

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU SERVICE DU SAVOIR-VIVRE ENSEMBLE : LE CAS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Marie-France Benes

Volume 12, Number 1, 1999

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1100407ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1100407ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de droit international

ISSN

0828-9999 (print)

2561-6994 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Benes, M.-F. (1999). L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU SERVICE DU SAVOIR-VIVRE ENSEMBLE : LE CAS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. *Revue québécoise de droit international / Quebec Journal of International Law / Revista quebequense de derecho internacional*, 12(1), 109–115.
<https://doi.org/10.7202/1100407ar>

**L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU SERVICE DU
SAVOIR-VIVRE ENSEMBLE :
LE CAS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE**

*Par Marie-France Benes**

Chers collègues,

Les systèmes éducatifs des sociétés contemporaines s'activent à faire, pour la plupart, une place à la diversité, en particulier celle qui a trait aux appartenances ethniques et culturelles. À l'école rouleau compresseur, peu soucieuse des différences, sauf quand il s'agissait de classer les élèves à partir de leur niveau dans les matières d'enseignement ou selon leur rendement scolaire, tend à se substituer, en effet, au Canada comme aux États-Unis, en Europe et ailleurs, une école qui s'emploie à parler le langage du pluralisme, à mettre en avant une éducation interculturelle. Le fait-elle avec succès? Des évaluations longitudinales le diront dans dix ans, vingt ans. Sans doute révéleront-elles que les résultats sont variables d'un pays à l'autre, d'un milieu à l'autre. En revanche, ce qui est clair pour le moment, c'est cette conviction qu'on ne peut plus faire l'école comme avant, en s'appuyant sur l'apparente et trompeuse homogénéité de la classe. C'est cette volonté de prendre le virage interculturel en tenant compte, dans le programme aussi bien que dans la vie scolaire, de la diversité polymorphe qui surgit de toutes parts.

Mais ce virage, on le sait, ne va pas sans susciter des interrogations. Jusqu'où peut-on aller dans cette prise en compte de la diversité des élèves, faire acte de foi dans le pluralisme et l'ouverture à l'altérité sans mettre en cause l'identité ou les identités de la société d'accueil? Comment s'ouvrir sans «disparaître», s'adapter sans mettre en péril les fondements de la société? Comment maintenir la cohésion sociale dans un contexte pluraliste où, selon certains, les repères sociaux risquent chaque jour et de plus en plus de s'effriter et de se perdre? Ces interrogations balisent *grosso modo* le défi crucial et stimulant que le système scolaire québécois, à l'instar des systèmes scolaires d'autres sociétés comparables, s'est engagé à relever depuis quelques années.

M'appuyant sur des exemples tirés de la réalité québécoise, je vais mettre en lumière, dans le présent exposé, la façon dont l'éducation interculturelle de tous dans le milieu scolaire peut renforcer le savoir-vivre ensemble et la cohésion sociale. Mais auparavant, j'indiquerai quelques données relatives à des aspects de la diversité de l'effectif dans les écoles québécoises.

* Directrice des services aux communautés culturelles et écoles montréalaises, Ministère de l'Éducation du Québec.

I. La diversité de l'effectif scolaire

L'effectif scolaire québécois témoigne d'une diversité historique – élèves d'origines canadienne-française, canadienne-anglaise et amérindienne – à laquelle s'est ajoutée, depuis la fin du XIX^e siècle, une pluralité associée aux mouvements migratoires. À la faveur de ces derniers, les établissements d'enseignement vont accueillir des élèves venant d'abord d'Europe et d'Amérique du Nord, puis de tous les continents. Aujourd'hui, les élèves immigrants et immigrantes au Québec sont originaires surtout d'Asie (République populaire de Chine, Bangladesh, Viet-nam, Sri Lanka, Philippines, Hong Kong), des Antilles (Haïti), du Maghreb (Algérie, Maroc), du Proche-Orient (Liban) et d'Amérique latine (Salvador, Pérou, Mexique), sans compter les États-Unis (pays voisin) et la France (qui a des liens historiques avec le Québec).

La référence au pays d'origine fournit, certes, une bonne indication sur la diversité de l'effectif scolaire, mais elle ne permet pas d'apprécier celle-ci à sa juste valeur et sous ses multiples angles. Par exemple, elle ne tient pas compte des jeunes de «la deuxième génération», ce qu'en retour la référence à la langue maternelle permet de faire dans une certaine mesure. Près de deux cents langues maternelles sont recensées dans le réseau scolaire québécois et un grand nombre provient de familles linguistiques différentes du français. Quant à la diversité religieuse, elle n'est pas en reste, même s'il existe des réseaux d'écoles privées confessionnelles.

