *Trousse d'accueil et d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés*, qui est encore à l'étape de l'évaluation mais qui est néanmoins offerte comme ressource aux enseignants responsables d'élèves immigrants. Largement inspirée de documents similaires du Québec et, surtout, du Manitoba, cette trousse a été adaptée au contexte acadien et francophone minoritaire. On y traite aussi bien de l'accueil à l'école (on explique notamment comment réaliser la première rencontre et on suggère diverses activités possibles) que de l'intégration scolaire dans ses volets social, pédagogique et linguistique. Une courte section à la fin traite aussi de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté.

Concrètement, les enfants immigrants sont immédiatement intégrés dans des classes régulières, car les effectifs ne justifient pas des classes d'accueil¹³. Toutefois,

11. Propos tenus au téléphone par divers membres du personnel du secteur francophone du ministère de l'Éducation et des conseils d'éducation de district, lorsqu'on leur demande de décrire les mesures existantes pour les immigrants.
12. Nous avons discuté ailleurs des raisons pour lesquelles un tel traitement d'égalité formelle des immigrants ne conduit justement pas à leur égalité réelle (Gallant, 2006).
13. Cette pratique a d'ailleurs été décriée par de nombreux auteurs. Voir notamment Patriciu et Laaroussi (2002).

dans les quatre écoles¹⁴ qui reçoivent le plus d'immigrants, un enseignant est dégagé pendant une heure par jour afin d'agir comme responsable à l'accueil pour les élèves immigrants éparpillés dans diverses classes de différents niveaux. Cette personne-ressource rencontre ces élèves sur une base individuelle et en groupe afin de parfaire leur francisation, mais aussi de discuter librement de questions relatives à leur insertion scolaire et sociale.

Dans les écoles, l'approche consiste donc à tenir compte d'une différence, non pas spécifiquement ethnoculturelle ou religieuse, mais à tout le moins liée au parcours particulier de ces élèves. Les mesures adoptées cherchent à favoriser l'insertion scolaire et sociale individuelle, mais sans qu'un modèle très clair soit apparent : cherche-t-on à les mettre sur un pied d'égalité en vue de les assimiler ou cherche-t-on à les intégrer au système scolaire tout en maintenant leur spécificité culturelle? Est-ce que cette spécificité culturelle est valorisée à l'intérieur de l'école ou est-elle reléguée au secteur privé? Il est impossible de répondre à ces questions car, en l'absence de directives claires en provenance du district, chaque enseignant-ressource y ira de sa propre interprétation des fonctions de ces mesures.

Toutefois, en juin 2006, ce district a aussi adopté en parallèle une politique qui spécifie le « mandat culturel, communautaire et identitaire » de l'école de langue française qui est de : « valoriser [...] la langue et la culture acadiennes et francophones » et « contribuer à la construction identitaire et la fierté acadienne et francophone des élèves » (DS1, 2006,1). Les expressions « acadienne » et « francophone » ne sont pas véritablement précisées; il n'est pas clair si les deux termes sont utilisés en juxtaposition pour marquer une différence ou s'ils sont synonymes. En fait, les deux termes sont mentionnés séparément en un seul endroit pour référer à une population « à majorité acadienne dans certains cas et minoritaire acadienne et francophone dans d'autres ». Ceci semblerait indiquer que, dans le deuxième cas, la population concernée n'est pas *seulement* acadienne ce qui sous-entend que le mot « francophone » est plus englobant que le mot « acadien ». Sauf que le texte poursuit : « et auxquelles s'ajoutent plusieurs individus de diverses origines ayant choisi ces communautés comme lieu de résidence », ce qui implique que les immigrants ne sont pas inclus dans l'expression « acadienne et francophone »¹⁵. Ainsi, tout en ayant une apparence d'ouverture à la diversité, cette politique n'est pas sans rappeler la situation idéologique observée en 2004 (Gallant, 2006), où les efforts pour exposer les élèves à l'existence de différentes cultures sur la planète constituent une exposition à la diversité mondiale... mais pas à la diversité locale. On y fait la promotion d'une fierté qui est celle du « patrimoine » et des origines, d'une certaine homogénéité interne à l'école face à une hétérogénéité extérieure au monde scolaire, ce qui prépare mal l'insertion sociale des élèves immigrants.

14. Une cinquième devait s'ajouter à compter de septembre 2007.

15. En fin de compte, il est possible que le qualificatif « francophone » ne soit pas là pour être inclusif, mais plutôt pour être restrictif en excluant des personnes d'origine acadienne qui ne parlent plus le français.

Dans les écoles francophones en Saskatchewan

En ce qui a trait à la Saskatchewan, l'ensemble des écoles francophones de cette province relève aujourd'hui d'une seule et même commission scolaire. Sur le plan de l'accueil et de l'intégration des immigrants, celle-ci se trouve donc dans la même situation que les commissions scolaires anglophones de la province, c'est-à-dire qu'elle doit improviser ses mesures d'accueil sans autre financement que celui associé à l'apprentissage de la langue seconde fondu avec d'autres coûts. La Division scolaire fransaskoise commence son programme d'accueil seulement en 4^e année, faute de ressources. Cette division a alloué, en 2006-2007, 20 % de la tâche d'un enseignant pour une classe d'accueil dans une école ayant une trentaine d'élèves immigrants. Dans ses autres écoles, les élèves immigrants, moins nombreux, sont référés à l'orthopédagogue. Comme au Nouveau-Brunswick francophone, les mesures adoptées par cette commission se placent difficilement dans les modèles de Fleras et Elliott ou même dans ceux de Poirier.

Conclusion

Nous constatons que, tant au Nouveau-Brunswick qu'en Saskatchewan, très peu de programmes structurés existent pour l'intégration des immigrants, d'une part, et, d'autre part, que les écoles francophones sont nettement moins bien nanties de ce point de vue que les écoles anglophones. Toutes ces mesures, adoptées un peu au hasard et par expérimentation dans les deux provinces, sont-elles néanmoins adéquates? Notre objectif ici n'était pas d'en faire une évaluation détaillée, mais bien de faire une analyse des approches idéologiques qui se dissimulent derrière elles. Dans ces deux provinces, des politiques ou des directives au niveau du ministère, accompagnées de ressources appropriées, tardent à venir. En Saskatchewan, le ministère a établi une politique sur le multiculturalisme dans les écoles, mais sans y mettre les ressources pour une véritable mise en œuvre. Les fonds pour l'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue seconde sont intégrés dans les budgets globaux des commissions scolaires. Au Nouveau-Brunswick, il n'y a pas de politique officielle du multiculturalisme ou de l'immigration au niveau du ministère de l'Éducation, mais quelques ressources sont disponibles pour l'apprentissage de la langue seconde. Dans les deux cas, c'est très insuffisant. L'accueil concret et les mesures d'insertion scolaire et sociale dépendent de chaque commission scolaire, voire des écoles individuelles ou encore d'initiatives d'un enseignant isolé¹⁶. Toutes ces mesures se situent dans le modèle participatif de Fleras et Elliott, mais dans une optique individuelle plutôt que globale. En somme, selon les typologies de Fleras et Elliott et de Poirier, les discours et les politiques des deux provinces reflètent une approche multiculturaliste assez classique et très peu influencée par les développements idéologiques récents.

Dans ces deux provinces, des politiques ou des directives au niveau du ministère, accompagnées de ressources appropriées, tardent à venir. L'accueil concret et les mesures d'insertion scolaire et sociale dépendent de chaque commission scolaire, voire des écoles individuelles ou encore d'initiatives d'un enseignant isolé.

16. Nous ne disposons pas ici de l'espace nécessaire pour traiter des besoins spécifiques des réfugiés, mais il est important de préciser qu'ils ne sont que rarement mentionnés de manière spécifique.

Par ailleurs, l'absence de programmes et de mesures harmonisées entre les écoles s'explique sans doute par les faibles effectifs. Pourtant, si les efforts des deux provinces pour accroître le nombre d'immigrants portent leurs fruits, le nombre d'élèves immigrants va continuer de croître. Il est donc impératif que ces deux provinces se dotent d'outils adaptés pour favoriser l'accueil, l'intégration et l'insertion scolaire et sociale de ces enfants immigrants.

Ces outils devraient inclure :

- Des ressources financières spécifiques allouées à l'apprentissage d'une langue officielle, mais aussi à l'accueil et à l'insertion scolaire et sociale pour tous les élèves immigrants.
- Des guides, tels que ceux en anglais au Nouveau-Brunswick, pour tout le personnel, autant les enseignants de langue seconde que les autres enseignants en contact avec des élèves immigrants.
- Un guide simple sans être infantilisant destiné aux parents, portant sur le fonctionnement de l'école, les dates des congés fériés et autres fêtes soulignées à l'école, et les attentes générales envers l'élève et dans les occasions spéciales¹⁷.
- Pour l'ensemble des élèves, un programme pédagogique qui les expose à la diversité ethnoculturelle, non seulement dans le monde, mais aussi « ici », chez eux.
- Un mécanisme de coordination afin d'harmoniser les objectifs et les programmes fédéraux sur l'immigration, les programmes qui découlent des ententes fédérale-provinciales en immigration, et les politiques et programmes en éducation. Idéalement un tel mécanisme préconiserait une approche intégrée avec d'autres ministères comme la santé et les services sociaux.

Tous ces instruments doivent être harmonisés entre les différentes écoles, les divisions ou commissions scolaires et les ministères concernés. Ils doivent donc préalablement avoir fait l'objet d'une réflexion sérieuse quant à leurs objectifs et quant à l'approche idéologique générale à l'intérieur de laquelle on souhaite se situer.

17. Par exemple, ce n'est pas du tout évident qu'il faille apporter des petites cartes pour la Saint-Valentin ou que des vétérans ou du personnel militaire participeront aux cérémonies du Jour du souvenir, ce qui peut être troublant pour les réfugiés victimes de violence (MacKay, 2005).

Références bibliographiques

- BASQUE, M., N. Barrieau et S. Côté (1999). *L'Acadie de l'Atlantique*. Moncton : Centre d'études acadiennes.
- BEHIELS, M. (2004). *Canada's Francophone Minority Communities: Constitutional Renewal and the Winning of School Governance*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- BOURGEOIS, D. et W. Denis, D. Dennie, M. Johnson. (2006). *La contribution des gouvernements provinciaux et territoriaux à l'épanouissement des communautés francophones en milieu minoritaire : un premier bilan et quelques perspectives*. Moncton, N-B. : Université de Moncton, l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et l'Institut canadien de recherche en administration et politiques publiques.
- CUMMINS, J. (1988). From multicultural to anti-racist education: An analysis of programmes and policies in Ontario, dans *Minority Education: From Shame to Struggle*, sous la direction de Skutnabb-Kangas et Jim Cummins. Philadelphia: Multilingual Matters.
- DENIS, W. (2006). Francophone Education in Saskatchewan: Resisting Anglo-Hegemony, dans *A History of Education in Saskatchewan: Selected Readings*, sous la direction de Brian Noonan. Regina : Canadian Plains Research Center, p. 87-108.
- DENIS, W. et al. (2006). *La commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : de la minorité à la citoyenneté*. Rapport présenté au nom des sept commissaires à l'Assemblée communautaire fransaskoise. Regina, Sask.
- DS1, District scolaire 01 (2006). Politique culturelle, communautaire et identitaire. http://www.district1.nbed.nb.ca/media_uploads/pdf/154.pdf (site consulté le 12 juin 2007).
- EPSTEIN, R. (2006). « *I walked a thousand miles before I met you...* » *Final Report of the Review of St. Paul's Roman Catholic Separate School Division*. Saskatoon : St. Paul's Roman Catholic Separate School Division.
- FLERAS, A. et Elliott, J. L. (2007). *Unequal Relations: An Introduction to Race, Ethnic, and Aboriginal Dynamics in Canada*. Toronto: Pearson.
- GALLANT, N. (2006). L'école francophone du Nouveau-Brunswick face à la diversité, dans *Enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick : Rendez-vous Immigration*, sous la direction de Hélène Destrempe et Paul Ruggieri, p. 343-373.
- GALLANT, N. et C. Belkhodja (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada. *Études ethniques canadiennes/Canadian Ethnic Studies*, vol. 37, n° 3, p.35-58.

- GALLANT, N., J.-O. Roy, C. Belkhodja (2007). L'immigration francophone en milieu minoritaire: portrait de quatre municipalités rurales. *Revue des cantons de l'Est*. À paraître.
- GARCEA, J. (2007). Immigration to Smaller Communities in Saskatchewan. *Nos diverses cités*, numéro spécial « Collectivités rurales », sous la direction de Bill Reimer, n° 3. p. 146-152.
- IMMIGRATION CANADA. (2007). Faits et chiffres. [En ligne] http://cic.gc.ca/francais/pub/faits2006/faits2006_provinces.html (site consulté le 12 juin 2007).
- HELLER, M. (1998). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. New York : Longman.
- JEDWAB, J. 2001. *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : politiques, démographie et identité*. Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- KNOWLES, V. (1997). *Strangers at our gates: Canadian immigration and immigration policy, 1540-1997*. Toronto : Dundurn Press.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford : Clarendon Press.
- MACKAY, T. et T. Tavares (2005). *Building Hope: Appropriate Programming for Adolescent and Young Adult Newcomers of War Affected Backgrounds and Manitoba Schools – A Preliminary Report for Consultation and Discussion*. Winnipeg: MN. Manitoba Education, Citizenship and Youth. Disponible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/diversity/eal/building_hope.pdf (site consulté le 15 mai 2007).
- MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND TRAINING (2006). *English as an Additional Language (EAL) and Literacy, Academics, and Language – Kindergarten to Grade 12* (Ébauche pour consultation, 7 septembre 2006). Disponible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/diversity/eal/framework/eal.pdf> (site consulté le 19 avril 2007).
- MARTEL, A. (1991). *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada: de l'instruction à la gestion*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- MARTEL, A. (2002). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2007). *Les enfants au premier plan*.
- NOUVEAU-BRUNSWICK, Educational Services Branch, Department of Education (1996). *A Resource Guide for Educators of English Second Language Learners*, Nouveau-Brunswick.

- PATRICIU, S. et M. Vatz Laaroussi (2002). L'école, sa mission d'intégration des immigrants et la position de ses acteurs en milieu québécois, dans *Jeunesses, citoyennetés, violences. Réfugiés albanais en Belgique et au Québec*, sous la direction de Michèle Vatz Laaroussi et Altay Manço. Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », p.81-111.
- POIRIER, C. (2005). Dynamiques et enjeux de la gestion de la diversité ethnique au sein des villes canadiennes, dans *Enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick : Rendez-vous Immigration*, sous la direction de Hélène Destrempe et Paul Ruggieri, p. 343-373.
- QUELL, C. 2002. *L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- ROY, J., C. Belkhodja et N. Gallant (2007). Francophone Immigration to Minority Communities: The Challenge of Rural Areas. *Nos diverses cités*, numéro spécial « Collectivités rurales », sous la direction de Bill Reimer, n° 3. p. 87-92.
- SASKATCHEWAN LEARNING (1994). *Multicultural Education: A Policy Document*. <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/multi/index.html> (site consulté le 2 avril 2007).
- SASKATCHEWAN LEARNING (2004). *Respect for Diversity*. http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/curr/evergreen/s_orientation.shtml (site consulté le 19 avril 2007).
- SASKATCHEWAN LEARNING (2007). *Appendix D – Targeted Funding Support Recognition 2007-08*. http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/ed_finance/funding/pdfs/07_08_SectionD.pdf (site consulté le 19 avril 2007).

Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne

Fasal KANOUTÉ

Professeure, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Nuria LLEVOT CALVET

Professeure, Département de pédagogie et psychologie, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

RÉSUMÉ

Cet article est une synthèse faite sur les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. Les auteures ont une longue expérience de collaboration dans ce domaine. Sont présentées les difficultés réelles ou projetées de ces relations. Les recherches recensées explorent la problématique selon des enjeux sociétaux relatifs à la diversité ethnoculturelle dans les deux contextes (en particulier à l'école), du point de vue du profil socioéconomique des familles, à travers la réalité de la communication avec l'école et le suivi scolaire fait par les parents. Les auteures ont questionné la manière dont la formation initiale des enseignants, au Québec et en Catalogne, intègre la problématique de la diversité ethnoculturelle, donc les relations école-familles immigrées, à travers ses curricula. En conclusion, des idées directrices de l'interculturel sont présentées, une modalité de formalisation de la diversité pour sa reconnaissance et sa prise en compte effective dans les politiques et les pratiques, pour une synergie entre l'école, la communauté et différents partenaires afin de soutenir les familles immigrées dans l'actualisation de leur capital socioculturel et l'engagement dans la scolarité de leurs enfants.

ABSTRACT

School and Immigrant Family Relationships in Quebec and Catalonia

Fasal KANOUTÉ
University of Montreal, Quebec, Canada
Nuria LLEVOT CALVET
University of Lleida, Catalonia, Spain

This article is a synthesis on relationships between schools and immigrant families in Québec and Catalonia. The authors, who have extensive experience in this field, present the real or projected difficulties within these relationships. The research the authors collected explores the problem based on societal issues related to ethno-cultural diversity in both contexts (particularly at the school), in terms of the families' socio-economic profile, the reality of communication with the school, and the parents' scholastic follow-up. The authors question how the teacher's initial training, both in Québec and Catalonia, integrated the problem of cultural diversity, and thus the relationships between the school and immigrant families. In conclusion, the article presents guideline ideas for interculturalism geared to formalizing the diversity so that it can be effectively recognized and considered in policies and practices, encouraging synergy between the school, the community and different partners in order to help immigrant families actualize their social capital and involvement in their children's education.

RESUMEN

Las relaciones escuela – familias inmigrantes en Quebec y en Cataluña

Fasal KANOUTÉ
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Nuria LLEVOT CALVET
Universidad de Lleida, Cataluña, España

Este artículo es una síntesis de las relaciones escuela – familias inmigrantes en Quebec y en Cataluña. Las autoras poseen una larga experiencia de colaboración en dicho campo. Se presentan las dificultades reales o proyectadas de dichas relaciones. Las investigaciones inventariadas exploran la problemática a partir de los retos sociales relacionados con la diversidad etnocultural en los dos contextos (particularmente en las escuelas), desde el punto de vista del perfil socioeconómico de las familias, a través de la realidad de la comunicación con la escuela y del seguimiento escolar que los padres realizan. Las autoras cuestionan la manera en que la formación inicial de los maestros, en Quebec y en Cataluña, integra la problemática de la diversidad etnocultural y por lo tanto las relaciones escuela – familias inmigrantes, a

través sus currícula. En conclusión, se presentan las ideas directrices de lo intercultural, una modalidad de la formalización de la diversidad a través de su reconocimiento y de su aceptación en las políticas y en las practicas, gracias a la sinergia entre la escuela, la comunidad y los diversos partenarios con el fin de apoyar las familias inmigrantes en la actualización de su capital sociocultural y de su compromiso con la escolaridad de sus hijos.

