

---

# De la comédie musicale au rapprochement interculturel : l'exemple d'une école secondaire de Montréal<sup>1</sup>

---

Suzanne Talmon, étudiante à la maîtrise  
*Département d'histoire*  
*Université Laval*

Dans les sociétés modernes contemporaines, un nombre considérable de nationalités, d'ethnies et de cultures vivent ensemble comparant, quotidiennement, leurs styles de vie, leurs façons de faire et leurs échelles de valeur. Or, toute société a besoin d'une certaine cohésion pour fonctionner et survivre. Mais comment arrive-t-on à ce que l'existence de différents groupes culturels dans une même société ne conduise pas à l'éclatement de celle-ci ? Comment arrive-t-on à une compréhension réciproque et à une contribution de chacun à la construction d'une citoyenneté commune ?

Dans cette quête difficile, les lieux publics semblent être des endroits-clés où se confrontent les valeurs individuelles et collectives. L'école en est un bon exemple : elle est le lieu où entrent en contact des individus d'origines culturelles de plus en plus diversifiées et où chacun devrait pouvoir trouver sa place et contribuer au

---

1. Je tiens à remercier tout particulièrement François Desgroseillers de l'École secondaire Henri-Bourassa qui a accepté de me rencontrer et me donner tous les renseignements concernant l'école et le projet qui y avait été réalisé. Sans son témoignage, la rédaction de ce travail n'aurait pas été possible. Je tiens aussi à remercier Lucille Guilbert pour son soutien et ses conseils concernant la rédaction de ce travail.

bien commun. Ce contact ne se fait pas toujours de manière positive. Des questions d'identité, de pouvoir et d'influence conduisent facilement à des tensions, parfois considérables. Idéalement, ce contact devrait apporter un enrichissement mutuel, un apprentissage réciproque et contribuer au développement de citoyens conscients et engagés.

Pour en arriver là, le processus de médiation semble être un moyen approprié. Selon Michèle Guillaume-Hofnung (1995 : 74), la médiation est « un mode de construction et de gestion de la vie sociale » qui crée ou rétablit des liens sociaux entre deux entités, que cela soit entre l'individu et la société ou entre individus. Elle est un processus créatif qui permet l'évolution d'une structure binaire vers une structure ternaire par le biais d'une communication qui transforme les entités originales.

Nous voulons analyser ici en quoi et comment l'école peut devenir un médiateur dans une société pluraliste : médiateur entre les différentes cultures (médiation interculturelle) et médiateur entre les individus et la société (médiation civique). Nous nous intéresserons particulièrement aux possibilités qu'offrent des projets parascolaires, notamment des projets favorisant l'expression orale, gestuelle, musicale, etc.

Dans un premier temps, nous esquisserons le contexte dans lequel s'inscrit notre problématique : la diversité culturelle qui caractérise le Québec d'aujourd'hui, les réponses politiques et théoriques concernant la question de la cohésion sociale ainsi que les impacts de ces constats sur les écoles et les élèves. Dans un deuxième temps, nous citerons en exemple un projet réalisé dans une école secondaire de Montréal et l'analyserons en termes de contribution à un rapprochement interculturel et à l'éducation à la citoyenneté.

Une publication du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) de l'Université de Montréal (Tessier, 1998) parle d'un projet de comédie musicale qui s'est réalisé en 1997-1998 dans une école secondaire de Montréal-Nord. Ce projet, riche tant par son contenu que par sa mise en scène, s'inscrivait dans l'évolution de l'école d'une situation conflictuelle vers un climat plus harmonieux entre les nombreuses

communautés culturelles présentes. Il nous semble que ce projet est un très bon exemple de médiation en milieu scolaire.

Nous avons eu la possibilité de faire une entrevue avec le responsable du projet qui est l'animateur de pastorale de l'école<sup>2</sup>. Cependant, nous n'avons pu interroger les élèves qui y avaient participé parce que, pour la plupart, ils avaient déjà terminé leurs études secondaires. Par ailleurs, une visite au Conseil scolaire de l'île de Montréal nous a fourni les statistiques concernant la composition ethnique et linguistique des élèves de l'école.

Puisque les relations entre citoyens et le rôle de l'école dans les sociétés pluralistes sont complexes, nous ne pourrions traiter tous les aspects dans le cadre de ce travail. Ainsi, nous nous limiterons, sur le plan social, aux questions du respect et de la compréhension des autres cultures et, sur le plan scolaire, aux relations entre les élèves. Les facteurs économiques et sociaux de la participation civique ainsi que les relations entre l'école et les parents ne seront donc pas considérés.

## LA DIVERSITÉ CULTURELLE DU QUÉBEC CONTEMPORAIN

Depuis toujours, le Canada et le Québec forment des sociétés hétérogènes sur le plan linguistique et culturel. La plupart des dix provinces du Canada sont habitées majoritairement par des anglophones et minoritairement par des francophones. Au Québec, c'est l'inverse : en 1996 les francophones comptent pour 82,2% de la population, les anglophones, 8,5%<sup>3</sup> (Langlois, 1999 : 26). Cette dualité linguistique, reconnue officiellement au Canada, a entraîné une dualité culturelle et conduit à de nombreux conflits et disputes entre le Québec et le Canada tout au long de leur histoire (par exemple : le Mouvement des Patriotes en 1837-1838, la Crise

---

2. L'entrevue, d'une heure et demie environ, a eu lieu le 6 novembre 2000 dans un local à l'École secondaire Henri-Bourassa.