Enfin, signalons que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se répartit de manière inégale dans le réseau scolaire et se traduit par différents cas de figure. Certaines écoles affichent une forte densité d'élèves immigrants ou nés de parents immigrants, pouvant aller jusqu'à 90 p. 100 de l'effectif, alors que d'autres présentent une relative homogénéité.

II. Un cadre de base commun

Notons que cette diversité de l'effectif scolaire n'évolue pas dans un contexte d'anomie ou d'absence de cadre commun. En effet, un certain nombre de règles que doivent suivre tous les établissements d'enseignement du Québec joue déjà un rôle de socle commun, de ciment du système scolaire. À titre d'exemples : les régimes pédagogiques sont les mêmes pour toutes les écoles, les règles quant à l'évaluation des apprentissages, la sanction des études et la délivrance des diplômes aussi; l'enseignement des matières doit se faire selon des programmes approuvés par le Ministère de l'Éducation, etc.

Ces règles communes sont nécessaires en vue d'assurer un certain niveau de cohérence à la façon de faire l'école en général, aux compétences que l'école québécoise se doit de faire développer aux élèves et aux savoirs que ceux-ci doivent maîtriser. Cela participe d'ailleurs de la mission de socialisation de l'école, où passe dans un même moule une vaste partie de la population. Il s'agit là toutefois d'une situation normale. Ce qu'il importe de souligner, dans le présent atelier, ce sont les efforts particuliers qui peuvent être déployés pour favoriser chez l'ensemble des

élèves, quels que soient leur milieu social, leurs référents culturels et leur pays d'origine ou langue maternelle, l'accessibilité à des apprentissages communs et l'acquisition de valeurs communes (égalité, justice sociale, non-discrimination, respect de l'autre, participation civique, etc.) animant les sociétés démocratiques. Gage d'une plus grande cohésion sociale et d'un savoir-vivre ensemble, ce bagage commun fera de ces élèves des acteurs sociaux plus aptes à relever les défis de leur temps, de leur société et de leur monde marqués par le sceau du pluralisme.

III. Des principes pour traiter la diversité

Le Ministère de l'Éducation du Québec a rendu publique, à l'automne 1998, une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, placée sous le signe de l'exclusion zéro et inscrite dans la réforme actuelle de l'éducation. Cette politique donne les grands axes concernant l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec et la formation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles. L'approche de l'éducation interculturelle qui y est mise de l'avant se réfère essentiellement à la compétence à communiquer, à interagir entre personnes aux socialisations et aux référents divers, ainsi qu'aux attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. Cette approche rejoint également l'éducation à la citoyenneté par l'accent qu'elle met spécialement sur les valeurs et normes civiques communes.

L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste peut représenter, justement, l'un des principes d'action de l'école en matière de traitement de la diversité. Cette éducation, qui promeut le lien social, permet de préparer les élèves à jouer un rôle actif dans le système démocratique par l'adhésion à ces valeurs et normes qui le caractérisent et par la connaissance des institutions qui l'incarnent, de même que par l'exercice des droits et responsabilités que ce système leur reconnaît comme citoyens et citoyennes. Au passage, je précise que, dans mon propos, le statut de citoyen au Québec se rattache avant tout à la sphère sociologique et non politique, puisqu'il se rapporte aux sujets qui partagent la vie de la « cité » et qui y participent.

D'autre part, l'école doit continuer de promouvoir l'égalité des chances, objet d'un autre principe d'action. Cela implique qu'elle assure non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi la mise en place de moyens spéciaux et de mesures compensatoires pour les élèves qui en ont besoin. Ce principe, qui soutient l'équité et la non-discrimination, renvoie à l'acceptation et au respect des autres, de même qu'au rejet de l'ethnocentrisme et de toute manifestation raciste.

La maîtrise de la langue commune de la vie publique constitue un autre principe d'action dans le traitement de la diversité. Il importe que l'école rende ses élèves capables de maîtriser et de partager cet outil commun de participation et de communication, ce qui aide à contrer autant l'exclusion que la marginalisation et favorise aussi un sentiment d'appartenance sociale. Ce principe, ainsi que les deux autres, reconnaissent donc la différence, en même temps qu'ils soutiennent l'interaction.

