

Une réflexion sur la formation des intervenants

MARIE MCANDREW

*Professeure titulaire, Département d'Administration et fondements
de l'éducation, et titulaire, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation
et les rapports ethniques, Université de Montréal*

Introduction

L'objet de ce texte est de présenter une réflexion sur les principaux défis et questionnements que soulève aujourd'hui la formation des intervenants scolaires en matière de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse. Je me baserai à cet effet, non sur des données de recherche, mais plutôt sur mon expérience de formatrice dans le domaine depuis une quinzaine d'années. Il ne s'agit donc pas d'une contribution à caractère universitaire, mais plutôt d'un retour critique sur le bilan que mon engagement auprès de divers milieux de pratique me permet de dégager. Dans un premier temps, je présenterai le module de formation conçu en 1994 pour le ministère de l'Éducation du Québec¹ (MEQ), en rappelant les choix andragogiques qui ont présidé à son développement, les principaux éléments de son contenu ainsi que les grands paramètres des prestations de formation et de leur évaluation. Dans un second temps, j'aborderai les principaux défis et questionnements dont il faudrait tenir compte pour définir aujourd'hui une offre de service mieux adaptée au contexte émergent dont on trouve écho dans d'autres articles de ce volume.

1. Celui-ci fait actuellement l'objet d'une mise à jour tenant compte de l'évolution de la jurisprudence et du contexte sociopédagogique.

Le module de formation du MEQ (1994)

Choix andragogiques

Dès 1992, la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC), a manifesté son intérêt à se pencher sur une question émergente, celle de la gestion, par les directions d'école, des conflits de valeurs et de normes opposant parfois certains parents ou élèves issus de l'immigration aux personnels scolaires. Cette date étonnera peut-être, mais elle montre que la question de ce que l'on nomme aujourd'hui, parfois indûment, l'« accommodement raisonnable » n'est pas neuve en milieu scolaire. Cet intérêt émanait des témoignages de participants à des formations plus générales sur l'interculturel, mais également de l'Énoncé de politique sur l'immigration et l'intégration² qui contenait déjà une section sur cette question, à l'intérieur d'un chapitre portant sur l'adaptation des institutions.

Dès l'origine, le porteur de dossier à l'intérieur du MEQ a été la DSCC, ce qui indique que prévalait, comme aujourd'hui, une définition particulière de l'accommodement raisonnable comme un enjeu lié à l'immigration. À ce jour, cette association étroite entre les deux problématiques a continué de prévaloir : il n'y a ainsi, à ma connaissance, aucune instance du ministère ou des commissions scolaires où l'on aurait abordé la formation des intervenants à l'accommodement raisonnable à travers le prisme d'autres marqueurs comme par exemple le handicap ou le genre.

Plusieurs choix andragogiques ont été faits lors de l'élaboration du module, effectuée par une petite équipe universitaire que je dirigeais, en partenariat avec l'équipe de la DSCC³. Le premier réside dans l'accent placé presque exclusivement sur les directions d'école, justifié par un ensemble concordant de recherches qui illustrent leur rôle

2. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, 1990.

3. Ministère de l'Éducation, *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire, Module de formation à l'intention des gestionnaires*, Montréal, 1994; Marie McAndrew, « La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire: un module de formation à l'intention des gestionnaires », in C. Allemann-Ghionda (dir.), *Éducation et diversité socioculturelle*, Paris, L'Harmattan/Espaces interculturels, 1999, p. 173-192.

central dans le climat général de l'école, et plus spécifiquement le degré d'ouverture qui y prévaut face à la diversité⁴. Comme on le verra plus loin, c'est un choix qui suscite aujourd'hui certains questionnements mais, à l'époque, il s'est imposé sans grand débat. La DSCC offrait nombre de formations interculturelles à caractère psychopédagogique pour les enseignants et il apparaissait essentiel de soutenir davantage le leadership que suppose une prise en compte cohérente et institutionnelle de la diversité culturelle et religieuse. Un second choix porte sur la formule de formation en groupe de pairs : les directions ne se sont pas rencontrées dans leur école mais lors d'activités réunissant des directions d'école de milieux, de commissions scolaires ou même de régions distinctes (idéalement autour de 25 personnes). Ce travail en groupe de pairs, qui couvre *grosso modo* la moitié du temps accordé à la formation, vise le développement des habiletés de gestion par l'analyse de cas concrets inspirés d'une cueillette de données⁵, décrite plus exhaustivement dans l'article de Louise Fortin.

D'autres choix procèdent d'un positionnement éthique ou normatif face à la diversité culturelle et religieuse et à sa gestion en milieu scolaire. On a ainsi adopté une perspective large où l'accommodement raisonnable – soit une obligation juridique découlant d'une atteinte au droit à l'égalité – et la prise en compte de la diversité pour des motifs psychopédagogiques – ce que l'on nomme aujourd'hui l'ajustement volontaire ou concerté – sont présentés sur un continuum. En effet, suite aux données recueillies dans le cadre de la cueillette de besoins, il était apparu qu'une logique trop fortement juridique n'était pas souhaitable. D'une part, elle ne correspondait pas à la réalité de la pratique spontanée des directions d'école. D'autre part, la judiciarisation excessive des relations entre partenaires de l'école risquait, comme l'avait déjà signalé l'Énoncé de politique sur l'immigration et

4. Pam Sammons, Josh Hillman et Peter Mortimore, *Key Characteristic of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Londres, University of London, Institute of Education, 1995; Joseph F. Johnson et Rose Asera, *Hope for Urban Education: A Study of Nine High Performing High Poverty Urban Elementary Schools, Report of Method to the US Department of Education, Planning and Evaluation Services*, Houston, University of Texas at Houston, 1999.