3. Recensement de 1996, critère : langue maternelle. Puisque le projet dont il est question dans cet article date de 1999, j'ai tenu à garder les statistiques du recensement de 1996.

d'octobre de 1970, les discussions autour de la société distincte et de la langue française, etc.). Il existe aussi, sur le territoire canadien et québécois, des peuples autochtones (amérindiens et inuit) qui forment des groupes culturellement différents. En 1996 ils constituaient 0,8 % de la population québécoise (Langlois, 1999 : 34).

Le Québec, comme le Canada, est terre d'immigration. Il a connu plusieurs vagues d'immigration dont celle du XIX<sup>e</sup> siècle et celle de la fin de la Seconde Guerre mondiale. La population allophone du Québec constituait 3,7 % de la population totale en 1951, tandis qu'en 1996, elle représentait 9,3 %, soit un pourcentage plus important que celui de la population anglophone<sup>4</sup> (Langlois, 1999 : 26). Depuis 1995, le Québec accueille environ 28 000 immigrants par année. La majorité d'entre eux viennent de France, les autres de Chine, d'Algérie, de l'Ex-Yougoslavie, de l'Ex-URSS, d'Haïti, d'Inde, du Maroc et de Roumanie (Langlois, 1999 : 13). Ainsi, la population québécoise d'aujourd'hui est composée des groupes culturels suivants : « les Franco-Québécois, les Anglo-Québécois, les autochtones et [...] les communautés culturelles (Juifs, Italiens, Grecs, Portugais, Haïtiens et autres) » (Bouchard, 2000 : 54-55).

Les communautés ethniques se sont surtout installées dans la région montréalaise. Selon le recensement de 1996 de Statistique Canada, 87,6 % des allophones du Québec habitaient la région métropolitaine de Montréal<sup>5</sup>. La population de la ville de Montréal avait 29,8 % d'allophones et 26,3 % d'immigrants. La population de Montréal-Nord, 28,7 % d'allophones et 26,3 % d'immigrants tandis que Montréal-Sud (Longueuil) avait seulement 8,6 % d'allophones et 9 % d'immigrants. En 1996 donc, la population du Québec, et surtout celle de la région de Montréal, formait une société pluriethnique et pluriculturelle.

---

4. Recensement de 1996, critère : langue maternelle.

5. Selon le recensement de 1996, la grande région de Montréal avait une population de 3 326 510 dont 640 190 allophones (19,2 %) et 586 465 immigrants (17,6 %). Au total, le Québec comptait 730 595 allophones et 664 495 immigrants (Statistique Canada).

## L'ATTITUDE DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ENVERS LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET ETHNIQUE AU QUÉBEC

La société québécoise correspond tout à fait à la culture pluraliste telle que définie par Howard Lee Nostrand (1991 : 359) en ce sens qu'elle est « un système socioculturel où des subcultures partagent une civilisation commune malgré leurs différences. Se pose ensuite la question de l'attitude de la population envers cette diversité et de la gestion des différences puisque :

le pluralisme culturel est un état précaire, surtout quand il s'agit de différences ethniques. C'est un juste milieu qui tend à glisser soit sur la pente de la destruction des ethnies minoritaires, soit sur celle de l'effondrement de la coalition interethnique et de la civilisation commune (Nostrand, 1991 : 359).

De plus, la gestion des relations interculturelles est délicate puisque ce sont des identités qui sont en jeu. Jean Caune explique, en se référant à Sigmund Freud et à George Herbert Mead, qu'il existe un rapport de signification entre l'identité et la culture. Selon lui, l'identité de l'individu existe en partie à travers le trait culturel et sa personnalité lui vient de son appartenance à une collectivité (Caune, 1995 : 50-51).

La question des rapports interculturels semble être d'autant plus complexe au Québec si on prend en considération que la culture majoritaire, celle des francophones, est, au sein du Canada, minoritaire et se sent menacée. La perception qu'ont les Québécois « de souche » des immigrants est directement liée à des questions de politique interne et de défense culturelle. Le fait que les immigrants s'intègrent plutôt à la communauté anglophone soulève des craintes concernant le statut de la langue française et du désir d'un projet national du Québec (Helly, 1996 : 72-76 et 427-428 ; voir aussi Caouette, 1991 : 100). C'est une des raisons pour lesquelles le gouvernement du Québec oppose à la politique du multiculturalisme du Canada fédéral son concept de convergence culturelle.

