LA CONCEPTION DE LA DIVERSITÉ ETHNIQUE PAR LES ENSEIGNANTS : APRÈS PLUS DE 50 ANS DE PLURALISME OFFICIEL AU CANADA, AVONS-NOUS ACCOMPLI UN PAS VERS L'AVANT ?[1]

CARLA L. PECK ET ALAN SEARS

Carla L. Peck est professeure d'éducation en études sociales à la faculté d'éducation de l'Université de l'Alberta. Elle est actuellement directrice de Thinking Historically for Canada's Future, une initiative financée par le CRSH et axée sur l'enseignement de l'histoire de la maternelle à la 12e année (www.thinking-historically.ca).

Alan Sears est professeur émérite à la faculté d'éducation de l'université du Nouveau-Brunswick. Ses activités d'enseignement et de recherche sont axées sur l'histoire, l'éducation civique et l'éducation à la diversité et, en particulier, sur les intersections entre ces différents domaines.

Le 8 octobre 1971, Pierre Elliot Trudeau, alors Premier ministre du Canada, se lève à la Chambre des communes pour annoncer la réponse de son gouvernement à une série de recommandations contenues dans le rapport de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*. Le discours de Trudeau porte sur les recommandations du volume IV du rapport de la Commission qui se penche sur « la contribution des autres groupes ethniques à l'enrichissement culturel du Canada et les

1 Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, SRG #410-2010-1180.

mesures à prendre pour sauvegarder cette contribution » (Trudeau, 1971). L'objectif du Premier ministre avait en grande partie comme objectif d'apaiser les inquiétudes de certains Canadiens non anglophones et non francophones, qui craignaient que leur culture ne soit menacée ou diminuée dans la précipitation de la mise en œuvre du bilinguisme officiel dans l'ensemble du pays. M. Trudeau a affirmé que « bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle, et aucun groupe ethnique n'a la préséance sur un autre ». Il poursuit en disant : « Une politique de multiculturalisme dans un cadre bilingue se présente au gouvernement comme le moyen le plus approprié d'assurer la liberté culturelle des Canadiens ». Cette présentation succincte des grandes orientations politiques a toutefois été importante pour le développement de l'État canadien, le sentiment qu'ont les Canadiens de leur(s) propre(s) identité(s) et l'évolution de la politique et de la pratique de l'éducation à la diversité dans l'ensemble du pays.

La période qui a suivi la première formulation de la politique de multiculturalisme a été marquée par une évolution des approches de l'éducation sur la diversité, qui sont passées de modèles essentiellement assimilationnistes à des modèles plus axés sur l'inclusion et la justice sociale. Joshee (2004), Joshee et Johnson (2007), et Peck et coll. (2010) décrivent ces changements en détail et affirment que si la tendance générale est celle de politiques plus orientées vers la justice sociale, un certain repli s'est opéré ces dernières années, l'accent étant mis de plus en plus sur la promotion de la cohésion sociale. Cependant, lors d'un examen exhaustif des travaux de recherche effectués dans ce domaine, Bickmore (2014) conclut que « les recherches montrent que l'éducation à la citoyenneté canadienne sur les questions de diversité interculturelle et d'équité est de plus en plus inclusive et est axée sur la justice dans les déclarations politiques, mais qu'elle est encore mise en pratique et comprise en termes beaucoup moins inclusifs ou réfléchis par les enseignants et les élèves au sein des écoles » (p. 265).

LA DIVERSITÉ ETHNIQUE TELLE QU'ELLE EST COMPRISE PAR LES ENSEIGNANTS

Dans cet article, nous allons explorer la façon dont deux groupes de quatre enseignants conçoivent la diversité ethnique, l'un provenant d'une école primaire urbaine de taille moyenne de l'Alberta et l'autre d'une école primaire urbaine de taille moyenne du Nouveau-Brunswick. Comme la majorité des enseignants du pays, ces huit enseignants sont membres des communautés blanches prédominantes (Macintoh, 2022 ; Ryan, et al., 2009 ; Turner, 2014) et qui ont utilisé le terme « Canadien « pour décrire leur identité ethnique. Nous ne pouvons, faute d'espace, aborder tous les aspects de nos résultats, mais nous souhaitons souligner les deux qui, selon nous, ont le plus d'incidence sur la compréhension qu'ont les enseignants au sujet de la diversité ethnique, avant d'aborder brièvement les répercussions de ces résultats sur l'enseignement.

