

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
CONSTANCE SIROIS
BACHELIÈRE EN ANTHROPOLOGIE (B. Sc)

L'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean
selon des responsables des milieux éducatifs :
une étude exploratoire

SEPTEMBRE 1995



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*"...entre mes quatre murs de glace
j'ai mis mon temps et mon espace
à préparer le feu, la place
pour les humains de l'horizon,
et les humains sont de ma race."*

Gilles Vigneault

RÉSUMÉ

La recherche présentée ici porte sur la signification de l'éducation interculturelle pour des responsables de milieux éducatifs dans une région périphérique québécoise. Première étude à être réalisée sur ce sujet dans la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean, cette recherche a pour but de donner un aperçu de l'état des lieux sur la question et son objectif est double : préciser et situer la signification de l'éducation interculturelle exprimée par les informateurs interviewés et identifier les activités qui ont cours dans les établissements régionaux en regard de cette problématique.

La pauvreté documentaire actuelle, en ce qui a trait à l'éducation interculturelle en région périphérique, nous a orienté vers une étude exploratoire descriptive. La taille de l'échantillon sélectionné est suffisamment importante — 41 sujets — pour assurer une certaine portée à la recherche bien qu'il ne s'agisse pas ici d'une recherche quantitative formelle. Nous visions surtout à nous familiariser avec un phénomène et à identifier des pistes pour des travaux ultérieurs.

La cueillette des données s'est effectuée entre le 15 février et le 13 mai 1994 auprès de 40 directeurs et directrices d'écoles et/ou de programmes de formation, travaillant dans un établissement du réseau régional de l'éducation du Saguenay—Lac-Saint-Jean. L'entrevue dirigée, d'une longueur moyenne de 30 minutes, a été utilisée comme méthode de cueillette des données. Tous les participants devaient répondre aux mêmes questions, quel que soit le type de direction occupée. Les ordres d'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont représentés ainsi que les principales commissions scolaires oeuvrant sur le territoire.

Bien que se déclarant peu familières avec notre problématique de recherche, c'est avec une très grande ouverture d'esprit que les 40 personnes contactées ont accepté de nous rencontrer. Et si, d'entrée de jeu, elles se disaient peu concernées par l'éducation interculturelle, les résultats des entrevues montrent que leurs préoccupations et leurs questionnements face à la formation des jeunes du 21^e siècle recoupent souvent les nôtres.

Si on peut dire que le discours régional à propos d'éducation interculturelle est encore embryonnaire et que les activités à caractère interculturel sont surtout ponctuelles, notre recherche nous a aussi montré que le discours des directeurs et directrices rencontrés ressemble au discours généralement tenu au Québec, discours qui associe la nécessité de l'éducation interculturelle à la présence d'une population pluriethnique dans un espace commun.

REMERCIEMENTS

Condenser en quelques paragraphes toute la gratitude que j'éprouve à l'endroit de ceux et celles qui m'ont permis de mener à terme ce projet n'est pas une mince tâche. Toutefois, il s'agit là de remplir un devoir ô combien agréable!

Je voudrais d'abord remercier mon directeur, monsieur Samuel Amégan, professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. La confiance inconditionnelle, le profond respect et l'infinie patience dont il a fait montre à l'endroit de ma démarche intellectuelle n'ont d'égales que l'estime et l'admiration que je lui voue.

Mes remerciements vont ensuite aux 40 directeurs et directrices qui ont si généreusement accepté de participer à ma recherche et de partager avec moi leurs connaissances, leurs questionnements et parfois, leurs incertitudes face à nos méthodes éducatives. Je leur serai toujours redevable de cette contribution.

Merci aussi à la maison d'édition Gaétan Morin pour l'appui financier qu'elle donne aux étudiants de deuxième et troisième cycles du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, appui financier dont j'ai bénéficié en tant qu'étudiante à la maîtrise.

Merci à Diane et Esther Cloutier dont la disponibilité et la compétence ont été essentielles à la transcription de ce mémoire.

Merci à Gilles et Élise dont la tolérance et le support m'ont été indispensables au cours de ces trois années.

Je voudrais enfin exprimer ma reconnaissance et mon amitié aux étudiantes et aux étudiants de la maîtrise avec lesquels j'ai partagé mes angoisses créatrices et souligner l'apport inestimable des professeurs qui m'ont fait redécouvrir le plaisir d'explorer l'univers de la connaissance.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
TABLE DES TABLEAUX, FIGURES ET CARTE.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER : La problématique	5
Première partie : La mise en place du village planétaire ou la révolution pluraliste	8
La place de l'autre.....	10
Le niveau des enjeux.....	10
Deuxième partie : L'éducation interculturelle et l'école	12
Troisième partie : L'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean ...	16
CHAPITRE II : Recension des écrits et cadre théorique.....	21
Première partie : La notion d'interculturel.....	23
1. Les facteurs d'émergence.....	24
Les changements démographiques	24
L'explosion démographique.....	24
La dénatalité	25
L'immigration : du sud au nord, de l'est à l'ouest.....	27
2. Les facteurs d'élargissement	29
Les changements sociaux et politiques.....	31
Les changements technologiques	32

Deuxième partie : L'éducation interculturelle au Québec	36
Le Québec interculturel	37
Le Québec moderne.....	37
L'immigration au Québec	38
La singularité québécoise.....	41
Quelques éléments d'histoire	41
Multiculturalisme et Interculturalisme.....	42
Les champs de compétence	43
Troisième partie : Les choix.....	46
Approches — Théories — Concepts	46
Le choix de l'institution scolaire.....	47
Le choix d'une approche disciplinaire : la psycho-pédagogie	50
Le choix des concepts : éducation, culture, identité	50
Éducation.....	51
Culture : une double conception	52
Culture humaniste et culture romantique	52
Culture universaliste et culture particulariste.....	53
La culture anthropologique.....	55
Un choix théorique : la culture humaniste	56
Identité : une double conception	59
Identité et philosophie	59
Moi et l'autre.....	61
Culture et Identité	61
Un choix théorique : l'identité logique.....	63
L'éducation interculturelle et les approches théoriques	64
Un choix théorique : l'Humanisme.....	65
L'interculturel en région.....	67
CHAPITRE III : La méthodologie	72
Les choix méthodologiques.....	74
1. Le type de recherche : la recherche exploratoire.....	74
En résumé	77
2. La confection de l'échantillon	77
Généralités.....	77
La région du Saguenay—Lac-Saint-Jean	78
Le réseau régional d'éducation.....	79
Spécificités.....	83
Les critères de représentativité.....	83
La représentativité territoriale	84

La représentativité éducative	86
La taille de l'échantillon et le choix des sujets	88
En résumé	91
3. La cueillette des données.....	93
La méthode et les instruments.....	93
L'entrevue dirigée	93
Le questionnaire	95
L'enregistrement des entrevues.....	96
Les procédures.....	97
En résumé	99
CHAPITRE IV: Présentation des résultats.....	101
Le traitement des données.....	103
Première partie : L'éducation interculturelle au Primaire, au Secondaire, dans les Commissions scolaires.....	105
1. Au primaire.....	105
L'éducation interculturelle	105
La culture	106
Les activités	107
Le rôle des directions et les pistes de réflexion.....	108
En résumé	109
2. Au secondaire	111
L'éducation interculturelle	111
La culture	113
Les activités	113
Le rôle des directions et les pistes de réflexion.....	114
En résumé	116
3. Dans les commissions scolaires.....	118
L'éducation interculturelle	118
La culture	119
Les activités	119
Le rôle des directions et les pistes de réflexion.....	120
Les activités	121
Le rôle des directions et les pistes de réflexion.....	123
En résumé	123
Deuxième partie : L'éducation interculturelle dans les cégeps et à l'université.....	125
1. Dans les cégeps	126
Les responsables à la pédagogie	126
L'éducation interculturelle	126
La culture	128

Les activités	129
Le rôle des directions et les pistes de réflexion.....	131
Les responsables d'activités étudiantes	133
L'éducation interculturelle	133
La culture	134
Les activités	135
Le rôle des directions et les pistes de réflexion.....	136
2. L'Université.....	138
Les sciences de l'éducation.....	138
L'éducation interculturelle.....	138
La culture	138
Les activités	139
Les pistes de réflexion	141
Activités spécifiques.....	143
L'éducation interculturelle.....	143
La culture	145
Les activités	145
Les pistes de réflexion	146
Les responsables d'activités étudiantes	149
L'éducation interculturelle et la culture.....	149
Les activités	149
Le rôle et les pistes de réflexion.....	151
En résumé	154
CHAPITRE V : Discussion des résultats	156
L'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean	158
1. Signification et sensibilité.....	158
La nécessité de l'interculturel.....	159
Le discours et l'ordre d'enseignement	161
Le discours et la position de l'informateur.....	162
Leur rôle	165
En résumé	166
2. Les activités interculturelles	166
Les activités pédagogiques	167
En résumé	170
Les activités parascolaires	170
3. Le discours régional et le discours québécois	173
En résumé	175
4. Les limites et recommandations.....	175
Les limites	176
Les recommandations	178
Au niveau de la recherche.....	179
Au niveau d'activités de formation	180