La discussion des avantages et des désavantages de ces différents modèles d'intégration est certainement très importante et nécessaire dans le contexte mondial contemporain, mais elle dépasse le cadre de ce texte. Nous nous contenterons donc d'une

brève description de ce qu'est la convergence culturelle. Ce concept stipule que tous les citoyens sont porteurs des mêmes droits et libertés et que chacun a droit à l'exercice de sa propre culture. Cependant, certaines valeurs communes, issues de la culture de la majorité, ont préséance. Cette position est inscrite dans deux lois québécoises : la *Charte des droits et des libertés de la personne*, adoptée en 1975, qui

reconnaît à tout individu le droit au plein exercice de ses droits et de ses libertés. Aucune distinction, exclusion ou préférence ne peut entraver l'expression de ce droit, notamment celles fondées sur la race, la couleur, la religion ou l'origine ethnique (MRCI, 1986)

et la *Charte de la langue française* (loi 101) adoptée en 1977.

La langue française et les valeurs démocratiques fondamentales – égalité de tous, le respect de l'autre, participation civique, etc. – constituent donc le « foyer de convergence » des diverses communautés culturelles de la société québécoise. C'est notamment par le respect de l'autre et la participation active de tous à la construction d'une société commune que le gouvernement québécois espère créer un sentiment d'appartenance à la société francophone et favoriser ainsi une certaine cohésion sociale.

## L'ESPACE PUBLIC

Dans la création d'un sentiment d'appartenance, l'espace public joue un rôle important, car il est :

le lieu des manifestations collectives de l'appartenance et de la vie politique, et, en particulier, [celui] dans lequel sont mises en œuvre les procédures et les rituels par lesquels s'expriment les logiques politiques et institutionnelles qui constituent la collectivité en État (Lamizet, 1999 : 11).

C'est-à-dire que le lieu public permet aux individus de prendre conscience de leur appartenance à une collectivité parce que c'est là que les commémorations de la communauté ont lieu. Par ailleurs, cette culture qui unit une collectivité ou une société « n'existe qu'incarnée dans les individus, à travers leurs comportements et leurs productions singulières » (Caune, 1995 : 65). L'individu contribue ainsi à la formation d'une culture par ses manifestations et ses expressions, lesquelles sont influencées par le contexte culturel et

social dans lequel elles s'inscrivent. Il existe donc un mouvement et une « permutation circulaire » (Caune, 1995 : 87) entre l'individu, les manifestations et le cadre culturel et social d'une collectivité. Les manifestations qui ont lieu dans l'espace public sont alors à la fois l'expression d'un individu et celle d'une culture. Elles sont l'élément tiers par lequel est établie une relation entre l'individu et la collectivité. Ce tiers donne sens puisqu'il s'inscrit dans un cadre plus large qui est celui de la société et crée un sentiment d'appartenance à la collectivité. Le lieu public est donc le lieu « dans lequel est possible une [...] dialectisation des formes collectives et des représentations singulières » (Lamizet, 1999 : 10), processus qui peut être compris comme médiation.

## LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LES SOCIÉTÉS PLURICULTURELLES

L'école est un lieu public, un « lieu de jonction de valeurs personnelles et familiales avec celles d'une [...] collectivité » (Van Neste, 2000 : 131). Elle joue un rôle important dans le développement des élèves à la fois comme individus confiants et comme citoyens d'une société. Dans le contexte d'une société pluriculturelle, ce rôle est important, mais difficile à jouer. Il est important parce que l'école est un lieu de propagation des valeurs sur lesquelles se fonde une société et un lieu d'intégration et d'éducation à la citoyenneté qui est nécessaire pour une certaine cohésion sociale (Brossard, 2000 : 117). La difficulté principale s'explique par la grande variété de valeurs, de modes de comportement et de visions qu'entraîne la présence d'élèves d'origines ethnoculturelles différentes.

Au Québec, la *Charte de la langue française* (loi 101) de 1977 prévoit la fréquentation obligatoire de l'école française pour l'ensemble de la population scolaire québécoise. Ainsi, elle oblige les enfants issus de familles immigrantes à fréquenter les écoles francophones ce qui a provoqué une modification radicale de la clientèle des écoles publiques francophones, surtout dans la région de Montréal qui accueillait, en 1991, 70 % des élèves allophones du Québec et plus que 90 % des nouveaux arrivants ; cette proportion n'était que de 11 % au début des années 1970. Ainsi, près de la moitié des écoles francophones de l'île de Montréal accueillent une

population appréciable d'élèves allophones (25 % ou plus, en 1990-1991) (McAndrew, 1996 : 1-2).

Ce fait pose des problèmes sur plusieurs plans : linguistique, identitaire (pour les élèves) et relationnel (entre les élèves, entre les élèves et les enseignants ainsi qu'entre les enseignants et les parents)<sup>6</sup>. Il est bien certain que ce ne sont pas uniquement les différences culturelles qui provoquent ces problèmes. S'y ajoute aussi des facteurs économiques et scolaires pour une grande partie, facteurs qui sont parfois, mais pas nécessairement, reliés. Dans cet article, nous nous concentrerons essentiellement sur la dimension culturelle.