Introduction

Pourquoi une mise en parallèle (plutôt qu'une comparaison) de la problématique des relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne? Il y a près de dix ans, se sont amorcés des échanges sur les relations interethniques et l'éducation dans les sociétés « à ambiguïté de dominance ethnique » (McAndrew et Proulx, 2000) : le Québec, la Catalogne, L'Irlande du Nord et la Belgique. Les rencontres de groupes de chercheurs ont vite fait place à des collaborations entre chercheurs sur des thématiques ciblées. C'est ainsi que les deux auteures de cet article ont amorcé des échanges sur les rapports écoles-familles immigrées en Catalogne et au Québec, à distance et à travers des visites de recherche ou d'animation de séminaires. Elles sont convaincues que l'amélioration globale de la situation socioscolaire d'élèves d'origine immigrée (surtout non occidentale) passe par une analyse critique et un repensé du (non-) rapport que l'école entretient avec leur famille. Le texte est structuré en deux grandes parties faisant le point sur cette thématique dans chaque contexte, avec son inscription, en amont, dans la problématique globale des relations école-famille et, en aval, dans la formation initiale des enseignants.

La situation au Québec

Les relations entre l'école et les familles

Avec les réformes éducatives successives depuis les années 1960, l'engagement parental en milieu scolaire est une préoccupation de plus en plus présente au Québec. Un document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1994), organisme qui donne des avis au ministère de l'Éducation, souligne les attentes que l'école a vis-à-vis du parent. Ce dernier devrait, entre autres, aider l'élève à décoder la culture scolaire en favorisant un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire, réagir adéquatement aux évaluations, encadrer les travaux scolaires à la maison et entretenir le plaisir d'apprendre.

En 1998, la Loi sur l'instruction publique prévoit la mise en place d'un conseil d'établissement dans chaque école (il y avait avant des structures comme les comités de parents), conseil composé de représentants du personnel scolaire, des parents,

des élèves (au secondaire), de la communauté. Le conseil devrait refléter la place du parent à l'école et être un espace de croisement des regards sur plusieurs aspects de l'orientation et du fonctionnement de l'école. En 2000, la formulation de plans de réussite est exigée des écoles par le ministère et doit indiquer des moyens liés à la promotion de l'engagement des parents (MELS, 2005).

La formation des maîtres est également interpellée à faire sienne cette préoccupation relative à la relation école-famille. Ainsi, le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante souligne le devoir de « coopérer avec l'équipe école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 59). Ce devoir de l'enseignant est opérationnalisé en quelques points : informer sur le programme; expliquer les attentes liées au suivi scolaire à la maison, au code de vie de la classe et de l'école; solliciter la coopération des parents et préciser comment et en quoi ceux-ci peuvent soutenir leur enfant.

La recherche n'est pas en reste et la relation école-famille est investie sous plusieurs angles. Selon Kanouté (2006), l'engagement parental dans le vécu scolaire de l'enfant couvre le suivi scolaire à la maison, la communication avec l'école et la participation à la vie de l'école. Le suivi scolaire est fait de toutes les interactions axées sur le quotidien scolaire (supervision des devoirs et des leçons, échanges sur la vie de l'enfant à l'école) ainsi que sur le projet scolaire de l'enfant. La communication réfère aux différents contacts avec l'école concernant le cheminement scolaire de l'enfant, par le biais d'une médiation diversifiée (agenda scolaire, téléphone, déplacement à l'école). La participation peut se faire à travers des activités dans les classes (exposé, soutien à l'enseignant) et à l'école (service à la bibliothèque, surveillance) ainsi qu'à des instances décisionnelles ou consultatives.

Les rapports entre les familles immigrées, la scolarité et l'école

Selon les données du recensement national de la population canadienne effectué en 2006, avec un poids démographique au Canada de près de 24 %, le Québec accueille 13 % de l'immigration canadienne. Chez les familles immigrées au Québec, on trouve plus de familles nombreuses avec enfants d'âge scolaire. À l'instar des grandes métropoles du Canada, l'île de Montréal accueille près de 70 % de l'immigration québécoise. La diversité ethnoculturelle se reflète à l'école. Au 30 septembre 2006, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2007) relevait que 52,3 % des élèves inscrits dans un des établissements scolaires (primaires et secondaires) étaient nés à l'étranger; nés au Québec de parents nés à l'étranger; nés au Québec avec un parent né à l'étranger. Parmi les élèves inscrits à cette date, 37,7 % sont allophones, c'est-à-dire ont une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone.

Hohl (1996) a étudié les rapports à l'école de parents originaires du Salvador et d'Haïti, analphabètes et avec des enfants en situation d'échec scolaire. Selon l'auteure, ces parents sont situés ainsi à une distance maximale de l'école, conjuguant immigration et défavorisation socioéconomique. Elle note la méconnaissance que l'école a le plus souvent des conditions de vie des familles immigrées et de leurs

Certaines recherches ont également postulé que la relation école-famille immigrée devait se lire à travers les représentations que certains acteurs du milieu scolaire ont des enjeux de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

difficultés d'intégration. Ainsi, la présence de ces familles à l'école, ou dans le suivi scolaire, est assimilée à un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants, alors que les parents vivent « une impuissance douloureuse à apporter une forme d'aide scolaire, voire à comprendre ce que l'on attend d'eux et de leurs enfants » (Hohl, 1996, p. 60).

Certaines recherches ont également postulé que la relation école-famille immigrée devait se lire à travers les représentations que certains acteurs du milieu scolaire ont des enjeux de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Dans cette optique, Hohl et Normand (2000) se sont penchées sur les discours d'enseignants du primaire et du secondaire au Québec face à des cas types relatifs à des conflits de valeurs ou autres points d'achoppement avec des familles immigrées (l'usage de punitions corporelles comme mesures disciplinaires ou pour motiver les enfants au travail, l'utilisation de l'anglais par certains parents pour communiquer avec l'école, différents aménagements particuliers concernant l'exercice d'une pratique religieuse, etc.). Les discours ont été catégorisés selon un continuum allant du type « accommodant ouvert » au type « résistant autoritaire ». Dans le premier cas, l'enseignant se perçoit comme un individu en rapport avec un autre individu, parent d'élève, avec qui il établit un rapport de négociation. Dans le deuxième cas, l'enseignant se cantonne dans un « nous » à la fois professionnel et ethnique, par opposition à un « eux » globalisant pour désigner les parents immigrés, démontrant peu d'ouverture à la négociation et à l'accommodement raisonnable¹.

La recherche de Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) a étudié les trajectoires de réussite scolaire et les différents modèles de collaboration école-familles immigrées. Dans les familles défavorisées, le discours sur la réussite scolaire, même peu structuré, est récurrent et bien entendu par les jeunes. Ces familles sont très actives dans le recours aux organismes communautaires, à des associations diverses (mono et multiethniques) pour comprendre la culture scolaire, transiger avec les différentes demandes de l'école et obtenir des services pour leurs enfants (loisirs, aide aux devoirs). Quant aux familles immigrées à capital socioculturel élevé (haute diplomation, statut professionnel valorisé), elles ont tendance à décliner leur collaboration avec l'école sous le modèle partenarial ou celui de la distance assumée. Ces familles veulent ancrer la réussite scolaire dans une tradition familiale. Il y a une mobilisation de tout le capital socioculturel de la famille pour juguler les différentes ruptures et contraintes dues à la migration, pour questionner toute situation avec un potentiel de menace à la réussite scolaire. Ainsi, ces parents détiennent un certain pouvoir de négociation avec l'école et peuvent formuler des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires. Les parents immigrés instruits comparent très souvent les systèmes éducatifs des pays d'origine et d'accueil. Ils sont à l'affût d'une plus-value du système scolaire québécois à exploiter d'avantage ou d'un manque, d'une différence jugée négative de ce système, par rapport à celui du pays d'origine. Certains déplorent ce qu'ils perçoivent comme étant un programme scolaire moins dense au Québec.

1. Ce dernier est défini comme un effort de compromis substantiel pour adapter les modalités d'une norme ou d'une règle à une personne afin d'éliminer ou d'atténuer un effet de discrimination indirect, sans toutefois subir de contrainte excessive (Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

D'autres apprécient la souplesse du système scolaire québécois et la relation pédagogique qui y est moins empreinte d'autoritarisme.

Kanouté, Audet et Duong (2007) font ressortir des éléments relatifs à la relation école-famille immigrée, à partir d'une recherche sur l'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale. Cette recherche confirme le fait qu'un autre facteur qui structure la distance à l'école est la non-maîtrise du français par des parents, même s'ils sont instruits. Un père originaire du Pakistan déplore le fait de ne recevoir qu'en français les messages de l'école, ce qui l'empêche de faire correctement le suivi de la scolarité de ses enfants : «When they are writing the remarks, they write it in French. So, it is difficult for us to understand. (...) Blindly signing the paper is nothing. It is like sending nothing to us. ». Le désir de certains parents immigrés de vouloir utiliser une autre langue, surtout l'anglais, dans la communication avec l'école, est un irritant majeur pour la plupart des acteurs du milieu scolaire au Québec. L'enjeu relatif à la place du français dans la communication école-famille immigrée est complexe et pèse lourd dans les facteurs de menace identitaire ressentie par les enseignants québécois d'ethnicité canadienne-française (la majorité), ces derniers étant historiquement liés de près à l'évolution de l'affirmation nationale au Québec (Hohl, 1996, 2000).

Formation initiale des maîtres et compétence en interculturel

Dans la recherche de Vatz-Laaroussi *et al.* (2005), des parents immigrés, au-delà de leur expérience personnelle, disent avoir l'impression que leur présence est moins désirée à l'école que celle d'autres parents, que leurs demandes d'information sont parfois moins bien considérées, surtout les demandes concernant l'évaluation et l'orientation de leurs enfants. Également, ces parents parlent du sentiment d'être « surveillés » dans leurs pratiques de socialisation et de faire trop souvent l'objet de signalements auprès de la Direction de la protection de la jeunesse.

Il faut également souligner que, dans les études de cas de réussite scolaire de la recherche Vatz-Laaroussi *et al.* (2005), il y a des exemples de reconnaissance mutuelle entre parents et enseignants. Des enseignants ont insisté sur la nécessité d'avoir une attitude d'accueil et de compréhension des élèves immigrés et de leur famille, se disant touchés par la mobilisation de certains parents autour de la scolarité des enfants malgré les difficultés d'insertion sociale. De leur côté, des élèves et leur famille ont désigné des enseignants comme des tuteurs de résilience dans leur trajectoire scolaire. Dans une autre recherche à Montréal (Kanouté *et al.*, 2007), les parents immigrants soulignent que les meilleures relations qu'ils ont avec l'école se nouent avec des intervenants ouverts à la diversité ethnoculturelle. Ainsi, il devient évident que les enjeux de la formation initiale des enseignants relatifs aux relations avec les familles immigrées tiennent à la fois de la problématique générale de « l'école et des ses sociologies » (De Queiroz, 2005), mais également de celle de la place de la diversité ethnoculturelle dans les curricula de formation.

Une des modalités de la formalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle est l'interculturel. Au Québec, la dernière réforme des programmes de

formation initiale structurée autour de la notion de compétence offre des leviers pour développer une formation interculturelle. Kanouté et Gervais (2006) ont sondé le point de vue de 180 étudiants en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, issus des 3 principaux programmes (préscolaire-primaire, secondaire, adaptation scolaire). Les auteures ont défini un cadre conceptuel sur l'interculturel à partir du référentiel de compétences et d'une recension théorique (Abdallah-Preteille, 1989, 1997, 2003; Camilleri, 1989, 1995; Cohen-Emerique et Hohl, 2004; Ladmiral et Lipiansky, 1989). Elles ont formulé sept énoncés, dont la plupart (2, 3, 5, 6) sont en lien direct avec le milieu de première socialisation de l'enfant qu'est la famille.

- 1- Poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social
- 2- Reconnaître la diversité ethnoculturelle de la société
- 3- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves
- 4- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun
- 5- Analyser la pertinence de prendre en considération l'origine ethnoculturelle des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement et d'apprentissage
- 6- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues
- 7- Socialiser l'ensemble des élèves aux enjeux de la diversité ethnoculturelle

Par le biais d'un questionnaire, les étudiants sont invités à jauger la pertinence de chaque énoncé, de l'effectivité de sa prise en charge dans leur formation et à indiquer l'espace de formation (cours, séminaires de supervision de stage ou lieu de stage) où cette prise en charge a lieu. Des entrevues semi-dirigées en profondeur ont été également faites auprès de huit étudiants en vue de recueillir des données plus qualitatives.

- Les étudiants ont trouvé une certaine pertinence à tous les énoncés avec plus de réserve pour l'énoncé 3.
- Quant à l'effectivité de la prise en charge des énoncés, elle n'est pas à la hauteur de la pertinence que leur accordent les étudiants, surtout pour les énoncés 1 et 3.
- Les étudiants pensent que la prise en charge des énoncés se fait essentiellement dans les cours.

Intégrer le sens de l'énoncé 3 dans une compétence exige une connaissance de la diversité du tissu social de la société, une reconnaissance de cette diversité et une compréhension des réalités (pratiques sociales et postulats de socialisation) de la famille immigrée. Cette compréhension permet d'aider l'élève à mieux négocier les mandats de socialisation dont il constitue l'interface, permet de ne pas disqualifier le parent, de reconnaître le droit de ce dernier à questionner certaines normes de socialisation qui ont cours à l'école (Hohl et Normand, 1996). Pour ce qui est de l'énoncé 1, il synthétise le sens du concept de décentration ethnoculturelle : objectiver

ses référents identitaires pour admettre d'autres possibles (Abdallah-Pretceille, 2003; Camilleri, 1989; Ladmiral et Lipianky, 1989). Ces résultats interpellent les formateurs sur deux points : le travail de décentration ethnoculturelle de l'acteur qu'est l'enseignant, l'opérationnalisation (comment faire) des idées directrices de l'interculturel.

La situation en Catalogne

Cette partie de l'article, qui porte sur la relation famille immigrée-école en Catalogne, expose le débat suscité par les rapports entre l'école et les familles, présente ensuite une étude sur les familles immigrées et, finalement, aborde les particularités des rapports entre les familles immigrées et les établissements scolaires.

Les relations entre l'école et les familles en Catalogne

En Espagne, la transition de la dictature à la démocratie a comporté des changements importants dans les rapports entre la profession d'enseignant et son public. Selon le sociologue Fernandez Enguita (2007), l'Administration, les institutions et les professionnels avaient auparavant le devoir de donner un service et les élèves avaient le droit de le recevoir. Actuellement, on considère que tous les acteurs concernés ont le droit de participer à la gestion du système et des établissements scolaires. Au début, tous semblaient être d'accord sur cette proposition de cogestion, ce qui a permis que la Constitution de 1978 et une série de lois fondamentales postérieures en tiennent compte à travers, entre autres, les « Conseils Scolaires » où sont représentés l'Administration, les enseignants, les élèves et les parents.

Cette évolution est commune aux différentes régions autonomes, et donc à la Catalogne où les rapports entre les écoles et le Gouvernement Autonome sont considérés actuellement comme ayant une grande importance dans l'éducation des élèves. L'idée que l'éducation commence dans la famille et se poursuit à l'école prend de plus en plus de force. En outre, une éducation de qualité exige la connaissance du milieu dans lequel vivent les élèves et de leur représentation de la vie scolaire.

Ces principes, qui ont inspiré de nombreuses interventions, ont notamment favorisé la participation des parents dans la vie scolaire pour que ces derniers perçoivent que l'école leur appartient – et éviter ce que Bonal *et al.* (2003) ont appelé « l'altérité familiale face à l'école » –, cette participation étant un des éléments considérés essentiels pour comprendre la situation des élèves dans cette institution. Dans différents documents, le *Departament d'Educació* (antérieurement *Departament d'Ensenyament*, 1992a et 1992b) met en évidence l'importance et le rôle de la famille et de sa participation dans les établissements scolaires. Ainsi, dans la résolution du 20 mai 2001 qui donne des instructions sur l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire en Catalogne (www.gencat.es), il est dit que la collaboration et la participation des familles sont indispensables pour atteindre les meilleurs résultats scolaires.

En outre, une éducation de qualité exige la connaissance du milieu dans lequel vivent les élèves et de leur représentation de la vie scolaire.

Également, il y a la dimension collective de la participation dans la gestion des établissements et dans les « Conseils Scolaires ». Les parents d'élèves des établissements non universitaires bénéficient de la liberté d'association et peuvent participer au fonctionnement des établissements à travers leurs associations, ils peuvent aussi s'impliquer dans des activités extrascolaires et complémentaires (organisées par les établissements pendant ou en dehors de l'horaire scolaire) en consonance avec le projet éducatif, et participer, soit à travers le « Conseil Scolaire », soit à titre personnel, à des questions qui touchent directement leurs enfants. Les fonctions de ces associations seraient, entre autres : d'aider les parents dans toutes les questions relatives à l'éducation de leurs enfants, de collaborer aux activités éducatives de l'établissement, de promouvoir et de faciliter la représentation et la participation des parents d'élèves dans les « Conseils Scolaires » des établissements et dans d'autres organes de représentation (voir, entre autres, FaPaC, 1998a et 1998b; Comisión Européenne, 1998; CIDE, 2000; Garreta, 2007).

Enseignants, familles immigrées et communication en Catalogne

En 2000, Samper, Llevot, Garreta et Chastenay brossent de la problématique de la présence des minorités ethnoculturelles en milieu scolaire un portrait qui reste valable dans l'ensemble et qui est structuré autour de trois catégories : la minorité gitane, la migration interne (d'autres parties de l'Espagne), la migration intracommunautaire (d'autres pays de l'Union européenne) et la migration extracommunautaire. C'est de cette dernière catégorie (groupes immigrés de l'Amérique du Sud, du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne, etc.) que cette partie sur la Catalogne traite. Barcelone connaît une présence significative de personnes d'origine immigrée par rapport aux autres villes catalanes. Cette immigration se reflète en milieu scolaire, surtout au préscolaire et au primaire.

Une étude sur les enseignants (Garreta et Llevot, 2003), réalisée dans toute la Catalogne, analyse les principaux obstacles qui existent dans la communication entre l'école et les parents gitans et entre l'école et les parents d'origine immigrée. Selon cette étude, généralement, les enseignants attribuent aux familles la responsabilité d'un fonctionnement insatisfaisant de la communication. Ainsi, les principales difficultés qui ont été repérées sont : le bas niveau culturel, le conflit culturel que la famille génère à l'école, l'absence d'intérêt et la non-compréhension du système éducatif et de ce que celui-ci exige. Il faut aussi souligner que, pour les familles immigrées, la langue devient un obstacle important. On arrive à la conclusion que, dans leur compréhension du concept de participation, les enseignants ont la perception d'avoir peu de responsabilité dans cette communication et que ce sont les parents qui doivent faire l'effort principal et apporter les changements, qu'ils doivent assister plus assidûment aux réunions, s'intéresser et s'impliquer davantage dans le processus d'enseignement-apprentissage de leurs enfants, etc.

