

## CHAPITRE V

# Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec

*Marie McAndrew*

*Comment peut-on assurer une éducation interculturelle dans une société qui pratique une politique multiculturelle? L'auteure analyse le programme de l'éducation à la citoyenneté au Québec et en dresse le bilan.*

**L**es systèmes scolaires occidentaux sont aujourd'hui confrontés à un double défi, découlant des objectifs complexes qui leur sont assignés par les pouvoirs publics, reflétant à cet égard les attentes diversifiées des citoyens, en matière de socialisation des générations futures. En effet, la désaffection des jeunes à l'égard du politique, l'affaiblissement de la cohésion sociale et la montée de la violence en milieu scolaire sont fréquemment invoqués, que ces lieux communs soient fondés ou non, comme justifiant une intervention accrue de l'École, en faveur du développement d'un sentiment d'engagement commun chez l'ensemble des élèves. L'éducation à la citoyenneté connaît donc un renouveau notable depuis une dizaine d'années, tant

en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis que dans diverses provinces canadiennes<sup>1</sup>.

Toutefois, l'injonction normative qui veut que l'École produise davantage de sens commun, se heurte à la réalité du pluralisme multiforme qui caractérise les sociétés occidentales et surtout à la nouvelle légitimité que lui confère une *culture des droits de la personne* s'imposant de plus en plus comme un principe transcendant les projets collectifs homogénéisants, que ceux-ci soient étatiques ou communautaires<sup>2</sup>. Si l'on se limite ici au seul pluralisme émanant de la persistance de sous-identités groupales ou de caractéristiques culturelles chez les populations issues de l'immigration, cette nouvelle donne implique non seulement que l'École socialise au respect et à la compréhension de la diversité ethnoculturelle, objectif traditionnel de l'éducation interculturelle, mais qu'elle le fasse de manière critique à l'intérieur des balises qui rendent la reconnaissance du pluralisme compatible avec les valeurs démocratiques.

Les rapports nécessaires mais problématiques<sup>3</sup> entre une éducation à la citoyenneté traditionnellement homogénéisante, et sans doute encore largement comprise comme telle par les intervenants scolaires, et une éducation interculturelle, qui utilise largement la rhétorique des droits de la personne mais demeure marquée dans divers cercles militants par un certain relativisme culturel ou cognitif sont donc à l'ordre du jour.

L'angle que nous privilégions ici est celui de l'analyse d'un cas de figure, le développement du *Programme d'éducation à la citoyenneté dans un contexte pluraliste* au Québec depuis 1997. L'exemple québécois est, en effet, intéressant à un plus d'un titre. Le débat sur l'éducation à la citoyenneté s'y inscrit, d'abord, dans la perspective de plus de vingt ans de réflexions et d'interventions gouvernementales dans le domaine de l'immigration et de la gestion de la diversité, dont un thème constant aura été celui du nécessaire dépassement des deux

1. Voir respectivement, ministère de l'Éducation nationale, *Un nouveau contrat pour l'école*, 1994 ; *L'éducation à la citoyenneté*, 1998 ; Groupe consultatif sur la citoyenneté, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, 1998 ; Department for Education and Training, *About citizenship in the national curriculum*, 2000 ; Center for Civic Education, *National standards for civics and government*, 1994a ; *A summary of civitas : a framework for civic education*, 1994b ; ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, *The Ontario curriculum*, 1998, 1999.

2. W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship*, 1995 ; A. Touraine, *Qu'est-ce que la démocratie ?*, 1994.

3. M. McAndrew, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, 2001.

modèles contradictoires – le républicanisme et le communautarisme – émanant des deux principales sociétés d'influence au Québec, la France et le Canada anglais<sup>1</sup>. De plus, au Québec plus que dans tout autre contexte, la décision d'implanter un programme obligatoire d'éducation à la citoyenneté, ainsi que les balises générales qui ont présidé à son développement, ont été influencées par les objectifs traditionnellement poursuivis par l'éducation interculturelle ainsi que les dépassements souhaités suite aux critiques adressées à ce courant.

