

**Éduquer au vivre-ensemble dans une perspective
interculturelle- que faut-il attendre de l'école et de
l'éducation dans le contexte actuel de la société québécoise
caractérisée par un pluralisme culturel, religieux et
linguistique croissant?**

de

CÉLINE SAINT-PIERRE

Rapport remis

à

Gérard Bouchard et Charles Taylor

Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles

Que peut faire l'école québécoise pour éduquer au vivre ensemble dans le contexte d'un pluralisme linguistique, social, culturel et religieux qui caractérise la société et le monde dans lesquels elle évolue? Comment la perspective interculturelle adoptée par le Québec pour penser et réaliser ce vivre-ensemble se reflète-t-elle dans sa mission? Comment peut-elle contribuer à l'apprentissage d'un vivre ensemble qui favorise l'intégration de tous les individus et notamment des nouveaux arrivants à la société québécoise par le développement d'un sentiment d'appartenance où s'imbriquent la culture de la nation francophone, majoritaire au Québec, et la diversité des cultures portées par les personnes venues d'ailleurs?

Ces questions nous amènent à examiner la façon dont l'école québécoise a évolué depuis près de 50 ans pour situer les choix qui ont été faits en éducation autour de ces questions, des choix qui sont autant de réponses qui ont été apportées par les acteurs sociaux et politiques pour orienter le développement de la société québécoise. L'analyse plus spécifique des missions d'instruction et de socialisation et de leur évolution au cours de cette période devrait nous permettre de décider des orientations et des pratiques en éducation qui devraient être consolidées, réaménagées ou créées de toutes pièces. Celles-ci seront appelées à soutenir le projet du vivre ensemble dans une perspective interculturelle que nous souhaiterions promouvoir pour la société québécoise dans les prochaines années. Bref, quel rôle et quelles finalités proposer pour l'école québécoise dans l'apprentissage d'un vivre-ensemble qui fait place à l'héritage culturel et linguistique de la nation francophone en même temps qu'à l'expression de la diversité culturelle, et qui se fonde sur la promotion de valeurs communes qui rassemblent les québécois et les québécoises de toutes origines au sein de rapports sociaux égaux?

Nous avons découpé notre étude en trois grandes périodes que nous examinons sous l'angle des orientations et des pistes d'action qui ont été mises en œuvre pour prendre en compte le pluralisme culturel, linguistique et religieux et la préparation des futurs citoyens au vivre-ensemble :

- Les années 1960-1990 qui sont celles de la publication du Rapport Parent dans la foulée de la Révolution tranquille et de la mise en œuvre de ses recommandations (section 1);
- Les années 1990-2000 qui sont celles d'une grande réflexion autour des finalités de la formation et de l'élaboration d'une nouvelle réforme de l'école québécoise; une réflexion

qui a émergé de comités multiples et de la Commission des États généraux sur l'éducation (section 2);

- Les années 2000-2010 qui sont celles d'une école québécoise caractérisée par un pluralisme culturel et religieux où le vivre-ensemble devient un enjeu de société (section 3).

Nous compléterons notre analyse en examinant plus brièvement sous l'angle du vivre-ensemble et du contexte du pluralisme culturel et religieux, les services à la petite enfance, l'ordre collégial, l'éducation des adultes, la formation continue et l'éducation populaire. Nous formulerons des suggestions pour des recommandations éventuelles de la CCPARDC dans les sections 3 et 4.

1. L'école québécoise des années 1960-2000

1.1 Le pluralisme de la société québécoise et le rôle de l'école

Le «Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec», mieux connu sous le nom de rapport Parent, a abordé le pluralisme de la société québécoise sous le double volet de la langue et de la religion. Quelle est son analyse et que propose-t-il pour l'école québécoise? Pour les fins de notre réflexion, nous retiendrons les éléments de ce Rapport qui renvoient à la prise en charge de ce double pluralisme au niveau des institutions scolaires et à la régulation qui l'accompagne. Un court rappel de certains volets de la perspective proposée doit être fait car il permet de revoir les fondements de notre système d'éducation et du rôle de l'école dans ce qui était le contexte pluraliste de l'époque. Ce rappel permet de contextualiser le chemin qui sera parcouru par la suite et qui aboutira en 1998-2000 à la déconfessionnalisation du système d'éducation à tous les échelons, y compris du ministère de l'Éducation, montrant aussi que la séparation des pouvoirs de l'Église et de l'État ne s'est véritablement opérée en éducation qu'en juin 2000 avec l'adoption de la Loi 118¹. Cette déconfessionnalisation sera véritablement complétée en septembre 2008 avec la fin de

¹ *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité.* Cette loi modifie aussi une section de la *Loi sur l'Instruction publique*.

l'enseignement religieux à l'école primaire et secondaire et son remplacement par le cours «Éthique et culture religieuse». Le caractère très récent de changements aussi majeurs explique certains débats actuels autour du rôle de l'école en enseignement religieux. La situation est tout autre en ce qui concerne le pluralisme linguistique, car il est maintenant reconnu depuis la Loi 101 (Charte de la langue française) adoptée en 1977, que le français est la langue de l'espace public et de l'école obligatoire pour tous les québécois et les personnes qui immigreront au Québec (sauf pour les anglophones dont un parent a étudié dans une école anglaise). Cette décision n'a pas été remise en question depuis cette date, sauf de façon sporadique et sans conséquence.

Quelles ont été les recommandations du Rapport Parent en matière de pluralisme religieux, linguistique et culturel? Pertinence de certains constats et de certaines recommandations pour comprendre le chemin accompli depuis.

Les quatre premiers chapitres du tome III de ce rapport² sont consacrés aux questions de la diversité religieuse et culturelle qui font l'objet de 29 recommandations (incluant «l'éducation des Indiens et des Esquimaux»). C'est une composante très importante de l'ensemble de ce Rapport.

En matière religieuse, le rapport établit clairement la reconnaissance de la neutralité de l'État :

«Le premier principe qu'il faut affirmer est celui de la neutralité de l'État en matière religieuse (tome III, paragraphe 50). Ce principe ne doit pas être confondu avec celui de la séparation de l'Église et de l'État, inscrit dans les lois et la constitution d'un pays (paragraphe 51). Un autre principe qui est rappelé est celui de la liberté des consciences, un domaine qui appartient strictement à la conscience personnelle de chacun et qui repose sur la liberté de la personne (paragraphe 52). Cependant, est-il précisé « Dans la complexité du phénomène social et humain, on ne peut séparer par des cloisons étanches, les convictions des citoyens en matière de morale et de religion et leur engagement dans la société. L'option de foi comme l'option philosophique, peut s'étendre à tout l'être et à tout l'agir d'une personne, si bien qu'une société pluraliste doit compter avec des façons différentes d'envisager et de réaliser la poursuite du bien commun civil et de l'ordre public.» (paragraphe 53)

² Cette partie du tome III est publiée dans le volume 4 de l'édition de poche du Rapport Parent, pages 8-138, 1966.

Tout en reconnaissant la responsabilité de l'État de protéger la liberté de conscience de chaque individu, cette liberté de conscience étant inscrite dans l'une des lois du Québec depuis 1851, soit la *Loi de la liberté de culte* qui sera renforcée dans l'AABN, la Commission Parent définit aussi les limites qui encadrent l'exercice de cette responsabilité de l'État. Elles sont ainsi formulées (paragraphe 57, tome III, volume 4, édition de poche):

« Le premier devoir de l'État est d'assurer à tous un enseignement de la meilleure qualité possible jusqu'au niveau le plus avancé que chacun peut atteindre. Dans une société pluraliste au point de vue religieux, cette obligation vient également limiter la possibilité qu'à l'État d'accorder à des groupes religieux différents, des écoles répondant pleinement à leur conception de la formation religieuse. » En effet, il est jugé nécessaire que les écoles puissent disposer des capacités d'enseignement dans toutes les disciplines, d'équipements adéquats et d'une masse critique d'élèves afin d'assurer une formation de qualité à tous les enfants qui la fréquenteront. La capacité d'assurer une éducation de qualité est un devoir qui revient à l'État et qui fonde la décision du législateur pour accepter ou refuser toute demande d'ouverture d'une école en provenance d'un groupe religieux mais aussi en provenance de toute personne ou groupe.

Ceci étant dit, les commissaires ajoutent qu'un autre devoir de l'État et de la société en général est de se montrer ouvert à la diversité religieuse. Ce qui se traduit par la mise en pratique de certaines valeurs et attitudes à l'égard de ce pluralisme : « Le pluralisme religieux de la société requiert de chacun, croyant et incroyant, un respect des opinions d'autrui fondé sur la reconnaissance de la liberté et de la dignité de la personne humaine. C'est en nous appuyant sur ces principes que nous recommandons d'organiser un enseignement non-confessionnel chaque fois qu'un nombre suffisant de parents en feront la demande. » Se référant en particulier à la composition de la population de la ville de Montréal, les commissaires pensent qu'il sera possible, voire aisé, de mettre sur pied des classes, voire des écoles non confessionnelles, lorsque le nombre de parents qui en feront la demande le justifiera.

Cependant, ils sont conscients que dans les petites agglomérations il sera difficile de répondre à la demande de parents trop peu nombreux pour justifier l'ouverture de nouveaux établissements ou classes. Dans ce cas, ils tiennent à rappeler le principe de base qui guide leur vision du rôle de l'école publique : « C'est alors que l'école confessionnelle devra se rappeler sa nature d'établissement public et commun; la direction de l'école devra accepter, sans difficulté,

d'exempter de l'enseignement religieux et des pratiques religieuses tout enfant dont les parents en feront la demande.» Ils ajoutent : «Mais il y a plus. Pour accueillir tous les enfants sans heurter leur conscience religieuse, l'école devra sans perdre le caractère confessionnel auquel tient la majorité des parents, assouplir celui-ci, l'adapter, en modifier certains aspects pour répondre aux exigences nouvelles posées par le pluralisme religieux parmi les élèves.» (par. 61, tome III). Le Rapport Parent propose d'exercer une confessionnalité large, souple et ouverte, plutôt qu'une confessionnalité stricte. Ce qui veut dire que les écoles puissent envisager «une variété de modalités concrètes que peut prendre la confessionnalité scolaire et que celle-ci puisse selon les circonstances, se modifier et s'adapter. Selon eux, on ne peut envisager une confessionnalité stricte à l'école publique que dans un milieu homogène au point de vue religieux. **« Mais lorsque des enfants fréquentant l'école ne partagent pas les convictions religieuses de la majorité, l'école confessionnelle publique se doit de s'assouplir, de trouver les accommodements qui s'imposent. Ceux-ci peuvent en pratique varier d'une école à l'autre, d'une localité à l'autre ou d'une région à l'autre. Il serait bien impossible d'en donner un modèle général applicable universellement. C'est en fonction des conditions locales, de l'attitude des parents, que l'on peut finalement trouver la solution la plus satisfaisante, en ce qui concerne le degré de confessionnalité d'une école.»** (tome III, par. 66, volume 4)

Le Rapport propose aussi de **penser différemment l'exercice de la confessionnalité à l'école «non seulement en fonction du pluralisme de la population mais aussi en fonction du niveau des études.** » Dans les écoles élémentaires, il est plus facile de maintenir la confessionnalité de l'établissement à cause du nombre d'élèves. Ce qui n'est pas le cas des écoles secondaires et des instituts (niveau collégial et formation professionnelle et technique). Si l'on veut respecter le caractère démocratique en rendant ces niveaux de formation accessibles à tous, il faut donc que «le caractère confessionnel s'adapte à mesure que l'on passe d'un niveau à un autre. Il est normal qu'il en soit ainsi, car au niveau secondaire, la présence religieuse peut s'affirmer bien plus par les soins d'un service de pastorale, par un enseignement approprié des sciences religieuses et par la présence d'une communauté chrétienne, que par des rappels répétés qui risquent finalement de rebuter des adolescents ou des jeunes gens.» (tome III, par. 67)

Le succès d'un enseignement non-confessionnel et de l'adaptation d'un enseignement confessionnel repose sur deux conditions essentielles : «La première condition est une attitude de respect pour autrui et de compréhension dans l'ensemble de la population. On devra d'abord accepter sans réserve que ceux qui le désirent puissent bénéficier d'établissements non-confessionnels là où la chose est possible. Ailleurs, la majorité devra reconnaître honnêtement qu'il faut assouplir le caractère confessionnel de l'école qu'elle est appelée à partager avec la minorité et les minorités devront accepter que l'école garde une forme de confessionnalité. [...] **Les enfants appartenant à une minorité qui ne partageait pas les convictions de la majorité trouveront à l'école, dans un climat accueillant, la situation même qui prévaut dans la localité. Les enfants appartenant à la majorité dans ce cas, apprendront dès l'école l'ouverture d'esprit et le respect de la liberté des consciences qu'appelle une société pluraliste.** Si les éducateurs savent y être attentifs, une telle situation peut devenir très favorable à un enrichissement humain et spirituel des personnes et de la collectivité.» (Tome III, volume 4, par. 68)

La seconde condition consiste à reconnaître que «c'est au niveau de l'école elle-même que se réalise la confessionnalité scolaire. C'est donc aux parents des élèves, en collaboration avec la direction de l'établissement, qu'il revient de déterminer les modalités concrètes du caractère confessionnel de l'institution.» Pour les commissaires, il est important que cette responsabilité demeure partagée entre les parents et les directions d'établissement et ne relève pas de celle d'un organisme public qui déterminerait à leur place le caractère confessionnel ou non-confessionnel de l'école que fréquentent leurs enfants. Ce statut ne peut être déterminé par l'appartenance à telle ou telle commission scolaire ni attribué par les Comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation. Ce qui n'est pas de leur juridiction. Cette proposition n'a pas été retenue puisque ces deux comités se sont vus attribuer cette responsabilité qu'ils ont exercée jusqu'en juillet 2000. La Loi 118 a mis fin à l'exercice de leur autorité en matière de reconnaissance du caractère religieux (protestant ou catholique) d'un établissement scolaire.

Il nous faut retenir ici que la question du pluralisme religieux dans la société québécoise des années 1960 a fait partie des considérations importantes de l'analyse de situation formulée par le Rapport Parent et elle justifiera certaines des recommandations à cet égard pour le système d'éducation. **La reconnaissance des formes prises par le pluralisme religieux au Québec a**

conduit les commissaires à favoriser l'exercice d'une confessionnalité souple plutôt que rigide dans les écoles publiques québécoises. Par ailleurs, invoquant les particularités de ce pluralisme religieux, ils ont proposé plusieurs avenues dans l'école publique confessionnelle même: soit, de mettre en place, lorsque le nombre le justifie, un enseignement non-confessionnel, soit de permettre l'exemption des cours d'enseignement religieux intégrés au curriculum du primaire et du secondaire et faisant partie du régime pédagogique du ministère de l'Éducation et de lui substituer un enseignement moral (sans références religieuses), ou encore d'ouvrir des écoles non-confessionnelles pouvant faire partie du système public d'éducation. L'on sait cependant qu'au cours des décennies qui ont suivi, l'offre de cours de morale a été faible (soit que le petit nombre d'élèves ne le permettait pas ou encore que lorsqu'offert il s'agissait d'un enseignement dont le contenu était jugé souvent de qualité assez faible). Quant à l'ouverture d'écoles non confessionnelles, nous n'avons pas les informations à ce sujet, sinon que si ce fut le cas, elle furent peu nombreuses, du moins dans le système public francophone d'éducation. Il est clair, pour les commissaires, que le critère de la qualité de l'éducation et des capacités de donner un enseignement de qualité à tous les élèves a été un considérant majeur qu'ils ont proposé afin d'orienter le législateur dans sa prise de décision d'octroyer un permis pour ouvrir de nouvelles écoles et de les subventionner.

La diversité culturelle et linguistique et sa prise en compte dans l'école québécoise

Le Rapport aborde la diversité linguistique et le pluralisme culturel dans un chapitre dont le titre évoque l'angle de l'analyse proposée: «La diversité culturelle dans le domaine scolaire et l'avenir du Québec» (chapitre III du tome III ,volume 4 de l'édition de poche) On y relève le statut unique du Québec en tant que seule province bilingue comptant deux langues officielles, le français et l'anglais, et une population majoritaire francophone. Ce constat orientera la perspective d'analyse et les recommandations qui seront formulées. «Outre les groupes indiens et esquimaux, (dont il sera question dans une autre section du rapport), le Québec compte également une minorité croissante de groupes d'origines ethniques diverses, immigrés plus ou moins récemment et qui adoptent généralement la nationalité canadienne. **L'image d'un Québec tout à la fois bilingue, à prédominance française et comportant une minorité de groupes ethniques d'origines diverses n'est donc pas simple et sans ambiguïté. Et la complexité de cette situation se répercute sur le système d'enseignement à la fois dans ses structures, ses programmes, sa**

philosophie et dans les exigences qu'on exprime à son endroit. Il y a lieu d'étudier cet important problème tout à fait vital pour l'avenir culturel du Québec; il est étroitement lié à l'évolution des conditions démographiques et socio-économiques du milieu québécois - bien que ces questions ne fassent pas partie expressément du mandat de notre commission.... » (par. 148)

Dans ce Rapport, la diversité est envisagée principalement sous l'angle des rapports entre francophones et anglophones. On y traite séparément de la place des groupes ethniques minoritaires dans le système scolaire et nous y reviendrons plus loin. Les Commissaires proposent d'adopter une approche d'ouverture et d'apport mutuel dans l'établissement de rapports entre les francophones et les anglophones. On y fait valoir les possibilités d'un enrichissement réciproque entre francophones et anglophones voulant que « la diversité culturelle représente un important facteur d'enrichissement qui peut faire de la seule province à majorité française du Canada, en même temps la province la plus intéressante et la plus riche au point de vue culturel. » (par. 163). Tout en reconnaissant comme étant regrettables pour la majorité française les disparités qui existent, cette situation, écrivent-ils, « ne doit pas nous faire perdre de vue l'apport et l'émulation que peuvent constituer pour le système scolaire dans son ensemble, la qualité et le niveau actuel de développement de l'enseignement de langue anglaise. C'est un atout pour le Québec que de posséder sur son territoire une université de langue anglaise la mieux pourvue du Canada et deux hôpitaux universitaires parmi les plus réputés en Amérique du Nord et la population anglophone la mieux scolarisée du pays. » (par. 163).

Cependant, les commissaires insistent avec vigueur sur l'ampleur et l'urgence des problèmes de l'enseignement public de langue française au Québec. Cette situation les conduit à faire ressortir l'importance de donner une éducation civique à l'école primaire et secondaire: « C'est à tous les niveaux de l'enseignement que l'on doit développer, non seulement les connaissances économiques, l'habitude des affaires et l'esprit d'initiative dans le domaine économique et social, mais aussi le sens des responsabilités civiques en général. L'éducation a souvent été déficiente en ce qui concerne la formation du sens social, le sens du bien commun. » (par. 172)

Ils assignent à l'éducation civique un rôle important dans la construction de la solidarité sociale : «Les classes dirigeantes chez les Canadiens d'expression française, perdent souvent de vue les masses urbaines et rurales souffrant encore de l'ignorance et de la pauvreté; on ne peut sauver et faire progresser la culture d'une collectivité sans avoir souci du sort du grand nombre et sans chercher d'abord à l'améliorer. La culture canadienne-française, c'est d'abord cette entreprise, sur le plan de l'éducation et dans le domaine économique. L'école a le devoir d'initier les enfants à ces réalités pour qu'ils puissent jouer leur rôle dans le milieu québécois et ailleurs; il importe de leur donner le sentiment de l'appartenance à la collectivité qu'ils doivent contribuer à améliorer.» (tome III, par. 172) On reconnaît ici **une proposition visant à favoriser un vivre-ensemble dans une perspective d'égalité sociale entre les individus à partir de la démocratisation de l'accessibilité à l'éducation.**

D'autres considérations vont aussi dans le sens d'une éducation civique dans une perspective de solidarité sociale. Sous le titre, «Responsabilité de la collectivité de langue française», elles sont ainsi formulées: « **L'éducation du sens national, pour le groupe canadien-français doit d'abord s'appuyer sur une éducation du sens social; c'est dans la mesure où chacun sera capable d'envisager les problèmes du Québec, en particulier en matière d'éducation, dans une perspective d'avenir pour la collectivité toute entière, que ce que l'on appelle la culture canadienne-française cessera d'être une entité, plus ou moins théorique, confiée à la garde de quelques groupes d'élite.** » «**Au-delà des particularismes de toutes sortes, des habitudes acquises, la collectivité canadienne d'expression française devra retrouver une solidarité essentielle dans la volonté de faire de l'éducation offerte à tous son principal moyen de survie et d'épanouissement.**» (tome III, par. 176)

L'importance de la langue française dans l'ancrage de la culture canadienne-française requiert un rôle actif et interventionniste de l'État : «Il appartient à l'État de protéger la langue française, d'en réglementer l'usage public, de favoriser son amélioration et l'épanouissement de la culture qu'elle véhicule....La fonction sociologique et psychologique de la langue utilisée par la population est de première importance. Une éducation vraiment nationale doit d'abord s'appuyer sur elle.» (Tome III, par. 173) Cette prise de position en faveur d'un rôle proactif de l'État montre à quel point la langue française fait figure de colonne vertébrale du

projet social souhaité pour l'avenir du Québec, tel que suggéré par le titre du chapitre qui en traite, ci-haut mentionné.