5. Marie McAndrew et Marianne Jacquet, *La gestion des conflits de valeurs et la recherche d'accommodements et de stratégies de cheminement à l'école québécoise: portrait-synthèse de six écoles*, ministère de l'Éducation du Québec, Direction des services éducatifs aux communautés culturelles, Québec, 1992.

l'intégration de 1990, d'antagoniser les parties et de retarder la mise en place de solutions mutuellement satisfaisantes. Nous pensons également que si les directions d'école ont besoin de savoir jusqu'à quel point une demande peut être judiciairisée ou non, elles y réagissent, d'abord et avant tout, en fonction de leur vision de sa compatibilité avec les diverses missions de l'école (instruction, socialisation, qualification)⁶. Il est cependant possible que ce choix, encore aujourd'hui à mon avis globalement pertinent, ait contribué, en partie, à la confusion qui règne parfois entre les deux concepts, celui de l'accommodement raisonnable et de l'ajustement volontaire, et que les besoins de formation proprement juridique soient aujourd'hui plus grands, suite à la médiatisation des cas judiciairisés.

Finalement, le module privilégie une approche de la diversité culturelle et religieuse comme un des cas de figure de l'adaptation de l'école à son environnement. Il s'agissait, en effet, de tableer sur les expertises déjà développées par les directions d'école face aux caractéristiques spécifiques de leur milieu (rural versus urbain, défavorisé versus favorisé ou à leur projet éducatif (traditionnel versus alternatif) en favorisant ainsi un réinvestissement de l'expertise acquise. Ce choix venait, mais en partie seulement, corriger le biais potentiel d'aborder la question de l'«accommodement raisonnable» comme un enjeu spécifique aux populations d'origine immigrée.

Contenu

Le module comporte quatre grandes sections :

- **Pourquoi prendre en compte la diversité culturelle et religieuse ?** Où sont décrits divers arguments socioprofessionnels, sociopolitiques, psychopédagogiques et juridiques à l'origine de l'adaptation de l'école.
- **Jusqu'où accepter de s'adapter ?** Où les directions trouvent des balises générales ainsi qu'une définition devant leur permettre d'établir leur marge de manœuvre juridique.
- **Comment trouver des solutions mutuellement acceptables ?** Où l'on se penche sur les stratégies de résolution des conflits de valeurs.

6. Marie McAndrew, « L'accommodement raisonnable: atout ou obstacle dans l'accomplissement des mandats de l'école? », *Options CSQ*, 22, 2003, p. 131-147.

- **De la théorie à la pratique**, où dix cas fictifs mais inspirés de la réalité sont étudiés en sous-groupes avec discussion ultérieure en plénière.

Le pourquoi ?

La première section n'est pas nécessairement la plus facile à animer. En effet, autant dans les médias que dans un groupe de formation, on est souvent porté à sauter tout de suite à la question des limites à la diversité, soit de privilégier le *jusqu'où*, avant même d'avoir débattu le *pourquoi*. Amener les participants à réfléchir sur la pertinence d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse, avant de poser les balises de leur action ou de leur réaction, nous apparaissait essentiel. L'ordre que nous suivons à cet égard reflète le choix de privilégier une logique scolaire plutôt que juridique.

L'argument socioprofessionnel rappelle le rôle de la direction d'école dans une institution qui se situe, par son essence même, à la jonction de l'espace privé (soit les droits et les attentes des parents, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants) et public (soit les droits et attentes de la collectivité des citoyens qui définit un curriculum commun auquel l'ensemble des jeunes doit être exposé). Cette entrée socioprofessionnelle permet aussi de cerner la spécificité de la question de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire : à l'opposé, d'autres institutions où un adulte qui a déjà atteint son indépendance morale réclame le respect de ses droits, à l'école, ce sont souvent deux personnes ou deux instances, la famille et l'école, qui entrent en conflit en invoquant l'une et l'autre l'intérêt d'un tiers, l'enfant⁷.

Les arguments sociopolitiques en faveur de l'adaptation énoncés dans le module sont moins spécifiques⁸. On y discute, entre autres, de l'équilibre des droits dans une démocratie et de la définition de l'intégration dans une société qui se veut elle-même pluraliste. Les liens entre l'acculturation à la société d'accueil et la participation au processus de négociation d'un accommodement par les parents ou les élèves immigrants sont également débattus.

7. Marie McAndrew, « The hijab controversies in Western public schools: Contrasting conceptions of ethnicity and ethnic relations », in S. Rahnema et H. Moghissi (dir.), *The Making of the Islamic Diaspora*, Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 151-164; et Marie McAndrew, *art. cit.* (2003).

8. On les retrouve d'ailleurs dans plusieurs articles de ce volume.

La dimension psychopédagogique est, à mon avis, beaucoup plus centrale, puisqu'elle est au cœur du mandat de l'institution des personnes visées. On y discute du développement identitaire de l'enfant soumis à une double socialisation et de la meilleure stratégie pour faire en sorte que les conflits de valeurs, inévitables entre la famille et l'école, n'aient pas d'impacts négatifs à cet égard⁹. Le rôle d'une prise en compte raisonnée de la diversité culturelle et religieuse dans l'accomplissement des autres mandats de l'école, autant auprès de clientèles spécifiques que de l'ensemble des élèves, est également présenté. Finalement, je ne m'étendrai guère sur l'argument dit juridique, qui reprend, pour l'essentiel, les concepts de discrimination indirecte, d'égalité et d'équité, si bien décrits dans l'article de José Woehrling.

Le jusqu'où ?