Toujours selon cette étude (Garreta et Llevot, 2003), du côté des parents d'élèves, ils montrent une attitude très positive à l'égard des services et du support reçus par leurs enfants. Dans la plupart des cas, les personnes interviewées manifestent avoir été traitées correctement par tous les professionnels lors de leur déplacement

à l'école et elles se montrent reconnaissantes de l'accueil et des informations reçus. Peu de familles rapportent des incidents ou des conflits entre enfants ou avec d'autres gens dans l'établissement. Elles jugent positivement l'attitude de médiation des établissements et leur capacité d'intervention dans la résolution des conflits qui peuvent s'y produire. Les auteurs se disent surpris par ces appréciations positives qui contredisent l'idée assez répandue que les familles immigrées ont un faible niveau de connaissances sur qui se passe à l'école et rencontrent des difficultés dans leur communication avec cette dernière. Cependant, d'autres études (Serra, 2001) ont montré qu'il existe des conflits et que parfois ceux-ci sont graves. Garreta et Llevot (2003) en concluent que l'attitude positive des parents pourrait tenir des relations que les familles entretiennent réellement avec les professionnels des établissements scolaires, d'une bonne disposition des familles ou encore d'attitudes résignées des parents avec le souci de ne pas amplifier les problèmes. Certes les familles immigrées formulent des demandes en lien avec leur situation d'immigrées et portant sur certaines difficultés linguistiques, l'enseignement des langues et des cultures d'origine, le besoin d'adaptation des cantines scolaires ou la préoccupation pour les attitudes xénophobes. Cependant, sur beaucoup d'autres questions posées, les familles immigrées rejoignent les autres familles.

Une autre étude (Arie, 2004) a porté sur la participation démocratique dans les établissements scolaires, spécialement sur celle des collectivités les plus défavorisées (dans notre cas, des immigrés d'origine africaine, centre-américaine et sud-américaine, puisqu'ils ont une plus grande présence en Catalogne). On a remarqué que la plupart des interviewés considéraient très important tout ce qui concernait l'accueil des élèves, parce qu'il y a un progrès dans leur intégration au niveau social, linguistique et relationnel. Évidemment, cet intérêt pour l'accueil varie en fonction des intervenants de l'établissement et du nombre d'élèves immigrés. Également, cet intérêt pour l'accueil (spécialement des élèves étrangers) est relativement récent, ainsi que le phénomène de l'immigration dans les classes. En effet, les Plans d'Accueil dans les écoles catalanes ont été rédigés à partir de 2000 et s'adressent spécialement aux élèves immigrés. Cependant, il faudrait avoir une perspective globale et élaborer ces plans pour tous les élèves. Certains enseignants n'ont pas favorablement accueilli le développement de ce genre de mesures. Pour eux, l'école n'a pas obtenu davantage de ressources humaines ni matérielles pour développer correctement les Plans d'Accueil. Ceci a eu pour conséquence un travail supplémentaire pour les enseignants. Et cette surcharge est utilisée comme raison principale du manque suffisant de temps à consacrer aux familles.

La formation des enseignants pour la prise en charge et la compréhension de la diversité culturelle

C'est à partir de 1984 que des propositions spécifiques ont été élaborées pour la formation des enseignants à l'interculturalité dans des pays qui commençaient à recevoir de nombreux immigrés. Il faut remarquer d'abord les Recommandations du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur la Formation des Enseignants qui,

dans le cadre d'une éducation pour la compréhension interculturelle, conseillent les gouvernements des pays membres :

- d'inclure dans leurs systèmes juridiques et administratifs la dimension interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants;
- de développer des programmes de formation dont l'objectif serait de prendre conscience des différentes formes d'expression culturelle qui existent dans les cultures régionales et au sein des communautés d'immigrés;
- de comprendre qu'ils doivent dynamiser un mouvement de changement culturel dans le cadre de l'interculturalité;
- de connaître les différences sociales entre les pays d'origine et le pays d'accueil en ce qui concerne les aspects culturels et historiques;
- de prendre conscience des effets économiques, sociaux et politiques des migrations;
- de prendre conscience de l'importance des rapports entre l'école et les parents, spécialement avec les parents des enfants immigrés.

La nouvelle situation sociale, qui se dessine d'une manière accélérée, requiert que les professionnels de l'enseignement changent leur intervention éducative pour la situer dans le cadre d'une perspective interculturelle. Cependant, la réalité est plus complexe. D'après Garreta et Samper (2007), la formation initiale des enseignants espagnols souffre particulièrement d'une qualification professionnelle insuffisante. Ce déficit dans la professionnalisation de l'enseignement (préparation formelle et systématique dans le développement des connaissances et des savoir-faire didactiques, formation psychopédagogique, connaissance des conditionnements sociopolitiques des processus éducatifs, ...) complexifie le traitement scolaire de la diversité culturelle.

Des auteurs ont analysé les programmes d'études de la formation des instituteurs pendant le franquisme, et plus particulièrement les contenus idéologiques des curricula scolaires (Lerena, 1982; Cámara, 1983; Varela et Ortega, 1985). Ces analyses ont mis au jour l'association entre les essais de manipulation idéologique pendant le « national-catholicisme » (nationalisme exacerbé, identification entre le fait d'être espagnol et le catholicisme, l'antisémitisme, le militarisme xénophobe, ...) et une formation à l'enseignement pauvre.

Même après le « Livre Blanc » de 1969 et la Loi Générale de l'Éducation de 1970 (quand les Écoles Normales s'intègrent formellement dans l'Université), la formation des instituteurs restera nettement franquiste et par conséquent allergique à tout respect pour la pluralité linguistique et culturelle, interne ou externe. Par exemple, la discipline obligatoire de « Formation Politique » sera enseignée jusqu'en 1977 (Varela et Ortega, 1985).

Après une analyse des programmes actuels conduisant à l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Primaire dans les différentes spécialités (Éducation Pré-scolaire, Éducation Primaire, Éducation Physique, Éducation Musicale, Éducation Spéciale, Langues Étrangères) et malgré la pluralité linguistique et culturelle de l'Espagne, Garreta et Samper (2007) n'ont trouvé aucune discipline

obligatoire faisant référence à la scolarisation des élèves immigrés ou à la reconnaissance de la diversité culturelle interne à la société.

Souvent, les enjeux de la diversité n'ont pas été présentés sous l'angle de la différenciation culturelle ou bien des inégalités sociales, réelles ou potentielles, mais comme une adaptation scolaire aux élèves ayant des déficits sensoriels, physiques ou psychiques. Il existe un danger à réduire l'interculturalité à un chapitre de plus de l'éducation spéciale. Autrement dit, d'une manière plus ou moins explicite, la formation des enseignants à la prise en charge de la diversité culturelle s'apparenterait plus à un modèle d'éducation compensatoire.

Les programmes de formation permanente en Espagne se caractérisent par une faible marge d'implication et de participation des enseignants dans leur planification, cette initiative relevant des institutions (López Reillo, 2006). Également, les enseignants se montrent insatisfaits de la formation qu'ils ont reçue sur l'éducation interculturelle et une majorité, qui se situe entre 70% et 85%, demandent une formation spécialisée (García Castaño *et al.*, 2006).

Conclusion

Dans les deux contextes, la recherche a documenté les bénéfices de l'engagement des parents en général dans le vécu scolaire de leurs enfants et situé les différents facteurs qui en facilitent la dynamique ou qui la neutralisent. À l'école primaire, il y a une corrélation positive entre l'engagement parental et la performance scolaire des enfants (Fortier et Mercier, 1994). Selon Deslandes et Royer (1994), le partenariat école-famille aurait un impact positif sur les protagonistes que sont les élèves (amélioration des performances, moins d'absentéisme, attitude plus positive à l'égard de l'école), les parents (satisfaction envers l'école, confiance en leurs propres habiletés éducatives et aussi envers les enseignants) et les enseignants (attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle). Au secondaire, l'engagement parental expliquerait 23% de la variance liée à l'abandon scolaire au secondaire (Potvin *et al.*, 1999).

Au Québec, des chercheurs insistent sur la nécessité que l'école prenne en compte la réalité des familles et leur point de vue pour une meilleure structuration du développement de l'enfant-élève (Kanouté, 2006; Laaroussi, 1996). Ainsi, l'unilatéralisme de l'école dans la définition des termes essentiels de la relation école-famille pousse des familles à faire de la résistance et à s'éloigner de l'école. Souvent les parents croient que leur présence dans les structures comme les conseils d'établissement n'est que figuration puisque la prise en compte de leur avis n'est pas effective (Kanouté, 2003).

En Catalogne, le consensus de 1978 sur la cogestion du scolaire avec les parents (Constitution de 1978) s'est progressivement érodé (Fernandez Engutita, 2007). En effet, s'est installée la perception que les enseignants n'étaient pas d'accord sur qui devait diriger les établissements et quelles devaient être les relations avec les élèves et avec les parents. Dès lors, nous avons assisté à un éloignement progressif des

enseignants vis-à-vis des « Conseils Scolaires » (où sont représentés l'Administration, les enseignants, les élèves et les parents) et à une bureaucratisation de ces derniers, qui, au lieu d'être des instruments de cogestion collective et bipartite, enseignants-parents, sont devenus de simples dispositifs de contrôle formel des décisions prises par les équipes d'enseignants et – dans une moindre mesure – par les directions des établissements. Les « Conseils Scolaires » sont devenus aussi des instruments pour la mobilisation occasionnelle des parents, afin de soutenir les décisions et les revendications des enseignants. Et, comme conséquence, nous avons aussi observé un désenchantement progressif des parents en ce qui concerne les différents mécanismes de participation.

Au vu des rapports en général entre l'école et les familles, il n'est pas surprenant que les rapports école-familles immigrées soient complexes. Les enjeux que recouvrent ces derniers sont au cœur des rapports d'altérité ethnoculturelle. Dans les deux contextes, des chercheurs ont opté pour l'interculturel comme modalité de formalisation de cette altérité autour des idées maîtresses suivantes (Kanouté, à paraître) :

- la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle comme réalité structurelle de la société;
- la prise en compte inclusive de la diversité ethnoculturelle dans les politiques et les pratiques;
- l'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel : admettre la diversité tout en se préoccupant de la construction du « vivre ensemble » (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée);
- la promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur l'iniquité, la domination, l'exclusion, le racisme;
- l'objectivation, par les protagonistes d'une situation sociale donnée, de leur cadre de référence identitaire.

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire ne saurait être effective sans sa prise en charge efficace par les curricula de formation initiale des enseignants. Le bilan fait dans ce domaine au Québec et en Catalogne montre des leviers intéressants qui permettent de travailler sur les différents défis. Cependant, les formateurs dans le domaine de l'interculturel gagneraient à inscrire leur travail dans trois enjeux plus larges touchant la formation des enseignants : arri-mage des idées de l'interculturel dans le corps des connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement; dialogue entre cours, séminaires et stages; amélioration de la qualité générale de la formation pédagogique, didactique et disciplinaire des enseignants.

Des recherches dans les deux contextes révèlent également que, très souvent, le scolaire est inscrit dans d'autres préoccupations de la famille immigrée (intégration linguistique, sociale et professionnelle). En somme, pour soutenir les élèves et leur famille, le meilleur scénario serait une synergie entre l'école, d'autres institutions (comme la santé et les services sociaux) et les organismes communautaires pour une actualisation du capital socioculturel des familles immigrées et pour une déconstruction de la stigmatisation et des prédictions créatrices d'échec (Lorcerie, 2003).

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1989). L'école face au défi pluraliste, dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan, p. 225-245.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 1, p. 123-132.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- BONAL et alii (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- CÁMARA, G. (1983). El adoctrinamiento en la escuela del franquismo. Nacional-catolicismo y textos escolares 1936-1951, dans Iglesias, J., *Infancia y sociedad en España*. Jaen : Hesperia, p. 159-200.
- CAMILLERI, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir, dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (Dir.), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, p. 21-76.
- CAMILLERI, C. (1995). Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble, dans M. Abdallah-Preteuille et T. Alexander (Dir.), *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Collin, p. 135-144.
- CGTSIM - Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2006). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques – Inscriptions au 30 septembre 2005. Montréal : Le Comité.
- CIDE (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- COHEN-EMERIQUE, M. et J. Hohl (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnelles en situation interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 61, p. 21-34.
- COMISIÓN EUROPEANA (1998). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas : Comisión Europea.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : Le Conseil, Direction de la communication.
- DE QUEIROZ, J.- M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris : PUF.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1992b). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FaPaC (1998). *Què és un APA?: el seu funcionament*. Barcelona: FaPaC.
- FaPaC (1998a). *Què és un APA: l'organització*. Barcelona: FaPaC.

- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad, dans Garreta, J., *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida/Fundación Santa María, p. 13-32.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. et alii (2006). *Inmigración y escuela: la diversidad cultural en el sistema educativo andaluz*. Granada: Informe de investigación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- GARRETA, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida/Fundación Santa María.
- GARRETA, J. et alii (2004). *La relació familia d'origen immigrant i l'escola: realitats i imatges*. Estudi Arie. Lleida: non publié.
- GARRETA, J. et Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J. et Samper, Ll. (2007). *Educación e inmigración en España: debates en torno a la acción del profesorado*. Lleida: Universitat de Lleida (non publié).
- HOHL, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, n° 35, p. 51-62.
- HOHL, J. et M. Normand. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, dans M. McAndrew et F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. France : L'Harmattan, p. 169-179.
- KANOUTÉ F. et C. Gervais (2006). *La formation des maîtres et la compétence en interculturel*. Organisation : Immigration et Métropoles, conseil des partenaires élargi. Montréal, 7-8 décembre 2006.
- KANOUTÉ, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 171-190.
- KANOUTÉ, F. (2006). L'hétérogénéité ethnoculturelle en classe traitée dans un cours de formation initiale à l'enseignement, dans D. Mujawamariya (Éd.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*. Berne : Peter Lang, p. 101-118.
- KANOUTÉ, F. (à paraître). La pratique de l'interculturel, dans C. Solar et F. Kanouté, *Équité en éducation et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- KANOUTÉ, F., L. duong et G. Audet (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- LADMIRAL, J-R. et E. M. Lipiansky (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- LERENA, C. (1982). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

- LÓPEZ REILLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESE.
- MC ANDREW, M. et J.-P. Proulx (2000). Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble, dans M. McAndrew et F. Gagnon (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris/Montréal : L'Harmattan/L'Harmattan Inc., p. 85-110.
- MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *À propos des conseils d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/conseils/index.html> (site consulté le 5 avril 2007).
- MEQ – Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- SAMPER, LL., N. Llevot, J. Garreta et Chastenay, M.-H. (2000). Éducation et ethnicité : le cas Catalna, dans M. McAndrew et F. Gagnon (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris/Montréal : L'Harmattan/L'Harmattan inc., p. 127-145.
- SERRA, C. (2001). *Identitat, racisme i violencia. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesi doctoral, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona.
- VARELA, J. et Ortega, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- VATZ-LAAROUSSI, M., C. Lévesque F. Kanouté, L. Rachédi, C. Montpetit, K. Duchesne (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au FQRSC.

Pages web : <http://www.gencat.es>

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?

Marie MC ANDREW

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, Québec, Canada

Bruce GARNETT

Candidat au doctorat, Department of Educational Studies, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada

Jacques LEDENT

Professeur-chercheur, Institut national de la recherche scientifique (INRS) – Urbanisation, Culture et Société, Québec, Canada

Charles UNGERLEIDER

Professeur, Faculty of Education, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada

avec la collaboration de :

Maria ADUMATI-TRACHE

Gestionnaire de projet, EduData Canada, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada

Rachid AIT-SAID

Agent de recherche et de planification socio-économique, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, les auteurs présentent successivement deux études de cas basées sur une utilisation originale des banques de données administratives produites par les ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du Québec. Les deux études sont différentes, tant en ce qui concerne l'indicateur retenu (la performance scolaire aux examens versus la diplomation au secondaire) que la définition du groupe cible (les élèves allophones versus les élèves noirs). Toutefois, une lecture croisée de leurs résultats révèle des tendances largement convergentes en ce qui concerne l'importance des différences intergroupes en matière de réussite scolaire ainsi que les facteurs qui l'influencent. À cet égard, l'origine des élèves et leur maîtrise de la langue s'avèrent plus significatives que leur appartenance socio-économique. De plus, certains facteurs jouent différemment de chez l'ensemble de la population : le déficit des garçons et des élèves arrivés en retard au secondaire est, en effet, moins important.

ABSTRACT

School Success Among Immigrant Students: A Question of Social Class, Language or Culture?

Marie MC ANDREW

University of Montreal, Quebec, Canada

Bruce GARNETT

University of British Columbia, British Columbia, Canada

Jacques LEDENT

INRS-Urbanization, Culture and Society, Quebec, Canada

Charles UNGERLEIDER

University of British Columbia, British Columbia, Canada

With the collaboration of

Maria ADUMATI-TRACHE

University of British Columbia, British Columbia, Canada

Rachid AIT-SAID

Quebec Department of Education, Recreation and Sports, Quebec, Canada

In this article, the authors successively present two case studies based on an original use of administrative data banks produced by the Québec and British Columbia Departments of Education. The studies differ both in terms of the indicator used (school performance in exams versus the high school graduation rate), and the definition of the target group (allophone students versus black students). However, a comparison of their results reveals largely converging trends on school success and factors that influence it in relation to the importance of inter-group

differences. In this respect, the students' origins and their mastery of the language is more significant than their socio-economic group. Certain factors have a different effect than for the overall population. The boys' deficit and arriving at secondary school late are, in fact, less important.

RESUMEN

El logro escolar de los alumnos provenientes de la inmigración: ¿cuestión de clase social, de lengua o de cultura?

Marie MC ANDREW

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Bruce GARNETT

Universidad de Colombia Británica, Colombia Británica, Canadá

Jacques LEDENT

INRS-Urbanización, Cultura y Sociedad, Quebec, Canadá

Charles UNGERLEIDER

Universidad de Colombia Británica, Colombia-Británica, Canadá

Con la colaboración de

Maria ADUMATI-TRACHE

Universidad de Colombia Británica, Colombia Británica, Canadá

Rachid AIT-SAID

Ministerio de Educación, Recreación y Deporte de Québec, Québec, Canadá

En este artículo, los autores presentan sucesivamente dos estudios de caso basados en la utilización original de bancos de datos administrativos hechos por los ministerios de la Educación de Colombia Británica y de Quebec. Se trata de dos estudios diferentes, tanto en lo que concierne al indicador retenido (el resultado escolar en los exámenes versus la obtención del diploma en secundaria) que la definición del grupo seleccionado (los alumnos alófonos versus los alumnos negros). Sin embargo, una lectura comparada de los resultados muestra tendencias ampliamente convergentes en lo que concierne la importancia de diferencias entre los grupos en materia de logro escolar así como en los factores que lo influyen. Al respecto, el origen de los alumnos y su dominio de la lengua aparecen más significativos que su pertenencia socioeconómica. Además, ciertos factores actúan de manera diferente al conjunto de la población: el déficit de los jóvenes y de los alumnos que ingresaron tardíamente en secundaria es, efectivamente, menos importante.