Les groupes ethniques minoritaires dans le système scolaire constituent une préoccupation spécifique dont les commissaires font état dans une section spécifique de leur rapport (tome III, chapitre III, par. 184 à 198). **Constatant le plurilinguisme croissant de la population québécoise** (langue anglaise, langue française et de nombreuses autres langues parlées par les personnes immigrantes), **les commissaires proposent, en continuité avec la situation existante au Québec, de ne pas reconnaître plus de deux secteurs linguistiques dans le système scolaire.** Ils assortissent cette recommandation d'une autre qui consiste à préconiser «certaines mesures pour aider les jeunes élèves du niveau élémentaire, dont la famille est d'immigration assez récente, à s'adapter à leur pays d'adoption sans pour autant autoriser d'autres secteurs linguistiques.» Ils notent une nette tendance des immigrants de toutes religions et langues à inscrire leurs enfants dans les écoles anglaises de l'une ou l'autre des commissions scolaires catholiques ou protestantes.³ Les raisons sociologiques invoquées sont celles du projet de migration dont la destination est l'Amérique du Nord et aussi d'une plus grande possibilité de mobilité liée à la maîtrise de la langue anglaise. Par ailleurs, les commissaires font le constat voulant que « la longue habitude d'isolement des Canadiens français, les réflexes de défense que leur ont donnés leur situation minoritaire dans l'ensemble du Canada et leur infériorité économique au Québec les avaient sans doute mal préparés à accueillir largement parmi eux de nouveaux citoyens dont les habitudes de vivre, la mentalité étaient différentes des leurs.» (par 189, tome III). On y note la différence dans le degré de pluralisme entre les écoles catholiques francophones et les écoles anglophones catholiques et protestantes (par 191) et on tente de l'expliquer en faisant l'hypothèse que «le caractère catholique de toutes les écoles destinées aux Canadiens-français a pu rendre ces écoles peut-être peu acceptables pour des non-catholiques de langue française.» Pour cette raison, la Commission revient sur la nécessité d'une plus grande souplesse du système d'éducation et particulièrement de la part des écoles françaises et catholiques. Cette souplesse pourrait se manifester concrètement et ils recommandent à cet égard,

³ Voir à ce sujet le tableau de la répartition des élèves selon l'origine ethnique en 1962-63, Rapport Parent, tome III, par. 186).

«d'ouvrir des écoles non confessionnelles anglaises et françaises et offrant un choix d'enseignement pouvant convenir à toutes les orientations et à toutes les tendances.»

La Commission propose, dans la foulée de cet objectif, d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises et de regrouper dans une même école les enfants d'une même origine ethnique avec des maîtres connaissant leur langue (e.g. italiens) et comportant un enseignement de l'anglais qui soit de grande qualité. Les commissaires recommandent aussi «d'ouvrir toute grandes aux immigrants de toutes origines les portes des écoles publiques de langue française. Il faudra pour cela que bien des Canadiens-français fassent un effort pour rompre une habitude traditionnelle de repliement sur soi, de méfiance à l'égard des nouveaux venus.» (par. 194) Cet argument du repli sur soi et de la méfiance a été évoquée dans l'analyse de la Commission à propos du pluralisme religieux et elle est reprise cette fois à propos du pluralisme culturel. On y évalue que «des organisations bénévoles ou subventionnées auraient pu faire un travail pour attirer des néo-québécois du côté francophone et pour sensibiliser la population à une attitude de meilleure compréhension envers les nouveaux citoyens.» Il semble, en effet, que peu d'efforts ont été faits au cours du XXe siècle jusqu'à l'adoption de la loi 101 (1977), pour attirer les enfants d'immigrants ne parlant ni le français ni l'anglais vers le secteur francophone des commissions scolaires catholiques.

Distinguer entre culture canadienne-française et origine ethnique est une proposition qui devrait favoriser la culture et le fait français au Québec. La vision proposée est la suivante :

«Il est à espérer que des Canadiens de langue anglaise du Québec, tous comme les Néo-canadiens puissent participer au développement et à l'épanouissement d'une culture française, sans pour cela perdre leur propre caractère ethnique et culturel [...]. **La culture canadienne-française ne peut s'appuyer uniquement sur les descendants des Canadiens ayant vécu ici sous le régime français**» et l'immigration sera «**d'une des sources de peuplement de notre province et lui apportant non seulement la main-d'œuvre qui lui est nécessaire pour se développer mais aussi un renfort culturel appréciable.**»(par.195) Faisant référence aux États-Unis pour qui ce serait le cas, les commissaires veulent faire comprendre «qu'une culture peu s'enrichir à bien des sources ethniques diverses et par l'apport de personnes de toutes origines.» (par.195)

Les responsabilités du comité des écoles françaises envers l'intégration des immigrants et la nécessité de réaliser certaines recherches en pédagogie et en didactique tenant compte de la situation de pluralisme linguistique et culturel figurent parmi les recommandations

Il est proposé de mettre sur pied des comités dans les écoles françaises pour soutenir les néo-canadiens dans leur intégration scolaire en collaboration avec des Ministères et groupes sociaux intéressés et pour les inciter à s'intégrer à la culture canadienne d'expression française. La Commission propose aussi la mise sur pied de ce même type de comités dans les écoles anglaises qui «pourraient avec les comités des écoles françaises et en collaboration avec des spécialistes universitaires, faire faire des recherches sur les problèmes de l'enseignement de la langue seconde et sur les problèmes de linguistique et de didactique qui se posent dans un pays à double culture.» (par. 197) Des recommandations similaires sont encore formulées actuellement compte tenu du nombre croissant d'élèves parlant des langues autres que le français et l'anglais.

Agir par la persuasion et non par la coercition, est la ligne directrice proposée par la Commission Parent et devant guider toutes les interventions dans un contexte de diversité culturelle et religieuse.

«De la même façon que les structures que nous proposons visent à respecter la liberté religieuse tout en sauvegardant l'unité du système scolaire, de même, croyons-nous, on peut dans le système scolaire, respecter la diversité culturelle inscrite dans la tradition canadienne et celle du Québec, favoriser la collaboration entre écoles françaises et écoles anglaises à l'intérieur d'une administration unifiée. Bien qu'un État ait des droits de réglementation sur la langue, on ne doit forcer personne, semble-t-il, à mettre ses enfants dans une école française ou dans une école anglaise.» On se comporterait, ajoute-t-on, «d'une manière semblable à celle que l'on reproche aux autres provinces canadiennes vis-à-vis des canadiens- français.» (par.196, tome III) On pourra constater dans les années qui suivront, tout le chemin qui aura été parcouru pour en arriver à l'adoption de la Loi 101 en 1977.

Bien qu'ayant élaboré dans leur Rapport une analyse assez poussée des différents volets de la diversité culturelle et linguistique et de ses retombées sur le maintien de la culture francophone et sur les difficultés particulières que représentent l'intégration des minorités ethniques et l'établissement de rapports harmonieux entre anglophones et francophones et ayant aussi montré

l'importance de l'éducation civique dans le développement d'une nécessaire solidarité sociale comme fondement du sentiment d'appartenance à la collectivité, les commissaires n'ont cependant pas formulé de recommandations couvrant chacun de ces aspects.

Les recommandations qui découlent de cette longue analyse font appel à beaucoup de nuances et elles sont centrées essentiellement sur la promotion et la protection des écoles publiques francophones et sur l'enseignement de la langue française. Il est important de noter ici que deux d'entre elles (sur les 5 qui sont formulées dans cette section) concernent directement la reconnaissance du pluralisme culturel dans le système scolaire et elles évoquent le rôle des structures scolaires à cet égard.

Pluralisme culturel et religieux et structures scolaires

Dans la première recommandation, il est proposé que le ministère de l'Éducation et tous les corps publics chargés de l'enseignement interviennent pour «maintenir des liens entre l'enseignement de langue française et l'enseignement de langue anglaise, afin de favoriser l'enrichissement mutuel qui peut en résulter.» (recommandation 18).

Dans la seconde recommandation (numéro 19), il est proposé «que les établissements d'enseignement de langue française de tout niveau, notamment dans la région métropolitaine de Montréal, adoptent une politique d'accueil plus efficace à l'endroit des nouveaux Canadiens qui désirent pour eux-mêmes ou pour leurs enfants une éducation française.» Le pluralisme du système d'éducation est évoqué dans ces recommandations sous un double volet : un pluralisme reposant sur l'existence des deux communautés linguistiques du Québec et un pluralisme qui s'élargit avec l'arrivée de nouveaux immigrants. Dans les deux cas, il est souhaité que ce pluralisme soit source d'un enrichissement mutuel tout en montrant l'importance de prendre les moyens nécessaires pour attirer vers une éducation française, les nouveaux immigrants.

Le pluralisme de la société québécoise durant cette période se vit sous la forme d'un pluralisme religieux où la religion catholique occupe une place prépondérante et d'un pluralisme linguistique au sein duquel la langue anglaise et la langue française sont reconnues comme langues principales, voire officielles, avec une prépondérance de la langue française dans

l'espace public. La structure du système scolaire québécois reflète ce double pluralisme et reproduit ses composantes principales: on y retrouve des commissions scolaires divisées sur une base religieuse et regroupant des écoles catholiques d'une part, et des écoles protestantes, d'autre part, et ce, depuis 1841; elles seront maintenues jusqu'en 1998, année de la réorganisation des commissions scolaires sur une base linguistique uniquement. À l'intérieur de cette première division, s'opère une seconde division, cette fois sur une base linguistique. On distinguera donc au sein des commissions scolaires catholiques, des écoles françaises et des écoles anglaises qui accepteront surtout, pour ne pas dire uniquement, des enfants de foi catholique; les néo-québécois catholiques, (italiens, espagnols, portugais, ukrainiens, allemands, anglais, écossais, irlandais et polonais) fréquenteront principalement les écoles anglaises. Au sein des commissions scolaires protestantes, on retrouve des écoles anglaises et françaises acceptant aussi des enfants pratiquant d'autres religions que les religions reliées au protestantisme. C'est majoritairement au sein des commissions scolaires protestantes anglaises que s'est faite l'intégration des enfants d'immigrants non catholiques et non protestants et provenant de diverses origines (allemande, ukrainienne, scandinave, française, juive, etc.). Bien que ne disposant pas de données précises sur l'origine ethnique des enfants fréquentant les écoles protestantes, on sait cependant que sur les 63,194 élèves qui relèvent du Bureau métropolitain des écoles protestantes de Montréal, 17,725 sont des Israélites et que 20% des enseignants sont également israélites. Dans les 5 écoles françaises du secteur protestant à Montréal, on accueille un certain nombre d'enfants de langue française, d'origine canadienne, européenne ou autre. (tome III, volume 4, par. 185, édition de poche)

1.2 L'éducation civique dans le curriculum du primaire et du secondaire

Dans la foulée des orientations mises de l'avant au moment de la Révolution tranquille, «la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec» a proposé un projet éducatif orienté par une approche humaniste dont les composantes intègrent une éducation civique comme élément central de la formation sociale de l'élève. On assigne à l'école une responsabilité dans la formation du citoyen, une responsabilité qui doit être assumée surtout au niveau primaire et au niveau secondaire (tome II, par.21). Les finalités de l'éducation civique renvoient essentiellement à l'exercice de la démocratie qui prévaut dans la société québécoise et

qui «exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique.» Nous avons évoqué précédemment la perspective de solidarité sociale qui fonde la finalité de l'éducation civique à l'école primaire et secondaire.

Quel est l'objet de cette éducation civique? Cette éducation vise l'acquisition d'une formation axée sur l'individu en tant que futur citoyen mais aussi participant dès l'enfance à une vie en société dans sa communauté scolaire et dans la société civile. Le civisme se décline par « l'attachement des citoyens à leur cité, un attachement non seulement affectif, mais conscient, volontaire, qui les engage, qui réclame une part souvent grande d'eux-mêmes, de leurs forces, de leur activité, de leur argent, de leur temps. Quant à la *cité* en question, la nation moderne en propose le premier cadre.» Dans l'approche proposée, il est bien spécifié que «l'école n'a pas à faire de politique, mais plutôt à inculquer à l'élève la préoccupation du bien commun de la société où il vit.» (par. 1008, tome II, édition de poche). Certaines disciplines peuvent contribuer à l'éducation civique mais cette éducation formelle « est insuffisante pour former une vraie conscience politique et démocratique. Les attitudes sociales ne s'apprennent pas dans les livres.» (article 1009) L'adoption de cette perspective s'explique par une conception d'un «civisme ouvert et actif» qui est privilégiée par la Commission Parent et qui «devrait mener à une nouvelle perception de la politique et de son rôle(...) la politique, trop souvent considérée comme une entreprise louche, doit être raccrochée «à un idéal, à un univers de valeurs, mais sans la décrocher du réel, des conduites, des problèmes tels qu'ils se posent, de moyens qu'on possède ou qu'on peut créer pour les résoudre.» (par. 1010, tome II)

Quelles formes peut prendre «l'éducation civique ou sociale» et quelles sont les matières qui peuvent y contribuer?

D'abord, **l'histoire et la géographie** sont des disciplines par lesquelles les élèves sont amenés à confronter des mentalités et des cultures différentes, ce qui constitue une opportunité de réflexion sur la société et d'éducation à la compréhension et à la tolérance.

On voit aussi dans **la morale** une matière qui se prête bien à l'éducation du civisme, (par.1011). Il y est fait référence ici à l'importance du volet social de toute morale qu'elle soit enseignée en rapport avec la religion ou non. Par exemple, «celui qui ne considère que son intérêt personnel ou l'intérêt d'un groupe particulier manque de civisme.» On parlera donc de morale civique.

Cette éducation civique passe par aussi par certains contenus à transmettre au primaire et au secondaire susceptibles de développer chez les élèves «leur intérêt pour la chose publique, de développer leur esprit critique et d'enrichir leur sympathie pour les autres hommes, les autres mentalités, les autres groupes sociaux, et leur intérêt pour la vie politique.» Tout élève devrait avoir été mis au courant des chartes des droits de l'homme, des Nations-Unies et autres institutions similaires, des principes et du fonctionnement de la démocratie; il devrait connaître les institutions politiques de son pays, et avoir été initié aux grandes lignes de la politique internationale et aux droits et exigences de la citoyenneté. (par. 1013, tome II)

L'éducation civique passe, par ailleurs, par des activités scolaires à perspective sociale par lesquelles l'enfant et l'adolescent sont appelés à rendre des services à la communauté, à des personnes dans le besoin à l'occasion de Noël, mais pas dans le sens de bonnes œuvres mais d'un engagement citoyen pour améliorer la vie communautaire.

Il est attendu de l'enseignant qu'il soit formé «aux principes du civisme, aux principes moraux et administratifs qui sont à la base des régimes démocratiques [...] et à la réflexion personnelle et aux attitudes vraiment sociales.» (par. 1015)

La finalité proposée pour l'éducation civique en est une qui privilégie un civisme qui soit ouvert, actif et engagé envers la communauté et auquel il faut préparer l'enfant en tant que futur citoyen, mais aussi en tant qu'élève et membre de la société civile dès le jeune âge. La société dans laquelle évoluent l'enfant et l'adolescent durant les années 1960 et 1970 est plutôt homogène en termes de langue et d'origine ethnique tant à l'école que dans son quartier ou son village, sauf dans certains quartiers de la ville de Montréal.

Conclusion

Nous avons choisi de présenter certains des principaux extraits du Rapport Parent qui précisent la vision et le plan d'action proposés en matière de prise en compte par l'école québécoise du pluralisme culturel, religieux et linguistique et qui situent l'éducation civique dans son projet éducatif. Cette vision globale a été prévalante jusque dans les années 1980, sauf pour ce qui est du choix de fréquentation d'une école française ou anglaise. À partir de 1977, la loi 101 exigera

de tous les nouveaux arrivants qu'ils soient scolarisés dans le système d'éducation francophone, à l'exception des membres de la communauté anglophone du Québec et du Canada qui, ayant été scolarisés dans une école anglaise, pourront continuer d'envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises. Le système scolaire québécois sera structuré sur une base confessionnelle jusqu'en 2000, année de l'adoption de la Loi 118.

Au cours de toute cette période, il nous faut mentionner l'adoption, par le Gouvernement du Québec, en 1979, d'un nouvel énoncé de politique éducative, sous le titre « *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action* ». Il est proposé comme premier objectif général du système d'éducation de « permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen. » (Énoncé, p.29) Cet objectif se situe en continuité avec les objectifs énoncés par le Rapport Parent et notamment avec celui d'inscrire la préparation au rôle de citoyen (c'est l'expression habituelle utilisée) dans les grands objectifs de l'éducation. Par ailleurs, les valeurs associées à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes des années 2000 sont déjà présentes dans l'énoncé de politique de 1979 et elles sont identifiées en tant que valeurs à transmettre tout au long des études au primaire et au secondaire. Il s'agit de valeurs qui sont reliées au jugement critique, à l'ouverture sur le monde, au sens démocratique et à la tolérance.⁴ Tout comme dans les propositions du Rapport Parent, il est fait appel à la contribution de certaines matières pour fonder ce qui porte le nom d'éducation civique. L'on inscrira l'éducation aux valeurs dans le programme de formation personnelle et sociale, de même que dans les cours de formation morale et religieuse et de formation morale. Cette perspective prévaudra dans les finalités de formation et dans les programmes jusque dans les années 1990 où s'amorce une décennie de révision en profondeur des curriculums. Ce sera l'objet de la prochaine section.

2. La mission d'instruction et de socialisation de l'école québécoise: le vivre-ensemble, l'éducation à la citoyenneté et la transmission de valeurs communes dans une perspective

⁴ Voir p.27-28 du texte de l'Énoncé de politique, cité dans le Rapport *Éduquer à la citoyenneté*, CSE, 1997-1998, p. 40..

interculturelle. Les grands travaux sur la réforme des finalités et des programmes de formation, 1990-2000

Les années 1990-2000 sont celles de travaux en profondeur et de consultation publique pour revoir les finalités de l'école québécoise au regard des changements sociaux que vivent le Québec mais aussi l'ensemble des pays industrialisés et dans le but de pallier certains échecs constatés du système d'éducation en vigueur, dont le décrochage scolaire est le plus visible. Nous ferons état ici de l'ensemble de ces travaux pour dégager les orientations qui concernent davantage le vivre-ensemble, les valeurs communes et l'éducation à la citoyenneté, comme réponses proposées au pluralisme linguistique, culturel et religieux qui caractérisent la population du Québec et les enfants qui fréquentent le système scolaire. Il faut noter que c'est durant cette période que les analyses proposées feront référence à l'éducation interculturelle proprement dite, en lien avec la *Politique en matière d'immigration et d'intégration culturelle* du Gouvernement du Québec de 1990, ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté qui sera appelé à remplacer l'éducation civique dans les programmes en vue de mieux répondre aux besoins de formation autour du vivre ensemble dans un contexte de pluralisme croissant.