Concernant les problèmes que rencontrent les élèves à l'école multiethnique, Michel Claes constate que les jeunes issus de familles d'immigration sont souvent exposés à un double processus d'appropriation de valeurs et de normes : le premier dans les familles qui transmettent la culture d'origine des ancêtres, le deuxième à l'école où se trouvent les valeurs et les normes de la société d'accueil. Ce double processus peut être d'autant plus difficile à vivre que la personnalité des jeunes est encore en plein développement. Il peut ainsi « donner lieu à des conflits d'allégeance, des problèmes d'identité ou le rejet de l'une ou l'autre de ces cultures » (Claes, 1991 : 517). Claude Clanet (1990 : 184) parle d'un clivage dans la structure de la personnalité, un « clivage entre deux prises en compte de la réalité grâce à l'existence de registres imaginaires/symboliques différents car structurés par des codes culturels distincts ». Une réponse pragmatique des jeunes exposés à ce double processus d'appropriation culturelle consiste à choisir le code culturel convenant à chaque situation. En famille, ils se comportent selon les codes de la culture des parents mais, à l'école, ils adoptent un comportement adapté à la culture du pays d'accueil. Pour ce qui est des stratégies identitaires possibles face à une telle situation, Anne Laperrière les

---

6. Pour les effets de ces différences sur les relations entre les parents et l'école, voir Caouette, 1991 : 95-96, ou encore la publication du Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1998, *Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais*.



résume ainsi : intégration, création d'une nouvelle transculture, militance, traditionalisme, agression, marginalisation, minimisation ou déréalisation en réponse à la discrimination. Il est certain que les trois premières stratégies représentent des stratégies saines, tandis que les autres peuvent conduire à des graves problèmes personnels, interpersonnels et intergroupes (Laperrière, 1992 : 137).

Pour ce qui est des relations interethniques et interculturelles entre groupes à l'école, l'étude de Laperrière confirme la thèse de Claes qui soutient que « les sous-groupes ethniques restent homogènes à l'école comme à la station de métro. L'ethnie constitue le critère de ralliement, il y a peu d'échanges entre les groupes » (Claes, 1991 : 527). On constate donc une préférence pour les membres de son propre groupe. Cela conduit, dans le meilleur des cas, à une indifférence envers d'autres groupes et, dans le pire des cas, à la haine, à la violence ou même à la destruction de l'autre groupe. La psychologie sociale a largement exploité et expliqué ce thème (voir, par exemple, Doise 1976 ; Tajfel, 1978a et b).

Comment est-il alors possible de créer ou de transmettre des valeurs de respect de l'autre et un sentiment d'appartenance commune si les communautés culturelles s'isolent et parfois rejettent les autres ? Marie McAndrew prétend que :

le défi posé aujourd'hui par la pluriethnicité à l'École québécoise ne réside plus tellement dans le maintien des langues et des cultures d'origine conçues comme des réalités statistiques, mais bien dans la recherche d'un terrain d'entente commun qui permette aux élèves de toutes origines de réussir à l'École et de développer un sentiment d'appartenance à une société francophone et pluraliste (McAndrew, 1996 : 11).

La Réforme du curriculum au Québec, initiée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1998 et mise sur pied en septembre 2000, s'inscrit dans cette perspective et son point central est l'éducation à la citoyenneté. Outre de nouveaux programmes au primaire et au secondaire, la réforme vise à développer des « compétences transversales » parmi les élèves : « Maîtrise de la langue commune. Résolution pacifique des conflits. Coopération entre pairs. Compréhension des règles de la vie en société. Sens civique. Ouverture au pluralisme culturel. » (MEQ, 1998 : 126-127).

L'éducation civique est donc une nécessité primordiale et un objectif officiel pour l'école pluriethnique du Québec contemporain. Elle comprend aussi l'éducation interculturelle et doit contribuer à l'intégration des élèves dans la société, à l'instauration d'un dialogue entre les cultures et à une compréhension réciproque, à la participation civique de tous les élèves ainsi qu'à la création d'un sentiment d'appartenance à la société.

Comment est-ce qu'un apprentissage civique et le rapprochement interculturel peuvent se réaliser concrètement dans une école pluriethnique et quel rôle peut jouer la médiation dans ce processus? L'école secondaire Henri-Bourassa nous servira d'exemple.

### CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE HENRI-BOURASSA<sup>7</sup>

L'École secondaire Henri-Bourassa est située à Montréal-Nord et fait aujourd'hui partie de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île<sup>8</sup>. On y trouve des classes d'enseignement régulier, de cheminement particulier, un secteur d'éducation des adultes ainsi qu'un programme d'études internationales. L'école offre une multitude de services aux élèves et favorise l'implication des élèves et des parents à la vie scolaire par le biais de comités et de projets spéciaux. Il y a une centaine d'enseignants et d'éducateurs spécialisés.

En 2000, l'école accueille 1 790 élèves et le nombre est en constante augmentation depuis quelques années. L'établissement dessert le territoire de Rivière-des-Prairies et la plupart des élèves viennent d'un milieu défavorisé. L'école est très diversifiée sur le plan de l'origine ethnoculturelle et de l'appartenance religieuse. Même si 71 % des élèves sont nés au Québec, seulement la moitié d'entre eux ont des parents qui sont nés au Québec. Outre les Québécois « de souche », le groupe culturel le plus important est issu de la communauté haïtienne qui représente, à lui seul, environ 19 %

7. Tous les renseignements proviennent de notre entrevue avec l'animateur de pastorale de l'école et de Caroline Tessier (1998 : 16-21).