IV. Des mesures d'accueil et de soutien

La maîtrise de la langue d'enseignement est une condition de base de l'intégration scolaire qui ouvre elle-même la voie à la participation sociale, comme il vient d'être mentionné. À cet égard, des mesures visant le soutien linguistique des élèves immigrants nouvellement arrivés sont indispensables. Pour améliorer les résultats obtenus, il convient de considérer l'intégration scolaire comme la responsabilité de l'ensemble du personnel de l'école et non plus comme la responsabilité exclusive des enseignantes et des enseignants chargés de l'application de ces mesures. Tout le personnel scolaire peut aider, en effet, le primo-arrivant dans son apprentissage de la langue d'enseignement comme de la société d'accueil. Ce changement de cap aura probablement des effets encore plus intéressants s'il s'accompagne d'une utilisation plus fréquente du modèle d'intégration progressive de la classe d'accueil à la classe ordinaire.

Dans le même ordre d'idées, des moyens précis doivent être mis en œuvre pour soutenir les primo-arrivants qui sont en situation de grand retard scolaire. Ne rien faire pour ces élèves reviendrait à renier et à trahir le principe de l'égalité des chances en éducation et à condamner ceux-ci à l'exclusion sociale. Des projets novateurs, axés sur le repérage rapide des élèves visés et sur une intervention globale touchant aux apprentissages en français comme dans les autres matières, sont nécessaires.

V. L'ouverture sur la communauté

Il ne serait nullement approprié de penser intégration scolaire et éducation interculturelle sans songer aux parents et à la communauté de proximité. Le milieu scolaire signale parfois un clivage entre les perceptions et visions éducatives des parents et celles du personnel scolaire. Ce clivage peut nuire à l'intégration de l'élève et à l'harmonisation de ses rapports sociaux. Dans ce contexte, il est recommandé d'insister sur le rapprochement, l'association nécessaire entre l'école, la famille et la communauté pour remplir la tâche d'intégration (association facilitée, dans le cas du Québec, par la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* qui postule la mise en place, dans les écoles, de conseils d'établissement et, au besoin, d'organismes de participation des parents). Plus l'école, la famille et la communauté vont travailler en partenariat, mieux cela vaudra, c'est évident, pour la scolarisation et la socialisation de l'élève immigrant et, en bout de ligne, pour la solidarité sociale.

VI. Les programmes d'études

Les programmes d'études constituent un champ majeur à investir pour favoriser l'éducation interculturelle des élèves. Ces programmes doivent traduire le patrimoine et les valeurs communes de la société démocratique, valeurs dont fait partie l'ouverture à la diversité. Cette approche se base sur le postulat selon lequel la

connaissance du patrimoine, de l'histoire et des valeurs de la société est essentielle pour avoir des interactions sociales positives et enrichissantes. Ce patrimoine, c'est à la fois un héritage évolutif, où chacun peut se reconnaître et un projet ouvert sur l'avenir, auquel chaque élève peut contribuer. Ce n'est pas une autofermeture dans un passé, une mémoire, mais plutôt une ouverture sur un futur à construire ensemble, d'une part à partir de réalisations, d'institutions, de règles du jeu et d'un cadre démocratique légués par l'histoire, et d'autre part, avec la pierre édicatrice que chacun apporte. Dès lors, une approche inclusive sera privilégiée dans les contenus des programmes, et elle fera notamment ressortir, dans les divers domaines, les apports multiples de tous les membres de la société, quelle que soit leur origine.

Au Québec, un cours d'éducation à la citoyenneté, associé à l'histoire et à la géographie au primaire et à l'histoire jusqu'en 4^e secondaire, permettra de transmettre aux élèves, de façon particulière, des connaissances sur les règles de vie commune et sur la compréhension des relations entre les personnes. En outre, l'éducation à la citoyenneté représente un des domaines d'expérience de vie du programme faisant partie du nouveau Programme de formation de l'école québécoise et qui établit un ensemble d'apprentissages fondamentaux que l'élève doit faire au regard de la diversité et de la vie en société. En somme, tous ces efforts de formation à ce qui est socialement commun devraient contribuer à une plus grande cohésion sociale.