2.1 Le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire

Ce groupe présidé par Claude Corbo a produit un rapport «*Préparer les jeunes au 21^e siècle*» Québec, (1994) en réponse à un mandat que lui avait confié le ministre de l'Éducation le 30 mars 1994. Il a proposé plusieurs pistes de réflexion dont certaines, fort importantes, concernent l'éducation civique et le vivre-ensemble. Notons ici que les profils de formation proposés ont été retenus par la suite dans tous les travaux de cette période et ils ont, pour ainsi dire, servi de fil conducteur dans les décisions qui seront prises ultérieurement sur les contenus des curriculums. La préoccupation principale des membres du Groupe de travail est de mettre à jour les finalités de formation pour prendre en compte les nouvelles réalités du monde du XXI^e siècle. Deux des pistes de réflexion situent bien cette préoccupation au sein de laquelle figure la prise en compte de la diversité et du nouveau rôle du citoyen :

«N'est-il pas indispensable que l'école québécoise mette davantage l'accent sur la maîtrise des connaissances linguistiques, géographiques, historiques et culturelles nécessaires à la vie dans

une société profondément transformée par l'internationalisation, la mondialisation et la diversité ethnique et culturelle? (Rapport p.7)

« N'est-il pas indispensable que l'école québécoise assure une connaissance approfondie de l'organisation économique, sociale et politique et des caractéristiques culturelles de la société québécoise en procurant une éducation civique qui rende les individus capables d'assumer leurs responsabilités de citoyen dans une société diversifiée ouverte sur un monde complexe?» (Rapport, p.11)

C'est à propos de la mission de socialisation et de préparation aux rôles sociaux de la vie adulte, dont «la préparation à la vie et à l'exercice de la citoyenneté», que le Groupe de travail développe son argumentaire sur le vivre ensemble, (sans utiliser ce terme cependant) et l'éducation aux valeurs:

Le vivre-ensemble : Il fait le constat que «Les individus et les groupes intensifieront leurs relations avec des personnes ou des institutions de culture différente. Les flux migratoires amèneront dans des collectivités jusque là homogènes des personnes d'origines ethniques très diversifiées. Ces deux réalités **exigeront de l'école qu'elle tienne compte de la diversité ethnique et religieuse en assurant une éducation interculturelle et en contribuant à l'intégration de tous les élèves à des valeurs communes. La réussite de l'intégration ne se réduit pas à cela, mais elle requiert aussi cela.**» (Rapport, p.17)

Le rapport propose **l'éducation aux valeurs** pour répondre à la mission de préparer les jeunes à la vie. Ces valeurs peuvent être enseignées et explicitement dites mais la manière dont l'école prépare à la vie c'est principalement par la formation intellectuelle. **C'est pourquoi les valeurs doivent être transmises au-delà de l'enseignement en tant que tel, car ce qui se vit dans une classe n'est pas neutre.** À travers l'activité intellectuelle peuvent transparaître des valeurs telles que le respect de la vérité, le goût du dépassement, le plaisir de connaître, la rigueur, la capacité de tenir compte du point de vue des autres. L'école doit privilégier cette forme de transmission de valeurs. **Ainsi l'enseignement religieux ne peut plus être le véhicule privilégié de cette transmission aux valeurs au moment où les écoles ne sont plus divisées selon l'appartenance religieuse et où l'enseignement religieux ne sera plus présent dans les programmes. Tenant compte aussi du métissage grandissant de la population et des cohortes scolaires, il faut**

établir un noyau de valeurs communes à transmettre et trouver un nouveau véhicule pour assumer cette transmission. Le rapport recommande de «créer un espace d'éducation civique s'adressant à tous et qui fasse, entre autres, la promotion de la Charte des droits, de la tolérance, des valeurs de la démocratie, de la justice sociale et de la nécessaire responsabilité du citoyen. » (Rapport p.17)

Il faut noter qu'avec ce Rapport, l'éducation civique prend ici une nouvelle orientation et qu'elle sera maintenue par la suite dans les propositions des autres groupes de travail qui poursuivront ce travail au cours des années 1990-2000. L'éducation civique est proposée comme réponse ou en tant qu'approche pour prendre en compte le pluralisme qui se manifeste dans la société et à l'école et se veut un moyen pour assurer que chaque élève trouve sa place dans sa spécificité tout en partageant des valeurs communes.

Cette proposition se concrétisera [dans le programme et les finalités de la formation proposée] dans les grands domaines d'apprentissage du programme et plus particulièrement dans celui de **«l'univers social»**. Ce domaine est consacré à l'apprentissage de la vie en société et certains des cours qui le composent sont particulièrement dédiés à cette initiation : l'histoire, la géographie, l'économie et l'éducation civique. Il est proposé que ces cours, mais aussi tous les cours, se préoccupent de l'apprentissage, en classe mais aussi dans la vie même à l'école, des valeurs communes qui sont propres à la société démocratique, soit la liberté, la justice, l'égalité. les droits et l'équité.

C'est ce rapport qui donnera le coup d'envoi des contenus à donner à l'éducation à la citoyenneté et qui seront repris par la suite. Il est donc pertinent de citer ce qui est proposé pour l'école primaire et l'école secondaire en matière d'éducation civique car elle est précurseur de l'éducation à la citoyenneté qui figurera dans les orientations ultérieures des futurs programmes:

Quels sont les contenus proposés pour l'éducation civique ?

Au primaire : Les bases de l'éducation civique seront acquises dans l'initiation aux réalités géographiques et historiques, donc à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Voici les contenus proposés :

- « connaissance du vocabulaire décrivant le régime politique : parlement, gouvernement, député, ministre, fédération, province, démocratie, droits, responsabilités et libertés du citoyen, etc.
- la sensibilité aux grands symboles politiques tel le drapeau, les institutions politiques et juridiques;
- le développement d'un sentiment d'appartenance à une citoyenneté commune;
- la capacité de déployer des conduites inspirées par des valeurs communes et fondées sur le dialogue, la tolérance, le respect d'autrui et de ses droits, le rejet du racisme et du sexisme, le respect de règlements et des décisions adoptées de façon démocratique ainsi que des conditions de fonctionnement des groupes et des institutions;
- l'initiation aux pratiques démocratiques (e.g. élection et fonctionnement d'un conseil d'élèves)». (Rapport, p.27)

Au secondaire : Il est proposé d'enseigner l'éducation civique et d'y ajouter l'éducation sociale. Cette éducation civique et sociale devra être acquise comme au primaire à travers l'initiation aux réalités géographiques, historiques, sociales et culturelles. Cette éducation devra permettre d'acquérir les connaissances et les capacités suivantes :

- « la capacité de porter des jugements éthiques sur des situations de vie personnelle et sociale vécues dans le monde contemporain et la capacité d'établir les critères sur lesquels se fondent ces jugements ;
- la capacité de concevoir et de discerner les conduites responsables dans les rapports avec autrui, comme conjoint, parent, ami, collègue de travail...;
- la capacité d'énoncer et d'évaluer des conséquences possibles d'une proposition d'action ayant des effets individuels et collectifs;
- la capacité de rendre compte des dispositions fondamentales de la Charte des droits et libertés de la personne et d'identifier les comportements qui la respectent ou la contredisent;
- la capacité de concevoir des conduites responsables comme intervenant dans l'économie, comme consommateur de biens et services et comme utilisateurs de services publics;
- la capacité de concevoir des conduites responsables comme citoyen et membre d'une société caractérisée par une diversification ethnique et culturelle croissante;

- la capacité de rendre compte de façon globale du système judiciaire et son impact sur le citoyen.» (Rapport, p.35)

Ce rapport sera suivi de la mise sur pied par le Gouvernement du Québec de la Commission des états généraux sur l'éducation dont nous présenterons les grandes lignes de leurs recommandations qui serviront d'ancrage des grandes décisions qui seront prises pour la réforme de l'ensemble du système d'éducation au Québec. Nous nous en tiendrons aux éléments pertinents qui éclairent le pluralisme et le vivre-ensemble dans l'école québécoise au primaire et le secondaire, le Rapport traitant de tous les ordres d'enseignement.

2.2 La Commission des états généraux sur l'éducation (1995-1996)

Cette commission composée de 15 membres est chargée de faire une vaste consultation auprès de la population québécoise et du monde de l'éducation et de faire des recommandations à la ministre de l'Éducation sur l'ensemble du système d'éducation. Cette commission a recommandé que la mission de l'école soit triple : instruire, socialiser et qualifier..

L'école a donc **la mission d'instruire** aux grands domaines de la culture qui devront figurer dans les composantes du curriculum. Quant à **la mission de socialisation**, elle repose principalement sur la transmission des valeurs propres à la société démocratique et sur le respect des institutions communes en vue de préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté. Le choix qui est fait des valeurs à transmettre participe de la culture québécoise et l'école s'y voit reconnaître un rôle actif d'éducation à ces valeurs. Ces valeurs doivent cependant être redéfinies compte tenu d'une autre proposition que fera cette Commission de déconfessionnaliser progressivement le système d'éducation. La Commission des états généraux sur l'éducation reconnaît dans les savoirs et les valeurs, les éléments structurants de la culture à transmettre à l'école. Le contenu proposé pour la mission de socialisation se situe en continuité avec la proposition du Rapport Corbo et on notera le lien qui est fait entre cette éducation aux valeurs et la préparation à l'exercice de la citoyenneté. Elle est ainsi formulée :

«L'institution scolaire doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique, soit l'égalité, le respect de l'autre, la justice et la coopération, la solidarité et le respect des

institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. L'école est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission sous peine d'être un agent de fracture sociale.»

(Rapport de la Commission, ,p.5)

Pour la Commission, il est clair cependant que l'école ne peut faire seule cette éducation aux valeurs et qu'elle doit pouvoir compter sur d'autres institutions pour le faire:

« L'école doit être en mesure de pouvoir compter que la famille, les Églises ou les groupes communautaires assument davantage leurs responsabilités quant à l'éducation aux valeurs, à l'engagement à la foi ou l'acquisition des moyens nécessaires pour vivre sa citoyenneté. La mise en réseau de ces divers lieux éducatifs auxquels il faut ajouter les bibliothèques, les médias, les loisirs scientifiques et culturels et les syndicats, doit être encouragée et soutenue. » (Rapport, p.5)

Se préoccupant en particulier de la réussite scolaire dans une perspective de soutien à l'égalité des chances, la Commission fait mention plus spécifiquement de **la nécessité d'apporter un soutien à l'intégration des élèves des communautés culturelles**, dont certains affichent des lacunes scolaires. (Rapport de la Commission, p.11) En 1996, on évaluait qu'un élève sur cinq était dans cette situation dans les classes d'accueil des commissions scolaires de l'Île de Montréal. Au secondaire, il s'agit d'un élève sur trois. Cependant, **le Rapport mentionne que dans l'ensemble «c'est surtout la capacité de favoriser l'intégration de ces élèves qui fait défaut à l'école.»**(p.11) Malgré des efforts louables de la part des intervenants de première ligne, de nombreux problèmes persistent. **Plus de 10,000 élèves du primaire et du secondaire fréquentent des écoles ethniques et religieuses privées et ne sont pas intégrés à l'école publique commune; des classes d'accueil sont situées dans des écoles où la presque totalité des élèves sont d'origine immigrante; les relations du personnel scolaire avec les parents et les groupes communautaires travaillant dans les milieux pluriethniques sont encore peu développées et le personnel scolaire est encore peu préparé à cette réalité.**

On y propose, comme l'avait fait le Conseil supérieur de l'éducation en 1993⁵, de traduire la *Politique gouvernementale en matière d'immigration et d'intégration culturelle* adoptée en 1990, par un énoncé d'orientations et d'actions qui préciserait les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle. **Le contenu de cet énoncé devrait comprendre les éléments suivants:« la reconnaissance du fait français, l'établissement entre les communautés de relations harmonieuses reposant sur un double consentement (enracinement et engagement dans la société d'accueil dans le cas des immigrants et pour la société d'accueil, ouverture et accompagnement) en vue de construire un espace civique commun, et à cet égard, le rôle de l'école est indispensable. Cet énoncé devrait aussi aborder la laïcisation du système scolaire, la révision des curriculums pour y inclure la connaissance des institutions, de l'histoire et de la culture québécoises et l'ouverture sur le monde, de même qu'une éducation civique orientée vers le respect des valeurs et des institutions communes ainsi que la tolérance et le respect de la diversité, la formation du personnel scolaire en matière interculturelle, la révision des méthodes pédagogiques, le phénomène de la concentration d'élèves d'origines immigrantes dans certaines écoles et une plus juste représentation des membres des communautés culturelles dans les divers corps d'emploi du monde scolaire.»** (Rapport de la Commission, p. 12).

Plusieurs éléments de cette recommandation de la Commissions des états généraux sur l'éducation seront repris par la ministre de l'Éducation, madame Marois, dans le Plan d'action ministériel «Prendre le virage du succès»(1997) dans le volet «Soutenir l'école montréalaise : Comment? Élaborer une politique d'intégration et d'éducation interculturelle.» La ministre proposera que cette politique intègre les éléments problématiques mentionnés dans le Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. Dans ce même volet, elle proposera aussi que soit élaborée une stratégie pour les élèves de familles immigrantes qui présentent des retards scolaires au primaire et au secondaire ainsi que des mesures de soutien aux parents immigrants.

⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une intégration réussie des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993.

Par ailleurs, le rapport de la Commission (p.21) entérine les grands domaines de formation proposés par le Rapport Corbo, dont celui de l'univers social qui nous intéresse ici davantage et qui reprend les mêmes finalités et composantes que ce qui avait été proposé par ce groupe de travail.

L'une des recommandations importantes de la Commission, à savoir celle de «Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire» s'accompagne d'une recommandation sur l'éducation aux valeurs et l'éducation civique. (Rapport de la Commission, p.54 et 55) La Commission formule la question suivante: «La religion peut-elle être encore le véhicule d'un projet commun dans une société pluraliste où la cohésion sociale exige que l'école rassemble tous les élèves peu importe leurs différences et leurs croyances?» Elle émet aussi l'avis que les dispositifs qui servent actuellement de garantie en matière de confessionnalité et qui font en sorte que la règle commune soit celle du choix majoritaire des parents, ne peuvent plus tenir. En effet, «ces mécanismes se heurtent de plus en plus à la réalité d'une société pluraliste et laïque de fait et au projet de construire une école qui accueillerait tous les élèves indépendamment de leurs croyances, de leur appartenance ethnique ou culturelle et de la religion de leurs parents.»(Rapport. P.54)

Déjà dans l'Exposé de situation, la Commission dégagait, au-delà des oppositions fondamentales manifestées au sujet de la déconfessionnalisation du système d'éducation lors des audiences, des champs d'intérêts communs : «on reconnaissait le rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs, dans la transmission de l'héritage culturel québécois, dans la connaissance culturelle du phénomène religieux et des religions et le besoin de développement spirituel des individus.» Les échanges lors des assises de la Commission n'ont pas altéré ses convictions à ce sujet. **«C'est comme si on avait conclu que le champ des valeurs était correctement occupé par le seul domaine de l'enseignement religieux ou de l'animation pastorale et que le caractère confessionnel du projet éducatif des écoles protestantes ou catholiques constituait une garantie suffisante à cet égard. D'où la crainte exprimée par certains à l'égard de la déconfessionnalisation des écoles qui pourrait dégager celles-ci de l'exigence de l'éducation aux valeurs.»**

Pour répondre à cette préoccupation et à ces inquiétudes, **la Commission recommande « de renforcer à l'école l'éducation aux valeurs et l'éducation civique ainsi que la connaissance culturelle du phénomène religieux et assurer des services de soutien à la vie civique.»** Elle «invite les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle à mettre en place les mécanismes qui permettront que l'éducation chrétienne soit assumée dans des lieux plus appropriés que l'école.» (proposition 9, Rapport final).

2.3 Le rapport «Réaffirmer l'école» préparé par le «Groupe de travail sur la réforme du curriculum» mis sur pied par la ministre de l'Éducation et présidé par Paul Inchauspé, a été déposé en juin 1997. Il faisait suite à une demande de la Ministre dans son Plan d'action ministériel pour la Réforme de l'éducation et rendu public sous le titre *Prendre le virage du succès*. Le Groupe de travail avait reçu le mandat de lui faire des recommandations sur«les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI^e siècle» tout en tenant compte de certaines préoccupations présentées par la Ministre. Cette demande de la Ministre se situait en continuité avec les recommandations de la Commission des états généraux sur l'éducation sur la «restructuration des curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel.»

Quels éléments sont à retenir concernant le vivre-ensemble et le pluralisme culturel religieux et linguistique dans la mission de l'école québécoise ?

Il est proposé que l'école prenne en compte la réalité du pluralisme religieux dans une perspective interculturelle, de modifier les curriculums d'études en ce sens et de développer par ailleurs tout ce qui traduit les nouvelles exigences du vivre-ensemble dans la mission de socialisation.

- La mission instruire

L'une des réponses à apporter dans la refonte du curriculum est «d'adapter le curriculum d'études aux changements sociaux». **Ces changements comprennent de nouvelles réalités dont : «la diversité sociale qui exige que l'école se préoccupe de la compréhension interculturelle du phénomène du pluralisme religieux, de l'éducation à la citoyenneté.»**

(p. 31).

- La mission de socialisation

En réponse aux nouvelles attentes envers l'école, il faut aller au-delà d'une adaptation des enfants et des jeunes à la société (ce qui a été l'approche favorisée jusqu'à maintenant) **et leur «donner les éléments qui renforceraient leur appartenance à une collectivité.** Pendant longtemps ces questions ont peu préoccupé l'école, car la cohésion sociale était d'abord assurée par l'accord de fond existant entre l'Église, l'État et la Famille, des institutions qui ont assuré la continuité et la survivance. Il n'en est plus de même dans une société pluraliste. Aussi l'école ne peut plus se contenter de cette approche de la socialisation, car on lui demande aussi de renforcer la cohésion sociale. **Or les défis qu'il faut relever dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances.»** (Rapport p. 33)

Ce positionnement fait suite aux conclusions de la Commission des états généraux sur l'éducation à l'effet que la cohésion sociale soit renforcée à l'école et par l'école par une socialisation axée sur le vivre-ensemble. Rappelons ici que le rapport de l'UNESCO «L'éducation un trésor est caché dedans»⁶ a fait beaucoup de bruit dans les milieux de l'éducation avec sa proposition sur les quatre piliers de l'éducation; «apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et à vivre avec les autres et apprendre à être». Ce Rapport a eu beaucoup d'influence sur les travaux qui seront menés au Québec et dans d'autres pays européens en bonne partie, sur les finalités de l'éducation au XXI^e siècle. Dans son Rapport «Réaffirmer l'école», le Groupe de travail mentionne qu'il a été question au cours de ses travaux de nommer la mission de socialisation en recourant à l'expression «vivre ensemble».

Il faut faire état ici du travail très important qui a été réalisé par ce groupe de travail pour préciser les finalités de la mission de socialisation qu'il a décliné à partir de plusieurs questions fort pertinentes pour situer le rôle de l'école et de l'éducation dans une société de plus en plus pluraliste. Quelles sont ces questions?

⁶ Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidé par Jacques Delors, Éditions Odile Jacob, 1997.

La première question est celle de la quête de sens. On rappelle qu'ayant accepté dans les années antérieures de proposer un enseignement moral à ceux qui ne choisissent pas l'enseignement religieux, on aurait déjà fait la preuve qu'il est possible «d'enseigner les valeurs morales coupées des sources d'inspiration religieuse et d'y aborder les questions de quête du sens de la vie.» **Vivant dans une société laïque qui permet la cohabitation de plusieurs religions, «le moyen qui permet d'assurer la reconnaissance du pluralisme religieux est la connaissance de l'existence permanente du fait religieux et de la diversité des formes et des rites qui servent à l'exprimer.»** (Rapport, p.33)

La seconde question est celle des «valeurs communes fondées sur des raisons communes.» comme fondements de l'éducation à la citoyenneté dans les finalités de formation. Est ici pertinent pour nous, ce qui en est dit en rapport avec le pluralisme culturel et religieux. On y fait le constat que «des valeurs communes sont promues à l'école dans l'enseignement de toutes les matières.» Cependant, cette éducation aux valeurs se fait surtout dans les cours d'enseignement moral et religieux et dans le cours d'enseignement moral. On y fait référence dans les deux cas à des valeurs similaires qui ont cependant des fondements différents. Dans le premier cas, le fondement est religieux et dans le second cas, il est naturel ou rationnel et leur transmission s'adresse à des groupes différents. Compte tenu que le pluralisme des idéologies et des valeurs est croissant, le Groupe de travail ne croit pas qu'il soit souhaitable de maintenir cette division ou cette référence à des fondements différents de valeurs qui sont communes; **d'où l'importance dans ce cas d'établir que l'adhésion à des valeurs communes soient fondée sur des raisons communes partagées par tous.** (Rapport, p.34)

Quelles sont ces raisons communes? L'une d'elles est «l'adhésion à la démocratie comme projet, soit l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. **Ainsi l'école en préparant les jeunes au rôle de citoyen joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale. Mais pour qu'il en soit ainsi, l'éducation à la citoyenneté ne peut se contenter d'une instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Cette instruction civique est nécessaire, certes, mais elle doit être complétée par la mise en**

lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique. (Rapport du Groupe de travail, p.34)

Quelles sont les valeurs propres au projet de société démocratique? En référence à Charles Taylor qui énonce que «la démocratie est la politique de reconnaissance de l'autre», **il est proposé que les valeurs communes soient celles qui fondent le projet de société démocratique.** Ces valeurs renvoient à la «reconnaissance de l'autre comme autre méritant le respect»; ces valeurs sont couplées aux valeurs de solidarité entre personnes différentes, mais aussi semblables et égales devant la loi⁷; ce sont des «valeurs de responsabilité», une société démocratique requérant le jeu «d'acteurs responsables et rationnels capables de participer aux grands choix politiques»; ce sont des valeurs de justice sociale pour assurer le maintien de la cohésion sociale; ce sont les valeurs relatives à l'existence du droit: respect de l'autre, dans une société de droit qui est caractéristique d'une société démocratique. Ce sont des valeurs «relatives à la participation démocratique où dans un contexte où s'expriment des intérêts, des convictions et des opinions qui sont différents, il faut y privilégier la négociation comme méthode de résolution de conflit et assurer que toute l'information soit disponible pour éclairer les opinions et les décisions.» [p.35]

Dans ce Rapport, **il est proposé de réaliser cette éducation aux valeurs en lien avec le projet démocratique ailleurs que dans le cours d'enseignement moral et religieux et ce, par souci de cohérence avec l'analyse proposée du contexte de pluralisme croissant des valeurs et des idéologies. D'où la proposition qui sera faite de joindre l'éducation à la citoyenneté aux cours d'histoire.**

La troisième question est celle de l'histoire nationale. La mission de socialisation de l'école répond au besoin de quête d'identité de l'enfant et de l'adolescent qui la fréquentent. Le Groupe de travail constate que pour répondre à un tel objectif, il faut faire appel à la connaissance de l'histoire nationale. «La question nationale, prise dans son sens politique, nous divise et sur toutes ces questions à connotation nationale, notre sensibilité est exacerbée. **Or, si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le**

⁷ Voir aussi à ce sujet, Alain Touraine, *Qu'est-ce que la démocratie? Vivre ensemble-égaux et différents* Fayard, 1997.

vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire.» (p.35)

Qu'est-ce à dire? «Nous croyons que la communauté nationale est l'une de réalités dans lesquelles se constitue l'identité.... Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et des citoyennes qui veulent agir sur leur destin. Elle peut aussi donner un cadre aux exilés, aux réfugiés, aux migrants qui aspirent à donner forme à une nation où ils auront «le droit d'avoir des droits.»⁸ On y rappelle que l'histoire nationale est présente dans les curriculums d'études de la plupart des pays.

