LE RAPPORT À LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE : SPÉCIFICITÉ DU MODÈLE QUÉBÉCOIS ?

Geneviève Audet est chercheure postdoctorale à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Elle s'intéresse particulièrement à la formation interculturelle des enseignants et aux rapports école-famille-communauté en milieu pluriethnique et défavorisé.

Marie McAndrew est professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Dans ce cadre, elle mène un important programme de recherche sur le rôle de l'éducation dans le maintien et la transformation des rapports ethniques couvrant trois grands axes: culture, socialisation, curriculum; égalité des chances et équité; politiques et pratiques dans une perspective comparative.

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous identifions dans un premier temps les éléments que partagent les dix provinces canadiennes qui les amènent à adopter un modèle relativement similaire de prise en compte de la diversité à l'école. Dans un second temps, nous cernons la spécificité québécoise à cet égard.

Le rapport à la diversité au sein des institutions scolaires au Québec est une dynamique complexe résultant d'interactions multiples entre des phénomènes dont l'impact se fait sentir à divers niveaux du système. De plus, à l'intérieur d'une même société, les positionnements face au pluralisme varient non seulement entre les milieux et les établissements, mais également à l'intérieur de ceux-ci. L'objet de cet article sera donc de tenter de dépasser la perception stéréotypée voulant que le Québec et le reste du Canada aient deux modèles opposés de prise en compte de la diversité au niveau scolaire. Nous tenterons de cerner d'abord en quoi les dix provinces canadiennes partagent certains encadrements et des caractéristiques qui les amènent à adopter un modèle commun d'ouverture raisonnée à la diversité et, ensuite, en quoi la situation québécoise, marquée par une trajectoire historique et institutionnelle propre, est spécifique. En conclusion, nous ferons valoir que cette spécificité ne consiste pas dans une approche alternative cohérente, mais plutôt dans une grande complexité des modèles coexistant sur le terrain.

LES ENCADREMENTS ET LES CARACTÉRISTIQUES PARTAGÉES PAR LES DIX PROVINCES CANADIENNES

La place de la diversité dans les écoles canadiennes est d'abord influencée par des encadrements juridiques communs. L'éducation est, selon la Constitution canadienne, une juridiction exclusive des provinces, ce qui, par essence, crée un système diversifié. Cependant, cette juridiction est balisée par un ensemble de protections visant divers groupes, entre autres les Autochtones ainsi que les minorités de langues officielles, ce qui génère, dans plusieurs provinces, une diversité de réseaux scolaires (CMEC, 2008). La prise en compte de la diversité liée aux personnes issues de l'immigration est aussi favorisée par ces encadrements, entre autres, la reconnaissance, dans la Constitution canadienne, du caractère multiculturel du Canada, ainsi que la jurisprudence sur l'*accommodement raisonnable,* même si dans ce cas ce sont surtout les minorités religieuses qui sont concernées (Bosset, 2007). Cette jurisprudence a pour effet que les institutions scolaires partagent, à travers le Canada, un ensemble de balises assez similaires non seulement sur les conditions qui plaident en faveur d'une prise en compte de la diversité, mais aussi sur le *jusqu'où* de l'adaptation institutionnelle. Ces limites ont d'abord été définies dans des termes opérationnels sous le concept de *contrainte excessive,* mais plus récemment, des balises plus substantives portant, par exemple, sur la compatibilité des demandes avec les valeurs démocratiques fondamentales ou encore avec le rôle de l'éducation dans une société libre et démocratique, ont été énoncées (MELS, 2007).

Les dix provinces canadiennes ont également en commun de nombreuses caractéristiques politiques et démographiques qui contribuent à un rapport globalement positif à l'immigration et à la diversité, mais aussi à des différences importantes à l'intérieur de chaque province,

en fait, sans doute plus marquées qu'entre les provinces. Le Québec, qui exerce désormais d'importantes juridictions à cet égard, situe l'immigration au cœur de son projet de construction nationale et, comme le gouvernement fédéral, mène une politique active de recrutement d'immigrants qui vise l'établissement permanent (McAndrew, 2009). Onze pourcent de la population québécoise est née à l'étranger, ce qui situe le Québec au quatrième rang des provinces canadiennes et dans la moyenne nationale (Statistiques Canada, 2006). Les politiques canadienne et québécoise partagent le même caractère non discriminatoire, ce qui induit une diversité marquée sur les plans linguistique, « racial », religieux et culturel, mais elles sont aussi largement sélectives (60 % du mouvement migratoire québécois). Les élèves issus de l'immigration au Québec comme dans le reste du Canada, ne sont donc pas systématiquement des *élèves à risque,* ce qui constitue un élément favorable à une ouverture positive à la diversité. De plus, étant donné que les structures scolaires sont démocratiques et gérées par des élus, les immigrants jouissent généralement d'un certain pouvoir politique, entre autres en ce qui concerne les choix éducatifs affectant leurs enfants.