VII. La vie scolaire

Par ailleurs, il est attendu que les établissements d'enseignement introduisent des perspectives pluralistes à l'intérieur de services complémentaires, notamment les codes de vie et les activités parascolaires. Ces activités doivent être l'occasion d'une véritable initiation aux pratiques démocratiques (processus d'élection, règles de fonctionnement en groupe, participation), à la cohabitation harmonieuse exempte de discrimination et de racisme, au partage de connaissances et d'expériences diversifiées. Il est souhaitable que l'approche coopérative soit mise à profit pour conscientiser l'élève à la richesse induite par la diversité, ainsi qu'à l'interdépendance et à la solidarité entre les membres d'une collectivité.

Le milieu scolaire est convié à s'instrumenter et à se former pour répondre de manière appropriée aux demandes d'exemption des normes institutionnelles que lui présentent les élèves ou leurs parents. Ces demandes touchent surtout au respect des prescriptions et pratiques religieuses, mais aussi à la conception de l'école, de l'apprentissage, de la discipline et des droits de l'enfant, aux usages linguistiques ainsi qu'au statut et rôle attribués aux hommes et femmes. La prise en compte de la diversité culturelle, ethnique et religieuse, qui s'inscrit, entre autres, dans la volonté d'harmoniser les valeurs école-famille et de favoriser l'intégration (quand il s'agit d'élèves immigrants), se traduit par des ajustements consentis. Il convient d'y voir un soutien au pluralisme, une reconnaissance de la pluralité des cultures qui sont présentes dans l'école et dans la société. Toutefois, ces ajustements ne sont pas toujours possibles, notamment quand ils risquent d'occasionner des contraintes financières et organisationnelles excessives pour l'école ou bien de constituer des

entorses aux droits fondamentaux garantis par les chartes et pactes internationaux, les chartes nationales, les lois dont celle régissant l'éducation, les régimes pédagogiques, etc. Rappelons que le pluralisme, tout en étant un espace libre pour l'expression des identités, a besoin d'un cadre de référence commun pour évoluer.

VIII. La préparation des enseignants

C'est un fait que la réussite de tout projet de virage pluraliste dans le milieu scolaire repose, pour une large part, sur sa prise en charge par le personnel scolaire, en particulier le personnel enseignant. Cette prise en charge, à son tour, exige une préparation déterminée, à laquelle doivent contribuer toutes les instances du monde de l'éducation. Au Québec, par exemple, les commissions scolaires poursuivront les priorités de formation continue dans la gestion de classe et dans l'élaboration de stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des élèves. Les universités adapteront leurs programmes de formation initiale et continue afin de s'assurer que les enseignantes et enseignants possèdent les compétences nécessaires pour travailler en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste, et cela même quand ces élèves fréquentent des établissements d'enseignement à faible densité ethnique.

IX. Le Programme de soutien à l'école montréalaise

Dans un autre ordre d'idées, il arrive que, dans les grands centres urbains, se croisent diversité ethnique, «défavorisation» et risque d'échec scolaire. Des ressources additionnelles sont alors nécessaires pour faire face à une telle problématique. Au Québec, le Ministère de l'Éducation alloue depuis 1997, dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise, des ressources supplémentaires à des écoles ciblées pour leur permettre d'assurer la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre d'élèves. Ces écoles, sélectionnées en raison du statut socio-économique faible des familles qu'elles desservent, accueillent aussi un grand nombre d'élèves immigrants ou nés de parents immigrants. On voit tout de suite un lien possible avec l'interculturel. En effet, une bonne proportion des projets agréés dans le contexte de ce programme portent l'empreinte interculturelle. On y met l'accent sur la prise en considération des caractéristiques et des besoins des élèves, ce qui s'accorde parfaitement avec l'option pluraliste.

* * *

Une hirondelle ne fait pas... on connaît le dicton. Une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle n'implique pas automatiquement la transformation pluraliste de l'enseignement et de la vie scolaire. Il n'empêche que c'est un instrument nécessaire qui a permis d'articuler en un tout cohérent les

multiples actions menées depuis tant et tant d'années pour accueillir les élèves immigrants et faire une place à la diversité en général. Si les orientations n'ont pas la prétention d'innover, elles ont néanmoins le mérite de traduire une volonté gouvernementale quant à la place de la diversité dans le milieu scolaire. Plutôt que de l'affaiblir, ces orientations consolident le savoir-vivre ensemble par leurs objectifs de reconnaissance de l'autre, de respect des valeurs fondamentales de la société québécoise, de participation à la vie collective... L'ouverture pluraliste n'est donc résolument pas une menace à la cohésion sociale. Mais peut-on en dire autant de l'immobilisme et de l'indifférence?

Merci de votre attention.