8. En septembre 1998, l'école faisait partie de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

des élèves. Parmi les autres groupes, on trouve des hispanophones (plus importante il y a quelques années), des élèves d'origine européenne (russe, portugaise et autres) dont un important groupe italien, un groupe de plus en plus nombreux d'origine arabe et, enfin, quelques élèves d'origine africaine et asiatique. La langue maternelle est autre que le français ou l'anglais pour 42,4 % des élèves, le français reste quand même dominant en tant que langue parlée à la maison (84,5 % des élèves)<sup>9</sup>.

### **La dynamique de l'école**

Contrairement à ce qui existait durant les années 1990, l'École Henri-Bourassa est aujourd'hui reconnue pour l'harmonie interculturelle et les valeurs de tolérance et de respect qui y règnent. De 1990 à 1993, les tensions interethniques y étaient très élevées et l'existence de clans engendrait souvent la violence. Les combats pour devenir le clan dominant étaient à l'ordre du jour. Certains groupes culturels demeuraient isolés. Un tel climat de violence nuisait à la réputation de l'école. La direction a donc décidé de mettre en place certaines mesures pour favoriser une résolution pacifique des conflits et un rapprochement interculturel.

Ces mesures ont pris différentes formes. Pendant les cours, les enseignants et les élèves traitaient de thèmes d'actualité des pays d'origine des élèves pour favoriser une compréhension des cultures présentes à l'école et ce sont les élèves eux-mêmes qui devenaient les porte-parole de leur pays d'origine. D'autres mesures se sont ajoutées. Une première consistait en l'engagement d'un gardien de sécurité, un ancien « policier jeunesse », pour servir de médiateur lors de conflits entre les élèves. La deuxième mesure consistait en la mise sur pied de deux programmes parascolaires qui avaient une visée moins immédiate que la première et prenaient en compte, non pas la dimension conflit/sécurité, mais la dimension culturelle. Ces activités d'ordre culturel étaient la responsabilité de l'animateur de pastorale puisqu'elles faisaient partie de sa tâche de promotion d'harmonie et du développement d'une conscience sociale.

---

9. Toutes les données datent de 1999 (Saint-Jacques et Matte, 2000 : 24).

Les échanges interculturels se faisaient par l'accueil d'élèves d'origine étrangère dans des familles québécoises « de souche » et vice-versa pendant une courte période de temps. Le but était de « mettre en valeur les différents rituels familiaux et faire comprendre, "à partir d'une vision de l'intérieur", la société d'accueil aux familles d'origines immigrantes » (Tessier, 1998 : 19). Cette façon de faire était d'importance puisque, généralement, l'accueil et l'intégration des immigrants se font dans l'anonymat urbain où leurs premiers et principaux contacts se font généralement à l'intérieur de leur communauté culturelle. À partir de ces échanges, il s'est créé un « groupe d'échange » dirigé par l'animateur de pastorale. Ce groupe se rencontrait une fois par semaine pour discuter des thèmes et des enjeux relatifs à l'établissement de relations interculturelles tant dans la société québécoise qu'internationalement.

Les activités culturelles visaient bien sûr une meilleure connaissance des autres cultures, mais elles cherchaient surtout à créer des contacts entre les élèves d'origines différentes et à engendrer un esprit de groupe par l'entremise d'activités artistiques communes. C'est ainsi que, en 1997 et en 1998, les élèves ont monté des spectacles où chacun présentait une danse folklorique ou une chanson de leur culture d'origine. Malgré le fait que chaque élève ne présentait que sa propre culture et qu'il n'y avait pas d'interaction sur scène, des amitiés se sont créées dans les loges.

Cette activité s'est beaucoup développée par la suite. Les élèves des activités culturelles ont fait équipe avec les élèves qui avaient participé aux échanges interculturels pour créer deux comédies musicales. La première, en 1997, qui était une adaptation de *West Side Story* avec une fin positive, permettait, grâce à sa chorégraphie, non pas une simple juxtaposition, mais une interaction des cultures sur la scène même. La seconde, l'année suivante, exploitait le thème des relations interculturelles d'une façon encore plus directe. Elle nous servira d'exemple.

Par toutes ces mesures et activités, l'école a réussi, au cours des années, à améliorer considérablement le climat et à dépasser les frontières claniques et culturelles en favorisant le dialogue et la création de liens d'amitié. Il est certain que tous les problèmes n'ont pas disparu puisque certains sont aussi liés à des problèmes scolaires ou

économiques difficiles mais, pour ce qui est strictement de l'école, les résultats sont remarquables. Les échanges interculturels, les discussions et les activités se poursuivent toujours et plus en plus d'élèves y participant chaque année.

### **Le projet *Les espoirs de la danse***

La comédie musicale, *Les espoirs de la danse*, s'inscrit dans ce processus de rapprochement interculturel à l'école et est le résultat de tous les efforts des élèves soutenus par l'animateur de pastorale. L'accent est mis sur le vécu des élèves issus de l'immigration qui cherchent leur place entre leur culture d'origine et celle de la société d'accueil.