Malgré ces caractéristiques communes à l'ensemble du Canada, il est toutefois important de garder à l'esprit que les immigrants sont inégalement répartis sur le territoire canadien : ils se concentrent dans trois grandes villes (Toronto, Montréal et Vancouver) qui regroupent à elles seules 70 % des flux (CIC, 2005). On constate ainsi souvent que les réalités vécues par le personnel scolaire, les élèves et les parents dans ces localités ainsi que le rapport à la diversité qui s'y développe sont très similaires ; du moins, ces personnes partagent beaucoup plus de points communs qu'avec les milieux homogènes de leur province respective.

Par ailleurs, sur le plan éducatif, les systèmes scolaires au Canada mettent de l'avant des positionnements normatifs largement similaires de centration sur l'enfant, d'individualisation de l'enseignement et de lien étroit avec la communauté (CMEC, 2008) : ce sont des caractéristiques favorables à la prise en compte de la diversité. Cependant, des recherches menées à l'échelle canadienne montrent que les cultures enseignantes sont généralement plus conservatrices que les idéologies officielles (Gérin-Lajoie, 2007). De plus, en opposition avec la situation prévalant en Europe, les autorités scolaires manifestent un engagement plutôt tiède en faveur de la promotion du multilinguisme chez l'ensemble de leurs élèves (Armand et Dagenais, 2005).

QUELQUES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ENTRE LE QUÉBEC ET LE RESTE DU CANADA

Malgré ces éléments communs, le modèle québécois de rapport à la diversité à l'école se démarque dans le grand ensemble canadien, à cause de l'histoire, mais aussi des actions menées ces trente dernières années.

Sur le plan social et politique, on doit d'abord noter que le rapport à l'immigration et à la diversité est plus récent que dans les autres principales provinces d'accueil des nouveaux arrivants, du moins dans les institutions de la majorité francophone. Jusqu'à l'adoption de la Loi 101 en 1977, les populations d'origine immigrée s'intégraient essentiellement à la majorité anglophone, dont ils fréquentaient massivement les écoles (McAndrew, 2001). De plus, la province connaît un plus haut taux de concentration métropolitaine de l'immigration, ce qui a pour effet d'accentuer le hiatus avec les régions homogènes. L'absence, pour plusieurs, d'une expérience d'intégration des populations immigrantes a un effet certain sur la résistance que génère la transformation de la culture traditionnelle, tant dans l'ensemble de la société qu'au sein des institutions scolaires (McAndrew, 2010).

Le débat sur l'adaptation institutionnelle à la diversité est également rendu plus complexe, d'une part, par la dynamique sociolinguistique qui, malgré les progrès récents du français au sein des populations immigrées, continue d'inquiéter et, d'autre part, par le rapport ambigu qu'entretiennent les Québécois avec la religion et avec son expression dans l'espace public, influencé par le modèle républicain français, souvent idéalisé outre-Atlantique (Milot, 2008).

Le Québec se distingue également sur le plan des idéologies relatives au pluralisme et de l'offre scolaire, mais ces deux réalités jouent dans des sens contraires, ce qui fait qu'on ne saurait parler d'*un* modèle québécois d'interculturalisme qui s'opposerait à *un* modèle canadien de multiculturalisme (McAndrew, 2009).

Sur le plan normatif, depuis les années 70, les gouvernements québécois successifs se sont opposés à certains éléments de l'approche multiculturelle classique, aujourd'hui largement critiqués, tels l'essentialisation des appartenances ou la folklorisation des cultures. On trouve donc dans les politiques d'éducation interculturelle québécoises un accent plus marqué sur l'importance de l'échange intercommunautaire et de la transformation réciproque ainsi que sur la promotion des valeurs civiques communes comme limites à la prise en compte de la diversité. Cependant, essentiellement préoccupé par les enjeux linguistiques et culturels, l'interculturalisme québécois ne constitue pas une réponse particulièrement adéquate à la marginalisation ou à l'exclusion, tout comme d'ailleurs le multiculturalisme souvent attaqué à cet égard (Helly, 2009).

De plus, malgré l'importance accordée dans les discours normatifs à la lutte contre la ghettoïsation et le repli communautaire, sur le terrain, la ségrégation scolaire demeure élevée au Québec. La déconfessionnalisation tardive des structures scolaires (1998), l'importance du réseau scolaire associé à la communauté anglophone

et surtout sa concentration à Montréal, ainsi que le financement substantiel des écoles privées, y compris les écoles ethnoreligieuses, contribuent à ce que les contacts entre élèves de toutes origines y soient moins fréquents que dans bien des contextes au Canada (McAndrew, 2010).