Problématique

Dans un contexte où l'égalité des chances s'impose comme une référence normative incontournable (Crahay, 2000), on s'attend aujourd'hui à ce que l'école fasse réussir un ensemble composé d'élèves d'intérêts et d'habiletés, de langues et de cultures, et de milieux socio-économiquement extrêmement variés. Ce défi est particulièrement marqué au Canada où, d'une part, la sélection au sein du système scolaire est généralement très tardive (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2003) et où, d'autre part, on a connu, depuis trente ans, une augmentation et une diversification marquées des flux migratoires (CIC, 2005).

À cet égard, de nombreuses recherches portant sur l'observation du vécu scolaire ou les perceptions des intervenants, parents, élèves ou organismes communautaires semblent indiquer l'existence de problèmes, notamment chez les nouveaux arrivants non anglophones ou non francophones et au sein des minorités visibles (Mc Andrew et Cicéri, 1997; Beiser *et al.*, 1998; Anisef et Kilbride, 2001). Toutefois, les études quantitatives de grande envergure qui permettraient de connaître l'ampleur réelle des difficultés vécues sur le plan de la réussite scolaire par les élèves issus de l'immigration ainsi que les facteurs qui l'influencent ont été limitées dans le contexte canadien, même à l'échelle des provinces qui ont juridiction exclusive sur l'éducation au Canada (Anisef *et al.*, 2004).

La littérature internationale est, toutefois, beaucoup plus riche à cet égard. On y rencontre trois systèmes explicatifs majeurs qui, bien que non mutuellement exclusifs, sont souvent privilégiés par l'un ou l'autre des auteurs. Les théories socio-économiques insistent sur l'interrelation étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires, autant dans l'ensemble de la population (Haveman et Wolfe, 1994; Bradley et Corwin, 2002) qu'au sein des populations immigrantes (Portes et Rumbaut, 1990; Portes et Zhou, 1993, 1994; Zady et Portes, 2001). Cette école de pensée met l'accent sur les déficits qu'entraîne la pauvreté en termes de capital culturel et éducatif, soit directement ou indirectement par le type de stratégies d'intégration qu'elle induit au sein des familles immigrantes.

Toutefois, diverses données tendent à montrer que le caractère explicatif de l'appartenance de classe sur la réussite scolaire serait beaucoup plus faible dans le cas des élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble de la population. D'une part, en effet, même pour les immigrants favorisés, la maîtrise de la langue de scolarisation suppose un long processus, d'où l'importance sur la réussite scolaire de facteurs tels que l'âge d'arrivée ou l'exposition antérieure à la langue d'accueil (Collier, 1989; Cummins, 2000). L'impact de la variable linguistique est aussi plus grand sur les matières à forte composante linguistique et culturelle, qui présentent davantage de défis pour les élèves issus de l'immigration que les matières à caractère scientifique (Chamot et O'Malley, 1994; Duff, 2001).

D'autre part, la littérature tant canadienne qu'européenne montre que certains élèves défavorisés issus de l'immigration ont une performance nettement supérieure par rapport à leurs pairs natifs de classe sociale équivalente (Toronto Board of Education, 1999; Vallet et Caillé, 1996; Mc Andrew, 2001). Cette réalité est parfois

expliquée par l'impact même du projet migratoire qui suppose une certaine présélection des individus les plus dynamiques ainsi qu'une pression familiale accrue à la réussite scolaire. Toutefois, comme cet « effet migratoire » n'est pas consistant, un ensemble d'explications socioculturelles a également été avancé.

La théorie d'Ogbu (Ogbu, 1992; Ogbu et Simmons, 1998) insiste sur le rapport conflictuel ou consensuel avec la société d'accueil et le modèle d'intégration qui y est proposé. Les individus appartenant à des minorités dites *volontaires* adhèreraient fortement à l'idéologie de la mobilité sociale par l'école et considéreraient les obstacles qu'ils rencontrent comme temporaires. À cette fin, ils accepteraient de mettre de côté leurs préoccupations linguistiques et culturelles et développeraient rapidement un rapport déterminant à la scolarisation. À l'opposé, les individus appartenant à des minorités dites *involontaires* auraient un rapport de méfiance avec les institutions majoritaires et douterait que l'éducation puisse véritablement représenter un véhicule de mobilité sociale. Ils résisteraient également davantage aux demandes d'assimilation linguistique et culturelle et auraient tendance à réclamer une transformation radicale du curriculum. En général, on considère que les groupes immigrants appartiennent à la première catégorie alors que les groupes dont la présence résulte de la conquête, du colonialisme ou de l'esclavage (exemple : membres des communautés autochtones ou des communautés noires) s'inscriraient davantage dans la seconde.

D'autres approches, axées sur les caractéristiques des cultures d'origine, s'intéressent plutôt à la similarité entre les valeurs propres aux cultures d'origine et les caractéristiques qui prédisent la réussite scolaire : le conformisme, le respect pour l'autorité, la valorisation de l'éducation, ainsi que le sens de l'effort (Peng et Wright, 1994; Samuel, Krugly-Smolka et Warren, 2001; Chow, 2004). Selon certains, l'ethnicité serait ainsi un capital culturel qui s'accompagnerait de pratiques diverses susceptibles d'assurer la réussite scolaire des enfants.

Dans le cadre de cet article, nous présentons deux études de cas basées sur une utilisation originale des banques de données administratives produites et gérées par les ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du Québec. Ces deux provinces ont en commun la présence d'une importante population immigrante¹ ainsi que la qualité et l'exhaustivité des données disponibles pour effectuer un suivi rigoureux de la performance et de la mobilité des élèves issus de l'immigration². Les deux études, qui n'ont pas été élaborées conjointement, sont différentes, tant en ce qui concerne l'indicateur retenu que la définition du groupe-cible et du groupe-témoin. Toutefois, elles ont en commun la même préoccupation de mieux comprendre les facteurs influençant la réussite scolaire, qui ont été explorés par le biais d'analyses statistiques plus poussées. Chacune sera présentée successivement, puis en conclusion, nous tenterons de dégager ce qu'elles révèlent quant à la question centrale de cet article : la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration est-elle une question de classe sociale, de langue ou de culture?

-
1. Elles ont reçu en 2005 respectivement 16,5 % et 17 % de l'immigration totale au Canada (CIC, 2005).
 2. Les données de l'Ontario, la principale province de réception de l'immigration au Canada, sont beaucoup moins intéressantes (Anisef *et al.*, 2004) et n'ont pas fait, récemment, l'objet d'une utilisation qui permettrait d'explorer la problématique qui nous intéresse ici.

La participation et la performance des élèves ayant l'anglais comme langue seconde aux examens ministériels en Colombie-Britannique³

Contexte

En 2002, les élèves ayant l'anglais comme langue seconde (ESL) et ayant généré un soutien financier supplémentaire du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique⁴, soit ceux dont la maîtrise de la langue était insuffisante, étaient au nombre de 58 000⁵. Dans l'ensemble de la Colombie-Britannique, ils ne représentent donc que 10 % de la population scolaire, de la maternelle à la 12^e année. Toutefois, comme la plupart vivent dans la grande région de Vancouver, ils constituent souvent la majorité de la population des écoles urbaines ou, pour le moins, une importante minorité.

Bien que l'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer la réussite scolaire soit celui de la diplomation, le cheminement lui-même, soit les choix de cours et la réussite aux examens qui y sont associés, a aussi un impact important sur les chances de vie des élèves. En 2002, le seul cours obligatoire en vue de l'obtention du diplôme à la fin de la 12^e année était le *Language Arts*, soit *English 12* ou *Communication 12*. Cependant, la plupart des universités de la Colombie-Britannique exigent trois autres cours sujets à examen qui peuvent être choisis parmi les mathématiques, la physique, la chimie, la géographie et l'histoire. De plus, les notes considérées dans ces matières doivent être composées au minimum de 40 % des résultats obtenus lors des examens standardisés administrés par la province. On peut donc conclure que le degré de participation des élèves à de telles épreuves ainsi que les résultats qu'ils y obtiennent sont des indicateurs significatifs de leur mobilité scolaire.

Méthodologie

Nous avons obtenu du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, par le biais d'EduData Canada, une base de données correspondant à la cohorte des élèves qui ont obtenu leur diplôme en 2002 (4 075), dans une grande commission scolaire urbaine de la Colombie-Britannique. Ces données permettaient une exploration rétroactive de la scolarité de chaque élève à partir de sa première inscription au sein du système scolaire britanno-colombien⁶. Le groupe-cible est celui des élèves qui ont suivi des cours d'anglais comme langue seconde (ESL) au moins une

-
3. Pour une description exhaustive, plus spécifiquement de sa méthodologie, on peut se référer à Garnett, Adumati-Trache et Ungerleider (2008).
 4. Pour chaque élève ESL, le gouvernement de la Colombie-Britannique accorde un soutien supplémentaire de plus de 1 000 \$ par année, jusqu'à un maximum de cinq ans, généralement utilisés dans les conseils scolaires pour mettre en place diverses mesures de soutien à l'apprentissage chez ces élèves. Ce soutien est offert uniquement aux conseils scolaires anglophones. En effet, en vertu de la Constitution canadienne, les élèves non francophones ne peuvent fréquenter l'école française que s'ils ont au moins un parent qui a été éduqué en français (au Canada ou à l'étranger).
 5. Ce sont presque exclusivement des élèves immigrants ou issus de l'immigration, bien qu'on puisse y trouver un petit nombre de francophones ou de locuteurs de langue autochtone fréquentant l'école anglaise.
 6. Les élèves qui ont joint le système scolaire en cours de scolarité font donc partie de l'étude, mais puisque la base de données porte uniquement sur la cohorte des diplômés de 2002, les élèves qui n'ont pas terminé leurs études sont exclus, ce qui représente une limite importante de la recherche.

fois durant leur scolarité et qui ont déclaré avoir une langue autre que l'anglais comme langue d'usage à la maison (soit 2 679 élèves). Le groupe-contrôle, les élèves pour lesquels l'anglais est la langue maternelle, comprend tous les élèves qui n'ont jamais été inscrits dans une classe ESL et qui ont déclaré avoir l'anglais comme langue d'usage à la maison (1 019).

Nous avons ensuite divisé le groupe-cible en sept sous-groupes correspondant aux langues les plus fréquentes, ce qui, vu le type de données disponibles en Colombie-Britannique, est l'approximation la plus proche possible de leurs origines ethnoculturelles : les locuteurs du chinois (1 708), des langues sud-asiatiques (Inde, Pakistan, Bangladesh) (250), du vietnamien (181), du tagalog (Philippines) (205), de l'espagnol (75) et du coréen (75) et des autres langues (296). Nous avons également examiné les variables indépendantes suivantes : le sexe, l'âge d'entrée dans le système scolaire, le nombre d'années passées dans les classes ESL ainsi que le statut socio-économique de l'école et de l'élève. Les trois premières variables étaient disponibles dans la base de données. L'indicateur de statut socio-économique de l'école a été construit à partir de données obtenues de la commission scolaire concernant la proportion de familles recevant de l'aide sociale. Les écoles ayant un pourcentage supérieur à la moyenne de la commission scolaire (9 %) ont été classées comme des écoles à faible statut socio-économique. Quant au statut socio-économique des élèves, c'est en fait une approximation qui correspond au statut socio-économique de leur « micro-quartier » de résidence. En effet, il a été développé à partir des codes postaux des élèves qu'on a associés aux données de recensement relatives au pourcentage de répondants ayant un diplôme universitaire et à la proportion de familles dont le revenu est de moins de 20 000 \$ par année dans chaque unité de recensement.

Nos variables dépendantes sont le taux de participation et la performance dans les matières suivantes : *English 12*, *Mathematics 12*, *Biology 12*, *Chemistry 12*, *Physics 12*, *Geography 12* et *History 12*. Un indicateur composite de performance globale a aussi été développé. La participation est définie comme l'inscription au cours et la participation à l'examen final, alors que la performance est mesurée par la note finale obtenue où le résultat à l'examen provincial compte pour 40 % et les travaux corrigés en classe pour 60 %.

Résultats descriptifs

Le tableau 1 montre les résultats en mathématiques et dans les diverses matières scientifiques. La performance globale des élèves ESL est égale ou très légèrement inférieure à celle des élèves non ESL, une différence qui n'est pas significative, tant sur le plan statistique que sur le plan éducatif. Mais les différences de participation sont à signaler, notamment en mathématiques, en physique et en chimie. Les élèves ESL choisissent de suivre ces cours nettement plus souvent (selon les matières, de 1,7 à 2 fois plus). Ce sont toutefois les différences intragroupes qui sont les plus significatives. En fait, c'est le très large sous-échantillon de locuteurs du chinois qui fait monter la moyenne, à la fois au niveau de la participation et de la performance. En mathématiques, les élèves de langue chinoise participent de deux à

quatre fois plus que les autres élèves ESL, à l'exception des Coréens. En chimie, c'est de deux à cinq fois plus et en physique, de deux à 13 fois plus (lorsqu'on les compare aux locuteurs du tagalog). De façon générale, les locuteurs du tagalog et de l'espagnol connaissent des taux de participation très faibles (à l'exception de la biologie où la participation présente moins de variance à travers tous les groupes).

Tableau 1 : **Participation et performance en mathématiques et en sciences**

Groupes linguistiques	Mathématiques		Chimie		Physique		Biologie	
	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen
Non ESL	40	72	25	76	16	73	42	69
ESL	67	72	52	74	31	72	46	68
Chinois	83	75	66	75	41	73	48	72
Langues de l'Asie du Sud	31	60	25	61	8	66	48	61
Tagalog	22	56	19	58	3	67	52	55
Vietnamien	41	61	24	63	10	63	48	62
Coréen	86	76	75	74	34	63	31	71
Espagnol	25	65	12	65	7	57	32	52
Autres	46	65	74	73	19	67	37	68

L'avantage des Chinois et des Coréens se précise lorsqu'on examine leur performance dans ces matières. À l'exception des Coréens en physique, ces élèves ont des résultats moyens de 10 à 20 points supérieurs aux autres groupes linguistiques dans les quatre matières. Ici encore, ce sont les locuteurs du tagalog et de l'espagnol qui ont des résultats particulièrement bas, bien que tous les autres groupes ESL aient des moyennes bien inférieures aux groupes non ESL.

Au tableau 2, on peut voir que les différences entre les élèves ESL, considérés globalement, et les élèves non ESL sont encore plus grandes dans le cas des matières à forte composante linguistique et culturelle comme l'anglais, l'histoire et la géographie. De plus, dans ce cas, le hiatus de participation est en faveur des élèves du groupe-contrôle plutôt que du groupe-cible. Toutefois, ici encore, l'étiquette ESL cache d'importantes disparités entre les groupes. En effet, 80 % des locuteurs du chinois s'inscrivent au cours *English 12*, un prérequis à l'entrée à l'université, contre seulement 76 % et 71 % des locuteurs du tagalog et de l'espagnol, qui ont aussi des résultats inférieurs de 7 et de 5 points dans cette matière. Notons à cet égard, que dans cette matière aucun groupe ESL (moyenne globale 69 %) n'atteint la performance des élèves non ESL (moyenne 74 %). L'histoire est la seule matière où les élèves locuteurs du chinois participent nettement moins que tous les autres groupes ESL, mais, dans l'ensemble, à l'exception des locuteurs du coréen, c'est un cours qui connaît une très faible popularité chez notre groupe-cible. Cependant, le petit nombre de locuteurs du chinois qui s'inscrivent à ce cours connaissent des résultats nettement supérieurs à ceux de leurs pairs ESL, presque équivalents à ceux des élèves non

ESL. En géographie, la participation est distribuée de manière nettement plus similaire à travers les groupes. Ce sont les locuteurs du coréen qui connaissent la meilleure performance (supérieure même à celle des élèves non ESL), alors que les locuteurs de l'espagnol et du tagalog, encore ici, ont des résultats plutôt faibles.

Tableau 2 : **Participation et performance en sciences humaines**

Groupes linguistiques	Anglais		Histoire		Géographie	
	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen
Non ESL	93	74	44	73	37	71
ESL	85	69	19	69	30	67
Chinois	88	70	17	72	30	68
Langues de l'Asie du Sud	82	65	25	68	31	65
Tagalog	76	63	14	64	35	56
Vietnamien	78	66	17	66	30	66
Coréen	89	66	30	69	36	74
Espagnol	71	65	19	54	23	61
Autres	85	69	31	66	32	69

Analyses de régression multiple

Étant donné qu'en Colombie-Britannique les élèves de langue chinoise et, dans une certaine mesure, de langue coréenne appartiennent souvent à des milieux socio-économiques plus élevés que les locuteurs des autres langues à l'étude, des analyses de régression multiple ont été menées afin de contrôler l'effet du statut socio-économique de l'école et de l'élève et d'isoler l'impact réel de l'appartenance à un groupe linguistique particulier. Le sexe, l'âge d'entrée dans le système scolaire, le nombre d'années passées dans une classe ESL comme approximation de la maîtrise de la langue au moment de l'entrée dans le système scolaire, ont aussi été contrôlés ainsi que l'inscription à des programmes spéciaux, tels que l'éducation spécialisée, l'immersion française et les programmes de douance.

En ce qui concerne la participation, des modèles de régression logistique ont été construits pour prédire l'inscription des élèves ESL dans toutes les matières, à l'exception de l'anglais puisque celle-ci est obligatoire. Une fois tous les facteurs susmentionnés considérés, les élèves ESL fréquentant des écoles à haut statut socio-économique présentaient des taux de participation en mathématiques, physique et chimie de 1,4 à 1,7 supérieurs aux élèves fréquentant des écoles à bas statut socio-économique. Un certain effet de la fréquentation des écoles à haut statut socio-économique a aussi été trouvé pour la géographie. Cependant, l'appartenance à des sous-groupes particuliers continue d'être importante : les locuteurs du chinois ont de trois à vingt fois plus de chances d'être inscrits en mathématiques, en physique ou en chimie que tous les autres sous-groupes (à l'exception des locuteurs du coréen où la différence n'est pas significative). À l'inverse, ces derniers avaient de deux à quatre

fois plus de chances d'être inscrits en géographie et en histoire que les locuteurs du chinois. Dans toutes les matières, une fois toutes les variables contrôlées, les locuteurs du tagalog et de l'espagnol continuent à avoir les taux de participation les plus bas. Parmi les autres variables ayant un effet sur la participation, signalons l'arrivée tardive au sein du système scolaire, qui a un impact légèrement positif sur la probabilité de choisir les cours de mathématiques, de physique et de chimie, mais légèrement négatif pour la biologie, ainsi que le sexe. La probabilité que des filles ESL choisissent les mathématiques, la physique et la chimie est nettement inférieure à celle des garçons, alors qu'elles choisissent 2,5 fois plus souvent que leurs pairs de suivre des cours de biologie.