En plus de proposer une réflexion sur l'équilibre des droits dans une société démocratique, la section « Jusqu'où accepter de s'adapter » propose une démarche de définition de la marge de manœuvre juridique que les directions d'école seront appelées à appliquer, d'abord sur les cas traités en sous-groupes et, ultérieurement, dans leur pratique professionnelle. Comme on peut le voir au tableau de la page 140, cette démarche comporte trois étapes. Dans un premier temps, la direction doit établir si la demande du parent pourrait relever d'une obligation légale de chercher un accommodement. En se basant sur un ensemble de principes, chartes, lois et règlements, le participant doit vérifier, pour chaque cas d'espèce, si une règle ou une pratique fondée et nécessaire à l'accomplissement des mandats de l'école a un effet discriminatoire en vertu d'un motif prohibé par les chartes. En effet, si la règle ou la pratique n'est pas nécessaire et fondée, on cherchera plutôt à l'abolir ou à la modifier. Mais dans le second cas, il faudra penser à des exemptions particulières qui permettent de sauvegarder le droit à l'égalité pour les sous-groupes affectés. S'il est clair qu'on se situe hors de l'obligation juridique, la direction pourrait quand même être amenée à adapter ses normes ou

9. Janine Hohl et Michèle Normand, « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire. Le rôle des intervenants scolaires », *Revue française de pédagogie. L'école et la question de l'immigration*, 117, 1996, p. 39-52.

pratiques ou encore à accorder des exceptions à certains individus, mais elle le ferait volontairement à partir de son analyse de l'impact psychopédagogique de telles mesures. Cette première étape est importante car les parents n'arrivent généralement pas à l'école en demandant « un accommodement raisonnable », mais soulèvent plutôt un problème dont la direction doit analyser la légitimité¹⁰.

Une fois que la direction a bien clarifié si elle fait face à un cas potentiellement judiciarisable, soit un accommodement raisonnable, ou au contraire à une question à laquelle elle doit trouver une solution pour des motifs autres que légaux, se pose alors la question de l'acceptabilité de la solution demandée par les parents ou l'élève. À cet égard, la direction est incitée à se poser trois questions permettant d'identifier des limites à la prise en compte de la diversité qu'on pourrait caractériser comme fondamentales, psychopédagogiques ou organisationnelles. En effet, à l'opposé de la démarche proposée dans l'article de José Woehrling, qui est celle des tribunaux, la contrainte excessive est abordée en dernier. Celle-ci apparaît, certes, comme une raison valable de refuser une adaptation, mais ce n'est certainement pas la plus importante en milieu scolaire. En effet, c'est la compatibilité même de certains accommodements avec la mission de l'école et les valeurs qu'elle veut transmettre qui est au cœur du débat, une question qu'on doit absolument outiller les directions d'école à aborder de manière complexe. C'est pourquoi chacune des trois questions comporte une nuance importante « directement » dans le premier cas, « rigoureusement » dans le second et, de manière moins originale, « excessive » dans le troisième, permettant de nuancer les réponses spontanées que les directions pourraient être amenées à faire, face à certaines demandes qui heurtent de front leurs convictions ou leurs valeurs.

Ainsi pour la question A, le débat pourra porter autant sur le droit de la même personne (puisque ce n'est généralement pas l'élève qui a

10. Souvent même, la prise en compte de la diversité relève d'une pression anthropologique, sans qu'il y ait de demande formelle: par exemple, les élèves sont massivement absents lors d'une activité pédagogique moins traditionnelle se déroulant en dehors de l'école ou encore quittent le Québec pour des visites dans le pays d'origine, avant la fin de l'année scolaire (Marie McAndrew et Marianne Jacquet, *op. cit.*, 1992; Marianne Jacquet, *Adaptation et gestion de la diversité à l'école*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 2001).

TABLEAU 1

La démarche de définition de la marge de manœuvre

ÉTAPE 1 Légitimité du problème (enjeu) soulevé par les parents ou l'élève	<p>a) Suis-je légalement tenu de chercher un accommodement? Une règle ou une pratique fondée et nécessaire à l'accomplissement des mandats de l'école a un effet discriminatoire en vertu d'un motif prohibé par les chartes.</p> <p>b) Serait-il pertinent que je cherche une solution pour des motifs autres que légaux (notamment sur le plan psychopédagogique)?</p>	<p>Oui -> Étape 2 Non -> b) Oui -> Étape 2 Non -> Comment puis-je bien expliquer mon refus aux parents?</p>
ÉTAPE 2 Acceptabilité de la solution demandée par les parents ou l'élève	<p>a) Cette solution va-t-elle directement à l'encontre d'un autre droit garanti par la Loi sur l'instruction publique ou des chartes?</p> <p>b) Cette solution va-t-elle à l'encontre de règlements ou de normes nationales ou locales rigoureusement contraignantes et nécessaires à l'accomplissement de la mission de l'école?</p> <p>c) Cette solution causerait-elle une contrainte excessive (coûts financiers ou matériels, entrave au bon fonctionnement de l'établissement)?</p>	<p>Oui -> Étape 3 Non -> b) Oui -> Étape 3 Non -> c) Oui -> Étape 3 Non -> Cette solution est acceptable. Est-ce la meilleure dans notre contexte particulier?</p>
ÉTAPE 3 Recherche de solutions possibles	<i>Voir Comment trouver des solutions mutuellement acceptables?</i>	

demandé l'accommodement mais ses parents) que sur les droits des autres élèves. Dans le premier cas, dont le port du hijab est un cas de figure connu, les directions auront à statuer jusqu'à quel point cette pratique compromet, réellement, l'accès à l'éducation en toute égalité des filles, plutôt que d'analyser dans l'abstrait le sens qu'ils accordent à ce symbole¹¹. De même, dans le second cas de figure, que le jugement *Multani* sur le kirpan a popularisé, il ne suffira pas de craindre en général la violence à l'école. Il faudra prouver, dans un contexte scolaire spécifique, que le port du kirpan porte véritablement atteinte au droit à la sécurité de l'ensemble des élèves.