Selon le Groupe de travail, il faut donner à l'histoire plus d'importance et de place dans le curriculum : parce que **«la connaissance de l'histoire nationale favorise la prise de conscience de son origine et de sa différence elle-même nécessaire pour que réussisse le processus d'intégration;** parce que la connaissance de l'histoire nationale est nécessaire si l'on veut s'en détacher. Ne pas connaître son passé c'est s'exposer à le reproduire». Mais aussi, **parce qu'on «ne peut comprendre la culture des autres en ignorant la sienne propre, tout comme on ne peut vraiment comprendre sa culture propre si on ne fait pas un détour qui conduit à connaître d'autres cultures... »** (p.36) Le Groupe de travail propose de se référer aux recommandations du Rapport Lacoursière sur le programme d'enseignement de l'histoire pour définir les contenus de ce cours au primaire et au secondaire (volet histoire du cours Histoire et éducation à la citoyenneté).⁹

La quatrième question est celle de la langue comme langue d'appartenance culturelle. La situation sociolinguistique du Québec complexifie les conditions de reconnaissance de la langue française comme langue commune, l'anglais ayant des droits historiques dans le système général d'enseignement, comme c'est aussi le cas pour les langues autochtones. Le Groupe en fait un enjeu important de la mission de socialisation, la langue commune constituant un outil fondamental de cohésion sociale et le rôle de l'école à cet égard est majeur. Les écoles francophones «doivent donner de l'importance à l'étude du français parce que cette langue est le

⁸ Hanna Arendt, *L'impérialisme*, Fayard, p.281.

⁹ Au Secondaire, il est proposé d'y enseigner les contenus suivants: 1^{ère} et 2^e années : histoire générale; 3^e et 4^e année : histoire du Québec et du Canada; et 5^e secondaire: un enseignement de l'histoire portant sur la connaissance du monde contemporain intégrant aussi le volet de la géographie du temps présent et celui de l'économie.

pivot de leur identité québécoise et que la survie de la communauté francophone en Amérique en dépend, De plus, elles doivent veiller à ce que les enfants d'immigrants qui, au départ, étudieraient dans cette langue, par obligation, l'adoptent comme langue d'appartenance culturelle. Par ailleurs, il faut accepter que la communauté anglophone veuille dans son enseignement, donner plus d'importance à la langue seconde qui est le français, langue officielle, et qu'elle vise au bilinguisme.» (p.36-p37)

La cinquième question est celle de l'exclusion sociale et la sixième est celle de la ségrégation à l'école. Ces questions ont un lien direct avec la démocratisation du système d'enseignement qui ne peut se contenter d'assurer l'accès du plus grand nombre mais qui doit aussi assurer leur réussite. Cette démocratisation doit viser «à transmettre à tous et toutes à l'école de base une culture commune pour lutter contre l'exclusion sociale et l'échec scolaire.» (Rapport, p.37)

- L'éducation à la citoyenneté : finalité et contenus

Le Groupe de travail propose que l'éducation à la citoyenneté fasse partie du domaine de l'univers social dans le Programme du primaire et du secondaire et qu'elle figure aussi dans la mission globale de l'école en tant qu'école démocratique. Faisant partie du domaine de l'univers social (p.61), l'éducation à la citoyenneté se fera dès le 1^{er} cycle du primaire, à travers les compétences transversales relatives au temps et à l'espace. Le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté se donnera à partir du 2^e cycle du primaire soit à partir de la 3^e année. Il est proposé de transformer le cours de sciences humaines existant et de le nommer «Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté», de réviser le contenu en conséquence et de l'harmoniser avec le programme du secondaire. Pour le secondaire, le Groupe de travail recommande que « l'histoire soit enseignée chaque année en y intégrant l'éducation à la citoyenneté.»

Comme il a été mentionné précédemment et en continuité avec des propositions antérieures sur le rôle de l'école et sa contribution propre à la poursuite d'objectifs de cohésion sociale, **il est proposé «d'introduire de façon formelle un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté.** Un enseignement notamment axé sur l'étude des institutions et leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension interculturelle et

internationale, l'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer pour une bonne part à l'enseignement de l'histoire.» (p.62)

Les compétences transversales en éducation à la citoyenneté rejoignent les préoccupations de la société pluraliste qu'est devenue la société québécoise. Dans ce contexte, **«la recherche et la promotion de valeurs communes contribuent à la construction et au développement d'un espace démocratique dans lequel l'ensemble de la population a droit de cité.** C'est pourquoi, la préparation des jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyens libres et responsables se présente comme un engagement social et politique que doivent assumer les institutions, en particulier l'école.» (p. 126) Pour le Groupe de travail, «l'éducation à la citoyenneté peut être entendue comme l'un des fondements de la mission globale de l'école démocratique.» (Rapport, p.126) Il insiste sur l'importance de l'apprentissage des droits et devoirs à l'égard d'autrui et de la collectivité en général, de la formation de personnes autonomes, d'une préparation à l'exercice d'une citoyenneté active par le développement de l'esprit critique et du respect des autres.

D'où l'école doit développer chez l'élève certaines compétences permettant «de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de la personne dans l'établissement scolaire et dans la société, de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, de faire preuve de solidarité sociale et de compréhension internationale et interculturelle.» «Cette éducation s'appuie, par ailleurs, sur une connaissance de la société passée et présente de même que sur une anticipation de ce qu'elle peut devenir.» (p.126) L'éducation aux valeurs et la connaissance de l'histoire sont fortement associées à l'éducation à la citoyenneté.

Quels sont les contenus de cette éducation à promouvoir en lien avec les valeurs communes?

«La connaissance des règles de la vie commune, la compréhension des relations que les personnes entretiennent entre elles et avec l'environnement, l'influence des médias dans le processus de construction des représentations de la vie en société, l'histoire des idées et des rapports entre les peuples, les États, les nations» (Rapport, p.126) devraient faire partie des contenus de formation à transmettre.

Les compétences transversales proposées concernent «la maîtrise de la langue publique commune, la résolution pacifique des conflits, la coopération entre pairs, la compréhension des règles de la vie en société, le sens civique et l'ouverture au pluralisme culturel.» (p.126)

Quelles sont les finalités de l'éducation à la citoyenneté pour l'école québécoise? La vision du Groupe de travail s'énonce ainsi : «L'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans une dynamique d'inclusion sociale faisant de ses contenus et de ses activités un lieu de rencontre et de partage pour tous et toutes sans exception.» (p.126)

2.4 Énoncé de politique éducative- «L'école tout un programme», ministère de l'Éducation, MEQ, 1997

Cet énoncé de politique n'aborde pas de front la proposition de la Commission des états généraux sur la déconfessionnalisation progressive de l'enseignement au primaire et au secondaire et l'introduction progressive d'un enseignement culturel des religions. La Ministre de l'Éducation préoccupée par les controverses qu'une telle proposition suscite, confiera ce dossier à un comité présidé par le professeur Jean-Pierre Proulx et dont le rapport *Laïcité et religions- Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, sera déposé au ministre de l'Éducation, François Legault, en mars 1999 et rendu public par la suite.

Dans cet énoncé de politique éducative, la ministre Marois reprend l'idée de l'apprentissage du vivre ensemble et elle retient la recommandation du «Groupe de travail sur la réforme du curriculum» à l'effet d'intégrer l'éducation à la citoyenneté au cours d'histoire. Elle endosse les contenus qui y sont proposés et qui guideront les changements à apporter au curriculum tout en intégrant la perspective d'ouverture sur le monde et la prise en compte de la complexification croissante des formes et du fonctionnement des organisations sociales. La Ministre y précise la mission de socialisation de l'école comme suit : «Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du «vivre ensemble.»(Énoncé, p.9) Cette école doit promouvoir l'acquisition de compétences liées aux attitudes et aux comportements et, en ce sens, «l'école proposera une éducation au vivre-ensemble et, notamment, l'éducation interculturelle et

le respect des différences, l'entrepreneurship, l'éducation au respect de l'environnement, l'éducation aux médias, les règles liées à la conservation de la santé.» (Énoncé, p.19) Dans cette proposition, la Ministre présente les défis annoncés comme «autant d'exigences auxquelles l'école devra préparer les élèves tout en favorisant l'égalité des chances et l'intégration sociale.»

Dans la prochaine section, nous aborderons la présentation des autres rapports et énoncés de politiques en éducation rendus public au cours des années 1998-2007 en y relevant les volets pertinents à propos du pluralisme et du vivre-ensemble.

3. L'école québécoise, le pluralisme et le vivre ensemble au tournant du 21^e siècle (1998-2007)

Nous ferons état des problématiques et des propositions majeures qui permettent de situer l'évolution de l'école québécoise et de sa mission au regard du pluralisme et du vivre ensemble à partir des documents publics majeurs qui ont orienté et encadré la mission de formation et les finalités de l'éducation durant la dernière décennie. Ces documents sont les suivants :

- Conseil supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et le besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1998;
- Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir, intégration scolaire et éducation interculturelle*, La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Gouvernement du Québec, 1998; et Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002, Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Le Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement primaire et enseignement secondaire 2000-2007 : Histoire et éducation à la citoyenneté et Éthique et culture religieuse.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, Rapport présenté à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 15 novembre 2007.

Culture première et cultures secondes- une rencontre à réussir dans l'école québécoise.

Bernard Charlot¹⁰ dit avec justesse qu'enseigner va bien au-delà de la transmission de la connaissance et que cela suppose une relation anthropologique de construction de l'humain.

L'école doit savoir composer avec les histoires de vie de chaque élève dans la démarche d'apprentissage de la vie scolaire et des divers savoirs, plutôt que de tenter de faire de l'espace scolaire un espace neutre qui évacuerait les positions subjectives des élèves qui la fréquentent. Il faut explorer les représentations de l'école et du projet éducatif qui habitent l'imaginaire des québécois nés ici et celui des nouveaux arrivants, tant celui des élèves que celui de leurs familles, soit pour redonner sens à leur fréquentation de l'école dans un pays différent de leur pays d'origine, ou encore pour mieux leur faire comprendre les objectifs des apprentissages qu'ils devront réaliser.

Cependant, au-delà d'une prise en compte de la culture première de l'élève et d'une ouverture à la diversité culturelle dans l'élaboration d'une culture scolaire, l'école doit faire davantage. Elle est sollicitée pour inscrire formellement dans son projet éducatif un objectif de transmission d'un noyau de valeurs et de savoirs universels articulés à des savoirs et des valeurs qui soient propres à l'école québécoise et qui soient constitutifs d'une culture commune ne neutralisant pas la diversité sociale et culturelle. Cette culture commune doit se situer en cohérence avec les choix collectifs qui ont été faits ou qui le seront dans les prochaines années au sein de la société québécoise et qui vont au-delà de la culture scolaire. À partir de là, il devient plus légitime de s'entendre sur des valeurs communes à transmettre et d'y intégrer certaines valeurs propres aux communautés d'appartenance des élèves en autant qu'elles soient cohérentes avec celles de la société québécoise. Quelle est la voie à la portée de l'école québécoise pour y arriver ? Cela requiert une certaine connaissance, de la part du milieu scolaire québécois, de l'approche propre à chaque communauté culturelle, y compris la communauté d'accueil, pour définir leur rapport à l'école et ce que la réussite signifie pour elle.

Dans le contexte d'une diversité culturelle croissante de la population scolaire, notamment à Montréal, il est souhaité, et à cet égard les analyses de Michel Serres et de Fernand Dumont nous semblent fort pertinentes pour y réfléchir, que les enseignants et les intervenants scolaires

¹⁰ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Éditions Anthropos, 1997.

possèdent une bonne connaissance des caractéristiques des cultures premières des élèves à qui ils enseignent et qu'ils puissent intégrer cette connaissance dans leurs approches pédagogiques, dans les contenus de cours et dans leurs façons de communiquer aux parents d'élèves les objectifs d'apprentissage et les finalités de formation.

Les transformations de l'école québécoise, notamment la croissance du pluralisme culturel, linguistique et religieux qui caractérise la population des élèves qui la fréquente, notamment dans la grande région montréalaise, ont conduit le Conseil supérieur de l'éducation à déposer un rapport au Gouvernement du Québec, sous le titre *Éduquer à la citoyenneté*, en octobre 1998. Son contenu se situe en continuité avec les idées mises de l'avant dans le rapport du «Groupe de travail sur la réforme du curriculum» déposé en juin 1997 à la ministre de l'Éducation que nous avons présenté dans la section précédente. Il formule une proposition sur les finalités et les contenus de formation de l'éducation à la citoyenneté à tous les ordres d'enseignement, en éducation des adultes et en formation continue. Si l'on en juge par sa diffusion très large, on peut en déduire que son contenu a eu des répercussions et une influence certaine auprès des acteurs de l'éducation dans leur ensemble. D'ailleurs, ses retombées s'observent dans les contenus des nouveaux programmes du primaire et de secondaire que nous présenterons ultérieurement. Que propose le Conseil supérieur de l'éducation?

3.1. Éduquer à la citoyenneté- Conseil supérieur de l'éducation

De l'éducation civique à l'éducation à la citoyenneté

Les intentions qui ont guidé le CSE dans le choix et le mode de traitement de ce thème sont celles de montrer la nécessité de **«réfléchir à la contribution propre au système éducatif dans la préparation de la «nouvelle citoyenneté», une citoyenneté devenue beaucoup plus exigeante, plus large, plus riche de potentialités également, en raison de la complexité des sociétés démocratiques modernes et des enjeux du XXI^e siècle.»** Il a choisi d'aborder la citoyenneté sous un angle avant tout sociologique lui permettant de montrer que **«cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité du *vivre ensemble* dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de *construire ensemble* une**

société juste et équitable. La citoyenneté y fait donc référence à des qualités, des attitudes, des comportements et des connaissances, grâce auxquels pourra s'édifier un espace civique qui permette de concilier le respect des particularismes et le partage de valeurs communes et qui prépare chaque personne à s'engager activement dans l'exercice d'une citoyenneté responsable.» (CSE, Synthèse du rapport, Introduction).

Dans son analyse, le Conseil insistera d'entrée de jeu pour faire ressortir les «besoins pressants d'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste.» **C'est d'un nouveau concept et d'une nouvelle approche de la citoyenneté dont ont besoin les sociétés modernes.** Pour le Conseil, cette approche doit se substituer à l'approche interculturelle et l'intégrer pour l'enrichir plutôt que de la neutraliser. Selon cette perspective qui a été adoptée par un grand nombre de pays, dont les pays européens, les USA et le Canada, les sociétés démocratiques doivent mettre en place un espace commun regroupant tous les citoyens. Or, selon le Conseil, la question est de savoir «de quoi sera fait cet espace commun et comment concilier les références universelles au droit et le droit à la différence?» C'est en partie pour résoudre ces questions que les États recourent au concept de citoyenneté tout en le reformulant pour prendre en compte ces nouvelles réalités. La citoyenneté est vue «comme le moyen ou le «lieu» éventuel de régulation des rapports entre les individus ou les groupes et pouvant assurer un terrain commun aux personnes qui composent la société.» Ce qui est alors recherché «c'est une conception de la citoyenneté qui allie la participation de tous au fonctionnement et au développement d'une communauté politique et un certain respect des particularismes culturels. L'objectif est de préserver la démocratie et la cohésion sociale, mais aussi d'assurer un véritable «vivre-ensemble» qui dépasse la simple acceptation passive des autres.» (Rapport du CSE, pp. 16-17)

En lien avec l'évolution du contexte global, on observe chez les chercheurs du Québec et d'ailleurs et dans les organismes gouvernementaux du Québec (Conseil supérieur de l'éducation et Conseil des relations interculturelles du Québec) un déplacement des problématiques formulées en termes de pluralisme ethnoculturel vers ce qui s'annonce comme un changement de paradigme ou un renversement de la problématique. L'éducation interculturelle devient une dimension de l'éducation à la citoyenneté et ne la recouvre plus comme c'était le cas dans les politiques antérieures. Le Conseil des relations interculturelles du Québec (CRI) avait fait une

recommandation en ce sens au MRCI qui l'a entérinée, de «mettre de l'avant la notion de citoyenneté comme base sur laquelle faire reposer les rapports entre les citoyens et comme façon de répondre aux exigences de la démocratie et du pluralisme.»¹¹ Le CRI avait pris la précaution de signifier que ce changement de problématique n'avait pas pour but de neutraliser les préoccupations en matière d'intégration des communautés culturelles par celle de la citoyenneté.

Pour bien comprendre la nouvelle demande qui est faite à l'école de faire de l'éducation à la citoyenneté un de ses objectifs de formation en vue de renforcer la cohésion sociale et l'égalité des chances dans une société pluraliste, il est apparu nécessaire au Conseil de relever certains traits de la conjoncture actuelle qui caractérisent les pays occidentaux et qui exercent une pression sur les finalités du projet éducatif. Nous croyons utile de les rappeler ici pour les besoins de notre argumentation.

3.1.1 Une conjoncture qui fait pression sur les finalités de l'éducation

Quatre phénomènes en particulier ont été identifiés dans plusieurs études et retenus dans l'analyse du Conseil. Ils sont autant de défis majeurs pour les sociétés démocratiques et ils interpellent la mission de l'école de la plupart des pays développés à structure industrielle. Je les rappellerai brièvement ici car ils sont nécessaires à notre réflexion. Ils constituent des indices significatifs de ce que certains considèrent comme étant une crise du social et du politique, alors que d'autres perçoivent déjà certains signes de leur recomposition sur d'autres bases.

Le Conseil a identifié quatre phénomènes qui ressortent des analyses de conjoncture de plusieurs chercheurs et observateurs. Quels sont-ils?

- 1) **Le désintérêt pour la chose publique.** Il se manifeste entre autres par une perte de confiance envers l'État et les institutions politiques de représentation et il a des retombées directes sur la qualité de la participation sociale et politique des individus tant au niveau national, que local et régional.

¹¹ Conseil des relations interculturelles, *Un Québec pour tous ses citoyens. Les Défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis présenté au Ministre des relations avec les citoyens et de l'Immigration, 1997. Voir aussi, Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une intégration réussie des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993; et CSE, *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.

- 2) **Les inégalités sociales et économiques** que plusieurs analystes considèrent comme le principal facteur de la fracture sociale et qui menaceraient la cohésion sociale plus fortement que les fragmentations culturelle et ethnique.
- 3) **Le défi du vivre-ensemble dans un contexte de pluralisme culturel.** Le pluralisme dont il est question déborde la dimension ethnoculturelle et renvoie à la diversité des valeurs, des modes de vie, des religions, tout comme des conceptions des rapports entre les hommes et les femmes.
- 4) **La mondialisation** qui rend perméable les rapports des nations entre elles et impérieuse une citoyenneté qui fasse appel à des principes universels et à une sensibilité aux problèmes mondiaux. Cette interdépendance des sociétés rend indispensable une ouverture sur le monde en même temps qu'elle fait ressurgir des particularismes de toutes natures et conduit, par ailleurs, à un affaiblissement du pouvoir des États nationaux. Il ne faut pas passer sous silence ici, les formes de domination et de dépendance culturelles qui émergent d'un usage croissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Dans plusieurs pays, et au Québec notamment, ces constats se transforment en autant d'enjeux qui interpellent les institutions, dont l'école en particulier. C'est ce qui explique pourquoi le Conseil a proposé de confier à l'institution scolaire une mission spécifique qui prend la forme d'une nouvelle demande d'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires et dans la vie scolaire. Il y voit une forme d'éducation qui pourrait s'avérer fructueuse pour faire face à la mondialisation, au pluralisme culturel et aux nouvelles formes de vie en collectivité. Est ainsi recherchée une «nouvelle voie de réactivation du sujet social dans la vie démocratique»¹² qui est assez différente de l'éducation civique figurant dans les programmes scolaires des décennies précédentes. La continuité se retrouve cependant dans le maintien du rôle de l'école dans la formation du futur citoyen mais le contexte qui justifie le maintien de ce rôle est cependant bien différent. Il réfère aux conditions du vivre-ensemble dans un contexte de pluralisme culturel et religieux qui a fort changé depuis la Révolution tranquille et qui se déploie au sein du processus de mondialisation. Ce contexte oblige à réfléchir sur les finalités de l'éducation et les composantes du projet éducatif. Au Québec, comme nous l'avons vu précédemment, l'approche

¹² Sylvie Mesure et Alain Renaut, *Les paradoxes de l'identité démocratique*, éditions Alto Aubier, 2000.

mise de l'avant par la commission Delors¹³ influencera les choix éducatifs qui seront faits et les recommandations qui en découleront.