En ce qui concerne la performance, une analyse de régression multiple contrôlant les mêmes variables indépendantes a été réalisée en mathématiques, en anglais et sur un indicateur composite comprenant toutes les matières (performance globale). Les élèves locuteurs du chinois continuent de surpasser significativement tous les autres groupes, excepté celui des locuteurs du coréen. À cet égard, ce sont les locuteurs du tagalog qui connaissent la différence la plus significative par rapport à la performance globale (β standardisé = ,106) alors que les locuteurs d'Asie du Sud présentent les différences les plus importantes en mathématiques (-,096) et en anglais (-,087). Bien que l'effet ethnoculturel soit le plus important, d'autres facteurs jouent. Ainsi, les filles ont de meilleurs résultats en anglais (,111) et globalement (,068). L'âge d'entrée tardif dans le système scolaire n'a pas d'impact en mathématiques, mais amène à une diminution significative en anglais (-,290) et globalement (-,08). Le nombre d'années passées en classe ESL, qui est une approximation du degré de maîtrise de la langue, contribue à davantage de problèmes en anglais (-,156) qu'en mathématiques (-,098) ou globalement (-,108). Le milieu socio-économique de l'école ne prédit plus significativement la performance, mais celui de la zone immédiate de résidence de l'élève a un léger impact sur les résultats en anglais (,107), en mathématiques (-,068) et sur la performance globale (-,063).

Le cheminement et la diplomation des jeunes des communautés noires au Québec⁷

Contexte

La recherche dont nous rendons compte ici a répondu, dans un premier temps, à une demande explicite du Conseil des éducateurs noirs du Québec, visant à faire un bilan de la réussite scolaire des jeunes Antillais ou Africains anglophones fréquentant l'école française, et dont la situation paraissait particulièrement criante. Dans le cadre d'un partenariat développé avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), deux choix se sont imposés. Tout d'abord, nous avons convenu d'élargir la démarche aux deux secteurs linguistiques des écoles publiques

7. Pour plus de détails sur cette étude, notamment en ce qui concerne la méthodologie, voir Mc Andrew, Ledet et Ait-Said (2005).

et privées ainsi qu'à cinq sous-groupes : les élèves francophones⁸, anglophones⁹, et créolophones¹⁰ originaires des Antilles et les élèves francophones¹¹ et anglophones¹² originaires d'Afrique. L'ensemble de ces sujets sont désignés dans l'article comme *les élèves des communautés noires*. Nous avons également décidé d'inscrire nos travaux dans le cadre d'un projet plus large en cours au ministère, qui visait à faire un suivi des cohortes ayant intégré le secondaire 1 en 1994-1995, 1995-1996 et 1996-1997¹³. Ce choix nous donnait accès à des données comparatives pour chacun des indicateurs disponibles, d'une part, avec l'ensemble des élèves issus de l'immigration et, d'autre part, avec l'ensemble des élèves du Québec. Dans le cadre de cet article, nous nous limitons au cheminement scolaire et à la diplomation secondaire au seul secteur français, qui regroupe 86,9 % de notre effectif, ainsi qu'aux données globales pour l'ensemble du Québec¹⁴.

Méthodologie

Les 5 747 élèves de notre base de données proviennent très majoritairement des Antilles (5 087, soit 88,5 %) et, à l'intérieur de ce groupe, se divisent de manière sensiblement équivalente les élèves de langue maternelle créole (2 393) et les élèves de langue maternelle française (2 179). Les Antillais de langue maternelle anglaise ne comptent que 515 élèves, soit 8,9 %. Quant aux élèves de l'Afrique (648, soit 11,3 %), ils sont très largement de langue française (531 élèves versus 117 de langue maternelle anglaise). Ces 5 747 élèves représentent 2,1 % de tous les élèves des trois cohortes secondaires étudiées, alors que la part de l'ensemble des élèves issus de l'immigration (dont font partie les élèves des cinq sous-groupes étudiés) s'élève à 14,8 %.

Pour mieux comprendre les intrants de l'équation de la réussite scolaire de ces jeunes, nous les avons comparés en fonction de diverses caractéristiques telles que le sexe, le lieu de naissance, le niveau d'entrée dans le système scolaire, l'âge d'entrée en secondaire 1 ainsi que le rang de milieu socio-économique. En l'absence de données socio-économiques fiables liées aux caractéristiques personnelles des élèves ou de leurs parents sur la fiche signalétique, cet indicateur a été calculé en s'inspirant de l'indice du milieu socio-économique du MELS. Chaque élève obtient une cote basée sur deux variables en fonction de son code postal et des données émanant du

8. Soit ceux qui déclarent le français comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Haïti, en Martinique, en Guadeloupe, à la Dominique et en Guyane française.
9. Soit ceux qui déclarent l'anglais comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Jamaïque, à la Trinité, au Tobago, à Saint-Kitts et Nevis, en Antigua, à la Barbade, en Saint-Vincent et Grenadines, en Guyane britannique et en Grenade.
10. Soit ceux qui déclarent le créole comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Haïti, en Martinique, à la Guadeloupe, à la Dominique et en Guyane française.
11. Soit ceux qui déclarent le français comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, au Sénégal, au Burkina Faso, au Mali, au Niger, au Tchad, en Guinée, au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Mauritanie, au Togo, en République centrafricaine, en République du Congo, en République démocratique du Congo.
12. Soit ceux qui déclarent l'anglais comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Afrique du Sud, au Botswana, au Cameroun, en Gambie, au Kenya, au Ghana, au Lesotho, au Liberia, au Malawi, en Namibie, au Nigeria, en Ouganda, en Sierra Leone, au Soudan, au Swaziland, en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe.
13. Notre banque de données inclut également les élèves ayant intégré le secondaire 2, 3, 4 et 5 aux temps T+1, T+2, T+3, T+4 de chaque année considérée.
14. La région de Montréal représente 77 % de notre effectif et les régions Laval-Montérégie regroupées, 13,2 %.

recensement canadien, soit la proportion des mères sans diplôme pour une pondération du deux-tiers et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein pour une pondération d'un tiers. Les élèves se situant dans les déciles 8, 9, 10 de cet indice sont considérés comme défavorisés.

L'étude de cheminement demandait ensuite d'effectuer un suivi de ces élèves en fonction d'indicateurs déjà colligés par le MELS pour l'ensemble des élèves, soit le retard scolaire accumulé en secondaire 3, la déclaration comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le secteur de formation et le taux de diplomation après cinq, six et sept ans, l'accès et la langue d'enseignement au collégial ainsi que le taux de diplomation collégial.

Caractéristiques de la population étudiée

Dans l'ensemble, les élèves des communautés noires représentent une clientèle particulièrement vulnérable quand on la compare à l'ensemble des élèves du Québec et même aux élèves issus de l'immigration. Très fortement issus de milieux défavorisés (54,7 % versus 41,8 % pour les élèves issus de l'immigration et 30,6 % pour l'ensemble des élèves), ces jeunes sont nés à l'extérieur du Québec à plus de 60 % (un pourcentage légèrement inférieur à celui des élèves issus de l'immigration). De plus, 40 % d'entre eux n'ont intégré le système scolaire qu'au secondaire, soit 17,6 % au début et 23,6 % en cours de scolarité. L'occurrence du retard scolaire dans l'âge d'arrivée au secondaire est nettement plus importante chez les élèves des communautés noires (23,9 %) que chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration (17,7 %) et l'ensemble des élèves (6 %) ¹⁵.

À chacun de ces indicateurs, les élèves créolophones ou anglophones originaires des Antilles ont systématiquement le profil le moins favorable, alors que les élèves francophones originaires de cette même région présentent des caractéristiques plus positives, bien que souvent inférieures à celles des groupes de comparaison. La situation des élèves originaires d'Afrique, anglophones ou francophones, est, quant à elle, plus variable selon l'indicateur considéré, notamment en ce qui concerne le statut socio-économique où les élèves francophones sont les plus représentés dans les rangs déciles associés à un statut moyen ou favorisé.

Cheminement scolaire

Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires ainsi que les différences intergroupes qu'on y retrouve, reflètent globalement les caractéristiques décrites ci-dessus. Cependant, la scolarité secondaire ne semble guère les pallier. Ainsi, comme on peut le voir au tableau 3, les élèves des communautés noires accumulent ou continuent d'accumuler du retard durant leur scolarité au secondaire. En effet, 34,2 % des élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 sont en retard ou déjà

15. Il faut signaler ici qu'il s'agit d'un retard de deux ans ou plus, puisque nous avons privilégié l'indicateur âge normal + 1 plutôt que celui de l'âge normal afin de refléter le fait que pour nombre d'élèves issus de l'immigration, une année de retard représente leur passage en classe d'accueil et n'a généralement pas de conséquences négatives sur leur cheminement ultérieur. La situation des élèves des communautés noires n'en paraît donc que plus problématique.

absents du système scolaire¹⁶ en secondaire 3, un pourcentage supérieur à celui qui prévaut chez l'ensemble des élèves (19,8 %) et au sein des élèves issus de l'immigration (25,9 %). Les élèves de langue maternelle française ont un profil un peu plus positif alors que les anglophones et surtout les élèves créolophones connaissent une situation nettement problématique.

Si la tendance à accumuler du retard ou à abandonner leurs études est importante chez les élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1, elle devient carrément astronomique parmi ceux qui étaient déjà en retard à leur entrée au secondaire. C'est le cas de 68,9 % des élèves des communautés noires, les pourcentages au sein des divers sous-groupes oscillant de 92,7 % pour les élèves anglophones originaires d'Afrique à 45,2 % pour les élèves francophones originaires des Antilles. Mais la réalité vécue par les élèves des communautés noires se rapproche de celle que vivent tous les élèves qui connaissaient un retard à leur arrivée en secondaire 1.

Tableau 3 : **Retard scolaire accumulé en secondaire 3 (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)**

	Élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1		Élèves arrivés avec du retard en secondaire 1	
	Sans retard en sec. 3 %	Avec retard ou absents en sec. 3 %	Sans retard supplémentaire en sec. 3 %	Avec du retard supplémentaire ou absents en sec. 3 %
Élèves des communautés noires	65,8	34,2	31,1	68,9
Antilles (langue maternelle française)	76,2	23,8	54,8	45,2
Antilles (langue maternelle anglaise)	56,9	43,1	28,3	71,7
Antilles (langue maternelle créole)	49,8	50,2	30,1	69,9
Afrique (langue maternelle française)	78,6	21,4	32,1	67,9
Afrique (langue maternelle anglaise)	56,3	43,8	7,3	92,7
Ensemble des élèves issus de l'immigration	74,1	25,9	35,6	64,4
Ensemble des élèves	80,2	19,8	37,2	62,8

Les élèves des communautés noires connaissent également des taux de diplomation nettement plus faibles que l'ensemble des élèves ou des élèves issus de l'immigration. Ainsi, comme on peut le voir au tableau 4, après sept ans, les pourcentages respectifs de ces trois groupes s'établissent à 51,8 %, 69 % et 57,4 %. On doit toutefois noter que le prolongement de la scolarité semble avoir un effet bénéfique particulier pour les élèves des communautés noires, comme pour l'ensemble des élèves issus de l'immigration. En effet, les écarts concernant la proportion de

16. Dans le cas des élèves absents, il nous est impossible de savoir s'ils ont abandonné leurs études (*dropout*), sont retournés dans leur pays d'origine ou se sont dirigés vers une autre province. Cependant, les autorités ministérielles estiment que le retour au pays d'origine ou le départ pour une autre province est minimal pour les créolophones et francophones alors qu'il serait un peu plus élevé chez les élèves anglophones (autour de 10 %).

diplômés diminuent systématiquement lorsqu'on passe de cinq à six et finalement à sept ans de scolarisation secondaire.

Parmi les sous-groupes à l'étude, ceux qui ont le français comme langue maternelle, qu'ils soient originaires des Antilles ou d'Afrique, se démarquent avec des pourcentages (respectivement 65,4 % et 62,3 %) qui se rapprochent de la moyenne et qui dépassent même nettement ceux de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Les créolophones et les anglophones originaires des Antilles vivent la situation la plus problématique, avec seulement respectivement 39,5 % et 41,2 % de diplômés, alors que les Africains de langue anglaise réussissent un peu mieux (47 % de diplômés).

Tableau 4 : **Taux de diplomation secondaire (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)**

	Après cinq ans	Après six ans (cumulatif)	Après sept ans (cumulatif)
Élèves des communautés noires	37,1	47,3	51,8
Antilles (langue maternelle française)	51,4	61,4	65,4
Antilles (langue maternelle anglaise)	27,4	35,0	41,2
Antilles (langue maternelle créole)	23,7	34,6	39,5
Afrique (langue maternelle française)	49,0	59,7	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	33,3	43,6	47,0
Ensemble des élèves issus de l'immigration	45,5	53,7	57,4
Ensemble des élèves	57,8	65,7	69,0

Facteurs influençant la diplomation secondaire

Dans un deuxième temps, une analyse de régression logistique a été menée afin de cerner l'impact de divers facteurs sur le taux de diplomation après sept ans des jeunes des communautés noires. Ces facteurs étaient regroupés en trois blocs : 1) les caractéristiques ethnoculturelles comprenant l'origine (Afrique ou Antilles), le lieu de naissance (Québec ou hors Québec) ainsi que la langue maternelle (francophone ou non francophone¹⁷); 2) les caractéristiques sociodémographiques : le sexe (fille ou garçon), le rang de milieu socio-économique (1 à 7 et 8 et plus) et le lieu de résidence (hors Montréal ou Montréal); 3) les caractéristiques relatives aux circonstances de l'arrivée : le niveau d'entrée dans le système scolaire (primaire, secondaire 1 ou en cours de scolarité secondaire), l'âge à l'arrivée (âge normal et en retard) ainsi que la désignation EHDAA (oui ou non). L'analyse a été effectuée en deux étapes. On a

17. Ce dernier groupe était divisé entre ceux qui bénéficiaient ou non d'un soutien en français. Puisqu'il s'agit d'élèves du secondaire, le fait de bénéficier encore, ou pour la première fois, d'un soutien en français indique que ces élèves ont une moins bonne maîtrise du français que le groupe sans soutien.

d'abord examiné l'impact apparent de chacun des facteurs en estimant une série de modèles de régression simple incluant comme variable explicative un seul facteur à la fois. Puis, dans une seconde étape, on a évalué l'impact véritable des facteurs en estimant un modèle de régression multiple où les variables explicatives se rapportent à l'ensemble des facteurs considérés. En général, chacun des facteurs était représenté par une variable muette où on s'attend à ce que la valeur de référence, la première citée, donne lieu à une diplomation plus élevée que la valeur alternative (la seconde citée)¹⁸. Les modèles de régression simple ont conduit, tel qu'on s'y attendait, à des coefficients négatifs. De plus, tous les facteurs considérés sont significatifs, bien que les plus importants prédicteurs de la diplomation secondaire soient le fait d'être un non-francophone qui reçoit encore du soutien linguistique au secondaire ($\chi^2 = 527$), d'être né hors Québec ($\chi^2 = 349,6$), d'avoir intégré le système scolaire en secondaire 1¹⁹ ($\chi^2 = 327,2$) et d'avoir été désigné comme EHDAA ($\chi^2 = 320,65$).

L'analyse de régression multiple, incluant simultanément tous les facteurs ainsi que l'interaction potentielle entre les variables, conduit toutefois à un portrait beaucoup plus précis des intrants de la réussite scolaire des jeunes des communautés noires. Le fait d'être désigné EHDAA demeure le facteur le plus prédictif d'une absence de diplomation au secondaire ($\chi^2 = 221,2$). Toutefois cet impact est nettement plus important chez les élèves arrivant à l'âge normal (qui utilisent probablement plus souvent ce type de service à cause de difficultés d'apprentissage), que chez ceux qui arrivent en retard (pour lesquels on peut penser qu'il s'agit souvent d'un palliatif visant à combler les déficits linguistiques ou de scolarité dans le pays d'origine). Le second facteur en importance est celui de la langue. Les élèves non francophones ayant encore besoin d'un soutien en français au secondaire obtiennent nettement moins souvent leur diplôme que les francophones ($\chi^2 = 84,4$). Cet effet est toutefois mitigé par l'âge d'entrée au secondaire, mais de manière difficile à interpréter²⁰. Le troisième facteur est celui du sexe. Comme on pouvait s'y attendre, les garçons obtiennent moins souvent leur diplôme que les filles ($\chi^2 = 66,5$). Toutefois, cet effet est nettement plus marqué chez les garçons nés au Québec que chez ceux nés hors Québec. Le quatrième facteur significatif est celui du lieu de naissance. Ici encore, comme on pouvait s'y attendre, les élèves nés hors Québec obtiennent moins souvent leur diplôme que ceux qui y sont nés ($\chi^2 = 19,2$). Mais, dans un effet de miroir inversé du constat précédent, cet impact est plus négatif chez les filles que chez les garçons. Finalement, l'origine ethnoculturelle a un certain effet significatif, les élèves d'origine antillaise obtenant moins souvent leur diplôme que les élèves d'origine africaine ($\chi^2 = 10,7$). L'analyse ne révèle toutefois plus de différence selon le niveau d'entrée dans le système scolaire, l'âge d'arrivée, le rang de milieu socio-économique ainsi que le lieu de résidence.

18. Par exemple, en ce qui concerne le facteur sexe, fille constitue la valeur de référence et garçon, la valeur alternative car, toutes choses étant égales par ailleurs, on s'attend à ce que les filles obtiennent plus souvent leur diplôme que les garçons.

19. Notons, paradoxalement, qu'une arrivée au secondaire 1 sans avoir fréquenté le primaire a un effet bien plus négatif qu'une arrivée en cours de scolarité.

20. Les élèves ayant fréquenté le primaire ainsi que les nouveaux élèves arrivant en cours de scolarité sont davantage affectés que ceux ayant directement intégré le secondaire 1.

Conclusion

Au-delà des différences liées aux contextes et à la démarche de recherche, qui empêchent d'en comparer strictement les résultats, que peut-on retenir de ces deux études de cas en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et les facteurs qui l'influencent? Un premier constat porte sur les différences importantes qui caractérisent l'expérience scolaire des sous-groupes étudiés (7 en Colombie-Britannique, 5 au Québec) qu'au premier abord, on serait tenté de considérer les élèves ESL ou les élèves « noirs ». Que l'on considère les résultats aux examens, comme en Colombie-Britannique, ou les taux de diplomation secondaire, comme au Québec, certains réussissent de manière équivalente, voire nettement supérieure, à l'ensemble de la population scolaire ou au groupe-contrôle. Cette variabilité confirme clairement la pertinence de mener des analyses spécifiques, plutôt que de tenter un bilan global de la scolarité des élèves issus de l'immigration²¹.