Le projet a été élaboré dans le cadre du programme « Opération Espoir » qui favorise la création de projets mobilisateurs qui visent la réduction des tensions interethniques dans les divers quartiers de l'île de Montréal. Il a été soutenu financièrement par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration dans le cadre d'un programme de soutien à la participation civique. Son but est de faire travailler ensemble les jeunes de différentes origines ethniques. La représentation de *Les espoirs de la danse*, d'une durée d'environ 50 minutes, a eu lieu, à l'école, le 19 mars 1998 dans le cadre de la Semaine interculturelle au Québec. Par la suite, le groupe a participé à quelques concours et gagné plusieurs prix dont le premier prix du concours « Tout est possible »<sup>10</sup>.

La comédie musicale s'inspirait de l'histoire de *Chorus Line* et racontait les petits drames des jeunes d'une école de danse internationale. L'animateur de pastorale et une travailleuse de rue ont écrit le scénario. Ils se sont servis des débats qui avaient eu lieu dans le « groupe d'échange », des témoignages vécus lors des échanges interculturels et des histoires que leur apportaient les élèves pendant le processus de création. Le contenu de la comédie musicale mettait donc en scène les expériences d'adolescence des élèves de l'école : les relations amoureuses interethniques ; la double culture,

---

10. Ce concours est organisé par l'Association multiculturelle des écoles francophones de l'Ontario.

une familiale, l'autre scolaire; le contrôle parental ou celui des garçons sur les filles; le désir de continuer des études supérieures en tant que jeune issu de l'immigration; etc. La mise en scène a été réalisée par une intervenante œuvrant pour le Café jeunesse et il y avait un policier d'Opération espoir qui faisait partie de l'équipe qui encadrait l'ensemble projet. Pour le choix de la musique, l'animateur de pastorale a trouvé des musiques et des rythmes de styles variés, reflétant ainsi le mélange culturel des élèves. Les chorégraphies ont été montées par les élèves et s'inspiraient des divers éléments folkloriques de leur culture d'origine. Ainsi, outre le contenu portant sur les défis des relations interculturelles, la mise en scène aussi présentait un métissage de cultures et de styles.

L'équipe qui travaillait au projet était celui du groupe des activités culturelles auquel s'étaient joints des jeunes du groupe des échanges interculturels. Ces derniers avaient aussi fait partie de la première production alors tous se connaissaient. Il régnait donc un climat de confiance tant entre les élèves qu'entre les élèves et les animateurs, ce qui permettait d'aborder des thèmes parfois un peu délicat. D'autres jeunes se sont aussi joints au groupe, tant et si bien que, finalement, celui-ci était composé d'une trentaine d'élèves de tous les âges, de toutes les origines ethnoculturelles, de toutes les classes sociales et de divers niveaux intellectuels.

Lors de la représentation, le public formé majoritairement d'adultes qui travaillaient en milieu interculturel ou qui étaient en contact avec les jeunes et des amis des élèves. Les parents étaient moins présents, car quelques élèves ne voulaient pas qu'ils soient témoins de leur vécu d'adolescent qui n'est pas toujours conforme à la vision qu'en ont les parents. Pour cette même raison et aussi parce que certains, jeunes ou adultes, sont moins ouverts à la problématique des contacts interculturels représentés par les thématiques et le mélange de diverses musiques et danses, des représentations à l'extérieur de l'école étaient difficiles.

Selon l'animateur de pastorale, Monsieur Desgroseillers, les retombées ont été très satisfaisantes. Le projet a permis d'établir un dialogue entre les élèves, d'échanger leurs points de vue, favorisant ainsi une compréhension mutuelle. Grâce au travail en commun, des liens d'amitié qui dépassaient les frontières ethnoculturelles, se

sont créés et ont contribué à une plus grande ouverture entre les groupes culturels. « L'autre groupe n'est plus vu comme un bloc parce qu'ils y ont des amis. » Pour les spectateurs, la comédie musicale a permis d'apprendre, de vérifier ou de confirmer les réalités que vivent les jeunes avec qui ils travaillent. En plus de la création de liens, du développement du respect et d'une ouverture sur le monde, le projet a inculqué un sens des responsabilités chez les élèves impliqués : ils sont devenus des « leaders » dans l'école et plusieurs d'entre eux se sont engagés dans divers comités ou dans le Conseil d'école, un en est même devenu le président.

### **Analyse du projet**

Le projet *Les espoirs de la danse* ainsi que les autres mesures prises par l'école (les échanges interculturels, les discussions, les thèmes traités dans les cours, l'engagement d'un policier etc.) ont eu beaucoup de succès. Les tensions entre les élèves ont diminué de façon remarquable. Sensibilisés davantage aux enjeux du multiculturalisme et des relations interculturelles, les élèves sont devenus plus ouverts aux autres et plus responsables à l'égard de leur environnement social. Comment en est-on arrivé là ?

Pour ce qui est du rapprochement interculturel, il semble s'être réalisé principalement par deux moyens : le dialogue et un projet commun.