CONCLUSION.....	182
RÉFÉRENCES.....	187
ANNEXE I : Questionnaire.....	192
ANNEXE II : Formulaire du Service des stages.....	195
ANNEXE III : Lettre du directeur de recherche.....	197

TABLE DES TABLEAUX, FIGURES ET CARTE

Tableau 1.	
Répartition de la population mondiale sur les cinq continents, 1970-1992; projection 2025. (Statistiques mondiales, l'État du monde 1994)	26
Tableau 2.	
Taux de croissance de la population mondiale sur les cinq continents, 1970 et 1995; projection 2025. (Statistiques mondiales, l'État du monde 1994)	27
Tableau 3.	
Localisation et répartition des écoles primaires et secondaires sur le territoire Saguenay—Lac-St-Jean Chibougamau	80
Tableau 4.	
Localisation et répartition des institutions d'enseignement supérieur sur le territoire du Saguenay—Lac-St-Jean.....	80
Tableau 5.	
Composition de l'échantillon en fonction de l'ordre d'appartenance au réseau régional et de la localisation territoriale.....	82
Tableau 6.	
Représentativité de l'échantillon en regard de la composition du réseau scolaire régional	87
Tableau 7.	
Détail de la composition de l'échantillon en regard des institutions sélectionnées	92
Tableau 8.	
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les 15 directeurs et directrices d'écoles primaires.....	110
Tableau 9.	
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les six directeurs et directrices d'écoles secondaires.....	117
Tableau 10.	
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec cinq directeurs et directrices pédagogiques de commissions scolaires.....	124
Tableau 11.	
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les quatre directeurs et directrices à la pédagogie dans les cégeps..	132

Tableau 12. Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les quatre directeurs et directrices aux activités étudiantes dans les cégeps.....	137
Tableau 13. Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les trois directeurs et directrices des sciences de l'éducation de l'université.....	142
Tableau 14. Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les deux directeurs et directrices d'activités spécifiques de l'université.....	148
Tableau 15. Résultat de l'entrevue effectuée avec un responsable des activités étudiantes de l'université.....	153
Tableau 16. Tableau synoptique des résultats d'entrevues.....	155
Tableau 17. Tableau synoptique des activités parascolaires interculturelles pour tous les ordres d'enseignement.....	172
Figure 1. Vingt principales origines ethniques parmi la population d'origine unique autre que française, britannique et autochtone, Québec, 1986. (Au Québec pour bâtir ensemble, MCCIQ, 1990).....	40
Figure 2. Immigration au Québec selon le continent de naissance, 1980-1989. (Au Québec pour bâtir ensemble, MCCIQ, 1990).....	40
Carte Représentativité territoriale de l'échantillon (municipalités échantillonnées).....	85

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur la question de l'éducation interculturelle dans les milieux scolaires de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Considérée comme une région éloignée, habitée par une population qualifiée d'homogène et, encore aujourd'hui, francophone à 98 p. cent, la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean n'est pas un lieu que l'on choisirait, spontanément, pour faire une recherche sur l'éducation interculturelle. On a généralement tendance à penser que l'utilisation d'une approche interculturelle en éducation est réservée aux intervenants des écoles multiethniques ou alors à ceux d'écoles offrant un programme d'éducation internationale mais que ce type d'approche est inapproprié, voire exotique, dans les écoles des régions périphériques.

Bien que fort répandue, cette réaction nous semble cependant faire fi de la double mission éducative et culturelle de l'école québécoise ainsi que du contexte contemporain à l'intérieur duquel l'école doit remplir cette mission. Il convient en effet de rappeler que la reconnaissance de l'école en tant que "lieu de convergence de la culture" était déjà inscrite dans l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation de 1979. Depuis, cette reconnaissance a été maintes fois réaffirmée dans des écrits officiels, particulièrement en relation avec les nouveaux défis que pose à l'école québécoise la diversité culturelle croissante de la population qui la fréquente.

Par ailleurs à un autre niveau, quand on veut tenir compte de la réalité planétaire dans laquelle nous propulsent les instruments technologiques à notre disposition ainsi que de la nécessité de réinventer de nouvelles formes de solidarité pour faire face aux défis du

prochain millénaire, cette façon de réserver l'éducation interculturelle à des groupes très spécifiques apparaît pour le moins dépassée. Elle pourrait même conduire à interpréter la double mission de l'école en fonction de la localisation des établissements sur le territoire.

Est-ce donc que les jeunes québécois formés en région périphérique ont des exigences et des besoins de formation différents de ceux des régions métropolitaines?

On devine que c'est au cœur de la mission éducative et culturelle de l'école québécoise que nous amène notre démarche en cherchant à savoir si les instances scolaires au Saguenay—Lac-Saint-Jean sont sensibles à ces nouvelles problématiques éducatives.

Pour tenter de savoir ce qu'il en est plus exactement, j'ai effectué une recherche exploratoire dont le but était de donner un aperçu de la signification de l'éducation interculturelle pour des responsables de milieux scolaires saguenéens et jeannois. La recherche a permis d'interviewer 40 personnes occupant un poste de direction dans un établissement du réseau régional de l'éducation, incluant la réserve amérindienne de Mashteuiatsh.

Les propos recueillis lors de ces entrevues constituent la toile de fond de ce premier tableau des pratiques et du discours interculturels dans les milieux éducatifs d'une région périphérique québécoise.

Le présent mémoire comprend les résultats de l'ensemble de ma démarche de recherche regroupés en cinq chapitres.

Sous le titre de problématique, le premier chapitre expose les différents aspects de mon questionnement et les raisons qui motivent l'orientation de la recherche.

Le second chapitre comprend une synthèse des écrits qui ont alimenté ma démarche ainsi que la présentation des choix théoriques qui la sous-tendent alors que le troisième chapitre aborde la dimension méthodologique de la réalisation de la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats des entrevues effectuées auprès des 40 directeurs et directrices qui ont collaboré à cette étude. Les résultats sont regroupés en fonction de l'ordre d'enseignement auquel sont rattachés les participants et classés en relation avec les trois grands thèmes de la recherche : la signification de l'éducation interculturelle et de la culture, les activités pédagogiques et parascolaires interculturelles qui se vivent dans les écoles ainsi que le rôle des directions et les pistes de réflexion en regard de la problématique interculturelle.

Dans le cinquième et dernier chapitre, un éventail des activités est présenté, le discours régional est analysé et situé par rapport au discours québécois, les limites de la recherche sont posées et elles sont suivies de quelques recommandations que nous ont inspiré les réflexions de nos informateurs.

Une conclusion générale clôt notre travail.

CHAPITRE PREMIER

La problématique

Le monde change!

Cette expression tient du lieu commun. Pourtant, le monde change actuellement à une vitesse inégalée à ce jour. Le "village planétaire" dont parlait Marshall McLuhan à la fin des années soixante est en voie de parachever sa mise en place et ce, avec des conséquences dont l'importance n'est pas toujours facile à mesurer. L'une d'elles, et certes non la moindre, est sans doute la prise de conscience sur une base quotidienne de l'incroyable diversité qui caractérise la condition humaine sur la planète d'origine de l'Homme. Cette irruption fréquente et régulière de l'Autre dans nos vies ne va d'ailleurs pas sans remettre en question bon nombre de nos valeurs, de nos certitudes, de nos appartenances et de nos interventions. Le sociologue Jean-Jacques Simard qualifie la période que nous vivons de "période de mutation des rapports de l'homme au monde" (Simard, 1989). La prise en compte de ce nouveau cadre de référence, qu'on qualifie de mondial, global, planétaire international, avec lequel nous n'avons plus le choix de ne pas composer, a mené à l'émergence des dimensions interculturelles dans de nombreux secteurs du développement et, notamment, dans celui de l'éducation.

Avant de concentrer notre regard sur le domaine de l'éducation, il convient d'abord de dessiner plus nettement les lignes de ce nouveau cadre de référence. C'est ce que nous ferons dans la première partie de ce chapitre, en présentant les nombreux éléments qui nous amènent à faire de **l'éducation interculturelle** la focale de notre démarche de recherche. Dans une deuxième partie, nous préciserons **quelle acception** de l'expression éducation interculturelle **nous privilégions** et enfin, la troisième partie nous permettra de poser la **pertinence** d'un questionnement en regard de la dimension

interculturelle en éducation dans **les écoles** d'une région périphérique, à savoir la **région du Saguenay—Lac-Saint-Jean**.