En ce qui concerne les facteurs de réussite, les deux études de cas apportent un éclairage intéressant à la question qui chapeaute cet article, soit l'impact respectif de la classe sociale, de la langue ou de la culture. Tout d'abord, elles confirment le rôle nettement plus mitigé que semble jouer le statut socio-économique, une variable classique en sociologie de l'éducation, dans le cas des populations issues de l'immigration. Bien entendu, dans les deux contextes, les élèves dont le statut socio-économique est élevé réussissent mieux, toutes choses étant égales par ailleurs, que ceux dont le statut socio-économique est faible. Cependant, une fois prise en compte la simultanéité des variables explicatives ainsi que leur interaction, ce facteur se révèle non prédictif au Québec. En Colombie-Britannique, les différences marquées dans la participation et la performance aux examens ministériels ne relèvent que très partiellement de cette dimension. Dans ce contexte, toutefois, le fait de fréquenter une école de milieu favorisé a un impact significativement positif sur la motivation à s'inscrire à des cours qui donnent accès à l'université.

L'hypothèse linguistique, évoquée plus haut, résiste nettement mieux aux données émanant des deux études de cas. Le fait d'être non-francophone et surtout d'avoir encore au secondaire des déficits qui justifient l'accès à un soutien en français constitue, en effet, le deuxième facteur en importance au Québec dans l'explication des difficultés rencontrées par certains sous-groupes (on pourrait même considérer que c'est le principal facteur qui émerge de cette étude, puisque le premier, le fait d'être déclaré EHDAA, réfère davantage à des difficultés d'apprentissage qu'à des caractéristiques propres aux élèves issus de l'immigration). La réussite équivalente des élèves non francophones n'ayant plus besoin de soutien en français au secondaire confirme, par ailleurs, que la compétence linguistique est une habileté qui s'acquiert avec le temps. En Colombie-Britannique, l'impact d'une mauvaise maîtrise de l'anglais a été cerné surtout en ce qui concerne la réussite aux examens d'anglais, mais le facteur linguistique semble également jouer sur le taux de participation et la

Les deux études confirment le rôle nettement plus mitigé que semble jouer le statut socio-économique, une variable classique en sociologie de l'éducation, dans le cas des populations issues de l'immigration.

21. Quel que soit le descripteur que les limites des banques de données nous amènent à privilégier à cet égard.

performance dans les matières scientifiques par rapport aux matières à forte composante linguistique et culturelle.

Les deux études de cas reposant sur des démarches quantitatives et statistiques n'ont pas directement abordé la dimension socioculturelle, du moins par des approches anthropologiques ou qualitatives qui permettraient de vérifier jusqu'à quel point la similarité des cultures d'origine et de la culture scolaire ou le rapport plus ou moins conflictuel à la société d'accueil pourraient constituer des variables explicatives des différences rencontrées. Toutefois, elles confirment l'importance du facteur de l'origine dans la réussite scolaire. En Colombie-Britannique, une fois l'ensemble des autres variables prises en compte, les élèves locuteurs du chinois et du coréen continuent d'avoir des taux de participation et une performance aux examens significativement supérieurs aux autres groupes. Au Québec, même si cette variable a moins d'impact, les élèves originaires d'Afrique, toutes choses étant égales par ailleurs, obtiennent plus souvent leur diplôme que les élèves originaires des Antilles. En plus des explications classiques, une exploration des caractéristiques des systèmes scolaires du pays d'origine, dans le cas des élèves immigrants, ou des attentes différentes des enseignants à l'égard de deux groupes également « racisés » comme les Noirs et les Asiatiques, pourrait apporter un éclairage intéressant à ces données.

Les deux études de cas illustrent également que d'autres facteurs semblent influencer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Le premier, qui ne leur est pas spécifique, est tel qu'attendu le sexe. Dans les deux contextes, les filles réussissent mieux que les garçons, sauf en ce qui concerne la participation et la performance en mathématiques et dans la plupart des matières scientifiques en Colombie-Britannique. Toutefois, l'impact de cette variable paraît médiatisé par l'ancienneté d'implantation, du moins selon les résultats québécois qui permettent de contraster les élèves de première et de deuxième générations. Le hiatus entre filles et garçons immigrants est en effet bien moindre que celui qui prévaut au sein des élèves nés au pays, qu'ils appartiennent ou non au groupe-cible. L'impact des variables liées à la scolarisation apparaît également quelque peu différent chez les élèves issus de l'immigration. En effet, le retard scolaire, souvent inhérent à leur cheminement, s'avère non significatif, comme variable explicative de la réussite, dans les deux contextes. De même, le fait d'intégrer le système scolaire tardivement joue paradoxalement en faveur de certains groupes sur certaines dimensions²². On voit donc ici toute l'importance des stratégies différentes que mettent en œuvre les élèves et leur famille. Les circonstances qui président à l'arrivée peuvent être difficiles, mais tous n'en sont pas pour autant invalidés à plus long terme sur le plan de la mobilité scolaire.

22. Telle la probabilité de choisir des cours de mathématiques et de sciences en Colombie-Britannique ou d'obtenir un diplôme secondaire, même lorsque l'on reçoit encore du soutien en français ou que l'on est identifié comme EHDA au Québec.

Références bibliographiques

- ANISEF, P. et Kilbride, K.M. (2001). *To Build on Hope: Overcoming the Challenges Facing Newcomer Youth at Risk in Ontario*. Toronto : CERIS.
- ANISEF, P., Mc Andrew, M., Blais, J.G., Ungerleider, C. et Sweet, R. (2004). *Academic Performance and Educational Mobility of Youth of Immigrant Origin in Canada: What Can We Learn from Provincial Data Banks?* Rapport de recherche. Immigration et métropoles/ CIC.
- BEISER, M., Hou, F., Hyman, I. et Tousignant, M. (1998). *Growing up Canadian – A Study of New Immigrant Children (W-98-24E)*. Hull : Ressources humaines et Développement Canada.
- BRADLEY, R.H. et Corwin, R.F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual. Review of Psychology*, 53, p. 371-399.
- CHAMOT, A. et O'Malley, M. (1994). *The Calla Handbook*. Reading, MA : Addison Wesley.
- CHOW, H. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: a case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *Alberta Journal of Educational Research*, 50 (3) [version électronique].
- CIC (2005). *Faits et chiffres sur l'immigration 2005*. Approvisionnement et Services Canada.
- COLLIER, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23 (3), p. 509-531.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION CANADA (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*. Catalogue n° 81-582-XIF. Ottawa, Ontario : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation [en ligne] http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/studiesfree_f.cgi.
- CRAHAY, M. (2000). Les défis de l'école démocratique, dans M. Crahay (Dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Paris : De Boeck Université, coll. « Pédagogies en développement », p. 48-82.
- CUMMINS, J. (2000). *Language Power and Pedagogy: Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Toronto : Multilingual Matters.
- DUFFE, P. (2001). Language literacy and content and (pop) culture: challenges for ESL students in mainstream courses. *The Canadian Modern Language Review*, 58 (1) [version électronique].
- HAVEMAN, R. et Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: on the effects of investments in children*. New York : Russel Sage Foundation.

- GARNETT, B., Adumati-Trache, M. et Ungerleider, C. (2008). The academic mobility of students for whom English is not a first language: the roles of ethnicity, language and class. *Alberta Journal of Educational Research*, 54 (3).
- MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW, M. et Cicéri, C. (avec la collaboration de P. Lamarre et A. Varma) (1997). *The Role of the Education in the Integration of Immigrants: Current Research and Future Perspectives*. Actes du séminaire en éducation, projet Metropolis. St-John, Terre-Neuve, 13 juin. Montréal : Immigration et métropoles.
- MC ANDREW, M., et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said) (à paraître 2007). Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français : cohortes 1994, 1995, 1996. *Cahiers québécois de démographie*.
- MC ANDREW, M., et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said). (2006). La performance des élèves des communautés noires aux examens ministériels du secondaire québécois : cohortes 1994, 1995, 1996. *Journal de l'intégration et de la migration internationale*, 7 (3).
- MC ANDREW, M. et Ledent, J. (avec la collaboration de R. Ait-Said) (2005). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en Relations ethniques, Université de Montréal.
- OGBU, J.U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into Practice*, 31 (4), p. 287.
- OGBU, J.U. et Simmons H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), p. 155-188.
- PENG, S.S. et Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87 (6), p. 346-352.
- PORTES, A. (1994). The new second generation. *International Migration Review*, 28, p. 108.
- PORTES, A. et Rumbaut, R. G. (1990). *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley : University of California Press.
- PORTES, A. et Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, p. 74-96.
- PORTES, A. et Zhou, M. (1994). Should immigrants assimilate. *Public Interest*, 94 (116), p. 18-35.
- SAMUEL, E., Krugly-Smolska, E. et Warren, W. (2001). Academic achievement of adolescents from selected ethnocultural groups in Canada. *McGill Journal of Education*, 36 (1), p. 61-73.

TORONTO BOARD OF EDUCATION (1999). *A Study of the Grade Nine Cohort of 1993-1998: The Last Grade Nine Cohort of the Toronto Board of Education*. Toronto : A Toronto District School Board Research Report, n° 229.

VALLET, L.A. et Caillé, J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : les résultats du panel français dans une perspective comparative. *Migrants et formation*, 104, mars, p. 66-86.

ZADY, M. et Portes, P. (2001). When low SES parents cannot assist their children in solving science problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (3), p. 215-229.

La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario

Maryse POTVIN

Professeure-chercheure, Département d'éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises,
Centre Métropolis du Québec, Canada

Paul R. CARR

Professeur, Educational Foundations, Youngstown State University, Ohio, États-Unis

RÉSUMÉ

Cet article s'interroge sur l'importance d'une prise en compte des éléments d'une approche antiraciste et antidiscriminatoire dans l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire. En se penchant sur les spécificités et les liens de l'approche antiraciste avec l'éducation inter- ou multiculturelle et l'éducation à la citoyenneté, l'article présente d'abord sa « valeur ajoutée », les critiques qui lui sont adressées et sa présence comparée dans les milieux scolaires québécois et ontarien. Pour le Québec, il dresse un bref portrait des politiques et pratiques des niveaux primaire et secondaire, à partir des résultats d'une étude menée par Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) sur l'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal. En Ontario, l'analyse est plus générale et jette un regard sur le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1995) et sur la seule politique d'éducation antiraciste (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993), qui a vu le jour sous un

gouvernement néo-démocrate. En conclusion, quelques éléments de prospective soulignent la nécessité d'introduire les éléments d'une perspective antiraciste au sein de l'éducation à la citoyenneté.

ABSTRACT

The “Added Value” of Antiracist Education: Conceptualization and Implementation in Quebec and Ontario

Maryse POTVIN

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

Paul R. CARR

Youngstown State University, Ohio, U.S.A

This article questions the importance of recognizing elements of an antiracist and anti-discriminatory approach in intercultural education and citizenship education in the school setting. By examining the specifics and relationships of the antiracist approach with inter- or multicultural education and citizenship education, the article first presents the “value added”, the criticisms it receives, and a comparison of its presence in Québec and Ontario schools. For Québec, the article briefly describes policies and practices at the elementary and secondary levels using the results of a study on antiracist education in French-speaking Montréal schools by Potvin, McAndrew and Kanouté (2006). In Ontario, the analysis is more general and examines the report by the Royal Commission on Learning (1995) and on the only antiracist policy (Ontario Ministry of Education, 1993), which originated under a New Democrat government. In conclusion, some prospective elements underscore the need to introduce the elements of an antiracist perspective in citizenship education courses.

RESUMEN

El «valor agregado» de la educación antirracista: su conceptualización y operacionalización en Quebec y en Ontario

Maryse POTVIN

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Paul R. CARR

Youngstown State University, Ohio, Estados Unidos

Este artículo se interroga sobre la importancia de la aceptación de los elementos de un enfoque antirracista y antidiscriminatorio en educación intercultural y en educación a la ciudadanía en medio escolar. Interesándose en las especificidades y

las relaciones del enfoque antirracista con la educación inter o multicultural y la educación a la ciudadanía, este artículo presenta, por principio, su «valor agregado», las críticas que le han realizado y su presencia comparada en los medios escolares de Quebec y de Ontario. En el caso de Quebec, se describen brevemente las políticas y las prácticas en niveles primario y secundario a partir de los resultados de un estudio realizado por Portvin, McAndrew y Kanouté (2006), sobre la educación antirracista en el medio escolar francófono de Montreal. En Ontario, el análisis es más general y examina el Reporte de la Comisión Nacional sobre la educación (1995), así como la única política antirracista (Ministerio de Educación de Ontario, 1993), formulada por un gobierno neo-demócrata. En conclusión, elementos de prospectiva enfatizan la necesidad de introducir las dimensiones de una perspectiva antirracista al interior de la educación a la ciudadanía.

Introduction

À la suite du débat très médiatique sur les « accommodements raisonnables »¹ et, plus largement, sur la diversité religieuse survenu au Québec en 2006 et 2007 (Potvin *et al.*, 2008 a et b), cet article s'interroge sur l'importance et la pertinence d'une prise en compte des éléments d'une approche antiraciste et antidiscriminatoire dans l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire.

Actuellement, l'éducation dite « antiraciste » constitue, au Québec comme dans l'Ontario d'aujourd'hui, le parent pauvre de la réponse institutionnelle à la diversité, comparativement aux deux autres courants, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Ces courants partagent nombre de préoccupations communes, étant fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté. Toutefois, ils se distinguent par l'accent mis sur l'un ou l'autre de ces pôles dans les pratiques, ainsi que par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, l'éducation antiraciste étant plus centrée sur la construction et la persistance des inégalités sociales.

1. Pour le lectorat non québécois, précisons que dans la jurisprudence canadienne en matière d'égalité et de droits de la personne, le concept juridique d'accommodement raisonnable implique qu'il y a obligation d'accommodement raisonnable de la part d'un employeur ou d'une institution, quand des normes ou des pratiques ont sur un individu un impact discriminatoire fondé sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. En 2006 et 2007, plusieurs « demandes » d'aménagements faites par des minorités religieuses à des organismes ou institutions ont été indûment qualifiées par les médias « d'accommodements raisonnables » alors qu'il s'agissait pour la plupart d'ententes privées et de faits divers sans présence de discrimination à l'égard d'un individu (Potvin *et al.*, 2008 a et b.).

Mais qu'est-ce que l'éducation antiraciste? En quoi se distingue-t-elle des deux autres courants? Quelle est sa « valeur ajoutée » et comment penser sa traduction concrète en termes de politiques, programmes, curriculum, formations des personnels scolaires, activités scolaires et compétences? Qu'en est-il au Québec et en Ontario?

Cet article s'interroge sur les spécificités et les liens de l'approche antiraciste avec l'éducation inter- ou multiculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Après avoir présenté sa « valeur ajoutée » et les critiques de cette approche, nous ferons une analyse comparative de sa présence dans les milieux scolaires au Québec et en Ontario. Pour le Québec, nous dressons un bref portrait des politiques et pratiques des niveaux primaire et secondaire, à partir des résultats d'une étude menée par Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) sur l'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal². En Ontario, notre analyse est plus générale et jette un regard sur le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1995) et sur la seule politique d'éducation antiraciste (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993), qui a vu le jour sous un gouvernement néo-démocrate. En conclusion, quelques éléments de prospective soulignent la nécessité d'introduire les éléments d'une perspective antiraciste au sein de l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation antiraciste, inter-/multiculturelle et à la citoyenneté : spécificités et liens

Au Canada, comme aux États-Unis et en Grande-Bretagne, l'approche antiraciste s'est développée, à partir des années 1970, en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle. Elle s'est inspirée des travaux de plusieurs théoriciens marxistes (Apple et Beane, 1995; Freire, 1995; Giroux, 1993; Sleeter, 1991), qui ont proposé des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de l'*empowerment* chez les groupes opprimés ou minoritaires. Les théoriciens de l'éducation antiraciste focalisent donc sur le développement de l'engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie et une société plus égalitaires.

L'éducation multiculturelle ou interculturelle « traditionnelle » met l'accent sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités par la valorisation de leur héritage culturel (Banks et McGee-Banks, 1989). Sans être opposés à toutes les pratiques générées par

-
2. Ce rapport de recherche, en ligne sur le site web de la chaire Éducation et rapports ethniques (www.ceetum.umontreal.ca) examine la littérature scientifique sur le sujet, effectue une « cartographie » (*mapping*) des politiques et des pratiques antiracistes dans le milieu de l'éducation montréalais, aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire (dans la formation des maîtres) – à partir de données d'entrevues auprès d'intervenants et des documents recueillis en cours de recherche – dresse un diagnostic du champ de l'antiracisme et en dégage des éléments de prospective. Vingt-six (26) entrevues ont été réalisées auprès de représentants gouvernementaux (MELS et Commission des droits de la personne), conseillers pédagogiques (des trois commissions scolaires de Montréal), animateurs de vie spirituelle et de vie communautaire (AVSEC), enseignant du collégial, professeurs et organismes communautaires qui font des activités dans les écoles. Dans le présent article, nous ne résumons que les résultats pour les niveaux primaire et secondaire.

ce courant, les partisans de l'éducation antiraciste lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale (Sivak, 1998). Axée sur une perspective individuelle plutôt que groupale, l'éducation multiculturelle aurait un impact plus grand sur la sensibilisation aux préjugés chez les groupes majoritaires que sur la promotion sociale des élèves issus des groupes ethnoculturels ou « raciaux » et de leur communauté. En outre, on lui reproche de refléter le point de vue et les intérêts des groupes dominants, qui tentent de composer avec la diversité et de la gérer tout en continuant à dévaluer implicitement l'Autre. L'enseignement multiculturel, qui insiste sur le pluralisme culturel et la modification des perceptions et des attitudes individuelles, ne réussirait pas à modifier les rapports de force et de pouvoir (Dei, 1996; Carr et Lund, 2007). Cet enseignement comporte rarement un examen critique du rôle historique de l'exploitation économique et politique de certains groupes (Henry *et al.*, 2005).

L'approche antiraciste se distingue également de l'éducation à la citoyenneté, qui tend à s'imposer depuis les années 1990 au Canada et qui est obligatoire dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), visant l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Celle-ci met l'accent sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques, et vise à former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale (Bourgeault *et al.*, 1997). Or, comme l'identité et les enjeux de la diversité sont au fondement de l'éducation à la citoyenneté (Kymlicka, 1995), les théoriciens antiracistes estiment qu'elle tend généralement à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire, et qu'elle occulte la nature systémique des discriminations, ainsi que les rapports de pouvoir et inégalités sociales (Troyna, 1993; Dei, 1996).

Si un grand nombre de théoriciens canadiens suggèrent d'élargir l'éducation multiculturelle en intégrant des éléments plus critiques de l'approche antiraciste, notamment les questions reliées aux rapports intergroupes et à l'équité sociale (entre autres : James, 1995; Solomon et Levine-Rasky, 1996a et b; Rezai-Rashti, 1995; Moodley, 1995; Fleras et Elliot, 1992), certains préconisent une pédagogie comportant des stratégies et des objectifs différents de l'approche multiculturelle (Dei, 1996; McCaskell, 1995; Ng, 1995).