Le dialogue permettait d'entrer en contact avec les autres élèves de leur « monde ». C'est en s'exprimant eux-mêmes – en racontant leur vécu, en énonçant leurs points de vue et en écoutant les autres – que les élèves ont fait connaissance et ont pu en arriver à une compréhension de l'autre. Ces échanges ont permis de découvrir la personne « derrière » l'ethnie. Une personne qui a peut-être les mêmes problèmes que soi avec ses parents, à l'école et dans la société en général. Il est certain que, pour que ces échanges aient pu se dérouler dans une ambiance de respect mutuel et de calme, il a fallu le soutien et l'accompagnement des enseignants ou de l'animateur de pastorale qui ont su établir un climat de confiance et de respect, amorcer des réflexions et guider les élèves.

Ces premiers contacts ont été renforcés par un travail en équipe. L'importance du but commun partagé par des groupes différents et même rivaux a été étudiée par le psychologue Muzafer Sherif (*Robbers Cave Experiment*, 1961). Fernand Ouellet résume le résultat ainsi :

C'est dans une troisième phase dans laquelle il est fait appel à des buts supra-ordonnés [...], nécessitant la collaboration et impliquant la complémentarité des [...] groupes, que l'on assiste à un retour à des représentations réciproques plus favorables et à des comportements moins agressifs. En fait, un nouveau groupe, englobant les deux précédents, s'est constitué, en regard de ce but collectif (Ouellet, 1991 : 84).

Les élèves, accompagnés des animateurs et du policier, ont donc été rassemblés autour d'un projet pour lequel les forces et l'implication de chacun étaient essentielles. Tous ont participé à son élaboration et tous étaient responsables du produit final. Ainsi, l'interaction, basée sur des rapports égaux, a créé et renforcé les liens sociaux de solidarité et d'amitié qui sont allés au-delà des origines ethnoculturelles, de l'âge, du sexe et du succès scolaire.

Le processus de médiation, qui comprenait l'intervention des animateurs, la parole et un projet commun, a créé des liens entre des individus qui les ont transformés ; confrontés à une autre vision des choses, les élèves ont pris conscience de leurs propres valeurs. L'animateur de pastorale concrétise :

Par exemple, [d'une part,] en discutant avec des Québécois de souche, des élèves musulmans ont pris connaissance d'un autre rôle de la femme. [D'autre part,] les Québécois de souche ont pris conscience que leurs valeurs de liberté et d'individualisme peuvent avoir des conséquences moins positives.

Cette médiation interculturelle a aussi été favorisée par l'art dramatique et les caractéristiques qui lui sont propres. Selon Luce Brossard (2000 : 123), « [dans le domaine des arts on] valorise les différences [...] et [on] favorise la production d'une multitude de réponses au même problème posé, ce qui permet à chaque élève d'affirmer sa différence et d'être reconnu pour ce qu'il est. » Dans le cas des *Espoirs de la danse*, les élèves ont exprimé et affirmé leurs différences à travers la gestuelle, la danse, la musique et les costumes, contribuant ainsi à la richesse du spectacle. Cette expérience a provoqué un sentiment d'acceptation et de confiance en soi et, par



le fait même, ils étaient plus aptes à respecter l'autre dans sa singularité.

Le fait de présenter symboliquement la réalité en public donne un sens à cette représentation. Pour Bernard Lamizet, le théâtre « donne une consistance réelle à l'événement qu'il représente, grâce à la présence de l'acteur qui le joue [et] fait apparaître une forme de dédoublement distancié de la réalité sociale et politique de la société dans laquelle elle s'inscrit » (Lamizet, 1999 : 104). Le théâtre est médiation culturelle dans le sens qu'il relie le monde réel avec la représentation symbolique du monde par un rapport de signification.

À travers les représentations théâtrales, le vécu des élèves a ainsi pris sens. Grâce au théâtre, le public a pris connaissance de la réalité de ces jeunes. Il a alors pu comprendre une autre facette de la société, de la place souhaitée et effectivement tenue par les élèves. Le fait d'avoir gagné plusieurs prix est symbole d'acceptation du discours théâtral qui donne aux élèves le sentiment d'occuper une place bien déterminée et leur permet de développer leur sentiment d'appartenance.

Le théâtre est donc double médiation : médiation culturelle et une médiation civique et ce, sur deux plans. Premièrement, les acteurs, en y manifestant leur singularité dans un lieu public, s'inscrivent dans la collectivité et y créent un lieu d'appartenance. Les spectateurs prennent aussi conscience de leur appartenance sociale puisqu'on leur renvoie une image d'une partie de leur société.

Aussi, puisque les élèves y étaient reconnus dans leur singularité et qu'ils avaient déjà pris des responsabilités dans la production de la pièce, ils étaient prêts à assumer d'autres responsabilités à l'école. Leur expérience théâtrale les avait préparés à s'engager davantage dans la société et à contribuer à sa construction et à sa gestion.

\*

\* \*

Pour conclure, faisons le point sur ce qu'on peut retenir de l'exemple de l'École Henri-Bourassa pour la gestion de la diversité culturelle dans des sociétés modernes comme celle du Québec.