La même logique s'applique à la question des règlements ou normes nationales ou locales nécessaires à l'accomplissement de la mission de l'école. À cet égard, nous avons souvent constaté que les intervenants scolaires, comme d'autres citoyens, ne connaissent pas toujours l'ampleur réelle des exigences des lois et règlements qu'ils sur ou sous-évaluent selon le cas. Dans le premier cas de figure, mentionnons la Charte de la langue française et l'emploi d'autres langues avec les parents et, dans le second, l'exemption systématique de certaines matières ou éléments du programme, pourtant obligatoires en vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP). La compétence que nous cherchons à développer chez les directions d'école est la capacité de distinguer, surtout dans le contexte de la réforme, la compétence visée et le moyen employé pour le faire, tout en tenant compte également de la marge de manœuvre d'adaptation locale déjà prévue par le législateur. Ainsi le développement de la capacité à dessiner ou à écrire un poème ne nécessite pas de le faire à l'occasion d'un thème sur l'Halloween : la sensibilité aux préoccupations des témoins de Jéhovah à cet égard s'inscrit donc clairement dans la marge de manœuvre de la direction ou de l'enseignant. À l'inverse, exempter un élève de l'ensemble des cours portant sur le darwinisme ou l'éducation à la citoyenneté, ou encore dans un avenir rapproché les cours d'éthique et de culture religieuse, sous prétexte que ces éléments seraient contraires à ses convictions, serait nettement plus problématique car de telles mesures remettraient en cause la capacité même de l'école de former les citoyens pleinement actifs d'une société libre et démocratique. Mais il faut bien reconnaître qu'à cet égard, le module

11. Marie McAndrew, *art. cit.* (2006).

s'avance sur un terrain novateur, certains diraient mouvant, puisque nous précédons nettement l'état de la jurisprudence à cet égard. En ce qui concerne le type de contenu débattu sous la question des contraintes organisationnelles, je ne m'y attarderai guère puisque ce concept est déjà très bien décrit dans l'article de José Woehrling. Je me contenterai de signaler que tout en reconnaissant qu'il s'agit d'une préoccupation centrale pour les écoles, le module précis que celle-ci ne doit pas les amener à refuser tout changement qui pourrait un tant soit peu déranger la routine scolaire¹².

Avant de passer à la prochaine section, j'aimerais signaler à quel point cette démarche de définition de la marge de manœuvre et les limites qu'elle identifie à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse est proche des balises émanant de divers documents gouvernementaux qui l'ont précédée ou suivie. Ainsi une synthèse de quelque dix documents gouvernementaux¹³, réalisée en soutien aux travaux du Comité sur l'intégration et l'accommodement raisonnable du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et pour la mise à jour actuellement en cours du module, fait ressortir les éléments qu'on trouve au tableau 2. Comme on peut le voir à l'examen de celui-ci, ces balises relèvent également de dimensions juridiques, normatives ou organisationnelles auxquelles les articles de José Woehrling, Louise Fortin et Jacques Racine font également allusion.

TABLEAU 2

Les balises émanant des documents gouvernementaux

- Les valeurs démocratiques fondamentales (égalité des sexes, droits des enfants, non-discrimination...)
- Les autres droits garantis par les chartes (sécurité, liberté de choix des individus, accès aux services)

12. José Woehrling, *Examen et analyse de la jurisprudence relative aux accommodements raisonnables en milieu scolaire*. Document de travail non publié préparé à l'intention du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport, Québec, 2007.

13. Pour une synthèse de ces documents, voir Marie McAndrew « Pour un début inclusif sur l'accommodement raisonnable », *Éthique publique*, printemps 2007, vol. 9, n° 1; Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007.

- Les choix linguistiques du Québec
- Les exigences rigoureusement contraignantes des lois
- La fonctionnalité des institutions
- L'impact sur l'intégration et la participation
- Pas de services parallèles à caractère permanent
- Mieux vaut accommoder qu'exclure
- La négociation d'un accommodement comme pratique de la citoyenneté et occasion d'éducation civique
- La distinction entre la laïcité des institutions et celle des clientèles, surtout captives

Le comment ?

Le fait d'avoir cerné sa marge de manœuvre juridique est un pas essentiel dans la recherche d'une stratégie efficace de résolution des conflits de valeurs et de normes à l'école. Cependant, cet élément ne saurait suffire. En effet, il existe souvent plus d'une solution et toutes n'ont pas le même impact sur le maintien d'un climat harmonieux entre les partenaires de l'école. De plus, une demande qui soulève peu de questions complexes au plan théorique ou juridique peut dégénérer en un conflit majeur si elle est mal gérée. La question du *comment* trouver des solutions satisfaisantes pour tous est donc au cœur des préoccupations des directions d'école.

L'essentiel de cette section est consacré à un travail concret d'appropriation d'une stratégie de résolution des conflits basée sur dix éléments, inspirée à la fois de la littérature issue des sciences de la gestion et de l'administration, y compris scolaire, et des études interculturelles en psychologie et en anthropologie¹⁴. L'espace imparti ici ne me permet pas de revenir sur ces dix conseils qu'on trouve au tableau 3 (page suivante). J'insisterai tout particulièrement sur le travail que nous faisons en ce qui concerne les filtres culturels (élément 3), le langage inclusif et

14. Margalit Cohen-Emerique, « La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche », in C. Clanet (dir.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le Mirail, 1985; Bruce R. McPherson, Robert L. Crowson et Nancy J. Pitner, *Managing Uncertainty. Administrative Theory and Practice in Education*, Charles E. Merrill Publishing Co, Columbus (Ohio), 1986; Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration, *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise – principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*, Québec, 1993.