PREMIÈRE PARTIE

La mise en place du village planétaire ou la révolution pluraliste

Déjà, à la fin des années mil neuf cent soixante, Marshall McLuhan écrivait que la technologie moderne obligerait chacun de nous "à s'adapter au vaste environnement planétaire comme s'il était sa petite ville natale" (McLuhan, 1970). Trente ans à peine se sont écoulés depuis la publication de ces écrits et, force nous est d'admettre que le "village planétaire" a dépassé le stade d'une vue de l'esprit pour devenir une réalité avec laquelle nous devons inéluctablement composer.

Faut-il en effet rappeler toutes les transformations qu'ont apportées dans nos modes et nos rythmes de vie l'automation, l'informatique et les télécommunications? En moins de temps qu'il n'en faut pour terminer son petit déjeuner, il est aujourd'hui possible de savoir ce qui s'est passé d'important sur la planète au cours des dernières vingt-quatre heures sans avoir besoin de se déplacer, sans même avoir besoin... de savoir lire! Il n'y a qu'à appuyer sur un bouton pour que le monde entier pénètre dans notre maison: tremblements de terre, éruptions volcaniques, explosions nucléaires, raz-de-marée et autres phénomènes géo-physiques accompagnent déclarations de guerre, coups d'état, négociations multilatérales, cessez-le-feu et autres événements historiques, sociaux et politiques d'envergure. Cet état du monde est souvent complété par l'ajout de la plus récente percée technologique ou scientifique et se termine généralement... par les informations météorologiques recueillies au cours de la dernière heure! La planète entière devient

accessible aux citoyens du monde sans que ceux-ci n'aient à fournir d'efforts physiques particulièrement exigeants.

Par ailleurs, ceux qui ont le désir ou le besoin de se déplacer peuvent le faire dans des conditions et des délais encore inespérés il y a trente ans. Partir, aller ailleurs, voyager, pour le travail ou pour le simple plaisir de la découverte, a bien peu à voir de nos jours avec l'expédition ou avec l'exploit. Les conditions dans lesquelles s'effectuent l'un et l'autre aujourd'hui font, qu'en cette fin de vingtième siècle, la notion d'exotisme s'est beaucoup modifiée. Les contrées inexplorées sont probablement choses plus rares que les contrées inhabitées!

En regard du travail, les transformations technologiques bouleversent également nos façons de faire. Que cela se passe à l'intérieur des frontières nationales ou à la dimension de continents entiers, le travail des hommes change de manière irréversible. Les formes et les produits du travail de l'homme sont fondamentalement transformés et questionnés par l'introduction de nouvelles technologies et par leur utilisation. Si elles ne se produisent pas aux mêmes rythmes et si elles n'ont pas les mêmes conséquences dans tous les pays, les transformations auxquelles nous assistons dans la majorité des pays industrialisés n'en augmentent pas moins d'une redéfinition du travail humain pour le millénaire à venir.

Dans une proportion sans cesse croissante, les hommes passeront sans doute de moins en moins de temps à des activités de survie et de plus en plus à des activités création. De plus, ces bouleversements s'effectueront dans un contexte où les déplacements seront de moins en moins nécessaires: la création et la diffusion des produits se fera en utilisant des moyens de communication d'une rapidité et d'une efficacité sans précédent.

LA PLACE DE L'AUTRE

Il va sans dire que toutes ces transformations, en nombre autant qu'en forme, des contacts et des échanges questionnent inévitablement les rapports établis antérieurement entre les hommes, individuellement et collectivement, ainsi que les rapports que ceux-ci entretenaient avec leur environnement. Le siècle qui s'achève nous place devant la nécessité de repenser notre identité, nos appartenances et nos solidarités, et cela ne va pas sans heurts.

Jamais auparavant, jamais à cette échelle en tout cas, le Différent, l'Étranger, l'Autre n'a été aussi présent dans notre quotidien, ni n'a vécu aussi proche de nous. Son irruption continue dans notre vie ne peut nous laisser indifférent. Car, non seulement l'Autre est-il là pour rester, mais pour poser des questions, pour exprimer ses idées; il désire exprimer ce qu'il est et occuper la place qui lui revient de droit. Que cet Autre soit ou non de la même couleur, du même sexe, du même âge, de la même religion ou de la même origine ethnique que moi, son existence même questionne ce que je suis, m'oblige à me demander si je peux vivre avec lui et à définir, en concertation avec lui, comment nous y parviendrons. Ce qui n'est pas une mince tâche!

LE NIVEAU DES ENJEUX

En plus des changements précédemment évoqués, nous assistons actuellement au déplacement du niveau des débats et des décisions qui affectent le fonctionnement de la planète toute entière. Ce qui se décide ailleurs que chez-nous a parfois, pour ne pas dire de plus en plus souvent, des répercussions sur ce que nous vivons chez-nous. D'où la nécessité de poser les problèmes autrement que ce que nous avons toujours fait jusqu'à

maintenant. Compte tenu des connaissances et des instruments dont nous disposons, il devient effectivement possible et nécessaire de trouver des réponses appropriées aux défis qui s'imposent à nous dorénavant. L'heure n'est plus au repli et à l'isolement mais à la reconnaissance, à l'acceptation et à l'établissement de nouveaux liens de solidarité avec les autres peuples du monde.

Cela ne va pas de soi cependant. La réalité quotidienne nous offre souvent des images de situations plus apocalyptiques que rassurantes nous permettant de constater que la distance entre NOUS et les AUTRES, entre MOI et l'AUTRE, est encore immense. La prise de conscience de la pluralité ne se traduit pas automatiquement par des changements positifs de comportements et d'attitudes. L'ouverture est plus facile à invoquer qu'à concrétiser, surtout quand elle nous concerne personnellement.

Pour que cela devienne possible, il est primordial de développer une analyse qui permette de bien comprendre les situations, de reconnaître les similitudes que certaines d'entre elles peuvent avoir, de tirer des leçons de l'histoire de l'humanité, en un mot d'être capable de **se servir des différences entre les hommes pour rejoindre l'Homme**. C'est là, nous semble-t-il, que se situe **le lieu de l'interculturalité** dont le défi actuel consiste à tenter de réconcilier l'Homme avec lui-même. Ce n'est pas la première fois de son histoire que l'Homme doit se requestionner mais c'est la première fois que cela se pose en ces termes. Ce questionnement, dont la globalité et la portée nous sont de plus en plus perceptibles, nous touche donc tous et nous rejoindra tous, où que nous habitions, fut-ce au Saguenay—Lac-Saint-Jean.

DEUXIÈME PARTIE

L'éducation interculturelle et l'école

Ainsi qu'il est possible de le traduire, cette fin de millénaire, le deuxième, permet à une grande majorité d'individus d'assister en direct à la mort du Vieux Monde. En effet, des empires jusque-là bien peu contestés éclatent de l'intérieur, des ruptures et des animosités consacrées sont remises en question, des symboles d'isolement sont détruits pour laisser place au désir de réunification et à la création de nouvelles alliances. Les exemples de bouleversement des anciennes frontières territoriales, sociales, économiques, politiques et même biologiques sont légion.

Toutefois ce bouillonnement planétaire n'est pas sans entraîner des réactions de résistance, voire même de rejet. Si la présence constante du Différent, de l'Étranger, de l'Autre dans nos univers — individuel et collectif — a des côtés stimulants et enrichissants, elle a aussi une dimension dérangeante, provoquante, insécurisante. Il est en effet de plus en plus difficile de demeurer indifférent car cela bouscule bon nombre des points de repère que nous nous étions donnés. La confrontation à l'Autre entraîne son lot d'incertitudes et de craintes qui, si elles ne sont pas identifiées et reconnues comme telles, provoquent un repli sur soi, repli dans le monde du connu, du contrôlé.

Le retour au même, le rapprochement avec le pareil, représente l'autre face de la démarche d'ouverture à l'Autre, face dont elle est indissociable. Nous reviendrons plus longuement sur cet aspect dans la partie théorique de notre travail. Cependant, il importe

de poser ici que, pour nous, l'existence de l'Autre, au même titre que la nôtre propre, implique la reconnaissance de son identité en tant qu'Autre et en tant que Même. C'est donc l'existence de l'Autre et les connaissances que cela nous permet d'obtenir sur lui, sur nous-mêmes ainsi que sur l'Homme qui nous amènent à parler d'éducation interculturelle.