CONCLUSION : LA SPÉCIFICITÉ QUÉBÉCOISE ?

De ce bref survol, on peut retenir que la prise en compte de la diversité à l'école au Québec est influencée par trois dynamiques. L'ensemble des établissements partagent d'abord des caractéristiques qui induisent une ouverture appréciable au pluralisme à travers un modèle de prise en compte raisonnée de la diversité. Parmi celles-ci, trois sont partagées avec les écoles des autres provinces canadiennes : les encadrements juridiques, les caractéristiques relativement favorables des flux migratoires liés à la politique de sélection ainsi que la conception de l'apprentissage et du rôle de l'école au sein de la communauté. Une dernière, les politiques et idéologies québécoises en matière d'intégration et de relations interculturelles, est plus spécifique, puisque le gouvernement québécois a défini sa propre approche dans ce domaine, entre le républicanisme français et le multiculturalisme.

Mais l'expérience québécoise de rapport à la diversité est aussi marquée par des différences qui font coexister des modèles d'équilibre variés, mais compatibles, entre pluralisme et valeurs communes. Celles-ci tiennent d'abord aux différences individuelles au sein du personnel scolaire qui peut adhérer plus ou moins à l'une ou l'autre des idéologies mises de l'avant, et, de fait, pratique souvent un syncrétisme innovateur selon la spécificité des enjeux auxquels il fait face. Cependant, on note également des différences plus structurelles liées d'une part au clivage entre Montréal et les régions et, d'autre part, à la composition ethnolinguistique des établissements. Ces deux réalités ont une influence marquée sur l'importance accordée à la prise en compte de la diversité ainsi que sur les enjeux considérés comme les plus urgents.

Une troisième dynamique est toutefois plus préoccupante : l'existence et la cristallisation de pratiques systémiques et pédagogiques relevant de modèles ségrégatifs ou assimilationnistes, en porte-à-faux avec l'interculturalisme. Notons à cet égard l'échec à générer un espace scolaire partagé et la persistance d'une forte ségrégation scolaire des élèves immigrés et francophones. On peut aussi s'interroger sur les effets inégalitaires, ou assimilationnistes, de la dissociation de l'éducation interculturelle et de l'éducation multilingue, ainsi que de la popularité d'un modèle strict de laïcité chez nombre d'intervenants scolaires.

RÉFÉRENCES

Armand, Françoise et Diane Dagenais, "Languages and immigration : Raising awareness of language and linguistic diversity in schools", *Journal of the Canadian Studies Association,* numéro spécial, 2005 : 99-102.

Bosset, Pierre, « Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement raisonnable », dans Myriam Jézéquel (dir.), *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où ? Des outils pour tous,* Cowansville, Éditions Yvon Blais, 2007 : 3-28.

CIC, Citoyenneté et Immigration Canada, *Les immigrants récents des régions métropolitaines : Canada – Un profil comparatif d'après le recensement de 2001,* Recherche et statistiques stratégiques, avril 2005.

CMEC, Conseil des ministres de l'éducation du Canada, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE : Profil canadien,* Rapport, 9 septembre 2008.

Gérin-Lajoie, Diane, « Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », dans Christiane Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés,* Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 2007 : 113-135.

Helly, Denise, "The Canadian Multiculturalism Programme: A Critique", in Christopher S. Raj, et Marie McAndrew (dir), *Multiculturalism: Public Policy and Problem Areas in Canada and India,* Delhi, Manak Publisher, 2009: 32-50.

McAndrew, Marie, *Les majorités fragiles et l'éducation.* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2010.

McAndrew, Marie, "Québec Immigration, Integration and Intercultural Policy: A critical Assessment", in Christopher S. Raj, et Marie McAndrew (dir), *Multiculturalism: Public Policy and Problem Areas in Canada and India,* Delhi, Manak Publisher, 2009: 204-221.

McAndrew, Marie, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2001.

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

Milot, Micheline, « L'expression des appartenances religieuses à l'école publique compromet-elle la laïcité, l'égalité et l'intégration sociale ? », dans Marie McAndrew, Micheline Milot, Jean-Sébastien Imbeault, Paul Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques,* Montréal, Fides, 2008 : 91-111.

Statistique Canada, *Population selon le statut d'immigrant et la période d'immigration, Canada, provinces et territoires,* Immigration et citoyenneté – Faits saillants en tableaux, recensement de 2006.