La préparation des jeunes élèves et des étudiants à l'apprentissage de cette nouvelle citoyenneté constitue un enjeu particulier pour le système d'éducation au Québec. Ainsi, on attend de l'école québécoise qu'elle puisse concilier dans ses objectifs de formation à la fois l'appartenance à une culture commune et le respect de la diversité culturelle et sociale, les exigences de formation nécessaires au développement de la personne et à son insertion professionnelle et sociale et le développement des capacités du « vivre ensemble » dans un espace sociopolitique pluraliste. Comment pourra-t-elle y arriver?

3.1.2 L'éducation à la citoyenneté dans la formation académique et la vie scolaire

L'éducation à la citoyenneté doit donc prendre forme dans les programmes académiques et elle doit aussi orienter la façon dont se vivent les rapports sociaux dans la vie quotidienne de l'école par la mise en place d'une organisation scolaire qui favorise l'exercice ou la mise en pratique de cette citoyenneté. Cette « nouvelle citoyenneté », à laquelle il est fait référence dans l'approche retenue, se définit par la mise en œuvre d'une double capacité: celle du vivre ensemble dans une société qui se veut démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde, et celle de construire ensemble une société juste et équitable, en mesure de concilier le respect des particularismes et des valeurs communes.

Quels sont les contenus du projet éducatif reflétant les finalités de l'éducation à la citoyenneté que propose le Conseil supérieur de l'éducation? Ce projet éducatif doit permettre d'intégrer l'apprentissage et la transmission de valeurs et d'attitudes, ainsi que l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements spécifiques. Des types de savoirs et le développement de certaines attitudes et capacités y sont rattachés.

¹³ Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle et présidée par Jacques Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Editions Odile Jacob et éditions de l'UNESCO, 1996.

Quels sont-ils? Chaque composante a son importance mais c'est l'ensemble de ces composantes qui représente toute la valeur de cette formation à la citoyenneté et au vivre-ensemble dans une société pluraliste:

- « **l'acquisition d'une solide formation intellectuelle, le développement de l'esprit critique et de la capacité de construire ses savoirs et ses jugements;**
- **l'acquisition d'une culture large et profonde;**
- **la maîtrise du français en tant que langue de l'espace civique;**
- **la connaissance de l'histoire du Québec et de son patrimoine; son enseignement doit intégrer la confrontation des idées et des interprétations des événements;**
- **la connaissance des institutions politiques, des fondements de la vie démocratique et des chartes des droits;**
- **la connaissance et la compréhension des réalités internationales qu'elles soient culturelles, sociales, politiques ou économiques et le développement d'attitudes d'ouverture sur le monde; la maîtrise de langues étrangères s'inscrit dans cette perspective;**
- **l'apprentissage de la délibération, du débat, de la prise de parole régulée;**
- **l'acquisition d'attitudes et de valeurs démocratiques, de partage et de solidarité.¹⁴ »**

Pour le Conseil, les **trois mots-clés de l'éducation à la citoyenneté** sont «**démocratie**», «**pluralisme**» et «**engagement collectif**»¹⁵ qui forment les composantes de l'éducation à la citoyenneté.

Le premier : **éduquer à la démocratie**, devant se traduire par un enseignement sur les institutions, les règles de leur fonctionnement, les valeurs démocratiques, les droits et responsabilités, s'accompagnant du développement des capacités de participation de tous d'une manière active et éclairée, de prendre la parole, de régler les conflits de manière non violente par l'apprentissage des règles de la vie individuelle et sociale dans la cité scolaire.

Le second : **éduquer au pluralisme** vise à développer la capacité de s'ouvrir à l'autre, de le respecter, d'apprivoiser la différence (interpersonnelle, interculturelle, et intergénérationnelle) par

¹⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté, op. cit.*, p. 44.

¹⁵ CSE, op.cit., p.35

l'acquisition de connaissances, le développement d'attitudes et par les contacts interculturels; éduquer au pluralisme, c'est aussi contribuer à la construction d'une identité personnelle forte pour être en mesure d'écarter toute méfiance face à l'altérité et y voir une source d'enrichissement.

Le troisième : **éduquer à l'engagement collectif** vise à sensibiliser aux valeurs humanistes, telles que l'équité, la solidarité, le partage, la responsabilité, développer l'esprit critique, transcender les allégeances groupales et le particularismes culturels, construire et partager un espace civique sur la base d'un patrimoine culturel commun, partager un projet collectif, bref, vivre et construire ensemble.

Pour le Conseil, l'éducation à la citoyenneté se réalise à des degrés divers au sein des trois missions de l'école redéfinies par la Commission des états généraux sur l'éducation.¹⁶ Il précise bien qu'il ne « faut pas associer l'éducation à la citoyenneté trop étroitement à la seule mission de socialisation de l'école car sans instruction, il n'y a ni participation, ni ouverture qui soit possible, et sans qualification, il est difficile d'éviter l'exclusion et la marginalisation sociales.»¹⁷

À chacune de ces missions correspondent des apprentissages spécifiques :

-L'instruction : «pour acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde, s'approprier un patrimoine culturel.»

-La socialisation : « pour le développement des valeurs qui fondent la société démocratique, le respect des institutions communes, l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale. Cette socialisation est faite d'apprentissage des règles de vie en société mais aussi du développement de capacités à transformer la société et à la faire évoluer.»

-La qualification : «pour assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'intégration au marché du travail, sans laquelle l'insertion sociale est trop souvent compromise.»¹⁸

¹⁶ CSE, op.cit. p.36

¹⁷ CSE, *Éduquer à la citoyenneté*, p.36.

¹⁸ Voir à ce sujet, Conseil supérieur de l'éducation, *L'insertion sociale et professionnelle : une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1996.

3.1.3 Éducation aux valeurs et mode d'organisation scolaire

Si la transmission de savoirs et de valeurs spécifiques est la pierre angulaire de ce projet d'éducation à la citoyenneté, l'école québécoise ne peut se limiter à ce rôle de transmission. Elle doit adopter un nouveau modèle pédagogique favorisant l'interaction, la participation, l'entraide, le respect de la diversité des points de vue et des capacités de chacun. Ce modèle pédagogique prend la forme, au Québec et dans d'autres pays, notamment de l'enseignement coopératif, de la pédagogie par projet, de la pédagogie de la découverte et de l'adoption d'un code de vie comportant les valeurs et les attitudes à adopter dans le milieu scolaire. Cependant, il faut faire en sorte que la mise en œuvre de ces approches respecte les objectifs recherchés, car il serait facile de les ramener au rang de techniques d'enseignement. Il faut donc leur associer des actions concrètes comme les conseils d'élèves, les projets communautaires et les activités de coopération internationale. **Il est important de signaler que la perspective qui guide l'éducation à la citoyenneté dans ce projet va au-delà d'une éducation interculturelle qui a prévalu jusqu'à maintenant au Québec et qu'elle renvoie à une éducation à contenu plus large qui l'englobe sans la neutraliser.**

Les finalités de l'éducation à la citoyenneté doivent être pensées en lien avec les impératifs de la vie environnant l'école mais, en premier lieu, elles doivent être ancrées dans la quotidienneté des élèves. C'est le sens qui sera donné à la citoyenneté scolaire comme base de cohésion sociale de la communauté d'une école (l'enfant et ses parents).

La cour de l'école et la classe, de même que l'établissement scolaire, sont les lieux premiers d'expression sociale de ce qui se vit dans la plupart des sociétés occidentales, soit la fragmentation sociale, le pluralisme et la mondialisation, mais aussi la montée d'expressions nouvelles de la violence et les guerres. Les enfants de milieux socioéconomiques différents et les enfants provenant de pays culturellement parfois très éloignés les uns des autres, dont certains sont en guerre, se retrouvent assis côte à côte dans la même classe. Comment faire en sorte qu'ils puissent apprendre, partager leurs jeux, dépasser leurs différences sociales et religieuses et faire abstraction des sentiments d'hostilité qui pourraient les habiter dans certaines circonstances, tout en gardant présentes dans leur mémoire et dans leur vie leur histoire et leur culture ?

Au-delà d'un enseignement théorique, l'éducation à la citoyenneté doit fonder un mode d'organisation scolaire qui favorise cette rencontre des cultures et débouche sur la compréhension mutuelle entre tous les élèves quelle que soit leur communauté d'appartenance. C'est de là que vient l'importance de former les élèves à l'apprentissage de la délibération et de la confrontation des idées, de développer un esprit critique, de mieux contextualiser l'importance de l'acquisition de connaissances sur la société québécoise et sur la culture de la nation canadienne-française et de situer ces apprentissages dans une perspective d'ouverture aux autres cultures et sur le monde. **À ces savoirs et à ces habiletés, doit être intégrée une éducation aux valeurs qui structure l'appartenance commune.** En effet, le Conseil supérieur de l'éducation, s'appuyant en cela sur plusieurs auteurs (Dominique Schnapper, Fernand Dumont) et de nombreuses recherches, veut faire comprendre que **le projet d'un vivre-ensemble dans la pluralité repose forcément sur l'adhésion collective à un ensemble de valeurs** et autour desquelles il faut mobiliser les personnes et les groupes et surtout les jeunes sur qui repose l'avenir de la société québécoise. **Ces valeurs communes, dont les principales sont les valeurs démocratiques, la justice sociale, l'équité, la tolérance (qui ne soit pas synonyme d'indifférence) et l'égalité entre les hommes et les femmes, doivent faire l'objet d'une adhésion et d'un choix qui soit en cohérence avec celles qui prévalent dans la société québécoise actuelle.** Une fois définies les valeurs communes, il faut déterminer ce qui fonde les contours de l'espace civique à reconstruire pour prendre en compte les nouvelles réalités dont celles du pluralisme et de l'égalité des droits entre les personnes.

D'autres questions doivent aussi être envisagées dans cette même perspective: quelle est la place de la culture publique commune dans cet espace à partager et quels liens doit-il y avoir entre la culture et la citoyenneté?¹⁹ Le Conseil tient à rappeler que «la citoyenneté va de pair avec un enracinement dans une collectivité.» Le vivre-ensemble suppose «une volonté collective de partager un espace fait d'un présent, d'un passé et d'un avenir et cette volonté est aussi nourrie d'un sentiment d'appartenance. Or la culture-du moins dans certains de ses éléments comme la langue et la représentation du passé- alimente ce sentiment d'appartenance et permet la mobilisation autour de finalités partagées.» Il lui semble difficile cependant de préciser les

¹⁹ Voir *Éduquer à la citoyenneté*, p. 24.

frontières respectives de la culture et de l'espace civique et il y aura toujours des tensions autour de ces questions. C'est pourquoi, le Conseil «veut insister sur la nécessité dans un projet de nouvelle citoyenneté d'établir des espaces de dialogue et de poser les bases d'une gestion démocratique des tensions, des divergences et des changements dans la société. Il recommande donc à cet égard, **«de mettre l'accent sur la prise de parole et sa régulation, de créer une dynamique d'interaction et de participation, d'apprendre aux individus à être des acteurs de la société, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et respecter l'autre.»** C'est cette optique qui devrait guider l'établissement des limites de l'acceptation des différences dans une société :

« Sans tomber dans l'exacerbation des différences, il faut laisser une place à l'expression et à la prise en compte des particularismes, y compris dans l'espace public.» Ceci pour éviter le repli des communautés sur elles-mêmes et des affrontements entre cultures. Il faut cependant rappeler que «cette ouverture à la différence doit être chapeautée par les valeurs démocratiques et la priorité accordée au bien commun. » **Au-delà de ces balises, «c'est grâce à l'aménagement par l'État et par les citoyens eux-mêmes d'espaces de délibération démocratique -ou ce que certains ont appelé un espace public organisé²⁰ - que les contours précis de l'affirmation de la diversité devraient être négociés.»²¹**

Cette nouvelle citoyenneté doit être pleinement accessible à tous et, à cet égard, il est nécessaire que les sociétés démocratiques trouvent des solutions aux problèmes des inégalités sociales et luttent contre toutes les formes de discrimination. Au-delà de l'exercice des droits, il faut se préoccuper de l'accès à la citoyenneté, ce que certains auteurs ont appelé **«la citoyenneté effective, c'est-à-dire l'existence concrète des principes de la citoyenneté ou l'exercice réel de la citoyenneté.»²²** Le Conseil «est néanmoins convaincu que, malgré les difficultés, la société québécoise peut se donner un projet collectif de citoyenneté qui rassemble tous les membres de cette société, quels que soient leur allégeance politique, leur origine ethnique ou leurs

²⁰ J.Y. Thériault, «L'identité culturelle comme révélateur des malaises de la modernité», *Recherches sociographiques*, vol.XXXVIII, no.3, 1997. Cité dans le rapport du CSE, *Éduquer à la citoyenneté*, p.24

²¹ CSE, op.cit. p. 25

²² Patrick Hassenteufel, «La citoyenneté en question. Exclusion sociale et citoyenneté», *Cahiers français*, no.281, mai-juin 1997.

particularismes.» Elle pourrait y arriver car «elle a déjà parcouru un vaste chemin en matière d'adaptation au pluralisme depuis quelques décennies.»²³

3.2 La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, *Une école d'avenir, intégration scolaire et éducation interculturelle*, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1998.

Le plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002, Québec, 1998.

Cette politique a été préparée en suivi d'une recommandation de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) dans son rapport final. Elle a été rédigée par un comité de travail interministériel nommé par la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois et composé de représentants du MEQ et du Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Ce comité a bénéficié des conseils d'un comité d'experts et des résultats d'une consultation dans plusieurs villes du Québec, mais surtout dans la grande région montréalaise. Elle concerne le personnel de tous les ordres d'enseignement et, pour ce qui est des universités plus particulièrement, les programmes de formation des maîtres. Cette politique désigne la population visée par les mesures d'intégration scolaire par les termes : élèves immigrants, ou élèves nouvellement arrivés au Québec. Le terme de « communauté culturelle » n'est pas utilisé dans ces deux documents reflétant ainsi la décision du Gouvernement d'alors de ne plus recourir à cette appellation dans l'énoncé des politiques publiques.

Les orientations proposées dans cette politique sont de deux ordres.

- a) **L'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec.** Les orientations proposées sont les suivantes:
 - La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement;
 - La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée;

²³ Voir à ce sujet, Gérard Bouchard, «Ouvrir le cercle de la nation. Activer la cohésion sociale. Réflexion sur le Québec et la diversité.» dans *L'Action nationale*, vol. LXXXVIII, no.4, avril 1997. Cité dans le Rapport *Éduquer à la citoyenneté*, p.20.

- L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.

Cette section de la politique concerne les élèves nouvellement arrivés au Québec.

b) **L'éducation interculturelle et le savoir vivre-ensemble.** Les orientations proposées concernent l'ensemble du système scolaire dans toutes ses composantes :

- L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.
- Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de la culture, sera valorisé par la communauté éducative.
- Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture et la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.
- Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.
- La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

Cette section de la politique concerne tous les élèves du système scolaire nés ou pas au Québec , francophones, anglophones ou autochtones.

Le **Plan d'action** qui accompagne cette politique propose cinq grands objectifs et des moyens pour mettre en œuvre ces orientations sur une période de quatre ans. Il comprend onze mesures qui devraient apporter «une nouvelle impulsion aux nombreuses actions intégratives et d'éducation interculturelle qui sont déjà en cours.» **La perspective globale qui coiffe l'ensemble de cette démarche d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle est la réussite des élèves francophones et non francophones et leur préparation à la vie démocratique dans un contexte pluraliste.** On y statue que cette perspective repose sur «le développement accru de solidarités, de visées communes entre l'équipe-école, la famille et la communauté environnante.»

Parmi les moyens qui sont proposés, on y mentionne l'appui à la création de modèles souples et variés d'organisation des services de soutien et adaptés à chacun des milieux. Pour ce qui est du

soutien à l'apprentissage du vivre-ensemble, il est proposé que «le ministère de l'Éducation favorise l'usage du français par des activités de communication et de rapprochement entre les élèves francophones et non francophones (jumelages, correspondance entre les élèves de différentes régions d'ici et d'ailleurs, productions culturelles présentées par des élèves d'origines diverses, etc. »²⁴ **Pour assurer une juste représentation de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire**, le Plan d'action propose que «le MEQ en collaboration avec les organismes des communautés, les médias ethniques, etc. , fasse la promotion de la profession enseignante auprès des élèves immigrants ou nés de parents immigrants pour les inciter à s'inscrire à la faculté ou au département des sciences de l'éducation.» Une proposition similaire est faite pour le milieu collégial. Aux commissions scolaires, il est demandé «d'adopter ou de poursuivre l'application de mesures qui ont pour objet, en situation d'embauche de nouveau personnel, d'assurer une juste représentation de la diversité ethnoculturelle dans les établissements d'enseignement.» On demande, par ailleurs, aux universités, d'accorder «une attention particulière à leurs actions de recrutement des étudiants immigrants ou nés de parents immigrants dans leurs facultés ou leurs départements de l'éducation.»

L'objectif IV du Plan d'action est particulièrement important pour ce qui est de **la formation des personnels scolaires**. Il est proposé de «s'assurer de la formation initiale et continue appropriée du personnel scolaire enseignant et mettre en place un réseau d'échanges.» La mesure # 9 concerne spécifiquement les programmes de formation du personnel enseignant; il est proposé que les orientations de la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» soient prises en considération dans l'élaboration de la formation initiale des maîtres pour ce qui est «des compétences touchant l'apprentissage du français, y compris la sensibilisation au processus d'apprentissage d'une langue seconde, des compétences transversales relatives à la conduite de la classe en milieu pluriethnique autant qu'à faible diversité ethnique, des compétences complémentaires concernant les tâches éducatives autres que l'enseignement en vue de favoriser l'intégration harmonieuse des élèves immigrants et l'ouverture aux multiples formes de la diversité, et des compétences touchant la conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation, particulièrement la capacité de discerner et de combattre les diverses formes de discrimination conformément à l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du

²⁴ Plan d'action, p.8.

Québec et enfin, des compétences relatives à l'exercice de la citoyenneté. » Ces compétences devront faire partie des programmes universitaires de formation initiale et continue des enseignants. Il sera nécessaire de vérifier si cette recommandation a été suivie et mise en œuvre dans les programmes actuels de formation initiale des maîtres dans toutes les facultés des universités québécoises. Nous traiterons de cette question au point 3.3.4 de cette section.

3.3 Le Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise issu des travaux menant à la réforme des curriculums est mis en œuvre progressivement depuis l'an 2000. Son implantation est maintenant complétée pour le primaire et en voie de l'être pour le Secondaire (actuellement, c'est le cas pour le 1^{er} cycle du secondaire et elle sera complétée pour le 2^e cycle d'ici 2010). Ce programme propose diverses approches, des contenus de cours spécifiques et des finalités globales de formation pour prendre en compte la nouvelle configuration pluraliste de l'école québécoise actuelle et l'objectif «apprendre à vivre-ensemble».

Une première approche est exposée dans un document du ministère de l'Éducation, *Document de référence à l'intention du personnel enseignant - L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003) . Ce document propose certains contenus de cours et des approches pédagogiques. Il est suggéré aux enseignants de se référer aux contes, aux textes mythologiques et aux chansons et poèmes en français, de sensibiliser les élèves au rôle des médias, à la connaissance des fêtes du Québec et de celles des communautés culturelles et de mettre sur pied le projet «fourchettes et baguettes du Québec» pour informer sur les habitudes alimentaires. Il est aussi proposé de faire de la classe un endroit où la culture est visible et vivante. Ce sont sans aucun doute des propositions pertinentes pour amener les enfants à s'ouvrir aux autres et à la différence, mais aussi à la culture québécoise de souche canadienne-française. Cependant cette approche plus classique, déjà présente à quelques différences près dans les programmes antérieurs du primaire et du secondaire, ne saurait suffire à couvrir toutes les dimensions de la culture qui prend forme avec le pluralisme qui s'installe dans la société québécoise et donc à répondre adéquatement à la nouvelle mission éducative du système scolaire.

Une deuxième approche plus formalisée et plus globale est proposée dans le **Programme de formation de l'école québécoise (2000-2007)**. Elle se veut davantage axée sur une éducation à des valeurs et à des savoirs qui seraient spécifiques à l'apprentissage d'un nouveau vivre-ensemble dans un contexte de pluralisme culturel. Cette proposition donne ainsi suite au rapport du Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté* (1998)²⁵, au rapport du Groupe de travail sur le curriculum, *Réaffirmer l'école*, et à l'énoncé de politique éducative, *L'école tout un programme*, qui proposaient d'inscrire formellement l'éducation à la citoyenneté dans les finalités et les programmes de formation au primaire et au secondaire. Cette formation est donnée à partir de la 3^e année du primaire jusqu'en 4^e année du secondaire et elle figure comme composante des compétences transversales. Compte tenu de son implantation récente au primaire et en cours de réalisation au secondaire, il est encore difficile d'évaluer si les enseignements correspondent aux objectifs recherchés. Comme cela s'observe dans plusieurs pays, **l'école se voit maintenant assigner « une fonction d'institution organisatrice de la citoyenneté »**²⁶, soit une fonction plus pro-active axée sur l'acquisition de valeurs, d'attitudes et de connaissances jugées nécessaires à une insertion sociale citoyenne et responsable et reposant sur des droits et des devoirs en lien avec la vie dans une collectivité locale, nationale et mondiale.