Par exemple, selon Dei (1996), le défi de la diversité ne consiste pas à la gérer ou à l'intégrer, mais plutôt à dégager une nouvelle compréhension globale de notre monde social. Il propose une théorie antiraciste définie comme une stratégie pragmatique favorisant les changements systémiques ou institutionnels afin d'éliminer non seulement le racisme mais aussi les systèmes imbriqués d'oppression sociale : sexisme, classisme, etc. L'antiracisme est une remise en question du *statu quo*, en ce qu'il aborde explicitement les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité plutôt qu'en tant qu'éléments de la « variété culturelle et ethnique » de notre monde. Dei énonce dix principes de l'éducation antiraciste, dont : reconnaître les répercussions sociales et les mutations du racisme; comprendre les recoupements avec d'autres formes d'oppression (classe, genre, orientation sexuelle), qui relèvent de processus semblables de domination; questionner le pouvoir et les privilèges en mettant en doute la rationalité de la dominance dans la société;

L'éducation antiraciste entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production et transmission du racisme dans chaque milieu.

problématiser la marginalisation et la délégitimation des connaissances, expériences et conceptions des groupes subordonnés; saisir les processus de construction identitaire; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction des inégalités.

Bref, l'éducation antiraciste entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production et transmission du racisme dans chaque milieu. Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle s'intéresse aux relations de pouvoir qui instrumentalisent les différences et questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs (Harper, 1997). En milieu scolaire, ce questionnement touche autant la définition de la mission éducative et du curriculum (rôle de l'État), que l'organisation des services éducatifs (rôle des commissions scolaires), le quotidien scolaire (rôle de l'école) et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Tous les mandats de l'école – socialisation, sélection, instruction – sont questionnés par cette approche. La pédagogie antiraciste doit donc être intégrée au programme, qu'elle modifie en profondeur, en traversant l'ensemble des matières du curriculum et les pratiques.

Les principales critiques et résistances

Étant donné son caractère radical et novateur, l'éducation antiraciste a suscité un certain nombre de *critiques* s'adressant à l'un ou l'autre de ses traits dominants. Pour l'essentiel, ces critiques peuvent être regroupées sous trois grandes catégories : l'importance accordée à la « race » comme facteur déterminant des inégalités sociales, l'incompatibilité de l'éducation antiraciste avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et, finalement, l'irréalisme de sa stratégie de transformation sociale.

Dans le premier cas (Troyna et Williams, 1986), on lui a notamment reproché de favoriser un maintien défensif et débilitant de l'identité personnelle fondée sur la « race », une polarisation des élèves en fonction de frontières raciales, ainsi que l'exacerbation d'une conscience de couleur dans la société. Par ailleurs, par son insistance sur une critique négative et par son essentialisme (Gilroy, 1992; Rattansi, 1992), l'approche antiraciste se serait montrée incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction, et ne serait donc pas en mesure de susciter un engagement actif des enseignants et des élèves, qu'elle conduirait plutôt au découragement et au cynisme. En outre, la dénonciation des privilèges et du pouvoir des groupes dominants, comme facteur contribuant à la marginalisation de certains groupes, entrerait en partie en contradiction avec les missions de qualification (pour le marché du travail « capitaliste ») et de sélection du système d'éducation, qui contribuent à reproduire des inégalités sociales (Dei *et al.*, 2004). Finalement, certains chercheurs craignent la subordination de l'éducation à des objectifs politiques et la possibilité d'endoctrinement (Troyna et Carrington, 1990; Massey, 1991), et estiment que l'éducation antiraciste doit se dissocier de toute idéologie trop rigide si elle veut engager l'appui du public (Sharma, 1991).

Selon plusieurs études ethnographiques canadiennes (Morrison, 1994; Carr et Klassen, 1995; Beaubier, 1996), peu de pratiques, de programmes et de structures scolaires comportent une perspective explicitement antiraciste, et les enseignants semblent accorder peu d'importance aux relations intergroupes. Les écoles sont considérées comme des organisations bureaucratiques soucieuses de rationalité fonctionnelle, qui ont pris peu de mesures pour promouvoir des relations intergroupes harmonieuses, adapter leurs pratiques et offrir un enseignement sur les inégalités, les discriminations et l'équité. En outre, peu de programmes et de pratiques auraient été révisés de façon à inclure les connaissances, les perspectives et les styles de vie des différents groupes culturels.

Dans les provinces majoritairement anglophones, les recherches (Sakyi *et al.*, 1994; Gillborn, 1996; Solomon et Levine-Rasky, 1996a et b; Harper, 1997) ont noté des *résistances* des enseignants, des directions d'écoles, des parents ou des élèves du groupe majoritaire quant à la mise en œuvre de programmes antiracistes. Les résistances du personnel scolaire sont généralement justifiées par : des conditions de travail non favorables, la peur d'affecter les autres disciplines ou la crainte de déstabiliser le climat ou la cohésion sociale à l'école. D'autres éléments liés à l'identité sociale (âge, ethnicité, classe) et aux valeurs des enseignants interfèrent sur l'acceptation ou le refus de la pédagogie antiraciste. Ainsi, les enseignants sont généralement d'accord *en principe* avec les objectifs de l'éducation antiraciste mais très peu la soutiennent *en pratique*. Dans un contexte de montée du conservatisme et du néolibéralisme, ces résistances expliquent sans doute en partie la réduction des budgets de plusieurs programmes provinciaux mis en place au milieu des années 1990 (Kilbride, 1997). On note donc aujourd'hui un certain saupoudrage de contenus antiracistes dans l'approche multiculturelle, qui présente toutefois des lacunes importantes dont, entre autres, l'accent mis sur les comportements individuels, une perspective culpabilisante à l'égard du groupe majoritaire, ainsi qu'une tendance à traiter le racisme comme un phénomène du passé.

La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste

Étant donné le lien étroit qui existe entre les différents courants inter-/multiculturels, civique et antiraciste, qu'on retrouve peu souvent à l'état pur, nous avons voulu cerner la « valeur ajoutée » de cette approche, en nous appuyant sur la littérature scientifique vue précédemment. Nous avons donc fondé un cadre heuristique à partir d'un certain nombre d'éléments qui dominent au sein de la pédagogie antiraciste, par rapport à la place moins centrale qu'ils occupent dans les autres courants. Pour le Québec, nous avons dressé notre « cartographie » de l'éducation antiraciste aux niveaux primaire et secondaire en fonction de ce cadre afin d'identifier, à partir des documents recueillis et des données d'entrevues, la présence (explicite ou implicite) des éléments centraux de cette approche dans les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie; les politiques et programmes scolaires,

le curriculum ou les cours; le perfectionnement des intervenants; les activités scolaires, parascolaires ou événements.

L'approche antiraciste repose clairement sur les éléments suivants, qui constituent sa « valeur ajoutée » :

Un objectif prioritaire : l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les employés issus des minorités, d'où l'importance accordée à tous les acteurs décisionnels, aux pratiques d'orientation et d'évaluation des élèves et aux politiques relatives à la présence et à la promotion du personnel des minorités.

Un système d'explication dominant : les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux. L'éducation antiraciste préconise une meilleure connaissance : a) des rapports historiques et actuels de pouvoir et de domination au sein de la société et dans le monde; b) des droits de la personne et des droits des minorités; c) de la stratification sociale et des inégalités; d) du fonctionnement des institutions et des politiques ayant des effets discriminatoires; e) de l'exclusion et de l'infériorisation des penseurs non occidentaux dans les curriculums dominants.

Trois stratégies principales :

a) La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires. Le racisme n'est pas considéré comme une aberration individuelle, nécessitant une meilleure connaissance des autres et la réduction des préjugés, mais comme un phénomène constitutif des sociétés, qui marque insidieusement leurs institutions, leurs pratiques et les savoirs transmis.

b) La transmission auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un empowerment, d'une prise sur leur milieu, d'une capacité d'identifier le racisme, de dénoncer et de devenir les acteurs d'une transformation sociale. L'éducation antiraciste entend promouvoir le sens critique, la prise de conscience et l'engagement du personnel scolaire, des élèves et des parents.

c) Une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination. Les enseignants doivent posséder les connaissances et habiletés nécessaires pour former des élèves capables de lutter contre les discriminations et doivent éliminer les perspectives ethnocentriques de leur enseignement. Les parents des groupes marginalisés sont susceptibles d'apporter des perspectives généralement absentes du curriculum.

L'éducation antiraciste au Québec

Depuis les années 1990, les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées dans un processus d'adaptation systémique à la diversité, encore largement inachevé, qui touche l'ensemble des dimensions de la vie scolaire (formation et recrutement du personnel enseignant, définition des programmes et du matériel didactique, relations avec les parents, adaptation des normes et des pratiques de l'école, relations entre les élèves) (Mc Andrew, 2001). Toutefois, dans le secteur francophone de l'éducation au Québec, l'approche antiraciste n'a jamais connu

d'ancrage institutionnel, comme ce fut le cas dans d'autres provinces. L'antiracisme n'y constitue pas un champ spécifique se distinguant du champ interculturel ou de l'éducation à la citoyenneté, et le vocable *éducation antiraciste* n'est presque jamais utilisé. Les termes *race*, *racisme* ou *antiracisme* sont quasi absents du discours normatif, autant dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990* (MCCI, 1990) que dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 (MEQ, 1998), qui traite du racisme en quelques lignes et l'aborde sous l'angle des attitudes et comportements individuels plutôt que dans une perspective systémique (Mc Andrew, 2004). Pourtant, dans les années 1980, l'antiracisme était plus directement l'objet d'analyses et de développements pédagogiques, notamment dans les associations syndicales et surtout dans le réseau anglophone (CEQ, 1982; CEPGM, 1988). Ces approches ont disparu à la fin des années 1980, sans doute en lien avec l'émergence d'un consensus social « centriste » et d'un discours dominant à caractère civique, peu axé sur les appartenances groupales, qui coïncide avec l'accession des francophones au statut de groupe majoritaire (*ibid.*).

S'il existe aujourd'hui des pratiques antiracistes en milieu scolaire québécois, c'est donc sous les courants de l'éducation interculturelle ou à la citoyenneté que nous les avons cherchées et trouvées (Potvin *et al.*, 2006). Dans la « cartographie » effectuée dans le milieu scolaire à Montréal (*ibid.*), on constate en effet la présence d'éléments explicites ou implicites de l'approche antiraciste dans les diverses politiques et pratiques.

En ce qui concerne les **politiques d'encadrement général**, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation (1998) comporte un volet entier sur l'égalité des chances, toutefois moins développé que les deux autres (maîtrise de la langue, éducation à la citoyenneté), ainsi qu'une reconnaissance de la nécessité de mesures compensatoires pour les jeunes des minorités. Du côté de la nouvelle politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la lutte contre « toutes les formes de discrimination, d'exclusion, de racisme ou d'injustice... » apparaît comme l'un des principes centraux. Alors que la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) n'a pas de politique, celle de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) est surtout axée sur la réussite des nouveaux arrivants.

Cependant, divers **projets éducatifs et codes de vie** dans les écoles secondaires³ prennent en compte plusieurs éléments de notre cadre, retracés à partir de mots-clés⁴. L'élément prédominant (explicitement) et récurrent est celui des « attitudes et comportements », comme règles de conduite des écoles, appréhendées sous l'angle des « relations interculturelles harmonieuses » (tolérance et acceptation), dans l'objectif de désamorcer des conflits potentiels. La lutte contre les discriminations n'est pas posée en termes systémiques.

3. Ceux des écoles primaires étaient peu accessibles sur le web. Soulignons également que le projet éducatif d'une école ne traduit pas nécessairement l'ampleur des activités qui s'y font.

4. Race, racisme, préjugés, tolérance, diversité, pluralisme, interculturel. Ce fut le cas de 8 écoles secondaires sur 13 à la CSMB, de 15 écoles secondaires sur 47 à la CSDM et de 5 écoles secondaires sur 12 à la CSPI.

L'implantation de la **réforme et les nouveaux programmes** ouvrent de multiples opportunités d'éducation antiraciste, autant sur le plan des missions de l'éducation que des compétences transversales (jugement critique, structurer son identité, coopérer, actualiser son potentiel, communiquer de façon appropriée), des domaines généraux de formation (vivre ensemble et citoyenneté, environnement et consommation, médias, santé et bien-être), et des programmes disciplinaires (univers social, enseignement moral, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). L'analyse a démontré en effet que dans l'ensemble des composantes de ce nouveau programme, presque tous les éléments d'une approche antiraciste sont présents explicitement, puisqu'il :

- est très axé sur l'égalité des chances et les inégalités sociales en général, générées par la différenciation (facteurs de sexe, race, condition sociale...);
- mise sur l'*empowerment* et l'engagement social, en débordant de la perspective civique « classique », qui s'en tient souvent à l'étude des institutions démocratiques et des droits humains;
- tient compte des rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, en situant ces rapports dans les grands enjeux internationaux actuels : mondialisation, terrorisme, pauvreté, inégalité des ressources, immigration, etc.;
- vise la prise de conscience et la transformation des attitudes et comportements discriminatoires et préconise l'usage de savoirs nouveaux;
- met de l'avant une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination, et mise sur des savoirs essentiels s'appuyant sur des auteurs minoritaires ou non occidentaux.

Toutefois, il ne vise pas explicitement la transformation systémique des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires réels. La manière dont ces *compétences transversales* sont et seront prises en charge par les diverses disciplines demeure floue pour l'instant. Il en est de même des énoncés associés aux « domaines de formation », dont celui qui porte sur le « vivre ensemble et la citoyenneté ». Les activités que vont pouvoir mener concrètement les enseignants ne sont pas définies. La question, qui reste entière, est donc de savoir comment et jusqu'à quel point le programme est et sera appliqué par les enseignants (matière spécifique ou approche transversale?).

Quant à l'**offre de perfectionnement des intervenants** sur les questions liées à la production des inégalités, du racisme et des discriminations, elle est plutôt limitée. Il existe de nombreuses sessions *ad hoc* offertes par différents organismes (MELS, Commission des droits de la personne (CDPDJ), commissions scolaires) portant surtout sur l'immigration, la diversité ethnoculturelle, les conflits de valeurs ou la diversité religieuse, mais le racisme n'est pas une thématique centrale. D'après les descriptifs, la plupart des éléments du cadre heuristique sont traités de façon superficielle, à l'exception des documents de la CDPDJ.

Par contre, il existe plusieurs **activités scolaires et parascolaires** ponctuelles touchant directement ou indirectement au racisme et aux discriminations menées

dans l'une ou l'autre des écoles des trois commissions scolaires. Celles-ci sont souvent offertes par des ONG spécialisés dans le domaine. Parmi les activités financées par le programme d'éducation interculturelle du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, notons, entre autres : Programme Vers le Pacifique; Ouverture sur le monde; Caravane de la tolérance; Jeunesse du Monde; Amnistie Internationale; Club 2/3; activités lors de semaines thématiques (Semaine d'actions contre le racisme, Mois de l'histoire des Noirs, etc.). Les projets sont généralement instaurés par des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC).

En ce qui concerne les perceptions de 26 intervenants rencontrés en entrevue (voir la note n° 2), l'analyse a porté sur ce qui se fait ou non dans les écoles, sur les obstacles à l'implantation de l'éducation antiraciste et sur les pistes d'action (Potvin *et al.*, 2006). **Sur ce qui se fait ou non**, et sans distinguer les perceptions de chacune des catégories d'intervenants rencontrés, nous dégagons les tendances d'ensemble suivantes :

- Dans tous les secteurs, la majorité des interventions ou activités à contenu antiraciste s'inscrivent dans une perspective présentée comme interculturelle.
- On fait de l'antiracisme sans le nommer, par crainte de susciter des résistances.
- Les interventions « antiracistes » aux niveaux primaire et secondaire sont de l'ordre de la gestion de crise et de la résolution ponctuelle des conflits.
- Les intervenants estiment que les problèmes sont traités sous l'angle de rapports interindividuels et non pas dans une perspective systémique.
- Le racisme est généralement perçu comme des « dérapages » marginaux ou épisodiques, sauf lorsqu'il est traité dans certaines activités parascolaires.
- Ces activités ponctuelles se produisent généralement à la demande des animateurs (AVSEC), mais leur présence dans les écoles a été considérablement réduite.
- Les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, sont abordés dans certaines activités parascolaires, et ce système d'explication se retrouve dans le programme du MELS et la définition des compétences.
- Plusieurs activités s'inscrivent dans une perspective altermondialiste et d'ouverture sur le monde, permettant d'accroître la pensée critique et la compréhension des rapports inégalitaires entre les divers groupes, de transformer les attitudes et comportements et de susciter un engagement des jeunes. Par contre, l'accent est plus souvent mis sur ce qui se passe ailleurs dans le monde, comme si les inégalités ne se produisaient ou reproduisaient pas au Québec.
- La question de l'égalité des chances (réussite scolaire des jeunes des minorités) n'est pas définie en lien avec le racisme mais conçue comme un phénomène de rattrapage et d'intégration, demandant surtout des mesures compensatoires.
- Les activités antiracistes visent d'abord les élèves mais peu les intervenants et les parents.
- Peu de perfectionnement et pas de formation continue des personnels scolaires axés sur le racisme, les inégalités.

Sur les **obstacles à l'implantation de l'éducation antiraciste**, les intervenants font ressortir des résistances chez les personnels aux niveaux primaire et secondaire,

et chez les étudiants des cégeps et universités. Ces résistances seraient liées : a) aux contraintes matérielles du milieu scolaire, qui priorise d'autres questions plus « urgentes »; b) au manque de formation des enseignants sur la réforme; c) à la faible représentation des membres des minorités dans le personnel scolaire; d) à l'écart entre les politiques et les difficultés de la pratique. Les répondants utilisent rarement les termes de *racisme* et d'*antiracisme*. On préfère parler d'éducation interculturelle ou à la citoyenneté. L'approche antiraciste est généralement perçue comme : confrontante, conflictuelle ou culpabilisante pour les membres du groupe majoritaire, qui se sentent parfois eux-mêmes victimes; limitée, par rapport aux enjeux des inégalités sociales, à la paix, à la justice sociale, aux droits humains et aux discriminations de toutes sortes. Cette perception réduit le racisme aux préjugés individuels et aux dérapages excessifs, considérés comme des faits sociaux marginaux. Le racisme n'est pas abordé comme un processus et un phénomène systémique, mais comme une déviance ou une pathologie.