TABLEAU 3

Dix éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits de valeurs

- 1) Donnez-vous le temps nécessaire à une prise de décision éclairée.
- 2) Ne confondez pas les problèmes et les personnes.
- 3) Soyez sensible à la manifestation de « filtres culturels » de part et d'autre.
- 4) N'hésitez pas à consulter d'autres personnes, en particulier des spécialistes de votre milieu et des groupes minoritaires.
- 5) Établissez clairement votre marge de manœuvre et faites-la connaître à vos interlocuteurs et interlocutrices.
- 6) Favorisez une approche de négociation « sans perdant » et mettez l'accent sur le partenariat entre l'école et la famille.
- 7) Situez le débat ici et maintenant et ne le laissez pas dériver vers des questions sur lesquelles vous n'avez aucune prise.
- 8) Ne vous laissez pas obnubiler par la demande précise, mais amenez plutôt les parties à définir le problème en fonction de préoccupations parentales ou professionnelles communes relatives à l'enfant.
- 9) Cherchez des solutions diversifiées qui répondent aux préoccupations tout en s'inscrivant dans votre marge de manœuvre.
- 10) Prévoyez des stratégies de cheminement pour faire comprendre et accepter votre décision aux personnes qu'elle pourrait mécontenter.

la mise sur pied d'une négociation sans perdant (élément 6) ainsi que l'identification du bon niveau d'une négociation relative à un accommodement (éléments 7 et 8).

Dans le premier cas, le module amène les directions d'école à prendre conscience que lors d'une négociation interculturelle, ce ne sont pas seulement les questions de principe qui peuvent présenter un obstacle mais aussi et surtout les représentations réciproques. C'est un fait bien connu que la même demande de prise en compte de la diversité ou des demandes équivalentes ne suscitant pas plus d'inconvénients pour le milieu ne seront pas traitées de la même façon selon le groupe qui les porte¹⁵. On travaille donc sur des jeux de rôle permettant de lever les filtres qui pourraient faire en sorte que l'école et la famille n'arrivent jamais à s'entendre sur une solution pourtant parfois relativement évidente ou facile à identifier. Une négociation

15. Ainsi par exemple, un menu végétarien demandé par les bouddhistes apparaît moins menaçant qu'un menu halal demandé par des musulmans.

interculturelle efficace suppose, en effet, que des deux côtés, on dépasse l'obstacle que représente des conceptions différentes de la politesse, des rapports entre les individus et des institutions publiques, du statut social et professionnel tel que reflété par les pratiques vestimentaires, des rapports de genre prévalant au sein des familles immigrantes ou encore de la situation des femmes, de la violence et du racisme dans la société d'accueil.

L'habilitation à favoriser une approche de *négociation sans perdant* en évitant les oppositions dichotomiques entre l'école et la famille ou encore entre les immigrants et la société d'accueil est également mise de l'avant dans le module. Plutôt que de considérer que ce que l'un gagne, l'autre le perd¹⁶, on essaie d'aider les directions à soutenir le développement d'un partenariat réel au sein de leur école, entre autres, par l'emploi d'un langage inclusif¹⁷.

Finalement, la formation aide les directeurs à identifier le bon niveau d'une négociation relative à une demande d'accommodement raisonnable ou d'ajustement volontaire¹⁸. À cet égard, les deux principes mis de l'avant sont complémentaires. On incite d'abord les directions d'école à éviter de s'engager, du moins lors de la négociation d'un accommodement précis, dans des débats sur des questions plus larges sur lesquelles l'école n'a aucune prise (comme par exemple, le degré de racisme qui prévaut au Québec ou encore la situation des femmes dans le monde musulman). En plus d'éviter des dérapages inutiles, ce principe est aussi fondé sur le fait que des personnes qui ont tendance à définir leurs intérêts comme incompatibles dans l'abstrait, sont beaucoup plus susceptibles de collaborer lorsqu'il s'agit de questions sur lesquelles elles ont le sentiment de pouvoir agir. De plus, le succès atteint peut, rétroactivement, avoir un effet sur leur perception de l'état plus général de leurs relations.

16. «Ce ne sont pas eux – les parents – qui vont nous dire comment enseigner!» ou encore «on sait ce qu'ils pensent ici, de nous, les immigrants et de notre culture».

17. «Si nous collaborons et trouvons des situations mutuellement satisfaisantes, nous accomplirons mieux nos responsabilités comme enseignants et comme parents.»

18. Cet aspect s'impose sans doute aujourd'hui plus que jamais, puisque le module a été élaboré à une époque où la médiatisation des enjeux relatifs à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse était beaucoup moins marquée.

Cependant, la recherche d'une solution est facilitée lorsqu'on prend une certaine distance par rapport à la demande particulière qui peut obnubiler autant la personne qui la porte que celle qui y résiste. Dans chacun des cas, il s'agit donc de trouver un terrain commun qui reflète des préoccupations des parents ou des intervenants scolaires qui sont communes face au bien de l'enfant, même si l'ordre de priorité peut parfois différer à cet égard. Ce sont des techniques qu'emploient souvent spontanément les directions d'école. Par exemple, au parent préoccupé du respect des pratiques religieuses lors du ramadan, on fera valoir son intérêt presque aussi important pour la réussite scolaire de son enfant. De même, à un enseignant intéressé d'abord et avant tout à l'atteinte des objectifs du programme par l'élève, on rappellera à quel point le maintien de relations harmonieuses avec sa famille et d'un système cohérent de valeurs est au cœur du développement intégral qu'on désire pour les élèves.

De la théorie à la pratique

Les dix cas présentés dans le module sont regroupés à partir de cinq grandes zones de conflit potentiel : la conception de l'école et de l'apprentissage, la conception de la discipline et des droits de l'enfant, le statut et les rôles respectifs des hommes et des femmes, les usages linguistiques et le respect des prescriptions et des pratiques religieuses autres que catholiques et protestantes. Pour chacune d'entre elles, on retrouve généralement un cas qui porte sur le primaire et un autre sur le secondaire. Le ratio accommodement raisonnable (soit essentiellement les cas de diversité religieuse) versus ajustement volontaire (soit souvent les cas de diversité culturelle) est également à peu près équivalent. Lors de la formation, les directions ne font généralement que deux ou trois cas, choisis selon l'intérêt du groupe. Cependant, pour chacun des dix cas, une marge de manœuvre tenant compte de la démarche suggérée au tableau 1 mais présentée de manière indicative est proposée, ainsi qu'un guide d'animation reprenant certains éléments de la stratégie proposée au tableau 3.