Notre examen comportera trois parties. Dans un premier temps, nous rappellerons les grandes étapes du développement de l'éducation interculturelle au Québec en montrant comment cette évolution est intimement liée à l'émergence de l'éducation à la citoyenneté comme approche de dépassement des limites de ce premier courant. Nous décrirons ensuite, brièvement, les choix qui ont présidé à la définition du programme d'éducation à la citoyenneté ainsi que ses principales caractéristiques. Finalement, à la lumière de quelques questions de nature théorique que posent les rapports complexes entre éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle, nous illustrerons quelques faiblesses et contradictions de la tentative québécoise de les associer étroitement.

## DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

C'est avec la publication de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation<sup>2</sup> (CSE) de 1983 que le vocable éducation interculturelle fait son apparition officielle au Québec. Un équilibre est alors recherché entre la valorisation des cultures minoritaires, l'échange interculturel, le rapprochement avec la majorité francophone ainsi que la lutte contre le racisme. La définition que donne Ouellet, en 1984, de l'éducation interculturelle en témoigne. Il s'agirait d'« un effort systématique pour développer parmi les membres de la majorité

1. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble*. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, 1990 ; D. Juteau *et al.*, « Multiculturalism à la canadien et intégration à la québécoise. Transcending their limits », in R. Bauboeck et J. Rundell, *Blurred boundaries migration, ethnicity and citizenship*, 1998, pp. 95-110.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation interculturelle*, 1983.

comme de la minorité une meilleure compréhension des différentes cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes positives à l'égard des autres groupes de la société »<sup>1</sup>.

Sur le terrain, cependant, le degré de mise en œuvre d'une éducation interculturelle définie comme un équilibre complexe entre divers objectifs complémentaires est sujet à caution<sup>2</sup>. L'analyse du matériel et des pratiques pédagogiques révèle plutôt une dominante multiculturelle au sens strict de ce concept, qu'il ne faut pas confondre avec la réalité multiforme de l'éducation multiculturelle en milieu canadien anglophone. L'accent est mis sur les différences culturelles bien davantage que sur les ressemblances et l'existence de frontières ethniques étanches entre les groupes majoritaire et minoritaires est considérée comme acquise.

Dans les années 1990, sous l'effet des débats internes et internationaux dans le champ, l'éducation interculturelle va connaître une évolution marquée au Québec<sup>3</sup>. Celle-ci sera caractérisée en milieu francophone par le remplacement graduel du paradigme culturel par le paradigme civique et la délégitimation de l'essentialisme identitaire. Par ailleurs, le hiatus s'accroît avec le milieu anglophone où domine une perspective antiraciste plus classique.

Chronologiquement, le premier débat oppose, dès le milieu des années 1980, les tenants du relativisme culturel et les partisans d'une culture des droits de la personne transcendant les particularismes. Les premiers<sup>4</sup>, privilégiant une approche anthropologique, postulent l'égalité des cultures et la nécessité de leur interaction dans un statut d'égalité formelle. Les seconds<sup>5</sup> considèrent cette position normative, développée dans un contexte d'étude des cultures étrangères, comme mal adaptée à la réalité de la coexistence au sein d'une communauté politique commune. À leurs yeux, la réflexion philoso-

1. F. Ouellet, *Intercultural education : teachers in service training*. Communication présentée à la 2<sup>nd</sup> National Conference on Multicultural and Intercultural Education, 1984, p. 17.

2. M. McAndrew, *op. cit.*, 2001.

3. M. McAndrew, L'éducation et la diversité socioculturelle : un champ de recherche et d'intervention en redéfinition ? in M. A. Hilly et M. L. Lefebvre, *Identité collective et altérité : diversité des espaces, spécificité des pratiques*, 1999.

4. J. Kehoe, « Achieving the goal of multicultural education in the classroom », in R. Samuda, J. Berry et A. Laferrière, *Multiculturalism in Canada : social and educational perspectives*, 1984 ; R. Vachon, Éducation interculturelle et attitude à l'égard du deux tiers-monde, *Interculture*, 1985, vol. XVIII, n° 2.

5. G. Bourgeault et al., « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale », *Revue européenne des migrations internationales*, 1995, vol. 11, n° 3, pp. 79-103.

phique sur l'articulation du pluralisme et de la citoyenneté doit faire partie intégrante de l'éducation interculturelle, dans un contexte où la migration est permanente et relève, jusqu'à un certain point, d'un choix d'acculturation à une nouvelle société. Au fur et à mesure que l'éducation interculturelle s'étend au-delà du cercle des convaincus, notamment à Montréal, la popularité de la seconde position ne peut que croître. En effet, elle correspond davantage à la réalité du partage de l'espace scolaire par divers groupes ainsi qu'à la nature fortement prescriptive de l'intervention auprès d'élèves en formation.