Enfin, sur les pistes d'action, les répondants suggèrent, en raison des résistances perçues, d'aborder le racisme et les discriminations dans une perspective large d'égalité, de justice sociale et de droits humains dans un contexte de mondialisation. Une approche uniquement antiraciste n'est pas jugée stratégique et attirante. Toutefois, cette question va prendre de l'ampleur dans les prochaines années, à tous les niveaux du système scolaire : politiques, programmes, curriculum, activités, formations des enseignants, gestion des établissements, rapports famille-école. En témoignent le nouveau programme de l'école québécoise, l'intérêt pour le courant altermondialiste et les enjeux mondiaux et la multiplication des programmes ou activités de coopération internationale.

L'éducation antiraciste en Ontario

L'arrivée d'un gouvernement néo-démocrate en Ontario au début des années 1990 a entraîné certaines transformations dans le secteur de l'éducation. Ainsi, en dépit de nombreuses résistances, y compris de plusieurs enseignants, une première politique d'éducation antiraciste au Canada a été élaborée en 1993 (MEFO, 1993a). Celle-ci s'attaquait explicitement au racisme systémique en éducation et mandatait les conseils scolaires à produire des plans d'action et des stratégies touchant dix dimensions clés, soit : les politiques, lignes directrices et pratiques du conseil scolaire; le leadership; le partenariat école-collectivité; le programme d'études (curriculum); la langue des élèves; l'évaluation et le placement des élèves; l'orientation et le counselling; le harcèlement racial et ethnoculturel; les pratiques d'emploi; le perfectionnement professionnel. Cette politique a été considérée comme la plus novatrice et avant-gardiste par de nombreux intervenants, puisqu'elle visait à transformer les structures institutionnelles basées sur l'eurocentrisme. Bien qu'elle établissait des liens explicites avec l'approche multiculturelle, elle stipulait clairement qu'« Une éducation antiraciste et fondée sur l'équité ethnoculturelle va plus loin qu'une éducation multiculturelle, dans laquelle on se limite à enseigner des notions sur les

cultures et traditions de divers groupes » (MEFO, 1993b, en ligne). Cette politique a constitué un point tournant en matière d'éducation à la justice sociale, car elle impliquait un plus grand engagement et une imputabilité des différentes instances des milieux scolaires (Carr, 2006).

Cette nouvelle approche a permis aux groupes jadis écartés des réseaux de pouvoir d'avoir la possibilité d'influencer les orientations de l'éducation publique. Comme cette politique était constituée d'un ensemble de programmes, d'outils pédagogiques, de ressources et d'infrastructures institutionnelles, les éducateurs et éducatrices de la province devaient obligatoirement participer à son application. Forts d'un discours public favorable à la promotion de l'équité en éducation, certains conseils scolaires, notamment le Conseil scolaire de Toronto, sont devenus des chefs de file en Amérique du Nord, poursuivant la mise en œuvre de la politique d'une manière très agressive. La nouvelle politique a exigé la collecte de données et la consultation des communautés, ainsi que l'engagement de personnels pour assurer son application. Dès lors, elle a eu des retombées majeures, puisque les fédérations d'enseignants, les associations de parents et divers organismes et intervenants en éducation ont produit des énoncés, des outils pédagogiques et des programmes pour assurer sa mise en œuvre.

À la fin du mandat du gouvernement Bob Rae en 1995, après deux ans de consultation et de recherche, la Commission royale sur l'éducation (1995) a présenté son rapport final, très favorable à l'éducation antiraciste. Parmi les recommandations du rapport, on souligne le maintien d'un poste senior au ministère de l'Éducation pour défendre les intérêts des minorités⁵, un programme de perfectionnement professionnel sur l'antiracisme, l'élaboration de « résultats mesurables liés directement aux politiques et aux plans antiracistes du Ministère et des conseils scolaires », un mandat des conseils scolaires afin qu'ils « sollicitent la collaboration des parents et des membres de la communauté à la mise en œuvre des plans et à leur surveillance », un examen systématique du matériel didactique et des outils d'évaluation afin de s'assurer qu'ils soient dénués de tout racisme et qu'ils respectent l'esprit et la lettre des politiques, des ressources financières suffisantes et une étroite collaboration entre les divers intervenants, y compris avec les membres des communautés noires, « pour établir des écoles modèles et des programmes novateurs s'inspirant des approches pédagogiques exemplaires de façon à assurer le succès scolaire des élèves noirs ».

Alors que la politique d'éducation antiraciste commençait à donner des résultats, l'élection du gouvernement conservateur de Mike Harris en 1995 a mis fin à l'infrastructure antiraciste. Le rapport de la Commission royale, notamment ses recommandations sur l'équité, n'a pas été pris en considération dans les orientations politiques en éducation. L'élimination du leadership en matière d'antiracisme a suscité un abandon de sa mise en œuvre dans les milieux scolaires : les conseils

5. Le rapport ainsi que les recommandations peuvent être consultés sur le site web du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html>

scolaires ont laissé tomber systématiquement leurs engagements en matière de marginalisation des groupes minorisés. Cet abandon s'explique, selon Carr (2006), par le faible appui des personnes chargées de la mise en œuvre de cette politique au ministère de l'Éducation, qui croyaient peu en la validité de cette approche. Pour Black (2003), un des impacts visibles du changement de gouvernement en 1995 a été l'élimination du terme *racisme* dans les textes d'histoire, et selon Fielding (2002), les problématiques du racisme et de la justice sociale ont disparu des programmes cadres en sciences sociales au secondaire à l'époque de Harris. Enfin, quatre ans après avoir constamment coupé en matière de diversité en éducation, le gouvernement conservateur a réintroduit une politique d'éducation antidiscriminatoire (MEFO, 1999), laquelle n'était toutefois pas obligatoire, ne contenait pas d'exigences pour des ressources financières et humaines supplémentaires, ne visait pas à introduire des valeurs axées sur l'égalité et le développement de l'esprit critique chez les élèves et les personnels, et ne s'appuyait pas sur un leadership visible.

Conclusion et comparaison entre l'Ontario et le Québec

En brossant un tableau de la conceptualisation, de la présence et de la mise en œuvre d'une approche antiraciste en Ontario et au Québec, nous constatons plusieurs points de convergence, en dépit de données de recherche différentes dans les deux cas :

- Malgré la mise en œuvre d'une approche explicitement antiraciste en Ontario au début des années 1990, les changements systémiques ont été bien minces et les milieux ont rapidement abandonné le processus de transformation en cours.
- La terminologie est « euphémisée », surtout au Québec. On constate une difficulté ou un refus de nommer l'exclusion, le racisme, les inégalités interethniques.
- Le manque de leadership maintient un *statu quo* au niveau systémique.
- Les inégalités de pouvoir au cœur de la conceptualisation de l'antiracisme sont généralement ignorées.
- Il existe de nombreuses opportunités d'éducation antiraciste, mais une absence de cadre de référence global susceptible d'orienter les actions.
- Il existe peu de perfectionnement et de formation continue des personnels scolaires axés sur les discriminations, le racisme et les inégalités. Dans le cadre du Renouveau pédagogique au Québec, les enseignants seraient donc mal outillés en matière d'éducation à la citoyenneté et de gestion des accommodements raisonnables.
- Les activités antiracistes visent les élèves, mais peu les intervenants et les parents.
- Les intervenants connaissent peu et font peu mention des aspects systémiques et des mécanismes de production du racisme.
- Il existe des résistances à l'approche antiraciste et des obstacles génériques à sa mise en œuvre.

On constate en effet dans les deux cas des résistances à l'introduction d'une approche antiraciste. Celles-ci semblent relever d'éléments partagés, comme la surcharge de travail ou la crainte d'une politisation de l'éducation. Toutefois, certaines spécificités, qui tiennent de la complexité politique et sociolinguistique de la société québécoise, peuvent aussi expliquer ces résistances. Diverses recherches ont montré que les enseignants éprouvent encore une inquiétude quant au maintien et au développement d'un Québec francophone, liée à leur expérience passée de victimisation sur le plan linguistique et à leur sentiment encore présent de minorisation au Canada et en Amérique du Nord (Hohl, 1996; Hohl et Normand, 2000). Dans des contextes où la majorité elle-même a un statut fragile, l'éducation antiraciste risque soit d'être banalisée, soit d'être vécue sur un mode défensif. Cette hypothèse reste à vérifier mais elle justifierait l'importance d'une perspective qui tienne compte des questions nationales, linguistiques et de classes.

En dépit de la faiblesse de cette approche dans les milieux scolaires, le climat actuel est particulièrement propice à la réouverture du débat sur la pertinence d'infuser une perspective égalitaire, antiraciste et antidiscriminatoire dans les programmes d'éducation interculturelle ou d'éducation à la citoyenneté. Plusieurs facteurs contribuent à sa pertinence, dont l'implantation du Nouveau programme de l'école québécoise, l'échec scolaire des jeunes des minorités visibles – qu'on commence à reconnaître après une longue période de dénégation au Québec (McAndrew *et al.*, 2004), l'émergence de dérives racistes lors des débats, globalement légitimes, qui ont lieu autour de la place de la diversité religieuse à l'école depuis le début des années 1990, et en particulier en 2006 et 2007, avec la « crise » médiatique des accommodations raisonnables (Potvin *et al.*, 2008 a et b). Lors de ces « crises », les limites d'une perspective interculturelle ou civique qui ne prendrait pas en compte la construction négative préalable des groupes objets de débats, ainsi que les besoins de formation des enseignants à cet égard, ont été illustrés (McAndrew, 2004; Kanouté, 2004). La situation difficile sur le plan identitaire et socioéconomique des jeunes de deuxième génération des minorités visibles (Potvin *et al.*, 2007), l'intérêt pour le courant altermondialiste et les enjeux mondiaux, la multiplication des programmes de coopération internationale, ainsi que la réalité souvent cachée des manifestations de racisme en milieu scolaire, constituent, par ailleurs, d'autres arguments en faveur d'une meilleure intégration des éléments de cette perspective au sein des institutions scolaires québécoises.

Ainsi, afin d'assurer le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être plus égalitaires, il importe d'aborder le racisme et les discriminations dans une perspective large d'égalité, de justice sociale et de droits humains dans un contexte de mondialisation, en greffant ces éléments à d'autres programmes ou mesures. Un rejet des perspectives dichotomiques et une meilleure compréhension et appropriation des concepts de racisme et d'antiracisme seraient donc souhaitables et ce, dans un souci d'engagement et d'imputabilité de toutes les forces vives du milieu à l'égard d'une véritable égalité des chances et des résultats pour les jeunes, les personnels scolaires et les familles de toutes origines. Dès lors, les milieux pourraient : miser davantage sur les équipes-écoles pour organiser des enseignements et activités

Le climat actuel est particulièrement propice à la réouverture du débat sur la pertinence d'infuser une perspective égalitaire, antiraciste et antidiscriminatoire dans les programmes d'éducation interculturelle ou d'éducation à la citoyenneté.

autour de thèmes reliés aux droits, à l'égalité, à l'anti-discrimination; outiller les enseignants en trousse pédagogique sur les droits (ONG, activités, formations) et en « *guidelines* » pour répondre aux demandes d'accommodements raisonnables; proposer des contenus de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être sur les questions d'inégalités; prendre en compte les expériences et perspectives de différents groupes minoritaires (parents et ONG) et rendre le curriculum et les activités signifiants en intégrant les expériences des élèves (ex. minorités religieuses), sans les victimiser.

Références bibliographiques

- APPLE, M.W. et Beane, J.A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- BANKS, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson A&B.
- BANKS, J. et McGee-Banks, C. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Toronto : Allyn & Bacon.
- BEAUBIER, D.M. (1996). *Ontario's multicultural education curriculum and its implementation in a secondary classroom*. Thèse de doctorat, Université Queen's.
- BOURGEAULT, G., McAndrew, M. et Tessier, C. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France. Des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, 121 (oct.-nov.-déc.), p. 57-77.
- CARR, P. (2006). Social justice and Whiteness in education: Color-blind policymaking and racism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, (4) 2, <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=77>.
- CARR, P. et Lund, D. (2007). *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- CARR, P. et Klassen, T. (1995). The Role of Racial Minority Teachers in Anti-racist Education. *Canadian Ethnic Studies*, 28 (2), p. 126-138.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Toronto: Imprimerie de la Reine de l'Ontario <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html>.
- DEI, G. (1996b). *Antiracist Education : Theory and Practice*. Halifax : Fernwood Publishing.
- DEI, G., Karumanchery, L. et Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the Race Card: Exposing White Power and Privilege*. New York: Peter Lang.

- FLERAS, A. et Elliott, J.L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough : Nelson Canada.
- FREIRE, P. (1995). *Pedagogy of the Oppressed*. M.B. Ramos, trad., New York : Continuum.
- GILLBORN, D. (1996). Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of white ethnicity? *British Educational Research Journal*, 22 (2), p. 165-180.
- GILROY, P. (1992). The end of racism, dans *Race, Culture and Difference*, sous la direction de J. Donald et A. Rattansi. London : Sage Publications, p.49-61.
- GIROUX, H. (1993). *Living Dangerously : Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York : Peter Lang.
- GRAVEL, N.B. (2004). *Apport du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté*. Devis de recherche doctorale. Université de Montréal : Département de psychopédagogie et d'andragogie.
- HARPER, H. (1997). Difference and diversity in Ontario schooling. *Canadian Journal of Education*, 22 (3), p. 51-70.
- HOHL, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires, dans *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, sous la direction de M. Pagé, M. Mc Andrew et F. Gagnon. Montréal/Paris : L'Harmattan, p. 337-347.
- HOHL, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, dans *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, sous la direction de M. McAndrew et F. Gagnon. Montréal/Paris : L'Harmattan, p. 161-181.
- JAMES, C. (1995). Multicultural and anti-racism education in Canada. *Race, Gender & Class*, 2 (3), p. 31-47.
- KANOUTÉ, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), p. 171-190.
- KANOUTÉ, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école, dans *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, sous la direction de J. Renaud, A. Germain et X. Leloup. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 201-210.
- KANOUTÉ, F., Landry, D. et Duong, L. (2004). *Recherche en collaboration entre les milieux académiques et communautaires : faire évoluer le rôle des parents de sujets à acteurs du changement*. Communication, 7^e Conférence nationale Metropolis, Montréal, 25-28 mars.
- KILBRIDE, C. (1997). La situation ontarienne : contexte spécifique et recherches actuelles au CERIS, dans *Le rôle de l'éducation dans l'intégration de immigrants : recherches actuelles et prospectives*, sous la direction de C. Cicéri et M. McAndrew. Montréal : Immigration et métropoles, p. 3-17.

- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- MANSFIELD, E. et Kehoe J. (1994). A critical examination of an antiracist education. *Canadian Journal of Education*, 19 (4), p. 418-430.
- MASSEY, I. (1991) *More than Skin Deep: Developing Anti-racist Multicultural Education in Schools*. London : Hodder & Stoughton.
- McANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McANDREW, M. (2004). L'éducation antiraciste au Québec : bilan et prospective, dans *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, sous la direction de J. Renaud, A. Germain et X. Leloup. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 201-210.
- McANDREW, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2004a). *La réussite scolaire des jeunes noirs à l'école québécoise*. Rapport de recherche, Immigration et Métropoles/MEQ.
- MCCASKELL, T. (1995). Anti-racism education and practice in the public school system, dans *In Beyond Political Correctness : Toward the Inclusive University*, sous la direction de S. Richer et L. Weir. Toronto : University of Toronto Press, p. 253-272.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1^{er} cycle. « Décroche tes rêves »*. Gouvernement du Québec. Programmes du primaire et du secondaire : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/index.htm>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Toronto : MEFO. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1993b). *Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires*. Toronto : MEFO. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.html>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1993c) *Vers une nouvelle optique. Guide sur l'éducation en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle*. Toronto : MEFO.

- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : MCCI.
- MOODLEY, K.A. (1984). The predicament of racial affirmative action: A critical review of equality now. *Queens Quarterly*, 91, p. 795-806.
- MOODLEY, K.A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status, dans *Handbook of Research on Multicultural Education*, sous la direction de J.A. Banks et C.A. Banks. New York : MacMillan, p. 801-820.
- MORRISON, D.D. (1994). *Elementary teacher's perspectives concerning race relations and clarification of issues related to implementing antiracism education strategies in their classrooms*. Thèse de maîtrise inédite: Université de Toronto.
- NG, R. (1995). Teaching against the grain : Contradictions and possibilities, dans *Anti-racism, feminism, and critical approaches to education*, sous la direction de R. Ng, P. Staton et J. Scane. Westport : Bergin et Garvey, p. 129-152.
- PAGÉ, M. (J. Provencher et D. Ramirez, coll.) (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- POTVIN, M., Audet, G. et McAndrew, M. (2008a). Les discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise, entre mars et mai 2006, dans McAndrew, M. (Éd.) *Pour une prise en compte raisonnée de la diversité religieuse dans les normes et pratiques de l'école publique*. Montréal : Fidès, sous presse (1^{er} trimestre 2008).
- POTVIN, M. et al. (2008b). *Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1^{er} mars 2006 au 30 avril 2007*. Rapport de recherche remis à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor), janvier 2008.
- POTVIN, M., Venel, N. et Eid, P. (Dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration*. Une comparaison France- Québec. Montréal : Athéna Éditions.
- POTVIN, M., McAndrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Chaire de recherche du Canada *Éducation et rapports ethniques* (www.ceetum.umontreal.ca), mai 2006.
- RATTANSI, A. (1992). Changing the subject? Racism, culture and education, dans *Race, culture and difference*, sous la direction de J. Donald et A. Rattansi. London : Sage Publications, p. 11-48.

- REZAI-RASHTI, G. (1995). Multicultural education, anti-racist education, and critical pedagogy: Reflections on everyday practice, dans *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*, sous la direction de R. Ng, P. Staton et J. Scane. Westport : Bergin et Garvey, p. 3-20.
- SAKYI, A., Cumming, A. et MacKay, R. (1994). Learning processes in a Canadian exchange Program for multicultural, anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19 (4), p. 399-417.
- SHARMA, H.P. (1991). Beyond ethnicity and class: Uniting People in the fight against racism, dans *Immigrants and Refugees in Canada: A National Perspective on Ethnicity, Multiculturalism and Cross-Cultural Adjustment*, sous la direction de S.P. Sharma, A.M. Ervin et D. Meintel. Saskatoon : University of Saskatchewan, p. 111-133.
- SIVAK, A.M. (1998). *An Inquiry into the Contextual Specificity of Canadian Literature on Anti-racist Education*. Thèse de maîtrise inédite. Université de la Colombie-Britannique.
- SLEETER, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York : State University of New York Press.
- SOLOMON, R.P. et Levine-Rasky, C. (1996a). When principle meets practice: Teachers' contradictory responses to antiracist education. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLII (1), p. 19-33.
- SOLOMON, R.P. et Levine-Rasky, C. (1996b). Transforming teacher education for an antiracism pedagogy. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33 (3), p. 337-359.
- TROYNA, B. (1993). *Racism and Education*. Toronto : OISE Press.
- TROYNA, B. et Carrington, B. (1990). *Education, Racism and Reform*. London : Routledge.
- TROYNA, B. et Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State: The Realization of Education Policy*. London : Croom Helm.