Ce que nous appelons faire de l'**éducation interculturelle**, c'est éduquer les individus de façon à les amener à identifier et à prendre en compte les différences entre les individus et les collectivités, de situer ces différences dans leur contexte, d'en montrer la pertinence, d'en expliquer l'importance mais aussi et surtout de les relier au tissu humain en démontrant qu'elles sont les expressions multiples et originales de la relation de l'Homme avec ses semblables et avec l'univers qu'il habite, les innombrables facettes de sa quête de la connaissance.

Si on replace cela dans le contexte actuel de mutation dont parle J.J.Simard (1988), on voit mieux apparaître la nécessité pour les milieux d'éducation, particulièrement les établissements scolaires, de faire montre de sensibilité face aux problématiques interculturelles et d'assumer le leadership qui leur revient en cette matière. Il serait en effet dommage que seuls de petits groupes d'initiés aient accès à une compréhension globale du monde alors que nous disposons, collectivement, des outils intellectuels, scientifiques et techniques pour y parvenir et cela, sans oublier l'Homme dans notre démarche.

Pour nous, et nous rejoignons en cela M. Abdallah-Pretceille (1989), l'**éducation interculturelle** ce n'est pas un nouveau programme, ni une nouvelle discipline mais une nouvelle approche, un changement méthodologique qui permet de prendre en compte la complexité du réel, de dépasser les particularismes sans les renier. Une telle approche rejoint la démarche de construction identitaire et la situe dans un cadre élargi. L'éducation

interculturelle nous dit cette auteure, "vise donc à une intelligibilité des mutations sociales en s'appuyant sur l'altérité, c'est-à-dire sur la dialectique du Même et de l'Autre, tout en évitant de sombrer, soit dans l'atomisme [...], soit dans l'intégralisme [...]".

L'école, en tant qu'institution sociale, ne peut éviter ou se tenir loin des questionnements qui ont cours à l'aube de ce troisième millénaire. Non seulement ne le peut-elle pas, mais elle devra, par la mission qui lui est échue, contribuer à l'appropriation par tous de ces questionnements ainsi qu'à la recherche et à la formulation des pistes de solution. Au Québec comme dans plusieurs autres pays, nous avons pu constater que les milieux éducatifs sont de plus en plus sensibles et actifs en ce qui a trait aux problématiques interculturelles.

En effet, bien que les discussions et prises de position soient loin d'être unanimes, les initiatives sont nombreuses et variées. Le ministère de l'Éducation soulignait déjà dans son énoncé de politique, publié en 1979, l'École québécoise, le caractère de moins en moins homogène de la société québécoise et l'obligation pour l'école de composer avec la pluralité. Depuis ce temps, le Conseil supérieur de l'éducation s'est prononcé à plusieurs reprises sur la dimension culturelle de l'école. Bien que nous aborderons cet aspect de façon détaillée dans le prochain chapitre, soulignons à ce stade-ci que la majorité des écrits consultés portant sur l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec réfèrent à une conception particulariste de la culture, conception qui associe étroitement culture et ethnicité.

L'ethnicité est effectivement une dimension intimement liée à la question interculturelle. Il faut toutefois porter attention à ne pas réduire l'interculturel à cette seule dimension, restreignant de ce fait les initiatives pratiques autant que théoriques aux milieux

scolaires directement touchés par la présence immigrante, donc aux écoles multiethniques. En regard de l'éducation interculturelle on risque, ce faisant, d'accentuer un phénomène déjà décrit par le Conseil social et de la famille, celui du "Deux Québec dans Un", plutôt que de contribuer à jeter les bases qui permettraient, comme l'écrit Jocelyn Berthelot, d'"Apprendre à vivre ensemble".

TROISIÈME PARTIE

L'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean

Au départ nous posons donc que l'**éducation interculturelle** ne peut se réduire à la connaissance et à la reconnaissance de l'Autre dans la seule dimension de son appartenance ethnique, celle-ci ne constituant qu'une facette de son identité, alors que la raison d'être de l'éducation interculturelle est de comprendre cette identité dans sa totalité. Vu sous cet angle, toute contribution susceptible d'aider à l'élaboration d'une meilleure compréhension de l'Homme nous semble pertinente.

Il devient même tout à fait justifié de se demander ce qu'il en est de ce questionnement à propos des rapports entre l'Homme et l'univers dans un endroit particulier comme la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. En effet, ce type de questionnement ne nous semble pas réservé aux urbains.

Cependant, est-il de quelque actualité hors des grands centres métropolitains?

Se définit-on différemment quand on vit en région "éloignée"?

A-t-on les mêmes aspirations que les autres québécois quand on ne vit pas à Montréal?

Vit-on à la même heure que le reste de la planète?

Se pose-t-on les mêmes questions quant à notre avenir?

Participons-nous aux débats ou sommes-nous à la remorque des décisions qui se prennent ailleurs?

Comment réagissent les milieux éducatifs face à ces questionnements, face à ces changements?

Est-on prêt à relever de nouveaux défis? Se prépare-t-on en conséquence?

Autant de questions que nous nous posons et pour lesquelles les réponses, il faut le dire, sont bien peu nombreuses.

À ce jour, peu de recherches ont été faites au Saguenay—Lac-Saint-Jean en relation avec la problématique interculturelle et les écrits sont peu nombreux. À l'exception de quelques publications traitant de la régionalisation de l'immigration et de ses retombées sur le développement économique ainsi que des compte rendus de recherches et de rencontres qui ont vu le jour à l'instigation du Regroupement ethnoculturel du Saguenay—Lac-Saint-Jean, nous n'avons trouvé que quelques textes rédigés par les universitaires impliqués dans la création de la Chaire d'enseignement et de recherche interethniques et interculturels (CERII) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Pourtant, cela ne veut pas dire qu'il n'existe aucun intérêt pour la question. Nos démarches personnelles nous ont permis de constater le contraire et ce, malgré l'expression d'un scepticisme certain quant à l'importance à accorder à cet objet de recherche. Quand on rappelle l'accent mis sur la dimension ethnique en regard des problématiques interculturelles, il n'est peut-être pas surprenant que, dans une région où la population immigrante ne représente que deux p. cent de la population totale, l'intérêt pour les questions interculturelles soit plutôt mitigé. Comme dans les autres régions périphériques québécoises, le terrain interculturel au Saguenay—Lac-Saint-Jean est en friche et tout, ou presque, est à bâtir.

En ce qui concerne le réseau régional de l'éducation, la première étape consiste à faire le constat de la situation actuelle c'est-à-dire à aller voir quel est l'état des lieux scolaires saguenéens/jeannois en regard de la problématique interculturelle.

Existe-t-il une sensibilité à cet égard dans les milieux éducatifs régionaux?

Si oui, comment se traduit-elle? Si non, pour quelles raisons?

Y a-t-il des initiatives qui ont vu le jour dans les établissements scolaires en relation avec cette problématique? Qui les initie?

Comment sont-elles accueillies dans le milieu?

Quelle résonnance ont-elles?

Quels instruments sont utilisés? créés?

Quelles lacunes sont identifiées?

Le simple fait qu'il ne soit pas possible de fournir de réponses adéquates à ces questions justifiait amplement d'entreprendre une démarche de recherche dont **le but** serait de *donner un premier aperçu de la réalité interculturelle dans les écoles du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, un premier aperçu qui permettrait d'asseoir et de préciser les interventions ultérieures en cette matière. C'est ce que nous avons fait en choisissant d'effectuer **une étude exploratoire** dont le **double objectif** était de *préciser et situer le discours interculturel* tenu dans les milieux scolaires saguenéens/jeannois ainsi que de *faire un premier relevé des pratiques interculturelles* qui ont cours dans les établissements régionaux.

Puisqu'aucune recherche n'avait été effectuée sur cette problématique en milieu scolaire saguenéen et que le réseau régional comporte tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université, nous les avons tous pris en considération pour les fins de cette

recherche. De plus, nous avons tenu compte de la situation géographique de chacun des établissements sélectionnés. Bien que non exhaustif, le tableau que cela nous permet de tracer est par ailleurs fort représentatif de l'ensemble institutionnel régional.

Enfin, ce sont des personnes occupant un poste de direction (d'établissement, de programme de formation, d'activités pédagogiques ou parascolaires) que nous avons interviewées dans le cadre de cette première exploration, le poste qu'elles occupent dans le réseau faisant de ces personnes des informateurs-clés pour une étude comme la nôtre.