Parallèlement à ce virage vers des perspectives civiques, l'éducation interculturelle se verra également reprocher d'avoir privilégié une perspective simpliste sur l'identité et l'appartenance culturelle. L'hypothèse de la prévalence des identités multiples chez les populations d'origine immigrée, notamment chez les jeunes de deuxième génération, devient centrale. Elle est étayée par divers travaux américains et français de psychologie sociale et d'anthropologie<sup>1</sup>. Selon cette perspective, l'ethnicité ne représente qu'un des éléments identitaires que le jeune peut ou non solliciter dans son autodéfinition. Cette nouvelle approche, qui met l'accent sur les relations entre les porteurs de cultures multiples et mouvantes plutôt qu'entre les cultures elles-mêmes, est peu contestable, tant sur le plan éthique que sur le plan psychologique. Toutefois, sur le terrain, elle s'avère souvent difficile à mettre en œuvre. En effet, le discours universitaire a peut-être surévalué l'importance des identités multiples ou, du moins, confondu la réalité anthropologique des cultures en mutation avec celle de l'effacement des frontières ethniques.

Le maintien paradoxal des identités ethniques au sein des divers pays d'immigration et de leur système scolaire, alors même que les marqueurs qui définissaient la spécificité culturelle des groupes tendent à converger, constitue d'ailleurs un des éléments les plus percutants de la critique antiraciste de l'éducation interculturelle<sup>2</sup>. Celle-ci place les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, au centre de ses analyses et de ses stratégies d'intervention. Dans l'approche antiraciste, le racisme n'est pas

---

1. H. Tajfel, *Human groups and social categories*, 1982 ; C. Camilleri, « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri et al., *Stratégies identitaires*, 1990, pp. 85-110.

2. D. Gillborn, *Racism and antiracism in real schools : theory, policy practices*, 1995 ; G. Dei, *Antiracist education : theory and practice*, 1996.

considéré comme une aberration individuelle, demandant à être traité par la réduction des préjugés et une meilleure connaissance des autres. Il est plutôt un phénomène constitutif des sociétés occidentales, qui marque, souvent inconsciemment, l'ensemble de leurs institutions et de leurs pratiques. En milieu scolaire québécois, dans les années 1980, une perspective antiraciste, complémentaire aux activités d'éducation interculturelle, était perceptible dans certains documents gouvernementaux ou syndicaux. Toutefois, à partir des années 1990, la perspective normative induite par le virage de l'interculturel au civique ainsi que l'accent fortement individualiste du thème des identités multiples, semblent avoir inhibé son développement. Le vocable éducation antiraciste n'est presque jamais utilisé en milieu francophone où il demeure peu connu.

En 1997, suite aux États généraux sur l'éducation, le gouvernement québécois se lance dans une réforme majeure de l'éducation qui donnera lieu à une redéfinition du curriculum ainsi qu'à diverses politiques sectorielles<sup>1</sup>. Parmi celles-ci, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* donne une nouvelle légitimité à l'éducation interculturelle, notamment en région où, du fait de la présence moins importante des immigrants, le mouvement s'était moins développé. Cette politique y est définie comme le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste ». Cet énoncé général devrait se concrétiser, selon la *Politique*, par trois orientations majeures : la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi, la formation du personnel ainsi que l'adaptation du curriculum et de la vie scolaire.

La formulation de l'orientation relative à la prise en compte de la diversité au sein des programmes et de la vie scolaire a suscité des débats intéressants. En effet, le principe original très explicite, qui postulait que « l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doit se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire », a été atténué, suite au processus de consultation où on a dénoncé son caractère trop *multiculturel*. L'énoncé définitif du principe se lit donc désormais ainsi : « Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethno-

1. Ministère de l'Éducation du Québec, *Réaffirmer l'École : prendre le virage du succès*, 1997a, *L'école tout un programme*, 1997b ; *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, 1998.

culturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire. » Tout au long du document, on note également un flottement, sans doute stratégique, entre le concept d'éducation interculturelle et celui de *l'éducation à la citoyenneté dans un contexte pluraliste* dont la *Politique* rappelle qu'il fera l'objet d'un programme obligatoire.