Prestation et évaluation

Depuis 1994, plus de 500 directions d'école, professionnels non enseignants et enseignants ont suivi la formation, la moitié sous l'égide du

MELS, l'autre moitié à l'initiative de commissions scolaires ou d'ONG. De plus, malgré une certaine intensification des demandes en région ces dernières années, ces personnes provenaient à plus de 90 % de Montréal. Il est intéressant de noter que la demande de formation coïncide avec les controverses : les trois quarts des activités ont eu lieu entre 1995 et 1997, soit essentiellement autour de la crise du hijab. On a ensuite connu un net ralentissement entre 1997 et 2003, mais depuis l'affaire du kirpan la demande a recommencé à croître. Étant donné qu'une très grande partie des directions d'école est partie à la retraite entre ces années, on peut donc considérer que la majorité des nouvelles directions n'ont pas été formées à la question de la diversité culturelle et religieuse.

On a aussi noté une évolution dans le format des ateliers. Au départ, le module avait été conçu sur deux journées, ce qui permettait de travailler beaucoup plus en profondeur les divers cas de figure. La plupart des formations données entre 1994 et 1997 adoptaient ce modèle et, dans certains cas, certaines commissions scolaires, comme l'ancienne Commission des écoles protestantes de Montréal, avaient même ajouté une troisième journée, ce qui permettait de voir les dix cas. Mais aujourd'hui, à la demande des directions qui manquent souvent de temps, nous offrons presque exclusivement une seule journée. Le problème à cet égard ne m'apparaît pas tant résider dans le nombre de cas qu'il est possible de voir (à mon avis, les habiletés acquises peuvent facilement être transférées d'un cas à l'autre), mais plutôt dans le peu de temps qu'on peut passer à discuter plus en profondeur des attitudes et des inquiétudes des personnes, soit essentiellement autour du pourquoi et du jusqu'où. De plus, la maîtrise des concepts juridiques est difficile à acquérir, surtout lorsque le public ne se compose pas uniquement de directions d'école, qui ont déjà une bonne connaissance des lois ayant un impact sur la vie scolaire, mais également d'enseignants et de professionnels non enseignants.

Le module est également utilisé de manière ponctuelle en formation initiale des maîtres et des directions d'école. Mais il faut bien être conscient que la formation interculturelle dans ce domaine est plutôt limitée. À l'Université de Montréal, par exemple¹⁹, les futurs

19. Maryse Potvin, Marie McAndrew et Fasal Kanouté, *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et prospective*, Rapport de recherche de la Chaire en Relations ethniques, Université de Montréal, 2006.

maîtres du secondaire n'ont qu'un seul cours obligatoire de 45 heures où on aborde les enjeux sociaux entourant l'école. La pluriethnicité y est un des éléments considérés mais on y discute aussi de la pauvreté et du genre. Donc, la question de l'adaptation à la diversité culturelle et religieuse bénéficie au plus d'une vingtaine d'heures. Au préscolaire-primaire, en plus de ce cours général, les étudiants ont un second cours axé davantage sur les enjeux psychopédagogiques et la gestion de classe en milieu pluriethnique et urbain. Quant aux directions d'école, si on aborde plusieurs éléments pertinents à leur pratique en milieu pluriethnique à travers des cours de gestion ou de planification, le seul module (21 heures) portant spécifiquement sur cette question n'est pas obligatoire et est peu souvent offert.

En ce qui concerne l'évaluation des formations données, celle-ci a été plutôt limitée. Le MELS ainsi que certaines commissions scolaires ou ONG colligent systématiquement le degré de satisfaction immédiat des participants. Celui-ci est très élevé chez les directions d'école qui apprécient l'approche large qui est retenue (soit le lien entre la diversité culturelle et d'autres types de diversité), l'aspect dynamique de la formation (entre autres, par l'échange entre les pairs) et finalement la pertinence des cas concrets bien adaptés à leur pratique. Chez les autres catégories de personnels (enseignants, professionnels non enseignants) qui décident de suivre la formation, même lorsqu'on leur a signalé qu'elle visait principalement les directions d'école, l'intérêt de la formation est également apprécié mais on signale qu'elle est moins directement utile pour la pratique. Aucune évaluation à plus long terme de l'impact de la formation n'a toutefois été effectuée, tant en ce qui concerne les pratiques de prise de décision face aux demandes d'accommodement que les attitudes plus générales face à la diversité²⁰.

20. C'est une limite à laquelle nous devrions nous attaquer, mais comme la plupart des personnes de la vague initiale ont pris leur retraite, il faudra penser à inclure cet élément de recherche-action dès la mise en œuvre des prochaines sessions de formation basées sur le module actualisé de 2007.

Les principaux défis de la formation et la prospective

Principaux défis de la formation

Malgré son intérêt et le bilan globalement positif qu'on peut en faire, la prestation de sessions de formation sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école suppose de nombreux défis pour le formateur. Certains de ces défis tiennent aux caractéristiques des participants. D'autres, au contraire, au contexte plus large qui prévaut à la formation, entre autres les limites de la jurisprudence relative à l'accommodement raisonnable ainsi que le manque de moyens dont dispose le milieu scolaire pour résister à la pression anthropologique de la différence.