LA DIVERSITÉ ETHNIQUE COMME « ACCESSOIRE »

Au cours des groupes de discussion et des entretiens individuels, une conception particulière de la « diversité ethnique comme accessoire » a émergé parmi les participants. Cette conception découle de la conviction que l'expression de l'identité ethnique d'une personne implique un choix ; au même titre qu'une personne peut choisir de mettre une boucle

d'oreille ou de décider sur la paire de chaussures à porter, elle peut également décider d'exprimer ou non son identité ethnique par des moyens matériels (par exemple, des vêtements) ou autres. En d'autres termes, l'identité ethnique est un élément externe et non quelque chose d'interne ou d'intrinsèque à l'identité d'une personne, et son expression est toujours une question de choix individuel. Nos participants ne semblaient pas comprendre que l'identité est aussi, en partie, définie par le groupe et que l'expression de certains aspects de l'identité ethnique est – ou du moins pourrait être – d'une certaine manière involontaire. Nos participants ne paraissaient pas non plus comprendre que l'ethnicité est fluide et plurielle (ou du moins éventuellement plurielle) ; l'expression de l'identité ethnique d'une personne peut changer en fonction du contexte social, politique et/ou culturel dans lequel elle se trouve.

La plupart des participants ont fait preuve d'une compréhension limitée de la manière dont les gens manifestent leur appartenance ethnique, en faisant systématiquement référence à la nourriture, aux foires et aux festivals en tant que marqueurs de leur identité ethnique. D'autres marqueurs de l'identité ethnique, tels que la religion, la régionalité, les pratiques culturelles et la langue, étaient largement absents de la façon dont nos participants concevaient la diversité ethnique. Nous avons été quelque peu choqués de constater que les enseignants francophones d'immersion en français, en particulier, semblaient incapables d'établir des liens entre la langue, la culture et l'identité ethnique. Pour ces enseignants, il s'agissait avant tout de « faire leur travail », c'est-à-dire d'enseigner la langue française. Ils ne faisaient aucun lien entre la langue et l'identité, même lorsqu'on leur posait des questions explicites à ce sujet. Selon nos participants, lorsque les gens « choisissent » d'exprimer leur identité ethnique, cela est à la fois quelque chose d'exotique et d'étranger. La vision exotique sous-entend l'étrangeté, mais aussi, pour certains, le désir de posséder la même qualité exotique imaginée de l'Autre. C'est ce qu'a déclaré un participant : « Je n'ai rien d'ethnique et je l'ai toujours voulu ». Le point de vue étranger sur la diversité est qu'elle existe et/ou provient de l'extérieur du Canada. Par exemple, lors d'une discussion sur la question de savoir si une école devrait remplacer le concert de Noël par un concert d'hiver, un enseignant a déclaré : « Il y a déjà eu des discussions au cours desquelles les membres du personnel ont dit : « Eh bien, nous sommes au Canada, et c'est ainsi que nous faisons les choses ici. S'ils n'aiment pas ça, ils peuvent rester chez eux ». Presque aucun de nos participants n'a dit comprendre que la diversité est une caractéristique de la société canadienne et qui remonte à bien avant la Confédération.