Cette décision gouvernementale avait, en effet, été annoncée quelques mois auparavant lors de la publication de *L'École tout un programme*, la *magna carta* de la réforme curriculaire, qui faisait de *l'éducation interculturelle* et du *respect des différences* des éléments centraux de l'éducation au *Vivre ensemble*. Le gouvernement s'inspirait à cet égard du rapport du *Groupe consultatif sur la réforme du curriculum* qui, dans sa définition d'une citoyenneté pluraliste, citait Charles Taylor : « La démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre. »

Dans l'ensemble, le milieu scolaire québécois a réagi favorablement à cette annonce que les enseignants, notamment, avaient appelée de leur vœu. Du côté des *spécialistes de l'interculturel* et des parents ou représentants des communautés culturelles, la réaction a été plus partagée. La plupart y ont vu la confirmation des positions qu'ils faisaient valoir depuis longtemps, à savoir la nécessité que la sensibilisation au pluralisme culturel soit balisée par la culture des droits de la personne et s'inscrive dans le cadre d'un espace institutionnel et social commun. D'autres, au contraire, ont exprimé la crainte que les enjeux spécifiques liés à la diversité culturelle et à l'immigration ne soient banalisés ou même noyés au sein des objectifs multiples poursuivis par *l'éducation à la citoyenneté*.

Quoi qu'il en soit, à partir de 1998, deux tendances semblent donc être en œuvre. D'une part, le vocable éducation interculturelle disparaît graduellement du discours public et, plus récemment, la périphrase *dans un contexte pluraliste*, par laquelle on qualifiait l'orientation normative de la nouvelle éducation à la citoyenneté, semble en voie de connaître le même sort. Toutefois, les liens entre l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, conçue comme l'alternative permettant de dépasser les limites de ce courant, ne cessent d'être réaffirmés<sup>1</sup>.

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation à la citoyenneté*, 1998.

## LES CARACTÉRISTIQUES DU NOUVEAU PROGRAMME

Dans la foulée des orientations générales énoncées en 1997 et 1998, le ministère de l'Éducation du Québec s'est engagé dans un processus d'élaboration des nouveaux programmes, notamment ceux qui sont liés à l'éducation à la citoyenneté<sup>1</sup>. Dans un premier temps, en 2000, le *Programme des programmes* a permis de définir les domaines généraux et spécifiques de formation ainsi que les compétences dites *transversales*, tant de nature cognitive que sociale, que l'on entendait faire acquérir à travers l'ensemble des disciplines. En 2001, suite à une large consultation, le programme de formation du niveau préscolaire et primaire a été adopté. Un processus équivalent a permis de finaliser le programme de formation de niveau secondaire en 2003.

En matière d'éducation à la citoyenneté, le Québec a fait le choix d'en faire à la fois un domaine général de formation, qui devrait interpellier toutes les disciplines et les activités scolaires et parascolaires, et un savoir disciplinaire associé, au primaire, à l'histoire et à la géographie et, au secondaire, à l'histoire. Comme l'impact des domaines généraux de formation sur les contenus disciplinaires passe par leur insertion à travers des compétences transversales, on assure que c'est par leur reprise sous diverses compétences (plus particulièrement *actualiser son potentiel, coopérer, exercer son jugement critique*) que cette transversalité se concrétisera.

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, *discipline spécifique*, on note une évolution notable entre les prises de position initiales où le rattachement aux grands domaines de l'histoire et de la géographie n'impliquait pas une perte du caractère spécifique d'un contenu d'éducation à la citoyenneté et la rédaction des programmes eux-mêmes où l'éducation à la citoyenneté paraît plutôt portée par les activités d'histoire/géographie au primaire ou d'histoire au secondaire. Dans le premier cas, il est même difficile, à la lecture du

1. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme des programmes. Programme de formation de l'école québécoise*, 2000 ; *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, 2001 ; *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*, 2003.

programme, d'y discerner un contenu spécifique à l'éducation à la citoyenneté, une évaluation critique confirmée par les enseignants du primaire qui l'utilisent. Dans le second, on est plutôt passé de Charybde en Scylla : après une version préliminaire presque exclusivement dominée par les historiens, le programme définitif fait une meilleure place à l'éducation à la citoyenneté, dont les liens avec les contenus historiques sont davantage discutés, mais ce progrès s'est fait aux dépens du réalisme même des compétences et des contenus qu'on prétend faire acquérir aux élèves<sup>1</sup>.