Dans le premier cas, il faut signaler que les participants ont des connaissances préalables très inégales de l'immigration, de l'intégration scolaire des immigrants et de l'éducation interculturelle. En principe, les questions d'accommodement raisonnable et d'ajustement volontaire, qui relèvent d'un créneau très pointu, devraient constituer des formations d'appoint, une fois que les personnes ont eu l'occasion d'approfondir les autres enjeux, souvent plus centraux, que suscite la présence d'une population scolaire diversifiée (notamment, les questions associées à l'intégration linguistique, à la réussite scolaire ou aux liens école/famille). Toutefois, c'est loin d'être toujours le cas, notamment pour les intervenants des régions, auxquels on a parfois offert les ateliers sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse comme portes d'entrée de la formation interculturelle.

Il y a souvent aussi des lacunes importantes chez les participants quant à leur compréhension de la citoyenneté et des relations civiques. Bien des concepts préalables à la discussion du *pourquoi*, du *jusqu'où* et même du *comment* de l'accommodement raisonnable et de l'ajustement volontaire sont mal ou insuffisamment saisis : l'équilibre entre les majorités et les minorités en régime démocratique et le rôle respectif des lois et des protections constitutionnelles ou quasi constitutionnelles à cet égard, la distinction entre les valeurs fondamentales et les valeurs majoritaires ainsi que la place de la diversité parmi ces dernières et, enfin, le champ de l'application de la laïcité comme s'étendant aux seules institutions plutôt qu'aux clientèles elles-mêmes. De plus, malgré quelque trente ans de discours civique québécois, lorsque les émotions sont en jeu, comme c'est le cas particulièrement

récemment face aux «accommodements raisonnables», le clivage nous/eux sur une base ethnique émerge souvent dans la dynamique des formations comme dans la société²¹. Il est ainsi parfois difficile de débattre de la question de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse et des limites à cet égard, de manière inclusive.

Cette difficulté est amplifiée par le fait qu'il s'agit de groupes très souvent largement ou uniquement composés de personnes d'ethnicité canadienne-française et de tradition religieuse catholique, notamment lorsque les formations sont offertes en milieu francophone²². C'est un phénomène qui reflète la sous-représentation encore trop marquée de la diversité culturelle et religieuse au sein des directions d'école et des personnels scolaires. Cependant, elle fait en sorte que la personne-ressource est souvent confinée au rôle d'avocat du diable chargée de représenter les perspectives et les arguments des principaux intéressés, les membres des minorités culturelles et religieuses dont on débat *in abstentia*. Comme la formation est basée sur le principe andragogique de respect des expertises des directions et d'échange entre les pairs, on doit donc souvent laisser passer des propos manquant de nuance, voire carrément ethnocentriques, alors que l'équilibre à cet égard s'établit de manière beaucoup plus naturelle lorsque les groupes sont multiethniques.

D'autres défis tiennent plutôt au contexte même de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Les limites et les ambiguïtés de la jurisprudence relative à l'accommodement raisonnable sont centrales. D'une part, en effet, comme je l'ai signalé plus haut, celle-ci est très peu développée face à une institution à mandat très complexe comme l'école où la question de la compatibilité de divers accommodements se pose en termes normatifs plus qu'organisationnels. On doit donc souvent s'avancer sur des terrains non balisés, entre autres en ce qui concerne le statut du curriculum. Même si les balises rapportées plus haut peuvent être utiles, distinguer les exigences non négociables des programmes et pratiques scolaires qui reposent sur des savoirs objectifs ou des valeurs essentielles à la préparation future des citoyens des éléments, plus sujets à

21. Marie McAndrew, « Pour un débat inclusif sur l'accommodement raisonnable », *Revue Éthique publique*, mai 2007.

22. Comme on le verra plus loin, ceci nous amène à proposer de repenser le format des formations.

l'accommodement, qui relèvent de simples pratiques culturelles n'est pas une tâche aisée, même pour le formateur, sans parler ici des participants. D'autre part, depuis 1999, suite à l'arrêt *Amselem*, l'interprétation très individualiste de la liberté religieuse, dont les tenants et aboutissants ont été bien décrits dans les articles de Micheline Milot et de Solange Lefebvre dans ce volume, pose des problèmes sérieux dans la définition de la marge de manœuvre et surtout de stratégies efficaces de résolution des conflits de valeurs. Traditionnellement, les directions d'école pouvaient se référer à des autorités religieuses avec lesquelles ils établissaient des partenariats sur une base régulière pour distinguer les exigences religieuses, susceptibles d'être judiciairisées, des simples pratiques culturelles qu'ils pouvaient ou non accommoder selon leur lecture de l'impact psychopédagogique de telles pratiques. La pertinence de collaborer étroitement avec leur milieu ainsi que le sentiment de contrôle sur leur environnement face à des demandes qui leur paraissaient arbitraires étaient fortement confortés par de telles démarches. Celles-ci avaient permis, par exemple, à l'ancienne commission scolaire Marguerite-Bourgeoys d'adopter une position respectueuse mais claire sur le ramadan avant la puberté ou encore, à la Commission scolaire de Montréal d'inciter les jeunes sikhs, avec l'accord de la communauté organisée, à manifester leur foi par un bijou représentant le kirpan plutôt que par le port du symbole lui-même. La jurisprudence récente, qui met l'accent sur la sincérité des croyances et l'interprétation personnelle de la religion, délégitime fortement la distinction que nous faisons dans le module entre les exigences religieuses et les pratiques culturelles. De plus, même si la plupart des directions d'école continuent à valoriser les liens avec les autorités religieuses, il est de plus en plus difficile de leur faire valoir que ces contacts faciliteront la gestion quotidienne des demandes d'accommodement.