Nous croyons utile de faire une présentation assez détaillée de certains contenus de ce programme pour situer l'angle adopté par le MELS pour assumer cette formation. Nous dégagerons certaines faiblesses du contenu de l'éducation à la citoyenneté particulièrement dans le programme du Secondaire et auxquelles, à notre avis, il faudra remédier pour que les intentions fort pertinentes et justes du programme se répercutent concrètement dans la formation des élèves. Rappelons ici que l'éducation à la citoyenneté a été greffée au cours «Géographie et Histoire» au primaire et au cours «Histoire» au Secondaire, comme le recommandait le «Groupe de travail sur le curriculum» dans son rapport *Réaffirmer l'école*. Ces cours appartiennent au domaine d'apprentissage de «l'Univers social» et au domaine général de formation, le «Vivre- ensemble et citoyenneté.»

²⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998, 110 pages.

²⁶ Dominique Schnapper, avec la collaboration de Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Folio actuel inédit, 2000.

3.3.1 À l'enseignement primaire, le cours «Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté», fait partie du curriculum de l'élève à partir de la 3^e année et ce, à chaque année par la suite (le partage de la formation se fait en deux cycles : 3^e et 4^e années et 5^e et 6^e années). L'objectif général du domaine de l'Univers social consiste à « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé.» Les finalités de formation dans le cadre de ces disciplines sont les suivantes : «La géographie et l'histoire favorisent l'ouverture sur le monde. Elles invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité». Elles doivent favoriser l'acquisition des trois compétences suivantes : « lire l'organisation d'une société sur son territoire»; « interpréter le changement dans une société et sur son territoire»; «s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire» (voir le programme du primaire, p. 170). C'est donc à ces disciplines orientées vers l'éducation à la citoyenneté que l'on confie l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste, même s'il est bien spécifié que toutes les disciplines du curriculum doivent contribuer à cet objectif.

La compétence 3 rattachée à ce cours, «s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire», convie l'élève « à apprendre sur leurs différences, sur les causes et les conséquences de celles-ci et à chercher leurs forces et leurs faiblesses respectives.» Dans ce cours, il est aussi appelé à « découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales. Ces contenus devraient conduire à une ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes, à enrichir et consolider sa vision du monde, et à renforcer des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une vie harmonieuse.» Le développement de son jugement critique et la coopération avec les autres sont aussi visés par cette approche et par la démarche pédagogique de transmission proposée. (Programme du primaire, p.176)

L'examen général de ce programme montre que c'est sous l'angle de l'organisation d'une société sur son territoire, de son évolution dans le temps, et de ce qui la distingue ou la rapproche de l'organisation d'une autre société, que l'enfant est appelé à aborder et à comprendre ce que recouvrent le pluralisme et la diversité des sociétés. Les sociétés qui sont à l'étude dans ce programme sont les sociétés iroquoiennes et à un moindre degré, les Algonquiens et les Incas, puis la société française devenue canadienne en Nouvelle-France avec une comparaison avec les

sociétés anglo-américaines, la société canadienne vers 1820, la société québécoise de 1900 et de 1980 avec une comparaison avec les Prairies et la côte Ouest canadienne, et enfin les sociétés Inuit et Micmacs vers 1980.

3.3.2 Le programme Histoire et éducation à la citoyenneté au Secondaire : La double finalité de formation de ce programme pour les deux cycles du secondaire se formule ainsi : «amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé et préparer les élèves à participer de façon responsable en tant que citoyens à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.»(Programme p.1)

3.3.2.1 Un examen des objectifs du cours **«Histoire et éducation à la citoyenneté» au premier cycle de l'enseignement secondaire** (secondaire 1 et 2) montre que le programme est structuré en trois axes autour desquels les compétences transversales doivent s'articuler. Ces trois axes sont la perspective historique qui consiste à « interroger les réalités sociales dans une perspective historique»), la méthode historique qui consiste à «interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique» et la conscience citoyenne qui consiste à «construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire».²⁷ Comme c'est aussi le cas pour le primaire, l'éducation aux valeurs fait partie de la compétence 3 : « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire». Il y est proposé qu'à partir de «l'étude de diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, l'élève constate la diversité culturelle, construise sa conscience citoyenne et acquiert de savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique. Il découvre des lieux de participation sociale... . Il apprend que peu importe le lieu et le temps, les humains établissent entre eux des rapports égalitaires ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société.» **Ce programme a pour objet «de sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble.»** La démarche pédagogique fait appel «à la coopération, l'interaction, l'échange d'opinions et la participation» pour amener l'élève à mieux comprendre que la participation à la vie collective rend possible les changements sociaux.

²⁷ Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle, p.336 à 368, MELs, 2003

Le but recherché par l'acquisition de la compétence «construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire» est de préparer l'élève à «l'exercice de la citoyenneté dans une société pluraliste où il est nécessaire de concilier l'appartenance commune et la diversité». Cette compétence vise à aider l'élève «à construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale en cherchant à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité.» Par ailleurs, ce programme vise aussi à faire comprendre que «le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes notamment celles qui sont rattachées à la démocratie....» alors que «l'étude des réalités sociales du passé et du présent contribue à la découverte des fondements identitaires.»

Les repères culturels font référence essentiellement «à des matériaux patrimoniaux»²⁸. «Ceux-ci prennent diverses formes- un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante» et ils trouvent leur pertinence en tant qu'ils permettent « de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils se rapportent aussi à des personnages, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à des modes de pensée, etc.» Ils sont retenus comme exemples et sources de référence pour l'enseignant et pour l'élève pourvu qu'ils «revêtent une signification particulière sur le plan culturel» mais ils ne constituent pas en soi des objets d'études.

Le programme «Histoire et éducation à la citoyenneté» propose pour le 1^{er} cycle du secondaire, une approche qui intègre une éducation à certaines valeurs susceptibles de favoriser l'apprentissage d'un vivre-ensemble qui soit respectueux de la diversité et de la démocratie et qui prépare à l'exercice de la citoyenneté dans la société. Cette approche mise sur l'étude des réalités sociales du passé et du présent pour rendre l'élève en mesure d'établir des relations entre la construction de l'identité sociale, la reconnaissance de l'Autre, le pluralisme et le partage de valeurs communes.

3.3.2.2 Le programme «Histoire et éducation à la citoyenneté» au second cycle du secondaire (3^e et 4^e année) poursuit les mêmes visées de formation qu'au 1^{er} cycle du Secondaire. On y ajoute une nouvelle finalité qui vise «à développer une éthique citoyenne dans

²⁸ Programme de l'école québécoise, op.cit. p.350

ses dimensions sociale et politique.» (Programme du 2^e cycle, p.2). C'est l'histoire qui doit contribuer à consolider l'exercice de la citoyenneté et celle-ci figure comme l'une des trois compétences à développer chez l'élève qui devrait ainsi «pouvoir accéder à une plus grande conscience de soi et de son potentiel et pouvoir réaliser ainsi l'importance de son pouvoir d'action et de sa participation sociale.» La finalité privilégiée de cette éducation à la citoyenneté est donc celle de la participation sociale éclairée. Le programme met de l'avant la délibération sociale comme moyen pour «prendre position sur des enjeux de société du présent, tout en respectant le droit de chacun à son opinion. L'étude des réalités sociales (à travers l'histoire) amène les élèves à confronter perceptions et valeurs, à découvrir les racines historiques de leur identité sociale, à reconnaître leur place parmi les autres et, de ce fait, à construire leur appartenance à la société. Enfin, ils sont à même de constater que la participation à la vie collective et la coopération entre les individus rendent possible le changement social.» (Programme, p.6) Cette compétence comprend cinq composantes : identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique. Et le programme précise que «c'est sur la conjugaison de ces composantes et non sur leur simple juxtaposition que se fonde la compétence globale de consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire.» (Programme p.22).

Dans ce programme, l'éducation aux valeurs fait référence aux principes et aux valeurs de la vie démocratique qui sont nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Les autres disciplines qui appartiennent au domaine du développement de la personne sont appelées à «sensibiliser les élèves à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble.» Il est ici fait référence en particulier au programme «Éthique et culture religieuse» dont l'un des objectifs est de former les élèves à la délibération sur des enjeux de société. D'autres recoupements peuvent aussi être faits, comme le suggère la problématique d'ensemble du domaine de l'Univers social, entre les manifestations religieuses ou séculières dont il est question dans le programme «Éthique et culture religieuse» et les repères culturels enseignés dans le programme Histoire et éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple, les deux cours font état du patrimoine religieux de la société québécoise dans des perspectives différentes mais complémentaires.

Au cours de la première année du 2^e cycle, le volet éducation à la citoyenneté favorise l'acquisition de connaissances à partir de concepts qui concernent la reconnaissance des libertés

et des droits civils et de concepts qui appuient la compréhension d'une réalité sociale, tels que «changement, continuité, démocratie, diversité, enjeu et territoire»; le programme définit aussi chaque objet d'apprentissage dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple : «l'étude des revendication autochtones dans une perspective de reconnaissance des droits, la recherche d'autonomie et les rapports de dépendance lorsque l'élève abordera la période de l'émergence d'une nouvelle société en Nouvelle France; d'autres notions tel que les différences, les intérêts et la coexistence, les changements économiques et le pouvoir politique, les conceptions de la société et le rôle de l'État, les enjeux de société et la participation à la délibération sociale » seront apprises en correspondance avec les événements historiques qui font partie du volet histoire de ce cours.

Au cours de la seconde année du 2^e cycle (4^e année du secondaire), les notions d'espace public, de bien commun, de choix de société et de société de droit, seront abordés dans l'un des volets du programme qui porte sur les enjeux de la société québécoise depuis 1980. Les objets de l'éducation à la citoyenneté sont identifiés comme suit : « diversité des identités sociales et appartenance à la société québécoise », « développement économiques et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité », « préservation du patrimoine et homogénéisation de la culture », « intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société », et enfin, « enjeu de société et participation à la délibération sociale. »

3.3.3 Commentaires et suggestions en vue de recommandations éventuelles à propos du «Programme de formation de l'école québécoise» primaire et secondaire, 2000-20007.

3.3.3.1 Commentaire en vue d'une recommandation éventuelle sur le contenu de la formation du cours «Géographie, Histoire et éducation à la citoyenneté» au primaire. Il est difficile de déceler dans le programme des deux cycles tel qu'exposé dans les documents officiels du MELS, ce qui prépare l'élève à la compréhension de la diversité et à l'acquisition des valeurs (sauf la formation au jugement critique) qui sont propres à l'éducation à la citoyenneté, bien que cela soit mentionné comme objectifs généraux du domaine de l'univers social et comme finalités de ce programme. Ce constat pourrait appuyer la formulation d'une recommandation à l'effet de mieux faire ressortir dans les contenus de cours proposés, les valeurs qui devraient être enseignées en lien avec l'éducation à la citoyenneté d'une

part, et d'autre part, l'articulation des finalités de l'éducation aux valeurs du programme «Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté» et du programme «Éthique et culture religieuse».

3.3.3.2 Le programme «Histoire et éducation à la citoyenneté» au secondaire. Plusieurs observations et critiques ont été formulées à propos de ce programme au moment de sa publication en 2006, notamment par les professeurs d'histoire. Des changements ont été apportés depuis dans les contenus reliés davantage à l'enseignement de l'histoire. Tout en reconnaissant l'amélioration apportée par ces modifications, les auteurs de ces critiques ne les ont pas jugées complètement satisfaisantes. À cet égard, le président de «l'Institut d'histoire de l'Amérique française» et la responsable du dossier de l'enseignement de l'histoire au CA de cet organisme faisaient état dans un document rendu public,²⁹ des observations du Conseil d'administration de cet organisme à l'effet que dans la deuxième version du programme, «une dimension essentielle est passablement occultée, soit celle de l'histoire nationale». À leur avis, il ne s'agit pas d'enseigner «une histoire nationaliste mais une histoire qui retrace la construction, au fil des siècles et des événements, de la spécificité du Québec qui permet de mieux comprendre l'essence même de son originalité dans l'ensemble canadien.» Selon eux, cette dimension qui était complètement absente de la première version du programme du 2^e cycle du Secondaire, le demeure encore trop dans la nouvelle version et elle joue en défaveur de la compréhension de l'histoire sous l'angle de la construction de l'identité.

Par ailleurs, à leur avis, la présentation de l'histoire de façon linéaire ne favoriserait pas une véritable éducation à la citoyenneté. Une telle approche «évacue les conflits, les tensions et ne répond pas aux objectifs de l'une des trois compétences en éducation à la citoyenneté» qui vise à former l'élève «à interroger les réalités sociales dans une perspective historique, qui est une manière propre à l'histoire de les considérer dans la durée en cherchant à les saisir dans leur complexité.» Cela requiert, précisent-ils, de présenter les événements à partir de la diversité des points de vue analytiques. Ils se réjouissent cependant que l'approche comparative avec des sociétés d'ailleurs ait été retenue pour étudier les réalités sociales.

²⁹ Lucie Piché et Marc Vallières, *Avis sur le projet de réforme du programme «Histoire et éducation à la citoyenneté» du deuxième cycle du secondaire*. 16 août 2006. Ce document a été retracé sur Internet.

En s'appuyant sur les commentaires de l'IHAF et sur les recommandations du Groupe de travail sur le curriculum et du Conseil supérieur de l'éducation, **il y aurait lieu de faire une recommandation à l'effet d'accorder une place plus importante dans ce programme à l'enseignement de l'histoire nationale** reconnaissant ainsi son rôle dans la structuration de l'appartenance et de l'identité collectives et du vivre-ensemble dans une société pluriculturelle. (À cet égard, voir en particulier les arguments du Groupe de travail sur le curriculum présentés dans la section 2.3)

3.3.3.3 Le programme «Éthique et culture religieuse». Un travail important reste à faire qui consistera à expliciter dans les enseignements en classe l'articulation des contenus de formation en éducation à la citoyenneté et en éthique au primaire et au secondaire, comme nous le mentionnions précédemment. L'enseignant devra faire ressortir toute leur richesse et leur pertinence tant pour la formation de la personne (Éthique et culture religieuse) que pour la formation du citoyen (Histoire et éducation à la citoyenneté) et la valeur ajoutée de leur complémentarité. L'idéal aurait été de regrouper l'éthique et l'éducation à la citoyenneté dans un même cours, d'une part, et de proposer, d'autre part, un cours sur la culture religieuse, au primaire et au secondaire. Ce n'est pas ce qui a été fait pour toutes sortes de raisons qu'il ne nous revient pas d'analyser ici. Nous croyons cependant qu'il est possible d'établir des liens solides entre les contenus proposés pour le volet éthique et pour le volet éducation à la citoyenneté de ces deux cours en s'appuyant sur les programmes proposés. Il faut être conscient cependant que cela requerra un travail spécifique de préparation de la part de l'enseignant appelé à donner ces deux cours au primaire, de même qu'une coopération entre les enseignants qui en seront responsables au secondaire. Rappelons ici que le Rapport du «Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire» (Rapport Corbo) et le Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation avaient proposé l'un et l'autre qu'un enseignement culturel des religions, une éducation aux valeurs et une éducation à la citoyenneté fassent partie des composantes de la formation au primaire et au secondaire pour que l'école québécoise en voie de laïcisation puisse être en mesure de répondre aux nouveaux défis du 21^e siècle et, en particulier, au pluralisme culturel et religieux croissant de la société. Le nouveau Programme de l'école québécoise propose, par l'instauration de ces nouveaux cours, une mise en œuvre de cette proposition.

Recommandation possible: Proposer de mettre en valeur l'enseignement de l'éthique et de l'éducation à la citoyenneté comme ingrédients substantiels de la mission renouvelée de l'éducation aux valeurs et de l'apprentissage du vivre-ensemble de l'école publique laïque. Demander de poursuivre l'explicitation du sens et de la portée de cette nouvelle mission d'éducation aux valeurs et du vivre-ensemble et bien la mettre bien en évidence dans les finalités de formation, ce qui permettra aussi de rassurer tous ceux et celles qui s'inquièteraient d'un retrait de l'éducation aux valeurs dans la formation des élèves avec le retrait de l'enseignement religieux à l'école.

Éléments d'argumentation en soutien à cette recommandation : l'articulation entre ces cours devrait se réaliser à partir des trois registres suivants : le registre normatif : e.g. valeurs sociales communes, chartes des droits ; le registre des connaissances : e.g. système démocratique et institutions publiques, diversité et pluralisme, compétences de délibération et dialogue, formation du jugement, de la pensée; et le registre de la socialisation : e.g. l'apprentissage du vivre-ensemble dans la vie scolaire et dans la société. Dans le libellé du programme officiel, il est clairement dit que «le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*.» Le programme en éthique veut répondre «à l'intention éducative de ce domaine, soit amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.» (Programme Éthique et culture religieuse, p. 15) Par exemple, la compétence *Pratiquer le dialogue*, qui se situe au cœur de ce programme, se retrouve aussi dans les apprentissages concernant la délibération et le développement de l'esprit critique, la reconnaissance de l'autre, et ceux-ci feront l'objet du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, «la poursuite du bien commun» qui fait partie avec la «reconnaissance de l'autre» des finalités du programme d'éthique et culture religieuse au primaire et au secondaire, fait appel à des visées qui sont reliées très fortement à la recherche de formes harmonieuses du vivre-ensemble dans le respect de la démocratie. Trois actions précises sont mentionnées à propos de la poursuite du bien commun : « la recherche avec les autres de valeurs communes, la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise.»

3.3.3.4 Éléments pour une recommandation.

Ces deux programmes, «Histoire et éducation à la citoyenneté» et «Éthique et culture religieuse» sont l'expression de choix clairs qui ont été faits pour le système d'éducation au Québec pour les prochaines années. Nous croyons qu'ils représentent des opportunités à exploiter pour faire en sorte que l'école québécoise, tant publique que privée, assume sa mission d'intégration de tous les élèves qui la fréquentent et développe chez eux un sentiment d'appartenance à la société québécoise à travers le partage d'une culture publique commune et de valeurs communes. Les valeurs enseignées dans ces programmes reflètent des valeurs assez universelles et propres aux sociétés démocratiques, et c'est donc dans le choix de ces valeurs à transmettre que réside le projet d'éducation aux valeurs propres à l'école québécoise. L'adhésion et le partage de ces valeurs communes préparent les élèves au vivre-ensemble souhaité pour la société québécoise. C'est dans cette perspective que les finalités et les contenus de ces deux programmes -qui se donneront tout au long du primaire et du secondaire- doivent être mis en valeur, doivent être compris et transmis à tous les élèves quelque soit leur origine culturelle et sociale et leurs croyances religieuses. Il est à souhaiter que la formation des enseignants soit cohérente avec ces objectifs. Il faudra aussi s'assurer de faire en sorte que les directions d'écoles et des commissions scolaires prennent à cœur la réalisation de ces objectifs; mais aussi, qu'elles fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour soutenir les enseignants dans leur appropriation et leur compréhension de ces nouveaux cours; et qu'elles leur donnent les moyens de travailler ensemble pour mieux articuler les contenus à transmettre au regard des finalités de la nouvelle mission de l'école québécoise d'éduquer dans un contexte pluraliste et laïc.

3.3.4 La formation des personnels scolaires.

Pour réaliser les objectifs recherchés par l'introduction de l'éducation à la citoyenneté et de l'éthique et culture religieuse dans les programmes, il va de soi que **la formation des enseignants en exercice comme celle des futurs maîtres** les préparent à ce nouvel enseignement et leur donnent les outils nécessaires pour favoriser une compréhension juste et adéquate des contenus et des finalités qu'il comporte. L'examen des programmes universitaires de formation des maîtres ne montre pas que cela soit encore le cas dans toutes les universités pour l'éducation à la citoyenneté. Et lorsque c'est le cas, l'on observe que la place octroyée à la

formation en éducation à la citoyenneté et en éducation interculturelle semble bien mince encore, Cela est particulièrement évident dans le programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. Ainsi, dans ce programme qui compte 120 crédits pour l'obtention du permis d'enseigner, on trouve dans les diverses universités quelques cours épars qui portent sur l'éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple, un cours sur l'éducation interculturelle et un cours sur l'éducation à la citoyenneté sont offerts à l'Université de Montréal); un cours sur l'éducation et la pluriethnicité au Québec à l'UQAM; un cours sur l'éducation en milieu interculturel et un cours sur l'éducation civique et démocratique de l'enfant à l'Université Laval. Les programmes du baccalauréat en enseignement secondaire comportent plus de cours sur les thématiques de l'univers social, mais ils demeurent encore très pauvres pour tout ce qui concerne l'éducation aux valeurs dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

Soulignons aussi que l'Université de Sherbrooke a mis sur pied un microprogramme de 2^e cycle en histoire et éducation à la citoyenneté (15 crédits), et que cinq de ses facultés (Faculté de théologie et le département d'études religieuses, Facultés de l'Éducation, de Droit, d'Administration, de Lettres et Sciences humaines) travaillent actuellement à élaborer un programme de «Maîtrise en pratique interculturelle qui vise à former des intervenants et intervenantes de haut niveau appelés à agir comme médiateurs en contexte interculturel»;³⁰ l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a créé un cours de trois crédits (1^{er} cycle) sur «L'éthique, les religions et l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire». Ce sont des initiatives fort heureuses mais encore trop peu nombreuses pour répondre aux besoins de formation initiale des futurs maîtres et, en particulier, à ceux des enseignants en exercice et des autres personnels scolaires.