Quant à l'éducation à la citoyenneté, *compétence transversale*, bien que des efforts aient été faits, notamment dans le programme du secondaire, pour illustrer la complémentarité des activités de transmission des savoirs et de socialisation et l'apport complémentaire de diverses disciplines à cet égard, elle souffre d'un manque d'opérationnalisation en compétences disciplinaires. Les programmes du préscolaire/primaire et du secondaire proposent, sous le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*, une énumération un peu disparate d'une vingtaine de concepts dont certains paraissent être des savoirs alors que d'autres relèvent davantage d'attitudes et de comportements, regroupés sous trois grands axes de développement : *valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ; engagement, coopération et solidarité ; contribution à la culture de la paix*. Cependant, leur articulation, notamment lorsqu'ils sont susceptibles d'entrer en conflit, ainsi que leur traduction disciplinaire demeurent, dans le premier cas, inexistante et, dans le second, limitée. Elles relèveront donc presque exclusivement de l'interprétation ou de l'action des enseignants.

Face à la disparition du *Programme de formation personnelle et sociale* qui venait apporter un complément intéressant, au niveau des attitudes et des compétences, aux savoirs portés par des disciplines comme les sciences humaines, au primaire, et l'histoire et la géographie<sup>2</sup>, au secondaire, on peut donc se demander si la réforme aura véritablement pour impact de donner davantage de place à l'*éducation à la citoyenneté* à travers le curriculum et surtout si elle réussira

1. M. McAndrew, « Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique », in F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* 2004, pp. 27-48.

2. Voir C. Tessier et M. McAndrew, « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Québec. Bilan critique et perspectives comparatives », *Études ethniques canadiennes*, 1997, vol. 29, n° 2, pp. 58-81.

à en faire un tout plus cohérent et mieux articulé, ce qui constituait un de ses objectifs majeurs.

## LE RAPPORT À LA DIVERSITÉ : AVANCÉES ET CONTRADICTIONS

---

Les relations entre l'éducation interculturelle, multiculturelle et anti-raciste et l'éducation à la citoyenneté ont fait l'objet de divers travaux théoriques, prescriptifs ou descriptifs, notamment durant la dernière décennie qui a vu la réémergence de la popularité de l'approche civique<sup>1</sup>. Pour l'essentiel, on s'entend généralement sur le fait que l'éducation à la citoyenneté *peut* inclure les connaissances, attitudes et compétences traditionnellement poursuivies par les courants plus anciens, en admettant, bien entendu, que ceux-ci aient intégré la critique civique qui leur a été adressée. La question centrale est donc plutôt de savoir si, sous l'étiquette spécifique de ce que les diverses autorités scolaires nomment l'*éducation à la citoyenneté*, cette intégration est, ou non, effectuée. On se heurte alors à la polysémie même du concept, ce qui oblige à des analyses de programmes et d'activités, au-delà des rhétoriques.

Trois questions sont particulièrement récurrentes lorsqu'il s'agit de cerner la compatibilité de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation interculturelle. Il s'agit, d'abord, de l'équilibre entre la diversité culturelle et les valeurs communes au sein des orientations privilégiées qui permet de cerner jusqu'à quel point la préoccupation de ceux qui voient dans la citoyenneté un nouveau nom pour l'assimilationnisme est fondée. Étant donné les résultats globalement favorables de la plupart des programmes d'éducation à la citoyenneté concernant la diversité individuelle<sup>2</sup>, cet enjeu est aujourd'hui de plus en plus examiné sous l'angle de la légitimité accordée aux identités groupales face au discours libéral présentement dominant en matière

---

1. Voir, entre autres, M. Pagé, *Courants d'idée actuels dans l'éducation des clientèles scolaires pluriethniques*, 1993 ; K.A. Moodly, *Beyond multicultural education : international perspectives*, 1992 ; F. Audigier, « Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la "diversité narrative" », *Repères*, 2000, vol. 21 ; G.T. Sewall, « A conflict of visions, multiculturalism and the social studies », in R.K. Fullinwider, *Public education in a multicultural society. policy, theory, critics*, 1996, pp. 49-64 ; A. Sears et I. Wright, *Challenges and prospects for Canadian social studies*, 2004.