Un autre défi réside dans le peu de moyens qu'ont les milieux pour résister à la pression anthropologique générée par la présence d'une clientèle diversifiée. En effet, pour refuser certaines demandes, il faut souvent disposer de temps et de ressources supplémentaires pour faire cheminer les parents ou les élèves dont les valeurs ou conceptions de l'école sont radicalement différentes. En l'absence de tels moyens, les directions d'école ont souvent tendance à préférer les recettes qui marchent et évitent les conflits aux solutions qui respectent intégralement

les balises juridiques, psychopédagogiques ou organisationnelles. En tant que citoyens, les participants insistent fortement sur l'identification de balises à respecter, quitte à y résister comme membres de la majorité canadienne-française, lorsque ces éléments civiques ne leur paraissent pas suffisamment contraignants. Toutefois, dès que l'on aborde les cas concrets, en tant qu'intervenants de terrain, c'est souvent l'accommodement utilitariste qui prévaut avec plus ou moins de respect des mêmes balises.

Prospective

Dans la foulée de ce retour critique sur une quinzaine d'années de pratique, voici quelques réflexions quant aux pistes de développement que nous devrions privilégier.

Je m'interroge tout d'abord sur l'impact institutionnel de formations limitées à la seule direction de l'école ou à quelques enseignants volontaires. Je ne veux pas ici sous-estimer l'apport personnel et professionnel des activités menées pour les participants, ni la capacité de certains à influencer significativement leur milieu. Mais il me semble qu'on devrait commencer à envisager des formations qui touchent l'ensemble des partenaires d'un établissement scolaire, de façon à ce que l'équipe-école puisse ensuite s'engager dans une démarche de changement. Si l'on adoptait une telle approche, il faudrait mieux identifier les besoins communs et spécifiques des divers sous-groupes, tels les enseignants, les professionnels non enseignants, les parents siégeant au conseil d'établissement ou les élèves. Le sens commun semble indiquer, par exemple, que les secrétaires jouent un rôle essentiel dans le rapport avec les parents des minorités. L'actualité récente nous a également montré qu'une incompréhension du concept de l'accommodement raisonnable par des parents siégeant à un conseil d'établissement peut remettre en question une solution de compromis déjà acceptée par les autorités religieuses et scolaires. Mais au-delà de ces évidences, aucun travail d'identification précis des concepts à maîtriser et surtout des compétences à développer pour chacun de ces sous-groupes, sans parler ici des approches les plus susceptibles de leur permettre de les maîtriser, n'a encore été effectué. Il en est de même des besoins des futurs enseignants et directions d'école peu explorés jusqu'à maintenant.

Une autre question importante est celle de l'arrimage de la formation relative à l'accommodement raisonnable au développement d'autres connaissances et compétences de nature juridique, civique et psychopédagogique. J'ai mentionné plus haut la faiblesse de la maîtrise des concepts liés à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté, dont la réforme fait pourtant non seulement une compétence disciplinaire assumée par l'histoire mais une compétence transversale sous la responsabilité de tous les enseignants. Mais il ne faudrait pas oublier les connaissances relatives au pluralisme religieux et à ses enjeux, qui vont s'imposer de plus en plus, entre autres, suite à la déconfessionnalisation des écoles, ainsi que l'éthique professionnelle, un parent pauvre de la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation. La capacité de distinguer ses valeurs comme personne, comme membre d'un sous-groupe particulier, comme citoyen et finalement comme intervenant auprès de personnes en croissance, est en effet centrale à toute la question de la gestion de la diversité. De même, sans sombrer dans l'évidence, rappelons que toutes les autres connaissances et compétences relatives à l'intervention auprès des élèves et des familles issues de l'immigration et à l'éducation interculturelle jouent un rôle lors de la négociation d'accommodements ou d'ajustements volontaires, peut-être aussi important que les connaissances et compétences spécifiques.

Est-on condamné à multiplier les formations spécifiques sur chacun de ces enjeux ou au contraire devrait-on mettre de l'avant une approche globale de soutien au développement des compétences nécessaires à la gestion et à l'intervention dans une école inclusive? On pourrait s'inspirer, à cet égard, des approches novatrices menées en milieux défavorisés, entre autres, sous l'égide de l'École montréalaise et du programme Agir autrement. Le concept d'école inclusive apparaît intéressant car au lieu de céder à l'obsession actuelle de l'accommodement raisonnable qui construit l'Autre comme la menace ou le danger, il oblige à un examen plus général du fonctionnement de l'école, de ses acquis comme de ses limites, qui engage tous les partenaires.

Finalement, en attendant que le personnel des établissements scolaires soit pleinement représentatif de sa clientèle, il m'apparaît essentiel d'associer davantage les organismes représentant les groupes issus de l'immigration ou les minorités religieuses aux activités de formation. Cependant, la concrétisation d'un tel objectif n'est pas simple.

Tout d'abord, en effet, il n'est pas toujours facile de choisir ces personnes et de s'assurer de leur représentativité, et ce, tout particulièrement dans le cas des groupes religieux où les tensions internes peuvent être importantes. Une fois ce premier obstacle levé, il faudra s'assurer qu'il ne s'agisse pas d'une présence alibi (*tokenism*). Trois situations peuvent en effet résulter de la coexistence provoquée de personnes de milieux divers : 1) un climat de censure marqué par la rectitude politique qui empêche d'aborder les vrais problèmes ; 2) un climat conflictuel qui risque de contribuer à un sentiment d'éloignement et d'aliénation encore plus important de part et d'autre et 3) un climat de dialogue véritable. Pour que domine ce troisième cas de figure, plusieurs prérequis sont nécessaires, tant en ce qui concerne la conception et l'offre de formation que l'environnement qui l'entoure. Cependant, ces défis ne devraient pas être incontournables.

S'ils l'étaient, cela augurerait bien mal du développement de relations interculturelles et interreligieuses harmonieuses au Québec. En effet, il devrait être plus facile d'atteindre les conditions nécessaires à ce que le contact produise des changements d'attitudes et de comportements positifs dans un laboratoire relativement clos comme celui d'un atelier de formation que dans le contexte moins balisé et moins contrôlé des rapports intergroupes à l'échelle de la société.