Pour répondre en partie à ce besoin et dans le cadre de son Plan d'Action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, le MELS offre en 2008, des sessions de formation pour le milieu scolaire dans plusieurs villes du Québec. Cette formation vise à «soutenir le personnel scolaire en matière de formation interculturelle d'une part, et d'autre part, en matière d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.»

³⁰ Mémoire du Département d'études religieuses de l'Université de Sherbrooke présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, octobre 2007.

La situation est très différente cependant pour la formation des futurs enseignants en éthique et culture religieuse puisqu'un programme complet de baccalauréat pour l'enseignement au secondaire est consacré à la formation dans ce champ d'études. Par contre, cette formation est donnée aux futurs enseignants du primaire à l'intérieur du programme de baccalauréat pour l'enseignement au préscolaire et à l'élémentaire puisque ce sont les titulaires de classe qui seront chargés d'enseigner ce cours dans les écoles primaires, alors qu'au secondaire cet enseignement est confié aux spécialistes de ce champ d'études et détenteurs du Baccalauréat dans ce domaine.

Recommandations possibles:

- 1) Il apparaît nécessaire, voire urgent, compte tenu de la situation actuelle de l'offre de formation en éducation interculturelle et en éducation à la citoyenneté, d'enrichir ces volets dans les programmes de formation initiale et de formation continue des enseignants d'une part, et d'autre part, d'augmenter l'offre de formation au sein du réseau universitaire. Une recommandation en ce sens est formulée dans les mémoires qui ont été déposés à la CCPARD par les Commissions scolaires ainsi que par des syndicats d'enseignants. Nous y reviendrons.
- 2) En vue d'assurer une meilleure représentation de la diversité ethnoculturelle au sein des personnels scolaires au préscolaire, primaire et secondaire, il est recommandé de demander aux universités de faire un effort de recrutement des candidats aux programmes de formation des maîtres au sein de ces communautés.

3.3.5 Le projet éducatif et les politiques interculturelles des établissements scolaires.

Afin de tenir compte de l'approche retenue dans le Programme de l'école québécoise, **certaines objectifs de l'éducation à la citoyenneté qui concernent l'apprentissage du vivre-ensemble devraient figurer dans le projet éducatif de chaque établissement du primaire et de secondaire et devraient être intégrés dans la politique interculturelle de chaque commission scolaire** dans l'ensemble du Québec, comme c'est le cas actuellement dans certains établissements et dans certaines commissions scolaires. Rappelons, à titre d'information, que

53% de la population scolaire qui fréquentait les établissements scolaires du système public sur l'Île de Montréal, en 2006-2007, est issue d'un ou de deux parents immigrants en provenance de 193 pays différents et parlant 151 langues et que 23% de la clientèle scolaire est composée d'enfants nés à l'étranger. (Données tirées du mémoire de la Fédération des Commissions scolaires)

1) Établissements scolaires : recommandation possible. Il nous apparaît essentiel, compte tenu de la situation de la diversité et du pluralisme culturel de la population scolaire, qu'en tant qu'institution publique, **l'école et son conseil d'établissement se dotent d'un projet éducatif ou d'un code de vie** intégrant des éléments sur le vivre-ensemble et la participation démocratique à la vie scolaire. Ce code ou ce projet éducatif devrait favoriser l'usage de méthodes de délibération et de dialogue en vue d'établir des consensus parmi les personnels scolaires, les élèves et leurs parents. Cette approche pourrait permettre d'éviter d'en arriver à la formalisation de demandes d'accommodements ou de demandes d'ajustements pour des raisons religieuses et culturelles en privilégiant leur règlement au niveau de chaque établissement et entre les acteurs concernés, évitant dans la mesure du possible de recourir à la voie des tribunaux pour ce faire.

2) Commissions scolaires. Par ailleurs, il faut noter ici que des commissions scolaires parmi les plus importantes au Québec, soit en raison de leur taille et/ou de la diversité culturelle de leurs élèves, ont signifié dans leurs mémoires à la CCPARDC, l'importance, de «formuler un énoncé de principes et de valeurs qui soit solidement campé dans le cadre non seulement d'un énoncé de politique à jour mais également, s'il y a lieu, de celui d'un encadrement législatif approprié.» (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, mémoire, p.11, et mémoire de l'Association des Commissions scolaires anglophones du Québec, recommandation 9, p.10) Cet énoncé de politique et son encadrement législatif pourraient soutenir les établissements publics d'enseignement dans leurs décisions et leurs pratiques en matière d'accommodement ou d'ajustement et assurer ainsi une cohérence nécessaire dans les décisions prises dans l'ensemble du système scolaire. En complément de cette proposition, la Commission scolaire de Montréal recommande «de sensibiliser le gouvernement, les milieux universitaires, les syndicats et les associations, au fait d'accorder une plus grande place à la formation interculturelle dans le cursus de la formation initiale et dans celui de la formation continue des enseignants et de l'ensemble du personnel.» (recommandation 11, mémoire p.18)

Ces deux commissions scolaires, de même que le Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal, recommandent que la perspective interculturelle préside à la formation des personnels et encadrent les pratiques des établissements scolaires. Par ailleurs, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec tout en réitérant dans son mémoire, qu'elles sont «des partenaires vitaux pour la promotion de la langue et de la culture françaises» recommande que «la contribution historique et continue du Québec anglophone, sa langue, sa culture et sa place distincte, soit reconnue comme un élément vital du portrait du Québec que nous partageons avec les nouveaux arrivants.» (mémoire de l'Association, p.8)

Recommandation possible: Que les commissions scolaires se dotent chacune d'une politique interculturelle en vue d'établir les valeurs communes et les principes démocratiques et d'égalité devant encadrer toutes les pratiques dans leurs établissements; une politique qui encourage et soutienne des projets interculturels dans les établissements scolaires, de même que l'éducation interculturelle des personnels scolaires; une politique qui situe les responsabilités respectives de la commission scolaire et de l'établissement scolaire (etc.,... à compléter avec d'autres éléments). Cette politique devra s'accompagner d'un Plan d'action faisant l'objet d'une évaluation continue et des ajustements jugés nécessaires. Rappelons ici que plusieurs commissions scolaires de l'Île de Montréal ont élaboré ou projettent d'élaborer une telle politique et il faudrait demander que chaque commission scolaire du Québec le fasse. Le C tant à Montréal, que dans l'ensemble du Québec comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire fait aussi une recommandation qui va dans ce sens. (voir point 3.4)

3.3.6 Recommandation possible sur le soutien de l'école aux parents immigrants. Comme en fait état le mémoire de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, il est nécessaire «**d'accompagner les parents immigrants dans la recherche de repères dans leur nouvelle société** : apprentissage de la langue, intégration au milieu de travail, intégration aux mécanismes sociaux-sanitaires et soutien et accompagnement vers les organismes communautaires dispensateurs d'aide, mais aussi compréhension et interprétation des codes de vie propres à la société d'accueil.» Elle recommande que «l'État québécois révise la mise en œuvre de sa politique en matière d'immigration et d'intégration et qu'il donne à l'école les moyens des attentes qui lui sont formulées.» (mémoire de la Commission scolaire, p.6 et 7)

Le conseil d'établissement est une instance susceptible de jouer un rôle important pour répercuter les problèmes d'intégration et susciter l'élaboration de pistes efficaces pour rejoindre les parents des élèves immigrants et mieux les informer sur le sens de la mission de l'école et sur ses exigences académiques. Leur présence au sein des conseils d'établissement serait aussi à favoriser en ce sens et aurait pour effet de contribuer à leur intégration à la société québécoise.

3.3.7 Recommandations possibles visant à encourager le développement de pratiques scolaires interculturelles et inclusives dans chaque école ou au sein de chaque commission scolaire comme le propose le «Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du MELS que nous avons présenté dans la section 3.2. Ce Plan propose «des mesures de soutien financier pour des projets réalisés en milieu scolaire et axés sur le rapprochement et les échanges interculturels ayant pour objectif l'apprentissage du vivre-ensemble.» Ce programme de financement est destiné aux projets des élèves du 3^e cycle du primaire et à ceux du secondaire (établissements publics et privés français et anglais) et il répond à un objectif de la politique du même nom qui veut favoriser le développement de l'éducation interculturelle dans les réseaux scolaires dans une perspective d'inclusion et d'ouverture sur le monde.³¹

On retrouve, par ailleurs, dans le mémoire de deux citoyens³² qui, encouragés par la Conférence des élus de Montréal, ont présenté une proposition «de créer un Programme d'échanges culturels significatifs entre les jeunes d'âge scolaire de l'Île de Montréal et ceux du reste du Québec et d'en confier la gestion à un organisme dédié.» Un programme semblable, le PEJMS (Programme d'échanges de jeunes en milieu scolaires) a existé à partir de 2000 (les deux auteurs de ce mémoire en avaient la responsabilité) mais son financement en provenance du MRCI (aujourd'hui le MICC) a été aboli en 2003. Depuis 2003, le MELS a repris les grandes lignes de ce Programme du MRCI mais il lui consacre un très petit budget ne permettant qu'un nombre

³¹ *Programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire*, Enseignement préscolaire, primaire et secondaire, Direction des services aux communautés culturelles, MELS, Québec 2007-2008.

³² Gilles Rioux et Robert Sorel, «Les échanges culturels pour les jeunes entre Montréal et les autres régions du Québec», mémoire à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliés aux différences culturelles, octobre 2007.

limité d'échanges d'une durée d'une journée seulement. **Il serait donc pertinent de soumettre une recommandation pour augmenter le financement d'un tel programme ou de programmes similaire pour multiplier le nombre de projets à visée d'éducation interculturelle dans le milieu scolaire.**

Autres recommandations possibles:

- **Le jumelage entre les écoles montréalaises et les écoles des autres régions du Québec doit se poursuivre, et il faudra aussi encourager ce jumelage entre les écoles qui sont situées sur l'Île de Montréal et plus particulièrement avec celles où l'on observe une grande concentration de la population multiethnique.** On observe, en effet, que dans certaines écoles et dans certaines classes, on trouve très peu d'élèves d'origine canadienne-française. Ce n'est pas le résultat d'une politique de ghettoïsation des populations, mais plutôt le résultat de pratiques d'occupation du territoire et de conditions socioéconomiques existant depuis plusieurs décennies et qui ont pour effet de concentrer les populations immigrantes dans certains quartiers de la Ville et de l'Île de Montréal. Par ailleurs, le faible taux de natalité chez les francophone est aussi un facteur d'explication.

Sur ce même sujet, «l'Association québécoise des professeurs de français» recommande dans son mémoire à la CCPARDC «que les classes d'accueil des enfants immigrants soient réparties sur le territoire de façon à permettre une représentation majoritaire de francophones dans les écoles, de manière à créer un environnement suffisamment francophone.»

-**Le jumelage de familles immigrantes et de familles francophones ou établies au Québec depuis un bon moment** pourrait être une autre piste à encourager pour favoriser leur intégration à la société québécoise.

-Il serait aussi opportun de recommander que le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Culture et des Communications poursuivent leur **concertation en vue d'assurer une meilleure coordination des décisions (politiques publiques et plan d'action) en matière d'intégration des immigrants et de leurs enfants en milieu scolaire** afin que les mesures de soutien et de financement sous leur juridiction respective se complètent et se renforcent les unes et les autres.

3.4 Le Rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, présidé par Bergman Fleury, a été remis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Gouvernement du Québec en novembre 2007. Plusieurs des constats et des recommandations du Comité rejoignent ceux que nous avons formulés dans les sections précédentes ainsi que certaines de leurs recommandations. Voici un résumé de quelques points qui sont pertinents pour les fins de notre étude. Parmi ses mandats, le Comité devait «documenter les enjeux émergents relatifs à l'adaptation de l'école québécoise à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.» Le Comité reconnaît la contribution du «Programme de formation de l'école québécoise» qui, en proposant un domaine général de formation «Vivre-ensemble et citoyenneté», permettra à l'école «de jouer un rôle d'agent de cohésion et favorisera l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la société.» De plus, selon le Comité, les cours sur l'éducation à la citoyenneté associée à l'histoire et à la géographie et le nouveau programme d'études en éthique et culture religieuse joueront un rôle majeur «dans la construction de l'identité de l'élève...et dans la formation de citoyens capables de jouer un rôle actif dans l'édification d'une société pluraliste [...] de même qu'ils favoriseront l'ouverture sur le monde et à la démocratie.» (Rapport, p.9)

Le Comité fait le constat que «l'école québécoise, démocratique et pluraliste, est bien engagée dans une démarche de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.» (Rapport, p.10) Il appuie son constat sur la mobilisation observée des milieux scolaires pour prendre en compte cette situation par l'établissement de classes d'accueil et en se dotant de politiques interculturelles et de plans d'action. Le Comité coiffe ses recommandations de plusieurs considérants, dont celui de «l'importance d'appliquer le Programme de formation de l'école québécoise pour la réalisation de sa mission.» Il propose, à cet égard, «de sensibiliser les universités à la nécessité d'introduire ou de développer les questions relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et de l'accommodement raisonnable dans les programmes de formation des enseignants et d'autres intervenants scolaires» (recommandation 8) et dans le programme de «formation des directions d'écoles» (recommandation 7). Par ailleurs, il recommande «d'apporter un plus grand soutien aux commissions scolaires et aux écoles pour faciliter la communication avec les parents, entre autres par la francisation des parents allophones.» (recommandation 9)

Dans la liste des repères proposés par le Comité pour la prise de décision en matière d'accommodement raisonnable, figure le principe suivant :« L'accommodement raisonnable ne doit pas remettre en question la capacité de fonctionnement de l'école.» Parmi les facteurs pouvant engendrer une contrainte excessive par rapport à ce fonctionnement, le Comité relève celui «d'un projet éducatif spécifique qui peut objectivement démontrer la nécessité d'exclusions ou préférences tout en respectant les principes énoncés dans les chartes.» Nous pouvons en déduire **qu'une recommandation encourageant les établissements scolaires à inscrire dans leur projet éducatif des orientations, des balises et des pratiques à privilégier pour un vivre-ensemble harmonieux dans l'école, serait cohérente avec l'esprit et orientations du rapport de ce Comité.** Nous avons suggéré la formulation d'une telle recommandation au point 3.3.5 et elle pourrait s'appuyer aussi sur ce Rapport.

En résumé, nous avons complété, dans cette section, la présentation des documents majeurs produits durant la dernière décennie (1997-2007) par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports et par le Conseil supérieur de l'éducation et nous avons fait référence à certains mémoires déposés à la CCPARDC ainsi qu'à certains rapports provenant des instances de l'éducation. Nous nous sommes concentrés sur l'école primaire et secondaire (programmes et instances du système scolaire) comme nous l'avons fait dans les sections 1 et 2. Nous avons formulé des suggestions en vue de recommandations.

Dans la prochaine section, nous examinerons les thématiques du vivre-ensemble pour la petite enfance, l'ordre collégial, l'éducation des adultes, la formation continue et l'éducation populaire.

4. Considérations et recommandations sur le vivre-ensemble et le pluralisme culturel pour la petite enfance, l'ordre collégial, l'éducation des adultes, la formation continue et l'éducation populaire.

4.1 Les services à la petite enfance (CPE)

Compte tenu des choix qui ont été faits au Québec de développer des centres de la petite enfance et d'en favoriser l'accès au plus grand nombre d'enfants, ceux-ci constituent des lieux importants d'intégration sociale et culturelle. Ils comptent un nombre croissant d'enfants nés de parents immigrants. Les politiques qui président à leur mission de mêmes que leurs pratiques éducatrices doivent prendre en compte le pluralisme linguistique, culturel et religieux, des enfants qui fréquentent leurs centres. Un livre a d'ailleurs été publié récemment sous le titre *Éducation interculturelle et petite enfance*.³³ Dans ce livre, une section est consacrée à la question des accommodements raisonnables. Pour répondre à ce nouveau contexte, les auteures formulent des suggestions pour améliorer la communication entre les éducatrices et les parents en contexte pluriculturel et elles montrent la nécessité de mettre en place des approches spécifiques pour bien faire comprendre aux parents et aux éducatrices le rôle et la mission du service à la petite enfance au Québec ainsi que les règles à suivre pour tous les enfants. Elles proposent de miser sur les ressemblances plutôt que sur les différences entre les enfants et de développer un partenariat parents-éducatrices comme approche à privilégier pour trouver des solutions aux difficultés rencontrées et prendre en compte les situations spécifiques des parents. Elles prennent le soin de rappeler que c'est le bien de l'enfant qui doit être pris en considération en tout premier lieu dans toute négociation de demande d'ajustements ou d'accommodements. Les auteures proposent une approche de négociation des accommodements raisonnables qui est très précise et détaillée et incluant, lorsque nécessaire, le recours à une tierce personne pouvant agir comme médiateur dans la résolution des conflits interculturels.

Plusieurs des thématiques de ce livre sont reprises dans **le mémoire qui a été présenté à la Commission sur les pratiques d'accommodements par le Regroupement des Centres de la**

³³ Carole Lavallée et Michelle Marquis, *Éducation interculturelle et petite enfance*, Les Presses de l'Université Laval, 2002, 233 pages.

petite enfance de l'Île de Montréal. Ce Regroupement «prend position pour l'approche interculturelle et reconnaît son impact dans l'intégration des familles et des enfants immigrants à la société québécoise.» Pour le Regroupement, l'interculturalisme est une approche qui «valorise les relations entre les communautés culturelles et la participation de tous à la définition du projet de société et permet à chaque communauté d'exprimer sa culture dans la mesure où elle respecte les valeurs fondamentales et la culture publique de la société d'accueil.» (mémoire du Regroupement, page 9) Le mémoire précise les valeurs de la société québécoise auxquelles adhèrent les CPE tout en préconisant une ouverture à l'autre, en l'occurrence les parents immigrants dont les enfants fréquentent les services de garde. (Mémoire du Regroupement, p.9)

Ayant fait le choix de l'interculturalisme, les centres de la petite enfance de l'Île de Montréal ont aussi fait le choix d'être porteurs des valeurs fondamentales et de la culture publique de la société québécoise et valorisent à cet égard la mise en place de ponts avec les parents. Pour ce faire, ils préconisent «la multiplication des outils de communications entre CPE et parents; la création de lieux de participation des parents dans l'institution; et le travail d'équipe pour guider, soutenir et stimuler la responsabilisation individuelle et collective vis-à-vis l'application des valeurs de la société québécoise.» Leur recommandation porte aussi sur la nécessité d'affirmer que l'intégration des immigrants à notre société passe aussi par la francisation et l'initiation à la culture québécoise. Pour assurer cette francisation, le réseau des CPE de l'Île de Montréal recommande de demander à l'État de «soutenir l'existence dans le réseau public ou communautaire de classes ou groupes de francisation pour immigrants adultes s'inspirant du travail des COFI dans un passé pas si lointain.»(mémoire du Regroupement, p.12)

Mon commentaire et recommandation : Étant donné que les centres de la petite enfance constituent la première porte d'entrée des enfants immigrants et de leurs parents dans les institutions québécoises ayant pour mission de favoriser et de soutenir leur intégration, **je crois très important d'apporter une attention toute particulière aux recommandations du Regroupement des CPE pour l'Île de Montréal et notamment, de leur recommandation sur la francisation** citée précédemment. Par ailleurs, **il faut aussi faire en sorte de mieux reconnaître le rôle stratégique de ces centres en matière d'intégration sociale et culturelle à la société québécoise** et recommander un meilleur soutien financier à l'exercice de leur rôle

auprès des enfants immigrants et de leurs parents. Ces centres connaissent de multiples demandes d'accommodements et d'ajustements dans la région de Montréal et souvent les communications avec les parents sont difficiles pour des raisons de méconnaissance de la langue mais aussi pour des raisons de refus d'accepter de respecter les règles communes de vie propres à ces centres.

4.2 L'ordre collégial - Éducation interculturelle, formation commune et vivre-ensemble

Dans les Cégeps du Québec, le «Service interculturel collégial» (SIC) qui agit sous une forme de consultant auprès des Cégeps, joue un rôle important en matière d'éducation interculturelle, de promotion de l'éducation aux droits et à la citoyenneté, et de vivre-ensemble, depuis sa fondation en 1986³⁴. Compte tenu de sa connaissance de la réalité des cégeps et de leurs besoins en matière de pluralisme culturel et religieux depuis plus de 20 ans, le mémoire du SIC constitue une référence importante pour orienter les recommandations de la Commission sur les pratiques d'accommodement et sur le vivre-ensemble dans les institutions collégiales. Dans son mémoire *Vivre ensemble, c'est aussi au CÉGEP que ça s'apprend*, le SIC fait ressortir les enjeux de la pluriethnicité dans les Cégeps et réitère l'adhésion des collèges à la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» (Québec, 1998) que nous avons présentée dans la section 3 de notre étude. Les clientèles des collèges sont pluriethniques à des degrés divers selon les cégeps et certains comptent de 20 à 30% d'étudiants provenant de l'immigration ou nés de parents immigrants, alors que d'autres n'en comptent aucun ou très peu. Le mémoire mentionne que les Cégeps ont été généralement proactifs dans l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration en développant des mesures de soutien linguistique en vue de leur francisation, en introduisant des compétences et des savoirs reliés à la formation d'intervenants en milieu interculturel, en développant une expertise en pédagogie interculturelle, et en proposant des activités parascolaires prenant en compte les réalités internationales et ethnoculturelles. Le SIC a accompagné les cégeps dans l'élaboration de politiques institutionnelles d'intégration scolaire et d'orientations interculturelles. À ce jour, 50% des cégeps ont de telles politiques et il serait souhaitable que chaque collège ait une telle politique.