Cette recherche a pour but d'aller confronter des intuitions et des connaissances à propos d'éducation interculturelle dans un milieu scolaire spécifique, celui du Saguenay—Lac-Saint-Jean. En plus de donner un premier aperçu du discours et des activités qui ont cours dans cette région québécoise, nous espérons que les données recueillies permettront de formuler quelques recommandations soit en regard d'activités pédagogiques, soit en regard de la tenue de recherches ultérieures plus systématiques dans ce champ de recherche.

À une époque où les points de référence et les certitudes sont fondamentalement remis en question, où la raison doute parfois elle-même de son identité, il n'est peut-être pas inutile de prendre le temps de trouver des réponses à la question "Qu'est-ce que l'Homme?".

Nous ne sommes d'ailleurs pas les seuls à être préoccupés par cette nécessité. Que ce soit au Québec, aux États-Unis ou en Europe, nombreuses sont les publications traitant d'éducation interculturelle et ce, selon de multiples approches. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE II

Recension des écrits et cadre théorique

Née de la pratique d'intervention en milieu pluriethnique, la notion d'interculturel a, depuis une vingtaine d'années, trouvé place dans le vocabulaire de nombreuses disciplines particulièrement, dans celui de l'éducation. Le recours de plus en plus fréquent à cette notion rend cependant nécessaire de préciser ce que recouvre généralement le concept d'interculturel dans la littérature et de situer notre propre démarche de recherche à travers les différentes avenues théoriques proposées.

Le chapitre qui suit constitue à la fois la synthèse des écrits qui ont alimenté notre cheminement et la présentation des différents choix théoriques et conceptuels que nous avons effectués. Il comporte trois parties distinctes: la première traite de l'émergence de la notion d'interculturel, la deuxième de l'éducation interculturelle au Québec et la troisième des choix théoriques.

PREMIÈRE PARTIE

La notion d'interculturel

Autant le 19e siècle a été marqué par la révolution industrielle, autant le 20e siècle, qui s'achève, aura-t-il été celui de la révolution techno-scientifique, particulièrement dans les secteurs de l'informatique et des communications. Quand on pense à tous les changements qui se sont produits au cours de ce siècle, c'est presque toujours aux changements technologiques que nous référons. Rarement notre réflexion porte-t-elle spontanément sur la dimension humaine de ceux-ci, c'est-à-dire sur les conséquences et les répercussions de ces changements sur les comportements humains. Pourtant, c'est au cœur de cette dimension que nous conduit la notion d'interculturel, notion qui a pris place dans le vocabulaire contemporain pendant la décennie 1970.

Prendre en considération la dimension humaine des changements survenus au cours du 20e siècle, c'est jeter un regard sur des changements démographiques, sociaux, politiques et économiques qui ont bouleversé les façons de faire et les schémas de référence utilisés pour en rendre compte. Nous ne les passerons pas tous en revue ici, non plus que nous ne procéderons à une analyse en profondeur de l'importance de chacun d'entre eux. C'est en tant que facteurs d'émergence de la notion d'interculturel qu'ils seront abordés dans ce chapitre, c'est-à-dire en tant qu'éléments qui nous permettent de comprendre comment et pourquoi cette notion fait désormais partie de notre vocabulaire quotidien. Nous commencerons par les changements démographiques, puis en second lieu nous présenterons quelques changements économiques, sociaux et politiques, pour

terminer par les changements technologiques. Précisons aussi que la profondeur historique de ce survol est celle de la deuxième moitié du 20^e siècle et qu'elle concerne plus spécifiquement la situation des pays occidentaux de l'hémisphère nord : une étude plus large et plus approfondie dépasserait grandement le cadre d'une recherche comme celle-ci.

1. LES FACTEURS D'ÉMERGENCE

Les changements démographiques

L'émergence de la notion d'interculturel, dans le vocabulaire actuel, nous apparaît d'abord comme l'expression de la reconnaissance de la nouvelle réalité démographique ; réalité démographique qui nous oblige à penser en terme d'interdépendance planétaire.

Elle traduit le fait que les comportements démographiques ont un lien avec la nature des contacts entre individus, entre populations, et que l'époque actuelle se caractérise à ce niveau par une inter-relation.

Trois phénomènes démographiques reviennent de façon récurrente dans la littérature que nous avons consultée : l'explosion démographique, la dénatalité et l'immigration vers les pays industrialisés.

L'explosion démographique

F. Vergara dans l'État du Monde (1994) nous apprend que la population mondiale était, en 1992, de plus de 5 milliards d'hommes (5 479 000 000), ce qui est en soi un chiffre élevé. Toutefois, dans l'optique qui est la nôtre, c'est le rythme de changement de

cette population mondiale qui est l'élément le plus intéressant. À ce titre, P.M. Defarges, dans "La mondialisation. Vers la fin des frontières?", nous rappelle qu'au début du 20e siècle on comptait "1 milliard d'hommes. En 1930 : 2 milliards, en 1960 : 3 milliards, en 1975 : 4 milliards, en 1987 : 5 milliards" (Defarges, 1993).

Cela nous permet de nous faire une idée du rythme de croissance de la population au cours du siècle qui s'achève; rythme qui subira peu de modifications si on en croit la projection pour l'an 2025 que présente F. Vergara (L'État du Monde, 1994), à savoir 8 472 000 000. Mais surtout, ce que ces chiffres nous montrent, c'est qu'en moins d'un siècle la population mondiale a plus que quintuplé et que ce rythme d'augmentation ne changera pas de façon significative au cours des 20 prochaines années. Cinq fois plus d'humains dans le même espace en moins de cent ans : cela justifie de recourir à l'expression "explosion démographique".

La dénatalité

Si la population mondiale a littéralement explosé au cours du 20e siècle, il ne faut pas croire que cela s'est fait de la même façon et/ou continuera de se faire de la même façon partout sur la planète. En effet, "la comparaison des évolutions démographiques entre régions du monde souligne les phénomènes de transition démographique, le passage d'un régime démographique caractérisé par une natalité et une mortalité élevées à un régime de natalité et mortalité basses" (F. Vergara, 1994).

Ce constat de variation des indicateurs démographiques suggère une variation dans la répartition même de la population mondiale. Ce que nous confirment les données statistiques.

Tableau 1.

Répartition de la population mondiale sur les cinq continents, 1970-1992; projection 2025. (Statistiques mondiales, l'État du monde 1994)

POPULATION (en millions)						
	1970	1975	1980	1985	1992	2025 ^c
Monde	3 698	4 079	4 448	4 851	5 479	8 472
Afrique	362	413	477	553	682	1 582
Amér. latine	286	323	363	404	458	702
Amér. Nord ^b	226	239	252	265	283	360
Asie	2 102	2 354	2 583	2 835	3 233	4 900
Europe ^a	460	474	484	492	512	542
Océanie	19	21	23	25	27	41
URSS	243	254	266	278	284	344

a. URSS non compris; b. Mexique non compris; c. Projection.

De plus, quand on y regarde de plus près (taux de croissance, indice de fécondité surtout) on se rend compte que la transition démographique ne se fait pas au même rythme et qu'en fait "les pays industrialisés ont achevé leur transition et connaissent une croissance démographique faible, voire nulle ou négative, tandis que les pays en développement sont en général encore dans la phase de transition caractérisée par des croûts de population élevés" (F. Vergara, 1994).

Tableau 2.

Taux de croissance de la population mondiale sur les cinq continents, 1970 et 1995; projection 2025. (Statistiques mondiales, l'État du monde, 1994)

TAUX DE CROISSANCE DE LA POPULATION (en % annuel)						
	1970-75	1975-80	1980-85	1985-90	1990-95	2025-10 ^c
Monde	1,96	1,73	1,74	1,74	1,7	1,3
Afrique	2,66	2,88	2,94	2,99	2,9	2,7
Amér. latine	2,48	2,29	2,17	2,06	1,8	1,5
Amér. Nord ^b	1,06	1,07	1,00	0,82	1,1	0,5
Asie	2,27	1,86	1,86	1,87	1,8	1,2
Europe ^a	0,59	0,45	0,32	0,25	0,3	0,1
Océanie	1,81	1,49	1,51	1,48	1,5	1,0
URSS	0,94	0,85	0,88	0,78	0,5	0,6

a. URSS non compris; b. Mexique non compris; c. Projection.

Ce que ces statistiques nous permettent de faire ressortir, au-delà de la non-uniformité de la répartition et des rythmes d'évolution de la population mondiale, c'est la très faible croissance de la population des pays industrialisés. Croissance dont on sait par ailleurs qu'elle est de moins en moins due aux populations d'origine qu'à l'apport des populations immigrantes.