2. M. McAndrew, 2001, *op. cit.*

de relations civiques. Cette question est particulièrement délicate lorsqu'il s'agit des appartenances liées à une diversité ancienne qui pose la question du rapport différent que peuvent avoir divers sous-groupes à la citoyenneté dite nationale. Mais elle touche aussi les populations d'origine immigrée, pour lesquelles la participation à des communautés basées sur l'origine peut représenter à la fois un outil de mobilisation collective en faveur d'une meilleure reconnaissance de leurs besoins et un facteur de leur exclusion par la majorité<sup>1</sup>.

L'éducation à la citoyenneté est également interrogée dans sa capacité à assurer divers objectifs plus concrets, liés aux compétences des élèves, traditionnellement attribués à l'éducation multiculturelle ou interculturelle, comme la connaissance et la compréhension des diverses cultures présentes sur un territoire donné, la capacité à négocier les conflits liés aux différences ainsi que le développement des attitudes positives à l'égard des personnes appartenant à d'autres groupes<sup>2</sup>.

Finalement, l'examen des programmes doit explorer la pertinence de la thèse voulant que, du fait de son caractère fortement normatif, l'éducation à la citoyenneté penche davantage du côté du conservatisme que de la remise en question critique de la société. Deux enjeux sont particulièrement cruciaux à cet égard. Il s'agit, d'une part, de la place réservée au caractère non consensuel de la citoyenneté et des valeurs qui devraient la fonder, une question particulièrement importante dans des sociétés où, comme au Québec, deux instances étatiques se disputent l'allégeance des citoyens<sup>3</sup>. D'autre part, la manière dont l'éducation à la citoyenneté arrive à concilier le discours normatif sur l'égalité formelle avec l'existence des phénomènes témoignant de sa non-concrétisation, comme le racisme et l'exclusion, est révélatrice de sa capacité à assumer les objectifs traditionnellement poursuivis par la perspective antiraciste. À cet égard, le débat ne porte pas tant sur la reconnaissance de l'existence de l'inégalité que sur l'analyse individuelle ou systémique de ses causes.

---

1. C. Taylor, *Multiculturalism and the politics of recognition*, 1992 ; W. Kymlicka, 1995, *ibid*.

2. F. Ouellet, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, 1991 ; J.A. Banks, « Multicultural education : historical development, dimensions and practices », in J.A. Banks et C.A. McGee-Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education*, 1995.

3. A. Smith, « Citizenship education in Northern Ireland : beyond national identity ? », *Cambridge Journal of Education*, 2003, vol. 33, n° 1, pp. 15-31 ; M.-H. Chastenay *et al.*, « Identity, equality and participation : Testing the dimensions of citizenship in Canada and Belgium », in G. Bourgeault *et al.*, *Ethnic relations and education in divided societies : comparing Belgium and Canada*, *Revue des études ethniques canadiennes*, 2004, vol. XXXVI, n° 3.

À la lumière de ces trois questions, quel bilan peut-on faire du rapport à la diversité qu'on retrouve dans le nouveau programme d'éducation à la citoyenneté du Québec et, en conséquence, de sa capacité à assumer une fonction d'éducation interculturelle, multiculturelle ou antiraciste ? Une faiblesse importante du programme, à savoir sa non-définition des concepts de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté, rend complexe la réponse à une telle question. Nulle part dans l'ensemble des documents produits par le ministère on ne trouve, par exemple, de prise de position sur l'équilibre souhaitable entre pluralisme et valeurs communes, notamment sur les principes qui devraient être à la base de la gestion des conflits sur cet enjeu, dans la société civile et en milieu scolaire, ou encore sur le rôle des identités groupables, que celles-ci soient liées au statut d'immigration et donc largement électives, ou associées à des minorités nationales (anglophones ou autochtones) qui jouissent d'un statut juridique distinct au Québec. De même, la richesse des réflexions et de l'intervention des dix dernières années en matière de définition d'une culture civique qui puisse se distinguer de la culture ethnique canadienne-française ne transparait guère dans le document<sup>1</sup>.