UNE DIVERSITÉ SANS DIFFÉRENCE

Il est intéressant de noter que si nos participants ont rejeté ceux qu'ils estimaient ne pas leur ressembler, ils ont également tenté d'effacer les différences perçues par le biais d'un discours de similitude. Tous nos participants ont affirmé que tous les gens ont les mêmes espoirs dans leur vie et que, par conséquent, toute autre différence liée à l'identité ethnique n'est pas de nature fondamentale et peut-être « surmontée ». Il s'agit là d'une hypothèse de similitude de la part des participants, car, ils partent du principe que tout le monde partage les mêmes valeurs fondamentales, ou qu'ils *devraient* les partager. Nous affirmons ici que ces professeurs veulent enseigner la diversité sans la

différence. À maintes reprises, les enseignants ont expliqué que la chose la plus importante à souligner lorsqu'on enseigne la diversité, ce sont les caractéristiques que les gens ont en commun. Nous en avons de nombreux exemples dans nos données, qu'il s'agisse d'un participant qui déclare que « les gens sont des gens sont des gens » ou d'un autre qui insiste sur la nécessité de trouver « les points communs et de travailler à une amélioration collective, au lieu de rester le même sur le plan individuel ». L'approche relative à la cécité aux races à l'égard de la diversité ethnique a de graves conséquences non seulement sur l'enseignement de la diversité, mais aussi sur la manière dont les enseignants réagissent et interagissent avec les élèves (et les familles d'élèves) dans leurs classes. Martin (2014) souligne que « la majorité des enseignants blancs en pré-emploi et en exercice souscrivent et adhèrent à l'idéologie du daltonisme racial et prétendront ignorer l'idéologie associée à la culture blanche (c'est-à-dire ignorer les avantages structurels dont ils jouissent et les normes culturelles qu'ils favorisent)» (p. 2). Par exemple, alors que tous les participants ont reconnu et décrit divers éléments qui contribuent à leur sentiment d'identité ethnique, le label « Canadien » n'a pas été évoqué et n'a donc pas été mis en évidence. Ce que nous voulons dire par là, c'est que « Canadien » est un terme vide de sens qui n'est pas marqué par l'ethnicité (ou la « race », ou la culture). Nos participants se sont plutôt basés sur la citoyenneté (par la naissance) et la territorialité pour expliquer ce qu'est un « Canadien ». Par exemple, un participant a affirmé que « être Canadien signifie que l'on n'est pas… que l'on n'a pas d'antécédents ou quoi que ce soit d'autre ». Bien qu'il soit possible que cela implique une ouverture à de multiples identités canadiennes, d'après nos données, nous croyons qu'il s'agit plutôt d'un cas où nos participants exercent (peut-être sans le savoir) une forme de privilège lié au fait d'être blanc ou de faire partie d'une société dominante (Carr et Lund, 2007), masqué par un idéal de neutralité libérale. Ce privilège n'est pas nommé par les membres de la société dominante et leur permet d'ignorer volontairement les dimensions structurelles et comportementales du privilège qui façonne chaque aspect de leur vie (Dei et al., 2004 ; Martin, 2014 ; Pearce, 2005 ; Sensoy & DiAngelo, 2017), y compris, dans le cas de notre étude, les idées de nos participants au sujet des étudiants et de l'enseignement. La majorité des enseignants ont affirmé qu'au cours de leur carrière, ils n'avaient jamais réfléchi à leur identité ethnique et à la manière dont elle pouvait influencer leur enseignement et leur interaction avec leurs élèves et leurs familles. Pourtant, nos données semblent indiquer que le sens de l'identité ethnique de nos participants a façonné la manière dont ils ont pensé à la diversité ethnique en général, et dans le contexte de leur pratique professionnelle en particulier.

Nous espérons que le fait d'avoir cartographié la manière dont les enseignants conçoivent la diversité ethnique permettra de mieux comprendre les structures de connaissances qui sous-tendent leurs compréhensions de la diversité ethnique et la manière dont leurs visions pourraient influencer les décisions pédagogiques qu'ils prennent. Étant donné que les enseignants sont responsables de l'interprétation et de la mise en œuvre des programmes scolaires en général, et des résultats liés à la diversité ethnique en particulier, il est indispensable de mener des recherches plus approfondies sur la façon dont ils appréhendent la diversité ethnique.