L'immigration : du sud au nord, de l'est à l'ouest

Il n'est certes pas nécessaire de passer en revue les statistiques mondiales pour déterminer le sens (la direction) général des mouvements migratoires actuels. Le tableau que J.P. Rogel nous brosse du phénomène de l'immigration au Canada et au Québec

(Rogel, 1989) ressemble sans doute, dans ces grands traits, à ceux que pourraient tracer nombre de pays industrialisés occidentaux : une augmentation du nombre et de la provenance des demandes d'immigration avec une dominante pays du sud, pays du nord et une autre pays de l'est, pays de l'ouest.

Outre la pression démographique dans nombre de pays de l'hémisphère sud (voir statistiques précédentes), de l'Afrique et de l'Asie, les bouleversements socio-politiques qui se produisent dans plusieurs de ces pays contribuent à expliquer ces flux migratoires. De plus, le passé colonial des principaux pays de l'Europe de l'Ouest et l'attraction qu'exercent les pays du continent nord américain, sont des facteurs qui viennent confirmer et accentuer la logique sud-nord des mouvements migratoires.

Ce qui apparaît important en regard de ces changements démographiques, c'est que l'intensité de chacun, jointe à leur concomitance, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, a changé le portrait et la dynamique des populations de la majorité des pays occidentaux.

Cette co-habitation sur un même territoire de citoyens de "cultures"¹ diverses, et parfois très différentes les unes des autres, et la dynamique relationnelle que cela a instauré représentent pour nous les conditions d'émergence de la notion d'interculturel. À savoir, la mise en place des mesures nécessaires pour favoriser l'accueil et l'intégration d'individus d'horizons culturels divers au sein d'une société donnée.

¹ C'est à dessein que nous utilisons ici le terme culture entre guillemets car nous préciserons plus loin dans ce chapitre la portée du concept lui-même. Notons toutefois qu'il est utilisé ici dans son acceptation anthropologique, c'est-à-dire spécifique à un groupe donné.

Dans la première partie de son livre "En attendant les barbares", Guy Sorman (1993) nous donne un aperçu assez exhaustif de ce qui se fait dans la majorité des pays occidentaux. Cela va des mesures scolaires aux mesures d'emploi, des mesures d'accompagnement aux mesures d'épanouissement. Au-delà du questionnement de l'auteur, ce que son texte nous apprend c'est qu'en moins de 40 ans, la plupart des pays développés ont été interpellés par la dynamique "culturelle" et ont réagi, chacun à leur façon, aux questionnements et interventions qu'elle suscitait. Que ce soit en terme d'inter, de multi ou de transculturalité, il ressort clairement que la majorité des pays ont dû prendre le "virage culturel" c'est-à-dire reconnaître la présence et l'importance accrue de la diversité et donner à cette diversité la possibilité de s'exprimer au sein d'une société. Ce qui amène à poser la nécessité d'un élargissement du concept d'interculturel.

2 . LES FACTEURS D'ÉLARGISSEMENT

Sans entrer dans le détail d'une énumération fastidieuse, force nous est de constater que McLuhan avait raison de parler de la terre comme d'un immense village et de dire que les changements technologiques, particulièrement "l'électronique et l'automation (contraindraient) chacun à s'adapter au vaste environnement planétaire comme s'il était sa petite ville natale" (McLuhan-Fiore, 1970). Ce sont d'ailleurs la mise en place ainsi que l'organisation de plus en plus effective du "village planétaire" qui nous amènent à parler d'un deuxième niveau de l'interculturel.

D'abord, en raison de la coexistence, aux niveaux social, politique et économique, d'événements qui vont dans des directions opposées (l'une d'ouverture l'autre de fermeture), événements qu'il est essentiel de bien décoder. Ensuite, en raison de la dimension planétaire indéniable des enjeux et des défis auxquels est désormais confrontée

l'humanité. Enfin, en raison de la nécessité de trouver des réponses socialement et humainement acceptables en cette période de "mutation des rapports de l'homme au monde" (Simard, 1989).

Précisons d'entrée de jeu que ce n'est pas tant le processus de mondialisation en lui-même qui nous intéresse dans notre démarche que les questionnements et les ajustements avec lesquels ce processus nous oblige à composer actuellement. En soi, le processus de mondialisation "renvoie à une histoire aussi longue qu'inédite" (Badie, 1994), celle de l'humanité. C'est bien ce que nous rappellent aussi deux essais récents qui portent sur ce sujet : "Terre-Patrie" (Morin-Kern, 1993) et "La mondialisation. Vers la fin des frontières?" (Moreau Defarges, 1993).

Bien qu'ils traitent tous deux de la mondialisation de l'époque actuelle en relation avec un questionnement différent, les auteurs ont tous deux jugé nécessaire de relier mondialisation et histoire de l'humanité, l'un en amenant l'Homo-sapiens à "l'ère planétaire" (Morin), l'autre en le faisant participer à "La formation du monde fini" (Moreau Defarges).

Cependant, s'il est nécessaire de se reporter en mémoire le fait que mondialisation et histoire de l'humanité sont inextricablement liées c'est surtout pour souligner que les remises en question que suscite cette alliance sont des phénomènes récurrents dont la fréquence et l'intensité varient selon les époques, mais ce retour à l'histoire, c'est aussi pour insister sur l'éclairage que cela nous donne de phénomènes contemporains. Toutefois, si les remises en question ne sont pas nouvelles, les conditions qui prévalent, les termes dans lesquels elles se posent, sont toujours différents et doivent toujours être pris en considération.

Aussi est-il essentiel de préciser les particularités de l'époque actuelle qui nous amènent à parler "d'explosion des interdépendances, [de] nécessité d'aborder les grands problèmes actuels [...] en intégrant la dimension planétaire" (Moreau Defarges, 1993).

Les changements sociaux et politiques

Des événements comme la chute du Mur de Berlin et celle du Rideau de fer, la réunification de l'Allemagne, l'évolution du conflit israélo-palestinien, l'amorce d'un processus de négociation israélo-arabe, la fin de la guerre froide entre les "blocs" Est/Ouest, manifestent qu'il existe un mouvement dans le sens de l'ouverture et de la réconciliation. Par ailleurs, un certain nombre d'autres comme la Guerre du Golfe, les conflits en ex-Yougoslavie, le génocide rwandais, la détérioration de la situation en Somalie et au Liban, dans les républiques membres de l'ex-URSS, la montée de l'intégrisme religieux dans des pays comme l'Iran, l'Algérie, les événements de la place Tien Anmen en Chine manifestent quant à eux, qu'un mouvement de fermeture existe aussi et qu'il s'exprime très ouvertement.

Si on ajoute à ces événements l'évolution de situations comme celle de la condition des femmes dans de nombreux pays, celle du respect des droits humains, celle de l'accessibilité à l'éducation et aux services médicaux ou encore celle de la conscience de la protection de l'environnement, on se rend compte que, là encore existe un double mouvement de détérioration/amélioration, ouverture/fermeture.

Si les frontières des États-nations demeurent encore aujourd'hui relativement stables et que cette entité (l'état-nation) demeure le point de référence en ce qui a trait aux relations

socio-politiques tant nationales qu'internationales, il n'en est plus de même quand on se situe aux niveaux technologique et économique.

En effet, considérées sous ces angles les frontières sont de plus en plus poreuses : elles sont traversées et transgressées aussi rapidement que fréquemment.

Les changements technologiques

Les changements survenus ont radicalement transformé les moyens et les modes de communication. Dans ce domaine, en moins de cinquante ans, la mondialisation est devenu une réalité quotidienne : la planète n'a pratiquement plus de frontières. Qu'il s'agisse d'obtenir des informations ou d'en diffuser, qu'il s'agisse de se déplacer ou de faire venir à soi, qu'il s'agisse de travailler ou de se divertir les nouveaux obstacles sont désormais technologiques. Ce n'est pas le lieu ici de faire une recension de toutes les transformations provoquées par les nouvelles technologies. Ce qui nous intéresse cependant, c'est le rôle de plus en plus important joué par la technologie (communication, travail, loisir) eu égard à notre vision et à notre compréhension du monde, c'est l'espace de plus en plus grand que la technologie occupe dans nos vies et les conséquences de cela sur nos relations avec les autres et avec le monde.

Les avantages indéniables découlant de ces acquis techno-scientifiques modernes nous conduisent-ils vers "la télé-participation planétaire" (Morin-Kern) ? Vers une homogénéisation occidentalisante ? Vers une uniformisation identitaire ? Vers une "conciliation de l'un et du divers" (Moreau Defarges) ? Vers de nouvelles solidarités ou vers de nouvelles solitudes ?