On peut, certes, espérer que les directions d'école ou les enseignants conscients de la complexité de ces questions aient le réflexe de se référer à d'autres documents gouvernementaux qui y répondent partiellement<sup>2</sup>. Mais, pour la majorité des intervenants, on peut prévoir deux effets pervers potentiels<sup>3</sup>. D'une part, certains pourraient évacuer presque totalement les dimensions non consensuelles, ce qui exclurait les débats sociaux relatifs à la place de la diversité de l'éducation à la citoyenneté, réduite à la connaissance des grands encadrements juridiques et des institutions politiques. D'autre part, l'absence de balises claires pourrait aussi conduire à des interprétations de *sens commun* peu compatibles avec les prises de position gouvernementales en matière de pluralisme et de solidarité sociale.

1. J. Harvey, « Culture publique, intégration et pluralisme », *Relations*, 1991, pp. 239-241 ; Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, *Un Québec pour tous ses citoyens*, 1997.

2. Ministère de l'Éducation du Québec, *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire*. Module de formation à l'intention des gestionnaires, 1994 ; Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble*. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, 1998.

3. J. Hohl, « Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires », in M. Pagé et al., *Citoyenneté, pluralisme et éducation*, 1996 ; K. Bickmore, « Elementary curriculum about conflict resolution : can children handle global politics ? », *Theory and Research in Social Education*, 1999, vol. 27, n° 1.

Malgré cette limite, il est possible de répondre aux trois questions posées plus haut en analysant les énoncés du *Domaine général de formation Vivre ensemble et citoyenneté*, les trois compétences transversales qui lui sont plus directement associées ainsi que le programme disciplinaire d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire, puisque celui du primaire, comme nous l'avons mentionné plus haut, s'avérerait peu fécond à cet égard. C'est la tâche que nous avons accomplie lors d'une étude antérieure<sup>1</sup> dont nous donnons ici les conclusions d'ordre général.

En ce qui concerne l'équilibre entre pluralisme et valeurs communes, l'approche québécoise d'éducation à la citoyenneté se caractérise, d'abord, par un certain hiatus entre l'espace somme toute significatif qu'occupe la diversité dans la définition du *Domaine général Vivre ensemble et citoyenneté* ainsi que dans le *Programme d'histoire* et la faiblesse de la prise en compte explicite de cet enjeu au sein des compétences transversales associées à l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, l'absence de positions claires sur le rôle des identités intermédiaires ou la définition d'une culture civique distincte de la culture ethnique majoritaire touche, elle, l'ensemble des trois documents où l'ambiguïté et les contradictions abondent. Pour ne prendre ici qu'un seul exemple, on ne sait jamais clairement, à travers le *sens*, les *composantes* ou l'*évolution* de la compétence *actualiser son potentiel*, si l'*appartenance culturelle*, l'*enracinement dans une culture*, l'*appartenance à une collectivité* se réfèrent à la collectivité civique québécoise ou aux sous-appartenances groupables des élèves. La question de la conciliation d'identités collectives diverses, qui est différente du simple débat relatif à la clarification des valeurs personnelles, n'est pas non plus discutée<sup>2</sup>.

De plus, si le pluralisme interne des sociétés québécoise et canadienne est assez bien servi par le *Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté*, le maintien du choix que les intervenants en interculturel déploraient, dès le milieu des années 1980<sup>3</sup>, de privilégier l'histoire occidentale plutôt que l'histoire mondiale comme cours complémentaire à l'enseignement de l'histoire du Québec et du

1. M. McAndrew, *op. cit.*, 2004.

2. Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, 2003.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité*, 1987 ; M. McAndrew, *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle dans le matériel didactique au Québec*, 1987.

Canada, induit des limites importantes à la concrétisation de l'axe de développement *contribution à la culture de la paix* du Domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* qui s'inscrivait bien davantage dans une perspective de mondialisation. En outre, malgré la sensibilisation accrue à cet enjeu dont témoigne le recours systématique à la comparaison avec des sociétés non occidentales, on continue, comme dans les programmes des années 1980 et 1990, à véhiculer une histoire placée sur une « ligne du temps » reflétant essentiellement le point de vue de la majorité blanche occidentale. Ainsi, dans l'ensemble des comparaisons proposées, on ne trouve aucun exemple d'une société non occidentale qui aurait été en avance sur l'Occident relativement au phénomène spécifiquement ciblé.