D'abord, il semble être important de souligner le rôle de l'école comme médiateur entre les individus et la société. Elle permet la formation de citoyens responsables et une ouverture au monde puisqu'elle constitue souvent le premier endroit où les enfants puissent vivre une expérience multiculturelle. La réforme scolaire de 1998 est venu consolider cette éducation à la citoyenneté.

Cependant, les liens entre les différentes communautés culturelles ne se créent pas toujours naturellement ni à l'école ni dans la société en général. L'intervention d'un tiers semble souvent être nécessaire. Dans notre cas témoin, ce rôle a été tenu par un animateur et un projet commun sans oublier le rôle central joué par les enseignants qui sont quotidiennement confrontés à la gestion de la diversité culturelle de leurs élèves.

De plus, comme le prétend Laperrière (1996 : 333), la reconnaissance de l'identité personnelle est un préalable à la participation civique et à la création d'un sentiment d'appartenance à la société. À partir de là, on peut conclure que, dans les sociétés pluralistes, une médiation civique ne peut se faire sans médiation interculturelle et que le domaine des arts, et surtout celui des arts dramatiques, est un lieu privilégié pour le développement à la fois d'un respect de l'autre et d'un sentiment d'appartenance à la société.

Si nous proposons ici d'avoir recours à un processus de médiation pour créer un rapprochement entre les différentes communautés culturelles et un sentiment d'appartenance à la société, cela aura nécessairement des conséquences pour la société actuelle. Elle sera transformée puisque la médiation provoque un changement de tous les participants. Ainsi, comme le propose Gérard Bouchard, nous arriverons peut-être à une société « sociologique » qui ne sera ni une société ethnique qui dresse des frontières entre les ethnies pour gérer la diversité culturelle, ni une société civique qui a comme seule caractéristique l'égalité de ses sujets devant la loi. Cette nouvelle société sera plutôt basée sur une « coalition des partenaires qui occupent actuellement le territoire du Québec [et tiendra] compte de l'ensemble des composantes et des dimensions de la nation » (Bouchard, 2000 : 54 et 67) en favorisant la participation de tous à la construction d'une société commune.

## Références

- Bouchard, Gérard (2000), « Construire la nation québécoise. Manifeste pour une coalition nationale », dans Michel Venne (dir.), *Penser la nation québécoise*, Montréal, Québec Amérique, p. 49-68.
- Brossard, Luce (2000), « Contribuer à l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines », dans Luce Brossard et Arthur Marsolais (dir.), *Non-violence et citoyenneté : un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, Ste Foy, MultiMondes, p. 113-128.
- Caouette, Charles E. (1991), « L'école face aux défis du pluralisme et de la promotion collective », dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, IQRC, p. 93-106.
- Caune, Jean (1995), *Culture et communication. Convergences théoriques et lieux de médiation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Claes, Michel (1991), « Socialisation des adolescents, en contexte multiethnique », dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, IQRC, p. 515-541.
- Clanet, Claude (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Doise, Willem (1976), *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, A. de Boeck.
- Guillaume-Hofnung, Michèle (1995), *La médiation*, Paris, PUF.
- Helly, Denise (1996), *Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994. Un bilan documentaire des politiques*, Ste Foy, PUL.
- Lamizet, Bernard (1999), *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- Langlois, Simon (1999), *Tableaux et graphiques pour Québec 2001*, Université Laval, <http://www.soc.ulaval.ca/tendances/tabgra01.pdf>, tableaux 13, 26, 34.
- Laperrière, Anne (1992), « Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel », *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, p. 133-156.
- Laperrière, Anne (1996), « Entre identité ethnique et civique : études québécoises », dans France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, p. 321-335.
- McAndrew, Marie (1996), « L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec : éléments d'un bilan », dans Zita De Koninck (dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport #3 : école et société*, Winnipeg, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, p. 1-23.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec)/Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1998), *Réaffirmer l'école*, Québec, MEQ.

MRCI (Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration) (1986), Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales, Québec, [http://www.mrci.gouv.qc.ca/52\\_2.asp?pid=884](http://www.mrci.gouv.qc.ca/52_2.asp?pid=884)

Nostrand, Howard Lee (1991), « Le contenu d'une culture pluraliste », dans Marguerite Lavallée, Fernand Ouellet et François Larose (dir.), *Identité, culture et changement social. Actes du troisième colloque de l'ARIQ*, Paris, L'Harmattan, p. 359-372.

Ouellet, Fernand (1991), *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.

Saint-Jacques, Marcel, et Jean Matte (2000), *Profil socioculturel des écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 1999*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Tajfel, Henri (1978a), *Differentiation Between Social groups : Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, Londres et New York, Academic Press.

Tajfel, Henri (1978b), *The Social Psychology of Minorities*, Londres, Minority Rights Group.

Tessier, Caroline (1998), *Pratiques novatrices d'éducation à la citoyenneté dans des écoles de Montréal et de Toronto*, Montréal, Université de Montréal.

Van Neste, Marthe (2000), « Apprendre la citoyenneté en la pratiquant », dans Luce Brossard et Arthur Marsolais (dir.), *Non-violence et citoyenneté : un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, Ste Foy, Éditions MultiMondes, p. 129-142.