Aux niveaux économique et financier les modifications dans les façons de faire sont elles aussi, largement tributaires des avancées technologiques et contribuent également à l'augmentation de la porosité des frontières. Bien que l'on ait souvent tendance à négliger cet aspect de la mondialisation dans les écrits traitant de l'interculturel, on ne peut nier l'importance qu'il faille accorder aux changements intervenus dans les règles de fonctionnement économique international. Globalisation des entreprises, déréglementation, globalisation financière, mondialisation du marché, autant d'expressions qui, si elles ne font pas partie du vocabulaire que nous utilisons, ne résonnent pas moins quotidiennement à nos oreilles; et cela souvent par le biais de répercussions concrètes et irréversibles qu'elles ont dans nos vies : endettement des pays, réorganisation d'entreprises, chômage, formation professionnelle, faillite... Ce qui ne va pas sans remettre en question, encore une fois, non seulement nos façons de faire mais nos façons d'être.

En effet, quel que soit l'angle sous lequel on aborde le phénomène de mondialisation aujourd'hui, on se retrouve toujours devant le même constat : les changements que nous vivons remettent en question limites et frontières, allégeances et certitudes quant à notre identité. Il obligent à les reconsiderer, à les préciser et à les reformuler, et cela, qui que nous soyions, où que nous vivions. Il faudra trouver des réponses à ces questions pour continuer à co-habiter, à co-exister, à partager la planète.

Toutefois, il serait illusoire de croire que cette appropriation par l'homme de sa planète d'origine se fasse sans heurts. Par ailleurs, comme ce mouvement semble irréversible, il importe d'intervenir dès à présent pour l'orienter de façon à ce qu'il soit bénéfique à l'Homme et aux humains, à la Culture et aux cultures. C'est dans ce sens que nous parlons d'un élargissement de la notion d'interculturel. Dans le sens où, la cohabitation de différentes cultures sur un même territoire ne peut plus aujourd'hui se

poser uniquement en référence aux enjeux nationaux mais doit être absolument liée aux enjeux et aux défis planétaires.

Cependant, qu'on se situe à l'échelle nationale ou à l'échelle planétaire, ce n'est pas parce qu'un mouvement d'ouverture est nécessaire qu'il se produit automatiquement. "...dans la rencontre des cultures, l'incompréhension prévaut encore sur la compréhension; à travers les osmoses, les forces de rejet demeurent très fortes" (Morin-Kern, 1993). Aussi faut-il mettre en place, dans toutes les sociétés, les conditions qui favorisent et stimulent la connaissance, la compréhension et l'échange. Dans son acceptation large, c'est cela que recouvre la notion d'interculturel.

Cela implique des changements dans nos institutions, mais surtout cela implique des changements dans notre approche des phénomènes et des situations. "La multiplication, l'intensification des flux ne remettent pas directement en cause les institutions (entreprises, syndicats, États...), mais les obligent à se placer dans une autre perspective" (Moreau Defarges, 1993).

Dans une acceptation plus restreinte, un domaine spécifique nous semble plus directement concerné par l'interculturel, c'est celui de l'éducation, et cela, malgré le fait que nous reconnaissions que "les sciences humaines, dans leur totalité, sont interpellées" (Abdallah-Pretceille, 1990). L'éducation dans un sens général bien sûr, mais principalement l'éducation scolaire, l'école étant l'une des institutions les plus importantes que les sociétés se soient données. Dans ce sens, le questionnement global que vivent les sociétés se répercute sur les institutions. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'on se demande actuellement si l'école doit "privilégier l'identité nationale, l'attachement à la

patrie ou la préparation de l'enfant à un monde ouvert, mouvant" (Moreau Defarges, 1993).

La question elle-même montre à quel point il ne sera pas simple de trouver une réponse. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille la laisser en suspens. Telle est la toile de fond sur laquelle se pose notre questionnement quant à la signification de l'éducation interculturelle. Les autres parties de ce chapitre sont les éléments distinctifs du tableau que nous voulions tracer à savoir celui de la signification de l'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

DEUXIÈME PARTIE

L'éducation interculturelle au Québec

Comme nous venons de le montrer "l'interculturel n'est pas une abstraction" (Abdallah-Pretceille, 1990). Le terme **interculturel** traduit un ensemble de questionnements et d'interventions issus de la réalité contemporaine. À un premier niveau, la diversité culturelle grandissante dans nombreux pays; au second niveau, l'actualisation et l'organisation du "village global". Si l'interculturel est bel et bien né de l'action comme le dit Abdallah-Pretceille (1990), il renvoie par ailleurs à des concepts comme ceux de CULTURE, IDENTITÉ, ÉDUCATION dont la compréhension et la définition ne sont ni simples, ni faciles. Aussi est-ce par l'examen d'une situation concrète, celle de l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec, que nous aborderons ces concepts et les avenues théoriques qu'ils permettent d'emprunter. C'est également par l'intermédiaire de ce regard porté sur la société québécoise que nous préciserons notre démarche théorique de recherche. Bien que non orthodoxe, cette façon de procéder répond à une préoccupation personnelle importante à savoir la nécessité de comprendre et de traduire la dynamique relationnelle entre théorie et pratique : essayer de voir comment théorie et pratique se rencontrent, se lient et se fécondent l'une l'autre à partir de notre question de recherche.

Concrètement cela veut dire que: pour savoir si l'éducation interculturelle a une signification au Saguenay—Lac-Saint-Jean et quelle est cette signification, il fallait d'abord préciser ce que veut dire "éducation interculturelle au Québec" c'est-à-dire comment et pourquoi on parle d'éducation interculturelle au Québec. Le Pourquoi nous

demandait de situer "l'interculturel" dans le contexte global de la société québécoise, le Comment nous amenait directement à l'intérieur du réseau scolaire québécois.

LE QUÉBEC INTERCULTUREL

Pour bien comprendre pourquoi, on en est arrivé à parler d'interculturalité au Québec, il faut tenir compte de certains éléments de l'histoire contemporaine québécoise, particulièrement de deux de ceux-ci. D'abord de la modernisation tardive et rapide du Québec, ensuite de la singularité québécoise dans la fédération canadienne.

Le Québec moderne

Quiconque s'intéresse à l'histoire québécoise est familier avec l'expression Révolution tranquille, expression référant à la fois à la manière et à la période où le Québec est entré dans sa phase de modernisation. Amorcée par l'élection du Parti libéral de Jean Lesage en juin 1960, la période Révolution tranquille correspond, grossso modo, aux cinq années qui ont suivi cette élection. Pour ce qui est de la manière, l'expression traduit à la fois l'effervescence qui a accompagné la transformation du Québec pendant cette période (effervescence liée à l'ampleur et à l'importance des changements, mais effervescence liée aussi au rythme avec lesquels ces changements se produisaient) et les limites du cadre à l'intérieur duquel elle se produisait (faire les changements nécessaires mais procéder, rester dans les limites de la légitimité et de la légalité, surtout politiques).

C'est donc par une Révolution tranquille que le Québec s'est modernisé. Alors que la plupart des pays occidentaux s'étaient mis à la tâche dès la fin de la Seconde Guerre, le Québec, pour des raisons que nous n'élaborerons pas ici, s'était situé en marge de ce

mouvement, pour ne pas dire parfois à contre-courant des processus de modernisation. Aussi, est-ce en accéléré que ce passage a dû s'effectuer. Ce qui explique l'importance de cette période, en elle-même mais aussi en tant que référent historique. Car, si tous les changements qui ont contribué à façonner le visage du Québec moderne ne se sont pas produits pendant ce court laps de temps, c'est souvent là qu'on en retrouve soit l'origine, soit l'inspiration. En effet, jusque là majoritairement préoccupé par sa survivance et replié sur lui-même, le Québec se donne et réclame les leviers essentiels à son affirmation en tant que société et à son ouverture sur le monde.