³⁴ Le SIC est une corporation composée de professeurs, administrateurs, professionnels et personnel de soutien des cégeps.

Un constat très important du SIC doit être souligné. Il concerne l'intégration des élèves immigrants à la vie collégiale et leur capacité à répondre aux exigences de la vie académique. Le mémoire mentionne, en effet, que si la majorité des élèves immigrants ou issus de parents immigrants s'intègrent bien au cégep, «plusieurs d'entre eux ont plus de difficultés à développer un sentiment d'appartenance au cégep. Plusieurs élèves vivent dans une situation de minoritaires, ils vivent dans des «bulles ethniques. Les cafeterias ont des zones géographiques, les Haïtiens ensemble, les Latinos aussi ainsi que les Arabes.» Par ailleurs, «les professeurs éprouvent de la difficulté à faire travailler les élèves en équipes multiethniques.» «Les élèves développent une double identité, une à la maison et une autre au cégep et ils développent des stratégies identitaires qui leur conviennent.» (mémoire du SIC, p.8) Ce constat décrit une réalité qui commence à prendre forme aussi au secondaire alors qu'elle n'est pas du tout présente au primaire, du moins jusqu'à aujourd'hui. Les jeunes se regroupent par appartenance ethnique et les relations sociales qui prennent forme dans l'espace scolaire sont traversées par l'expression identitaire en terme ethnique et il arrive que certains conflits prennent forme sur cette base.

Les cégeps reçoivent aussi des élèves nouvellement arrivés et qui n'ont pas étudié dans le système scolaire québécois ou canadien auparavant. Le Collège de Bois-de-Boulogne qui accueille un bon nombre d'étudiants immigrants pour qui c'est le cas, fait état de cette situation dans son mémoire. (Mémoire à la Commission sur les accommodements, p.5) Les causes des problèmes d'intégration sont principalement d'ordre linguistique. La maîtrise du français étant nettement insuffisante à leur arrivée au Québec a des conséquences directes sur leur capacité de réussite et elle nécessite des interventions spécifiques que le collège a mis en place. Ce Collège met de l'avant que tout comme la maîtrise du français est une condition de réussite de l'intégration, il en va de même du respect de certaines valeurs sociales qu'il a tenu à identifier dans la mission de l'institution en tant que mission sociale et citoyenne. Ces valeurs, soit l'égalité entre hommes et femmes, la résolution pacifique des conflits et la séparation de l'Église et de l'État, pour en nommer les principales, servent de balises au Collège dans leurs décisions en cas de demandes d'accommodements et d'ajustements.

À propos de la réussite scolaire, le journal La Presse (9 janvier 2008, section A, page 14)), dans un article portant sur la réussite des enfants d'immigrés, présentait des données provenant d'une

étude menée par le Ministère de l'Éducation montrant que «les enfants les plus performants de tout le Québec sont ceux qui sont nés au Canada de parents immigrés ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (79% de réussite contre 72% des Québécois sept ans après leur entrée au secondaire).» On y montre aussi que le taux de réussite de ces immigrés dits de «deuxième génération» varie selon le pays d'origine. Ce sont les enfants originaires du Moyen Orient et de l'Asie orientale qui ont le plus haut taux de réussite au Secondaire (80%) alors que les enfants nés en Amérique centrale éprouvent plus de difficultés (51% ont obtenu un diplôme d'études secondaires sept ans après leur entrée au secondaire). Cette étude confirme aussi **«que le cégep a la cote auprès des immigrés surtout lorsqu'il est anglophone. Ils sont 10 fois plus nombreux que les autres Québécois à entreprendre leurs études en anglais au collégial et ce, même s'ils ont étudié en français au secondaire.»** (La Presse, page A 14)

Les principales recommandations du Service interculturel collégial sur l'éducation interculturelle et la prise en charge de la diversité qui me semblent pertinentes pour le rapport de la CCPARDC sont les suivantes.

Certaines d'entre elles sont dirigées vers le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- «que le MELS encourage les cégeps à développer une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et un plan d'action reliée à cette politique»;
- «que le MELS s'engage à créer un outil de référence précisant les balises se rapportant à la gestion de la diversité dans les Cégeps»;
- «que le MELS rende obligatoire une formation en interculturelle, aux droits et à la citoyenneté, dans tous les programmes offerts dans les cégeps. »

D'autres recommandations appellent l'intervention des cégeps. En voici quelques-unes qui nous semblent particulièrement importantes :

- «la nomination d'une personne responsable du dossier interculturel et la création d'un comité chargé de mettre en œuvre la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et le plan d'action;»
- «la mise en place de structures d'accueil et de mesures d'aide en français adaptées aux besoins des élèves allophones;»

- «favoriser la formation initiale et continue d'une compétence interculturelle aux droits et à la citoyenneté pour tous les membres des personnels des cégeps;»
- « encourager les partenariats avec des organismes externes comme les Maisons de la culture les Centres d'intégration des immigrants et l'Institut du Nouveau Monde, etc.» (Mémoire, page 12 et 13)

Le SIC mentionne dans son mémoire que les Cégeps reçoivent peu de demandes d'accommodements mais surtout des demandes d'ajustements concertés. Selon le SIC, «les personnels ne peuvent et ne veulent pas tout accepter au nom de la diversité ethnoculturelle.» (mémoire p.9) Il fait état du type de demandes acceptées et de demandes refusées. (mémoire p.9 et 10)

Quelques cégeps ont présenté des mémoires à la CCPARDC. Certains points et arguments de leur contenu me semblent importants à mentionner au regard de la mission d'éducation interculturelle et d'intégration sociale. Ils sont complémentaires du mémoire du SIC dont nous venons de faire la présentation et ils en reprennent certains volets dont la nécessité de poursuivre au collégial l'éducation à la citoyenneté.

Le Cégep de Sherbrooke mentionne dans son mémoire le rôle que doivent jouer les cégeps dans la francisation des immigrants et dans leur sensibilisation à la société québécoise par l'offre de programmes de formation structurés et il en fait une recommandation. Les cégeps peuvent assurer cette formation au-delà des étudiants immigrants qui la fréquentent et rejoindre l'ensemble de ceux et celles qui ont besoin de cours de francisation. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous traiterons ci-après, de la formation continue et de l'éducation des adultes, car elle est problématique pour les cégeps. Le cégep de Sherbrooke propose, par ailleurs, de mettre sur pied des projets de mobilité étudiante internationale en vue de sensibiliser les étudiants québécois à la diversité culturelle et aux valeurs d'ouverture sur le monde et sur la communauté complétant ainsi, par des séjours à l'étranger, la formation reçue en classe. Ces projets de rencontres interculturelles concernent aussi l'accueil au cégep d'étudiants internationaux venus faire des études au Québec. De plus, il est proposé d'intégrer les dimensions interculturelles dans le cursus scolaire et dans les activités à caractère socioculturel.

Le collège Maisonneuve s'est doté d'une politique en internationalisation et éducation interculturelle et citoyenne. Le collège fait actuellement l'expérimentation de l'introduction d'un «Profil d'un élève ouvert sur le monde» en formation générale et dans trois programmes de DEC. Il a aussi mis sur pied un service de la mobilité étudiante axé sur des stages à l'étranger ou des courtes périodes d'études. (Mémoire du Collège Maisonneuve).

Au-delà d'une éducation interculturelle et citoyenne, consolider la formation générale commune au collégial.

Comme nous venons de le voir, les cégeps sont préoccupés de donner une éducation interculturelle et citoyenne aux étudiants qui la fréquentent. Souvent, leurs arguments font référence à la présence d'étudiants immigrants ou nés de parents immigrants et à la nécessité de rendre tous les étudiants conscients de la réalité du pluralisme culturel et du nouveau contexte du vivre-ensemble. L'introduction de cours et d'activités sur ces thématiques sont importantes mais nous croyons qu'il faut aller plus loin au regard de la mission des Cégeps. Je citerai un extrait du mémoire du Collège de Bois-de-Boulogne pour clarifier la voie qu'il me semble important de privilégier: «Le Collège de Bois-de-Boulogne s'est toujours prononcé en faveur de la composante de formation générale à l'ordre collégial d'enseignement. La multiethnicité de sa population l'amène à soutenir cette position avec encore plus de force. L'existence de ce tronc de formation générale commun à tous les cégépiens, Québécois et néo-Québécois est, en effet, un précieux facteur d'intégration et s'inscrit tout à fait dans la mission collégiale de former la personne et de la préparer à vivre en société de façon responsable et en partageant les acquis de la civilisation.» (Mémoire du Collège de Bois-de-Boulogne, page 4)

Il faut admettre que rien n'est encore définitivement joué au Secondaire et que le Cégep doit poursuivre la mission d'intégration sociale et citoyenne à la société québécoise des élèves qui le fréquentent. Cette institution doit contribuer à développer une culture générale chez tous les élèves du collégial pré-universitaire et technique et celle-ci devrait faire une place plus importante à la transmission d'un patrimoine de connaissances, d'idées et de productions dont les contenus réfèrent à la culture nationale du Québec et aux cultures auxquelles elle participe. Ce patrimoine, dont le contenu demande à être mieux repéré et identifié, tient lieu d'un référent partagé par tous et favorise un sentiment d'appartenance à la société québécoise lequel se situe au-delà de l'intégration fonctionnelle. À cet égard, la formation générale commune (ou le tronc

commun à tous les programmes du collégial) répond à cette finalité. **Une recommandation sur la fonction d'intégration sociale et citoyenne de la formation générale commune au collégial** (dans l'esprit du mémoire de collège Bois-de-Boulogne) **serait judicieuse.**

4.3 Éducation des adultes, formation continue et éducation populaire

4.3.1 L'intégration sociale et citoyenne des adultes requiert que des moyens de formation suffisants et adéquats soient offerts en réponse à leurs besoins et à leur mode de vie.

L'arrivée de nombreux immigrants ajoutent à cette demande et certains mémoires présentés par les cégeps en font état. Le Cégep de Sherbrooke fait mention particulièrement de l'offre de formation en francisation et culture québécoise (voir section précédente) et le Collège de Maisonneuve montre l'incapacité des collèges à répondre à la demande de formation professionnelle.

Le Collège de Maisonneuve fait état dans son mémoire d'une situation inquiétante en matière de capacité des cégeps d'accueillir les clientèles adultes en raison du mode de financement qui prévaut dans les collèges. Par ailleurs, une proportion importante d'immigrants figure parmi les candidats qui s'inscrivent dans les AEC (attestation d'études collégiales) parce que ces programmes courts centrés sur les besoins plus pointus de formation répondent à leurs besoins. Mais il y a problème. «Le réseau collégial est le seul ordre d'enseignement qui est confronté à une enveloppe fermée et plafonnée en formation continue. Les cégeps montréalais sont contraints à limiter la prestation des programmes courts alors que les besoins de formation se font de plus en plus criants.» (mémoire du Collège Maisonneuve, p.11) De plus, les cégeps ont dû interrompre au début des années 90, la formation continue à temps partiel donnée le soir et ce, faute de financement. Plus récemment, il est devenu obligatoire que cette formation s'intègre dans un cheminement menant à une sanction des études. (mémoire, p.11)

Les conséquences sont très graves pour l'ensemble des adultes en cheminement de formation continue et pour les immigrants en particulier. Il est fait appel, dans ce mémoire,

à une concertation entre le MELS, le MICC et Emploi Québec pour faire les ajustements nécessaires et accepter une augmentation des capacités d'accueil des collèges à l'enseignement régulier et en formation continue. On estimait à 5000 le nombre d'adultes en attente d'une formation pour l'année 2006-2007.

Recommandation possible sur les problèmes évoqués pour pallier les conséquences sur l'intégration sociale et au marché du travail.

4.3.2 L'éducation des adultes et l'éducation populaire rencontrent aussi des défis en matière d'éducation à la citoyenneté et du vivre-ensemble. Le Conseil supérieur de l'éducation rappelle dans son rapport «Éduquer à la citoyenneté» que le «premier maillon de la chaîne de la citoyenneté en matière d'éducation est **l'alphabétisation.**» Rappelons qu'au Québec, on évalue à un million de personnes celles qui sont considérées comme analphabètes fonctionnelles. C'est la base fondamentale de l'exercice de la démocratie, fondement du vivre-ensemble au Québec. Il faudra s'attaquer à ce problème de manière drastique.

Par ailleurs, il faudra multiplier les portes d'accès à l'éducation à la citoyenneté et à cet égard les organismes d'éducation des adultes et d'éducation populaire, de même que les organismes communautaires, jouent un rôle efficace qui demande à être mieux reconnu et financé. L'on pense ici au rôle et à la mission de «l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes», de la «Fondation pour la tolérance», de «l'Institut du Nouveau Monde» ou du «Centre pour le développement de la citoyenneté» et de l'organisme «L'Hirondelle, services d'accueil et d'intégration des immigrants» qui ont présenté des mémoires à la Commission, et à plusieurs autres organismes dont la mission est similaire.

Un travail reste à faire pour convaincre les adultes de la nécessité de se doter de valeurs et d'attitudes propres à l'éducation à la citoyenneté pour être en mesure d'exercer une citoyenneté éclairée et de participer aux instances des sociétés démocratiques dans le respect du pluralisme et de la démocratie. **Cette éducation à la citoyenneté prend toute son importance pour chaque citoyen et citoyenne «pour les préparer à vaincre leurs préjugés, contrer le racisme et la xénophobie quand ils y seront confrontés, et pour développer la compréhension et le respect**

nécessaires pour vivre et construire ensemble dans un souci de justice et d'équités sociales et d'ouverture sur le monde.»³⁵ Un exercice comme celui de la Commission de consultation sur les accommodements est un très bel exemple à cet égard. L'une des recommandations du mémoire du Cégep de Sherbrooke doit être relevée à ce égard: « À la suite de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement, il sera essentiel de faire davantage d'éducation populaire face à la raison d'être de l'immigration québécoise et canadienne, aux réalités interculturelles, aux pratiques d'harmonisation, à la diversité, afin de rejoindre le plus grand nombre de citoyens.» (Mémoire du Cégep de Sherbrooke, p. 9)

L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes recommande que «le rapport final de la Commission invite le gouvernement à inclure une approche globale de l'éducation à la citoyenneté pour l'ensemble de la population dans une nouvelle orientation qui serait ajoutée à la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue*. Cette nouvelle orientation viserait à renforcer l'apport de l'éducation à la citoyenneté à la cohésion sociale et à notre modèle d'intégration socioculturelle.» (mémoire de l'ICEA, p.12)

Un autre volet d'intervention de ces organismes consiste à développer des programmes en partenariat avec d'autres organismes ou institutions scolaires. C'est le cas de l'organisme communautaire *L'Hirondelle*, fondé en 1979, qui travaille de concert avec les cégeps et avec le MICC pour la francisation des nouveaux arrivants. Cet organisme a aussi développé des activités originales et uniques de jumelage en milieu de vie entre des familles québécoises et des familles immigrantes. Son financement a été interrompu depuis 3 ans malgré un nombre croissant de demandes et bien qu'il s'agisse de la plus importante organisation québécoise dédiée à l'accueil et à l'intégration de la population immigrante et qu'elle offre ses services à plus de 3000 personnes par année.

Enfin, en soutien à la participation citoyenne de tous et notamment des personnes venues d'ailleurs, l'Institut du Nouveau Monde propose dans son mémoire «que la Commission recommande au gouvernement d'affirmer une volonté claire de favoriser, sur une base continue, la participation citoyenne des Québécois issus des minorités, celle-ci étant fondée sur un dialogue

³⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, p.59.

civique (qui dépasse les identités) et interculturel (qui reconnaît la diversité des identités en cherchant à les faire se croiser) par l'adoption d'un énoncé de politique et la création d'un programme de soutien à la création, par la société civile, et au sein des institutions publiques, d'espaces de dialogue civique et interculturel.» (mémoire de l'INM, p. 14)

Le Québec a une longue tradition et une expertise reconnue d'éducation populaire et de participation citoyenne et il tire une partie de sa spécificité de la présence de nombreux organismes communautaires qui interviennent au sein de la société civile. Il serait impérieux de mettre cette expertise au service de l'éducation à la citoyenneté à au développement d'un vivre-ensemble enrichissant et émancipateur pour chaque individu, qu'il soit né ici ou venu d'ailleurs, et pour la société québécoise dans son ensemble.

Les recommandations des organismes que j'ai citées pourraient servir de base à des recommandations de la CCPARDC.

5. Bibliographie des documents analysés et des références utilisées dans cette étude sur l'école québécoise, le pluralisme et le vivre-ensemble. (1960-2007)

5.1 Documents analysés

- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, Rapport présenté à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*, Gouvernement du Québec, 15 novembre 2007 et rendu public en décembre 2007.
- Commission des états généraux sur l'éducation 1995-1996, *Exposé de la situation*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996.
- Commission des états généraux sur l'éducation 1995-1996, *Rénover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1996.
- Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO, Éditions Odile Jacob et éditions de l'UNESCO, 1997.
- Conseil supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*, Énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, Québec, 1979.
- Ministère de l'Éducation, *L'École tout un programme*, Énoncé de politique éducative, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1997.
- Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir, intégration scolaire et éducation interculturelle*, La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Gouvernement du Québec, 1998; et Le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002, Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Le Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement primaire et enseignement secondaire 2000-2007, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. En particulier, les programmes : «Histoire et éducation à la citoyenneté» et «Éthique et culture religieuse».
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire*, Enseignement préscolaire, primaire et secondaire, Direction des services aux communautés culturelles, Québec, 2007-2008.
- Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1994.

- Rapport Parent - rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, tome II et tome III, 1966, édition de poche.
- Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1997.

5.2. Mémoires à la CCPARDC analysés dans cette étude

- Association des Commissions scolaires anglophones du Québec.
- Association québécoise des professeurs de français,
- Cégep de Sherbrooke
- Collège de Bois- de-Boulogne
- Collège de Maisonneuve
- Commission scolaire de Montréal.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Département d'études religieuses, Université de Sherbrooke
- Fédération des Commissions scolaires du Québec
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes.
- Institut du Nouveau Monde
- L'Hirondelle, services d'accueil et d'intégration des immigrants.
- Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'Île de Montréal.
- Rioux, Gilles et Robert Sorel, «Les échanges culturels pour les jeunes entre Montréal et les autres régions du Québec.»
- Service interculturel collégial
- Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal.

5.3 Références citées

- Arendt, Hanna, *L'impérialisme, les origines du totalitarisme*, Fayard, Paris, 1982
- Bouchard, Gérard, «Ouvrir le cercle de la nation. Activer la cohésion sociale. Réflexion sur le Québec et la diversité.» dans *L'Action nationale*, vol. LXXXVIII, no.4, avril 1997. Cité dans le Rapport *Éduquer à la citoyenneté*, p.20.
- Charlot, Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Éditions Anthropos, 1997.
- Conseil des relations interculturelles, *Un Québec pour tous ses citoyens, Les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis au Ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Québec, 1997.
- Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une intégration réussie des élèves des communautés culturelles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1993; et *Les défis éducatifs de la pluralité*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987.

- Conseil supérieur de l'éducation, *L'insertion sociale et professionnelle : une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1996.
- Hassentenfel, Patrick, «La citoyenneté en question. Exclusion sociale et citoyenneté,» Cahiers français, no.281, mai-juin 1997.
- La Presse, édition du 9 janvier 2008, section A, Montréal.
- Lavallée, Carole et Michelle Marquis, *Éducation interculturelle et petite enfance*, Les Presses de l'Université Laval, 2002, 233 pages.
- Mesure, Sylvie et Alain Renaut, *Les paradoxes de l'identité démocratique*, Éditions Alto Aubier, 2000.
- Piché, Lucie et Marc Vallières, *Avis sur le projet de réforme du programme «Histoire et éducation à la citoyenneté» du deuxième cycle du secondaire*. Institut d'Histoire d'Amérique française, 16 août 2006. Ce document a été retracé sur Internet.
- Schnapper, Dominique, avec la collaboration de Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Folio actuel inédit, 2000.
- Thériault, J.Y. «L'identité culturelle comme révélateur des malaises de la modernité», *Recherches sociographiques*, vol.XXXVIII, no.3, 1997. Cité dans le rapport du CSE, *Éduquer à la citoyenneté*, p.24
- Touraine, Alain, *Pourrons-nous vivre-ensemble? Égaux et différents*, Fayard, 1997.