Le constat relatif au développement des compétences interculturelles des élèves s'avère nettement plus positif. Le *Programme d'éducation à la citoyenneté* québécois s'inscrit, en effet, dans une perspective anglo-saxonne<sup>1</sup> où la citoyenneté vécue a autant, sinon plus, d'importance que la citoyenneté apprise, ce qui constitue un terrain fertile aux activités favorisant le rapprochement interculturel. Le Domaine de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* est très explicite à cet égard. Il met l'accent sur le respect de l'autre dans sa différence, le rejet de toute forme d'exclusion ainsi que l'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent « dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs ». Étant donné l'engagement déjà significatif du milieu scolaire québécois dans ce domaine<sup>2</sup>, on peut donc s'attendre à des développements positifs en matière de pratiques novatrices, qui seront désormais plus valorisées et mieux balisées que par le passé.

Quant à la reconnaissance de l'existence de conflits de définition ou d'allégeance autour de la citoyenneté et de situations de non-concrétisation de ses objectifs d'égalité et de participation, elle s'avère plus inégale et plus contradictoire. D'une part, le *Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté* ne peut guère faire l'économie de cet enjeu, qu'il s'agisse des conflits ayant entouré les

1. G. Bourgeault et al., « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations », *Revue française de pédagogie*, 1997, n° 121, pp. 57-77.

2. C. Tessier et al., *Pratiques novatrices d'éducation à la citoyenneté dans des écoles de Montréal et de Toronto. Rapport de recherche*, 1998.

révolutions démocratiques en France ou aux États-Unis ou encore de la question autochtone ou des rapports entre francophones et anglophones dans diverses provinces canadiennes. Toutefois, le lien entre ces contenus historiques et la nature non consensuelle de la citoyenneté ne sont guère développés, en contraste, par exemple, avec l'approche ontarienne que nous avons analysée dans un autre ouvrage<sup>1</sup>. La persistance des inégalités est davantage traitée de manière systématique et cohérente, du moins en ce qui concerne l'arrimage entre le domaine général de formation et le *Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté* qui reconnaît, notamment, l'existence des inégalités réelles « en dépit du discours démocratique égalitaire »<sup>2</sup>. La réflexion sur les explications contradictoires du phénomène et sur ses liens avec les débats relatifs à l'éducation à la citoyenneté n'est toutefois pas développée. De plus, en l'absence d'une version définitive du programme d'histoire du Québec et du Canada, on ignore comment la réalité du racisme et de l'exclusion, dans notre contexte spécifique, sera analysée.

Par ailleurs, on doit déplorer que, lors de l'énoncé de la compétence transversale *coopérer*, on ait manqué une occasion significative d'inciter les enseignants à s'engager dans des pratiques reflétant une conception de l'éducation à la citoyenneté influencée par l'anti-racisme. Le débat, pourtant extrêmement développé en pédagogie de la coopération depuis plus de trente ans<sup>3</sup>, sur le traitement à l'intérieur des équipes, des inégalités qui tiennent non au statut scolaire mais au statut social (genre, ethnicité, classe) en est, en effet, complètement absent. La perspective fonctionnaliste domine ici. Il s'agit de gérer les conflits, de tirer parti des différences, mais jamais d'analyser dans un esprit critique comment les inégalités au sein des équipes peuvent refléter celles qui ont cours dans la société. L'engagement des élèves en faveur de plus d'équité dans la classe et à l'école n'est pas non plus à l'ordre du jour, du moins dans le discours explicite du ministère.

Ici encore, on semble donc compter sur le dynamisme local pour suppléer aux ambiguïtés conceptuelles ou aux faiblesses de la mise en

1. M. McAndrew, *op. cit.*, 2001.

2. Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, 2003.

3. E. Cohen, *Designing groupwork : strategies for the heterogenous classroom*, 1994 ; The social construction of equity in classroom, in M. Pagé, F. Gagnon et L. Cortesão, *L'éducation à la citoyenneté*, 2001, pp. 113-130.

œuvre de la Réforme, ce qui pointe, comme pour d'autres enjeux, vers le caractère central de la formation et du perfectionnement des maîtres. Cette question complexe, notamment quand il s'agit de l'interface éducation à la citoyenneté/éducation interculturelle, nécessiterait, toutefois, un approfondissement que, pour respecter les limites de notre présente démarche, nous réserverons à des analyses ultérieures.