L'immigration au Québec

Parmi tous les changements qui ont marqué et bouleversé la société québécoise contemporaine, il y en a un qui a un lien direct avec la problématique qui nous intéresse : la diversification des composantes de la population québécoise. Cela ne veut pas dire que l'immigration soit un phénomène récent au Québec ou qu'elle ne remonte qu'aux années 60. Dans "Le défi de l'immigration", J.P. Rogel (1989) nous montre bien qu'il n'en est rien. Au contraire nous rappelle l'auteur, ce sont les vagues migratoires françaises puis britanniques qui, s'ajoutant aux populations autochtones amérindiennes, ont permis la constitution du noyau de base de la population québécoise. Toutefois, malgré des apports divers au fil des siècles, la population québécoise s'enrichissait surtout de personnes et/ou familles provenant majoritairement des pays d'Europe et des États-Unis : encore 83,9 p. cent pour les années 1962 à 1967 dit Jocelyn Berthelot (1991). Ce n'est qu'à la fin de la décennie 60 que s'est produit le "bouleversement des origines migratoires caractérisé par une diversification ethnique et raciale croissante" (Berthelot, 1991). Confirmant cette tendance, statistiques et auteurs s'accordent : entre 1967 et 1984, "la proportion de personnes

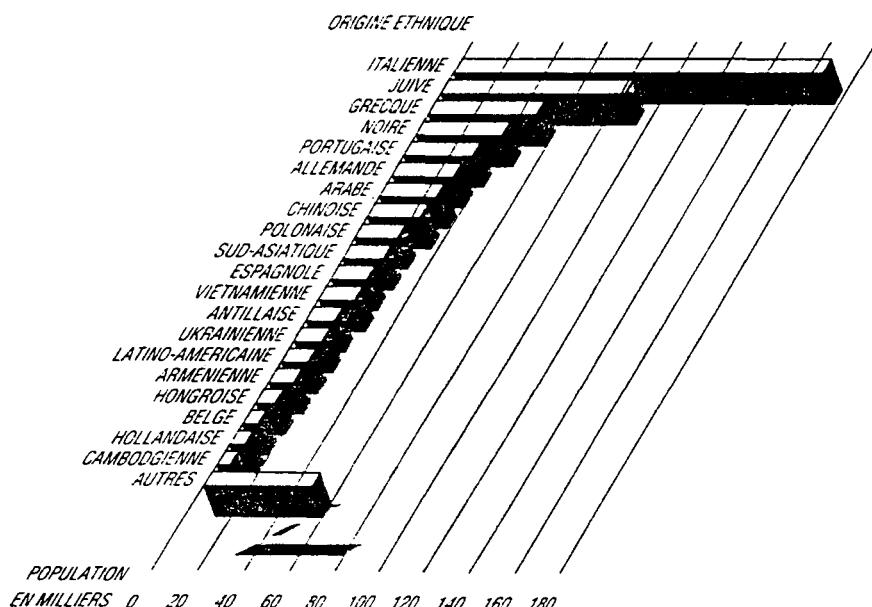
originant de l'Asie a plus que quintuplé [...] pendant que l'immigration originant de l'Amérique latine et des Caraïbes n'était pas loin de quadrupler" (Berthelot, 1991).

Comme l'illustrent les figures de la page suivante, les apports migratoires récents ont contribué à modifier considérablement le portrait de la famille québécoise. Si on ajoute à cela la très forte dénatalité que connaissait, à compter de la même époque, la population québécoise d'origine, on comprend mieux le sens du "Défi" dont parle Rogel (1989). Ce défi dépasse la simple expression chiffrée que nous venons de faire, même si cette dernière est souvent la seule retenue, et redouble ce qu'il est véritablement c'est-à-dire un défi humain. Ce défi qui consiste à "Apprendre à vivre ensemble" comme le dit si bien Berthelot. Car, au-delà des statistiques, il va sans dire que des changements comme ceux qui ont été évoqués ont des répercussions importantes au sein d'une société. Non seulement par les mesures et les structures nouvelles dont ils exigent la mise en place, mais par les remises en question qu'ils nous obligent à faire.

Au Québec, c'est dans le contexte de cette nouvelle réalité démographique que s'est organisé le champ interculturel à la fin des années soixante. À l'instar des autres pays occidentaux, c'est pour prendre en charge l'accueil et l'intégration des nouveaux venus sur son territoire que des pratiques et des structures nouvelles ont vu le jour. Deux ministères étaient responsables de ces interventions : celui de l'Immigration et celui de l'Éducation. Cela a une grande importance sur le "Comment" de l'interculturel au Québec comme nous le verrons. Cependant, notre "Pourquoi" de l'interculturel serait incomplet sans quelques précisions quant à la spécificité québécoise.

Figure 1.

**Vingt principales origines ethniques parmi la population d'origine unique autre que française, britannique et autochtone, Québec, 1986.
(Au Québec pour bâtir ensemble, MCCIQ, 1990).**

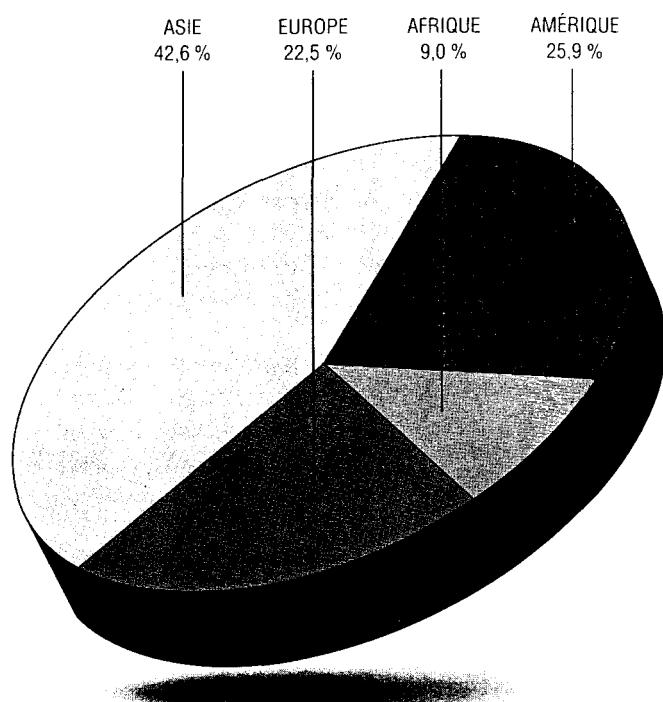


Note : Les données statistiques fédérales sur l'origine ethnique sont basées sur la libre déclaration des personnes qui peuvent choisir le terme qui définit le mieux, à leurs yeux, leur groupe d'origine ou celui de leurs ancêtres. Comme on le voit dans le diagramme, cette auto-identification entraîne un certain chevauchement des catégories : certaines sont véritablement des origines « ethniques », alors que d'autres sont davantage raciales ou religieuses. Bien qu'elle puisse paraître peu cartésienne, cette façon de procéder permet de rendre compte du caractère personnel de l'identification d'un individu à un groupe particulier dans une société démocratique.

Source : Recensement du Canada, 1986

Figure 2.

**Immigration au Québec selon le continent de naissance, 1980-1989.
(Au Québec pour bâtir ensemble, MCCIQ, 1990)**



En effet, autant en ce qui concerne les pratiques que le discours interculturels, il importe de référer au contexte national à l'intérieur duquel ils s'élaborent. Dans ce sens, il convient de situer le discours interculturel québécois dans son contexte socio-politique puisque "Il ne fait pas de doute que l'affirmation de ce que nous sommes a contribué à changer profondément notre perception des Autres" (Berthelot, 1991).

La singularité québécoise

La co-existence sur un territoire donné d'individus et de groupes ayant des caractéristiques physiques, linguistiques, ethniques et culturelles diversifiées, et parfois fort différentes, ne va de soi nulle part au monde semble-t-il. Cela remet en question certitudes, appartenances et, ultimement, identité: qu'il s'agisse de l'identité individuelle ou de l'identité nationale. La grande majorité des écrits consultés, qu'ils soient européens, canadiens ou américains, réfèrent généralement à une situation nationale spécifique. Il en va de même au Québec et ce, tant dans les textes officiels (énoncés de politique, avis aux Ministres... etc.) que dans les textes d'auteurs (Ouellet, Pagé, Berthelot, Rogel, Simard...). Quelques éléments de la situation socio-politique québécoise sont essentiels pour comprendre le discours **interculturaliste** qui s'y est développé, parallèlement au discours **multiculturaliste** canadien.

Quelques éléments d'histoire

Berceau de la colonisation française en Amérique du Nord, le Québec est aujourd'hui le territoire de la seule société francophone organisée et autonome sur le continent américain. De colonie française qu'elle fut pendant plus de 200 ans, le Québec est devenu colonie Britannique en 1760, puis province d'une fédération majoritairement

anglo-saxonne, le Canada, en 1867. Malgré ces changements de statut politique, le Québec a continué d'être peuplé d'habitants majoritairement francophones, d'origine ou d'autre provenance (Rogel, 1989), et à se définir comme une "société distincte", réclamant encore aujourd'hui la souveraineté sur le territoire qu'elle occupe.

Longtemps repliée sur elle-même et préoccupée par sa survivance en tant que collectivité, la société québécoise a par ailleurs toujours lutté pour conserver et/ou obtenir les leviers politiques essentiels à son maintien et à son développement. Ce mouvement s'est accentué avec la Révolution tranquille pour prendre dans les années subséquentes une orientation nettement plus assurée et affirmative quant à ses revendications collectives.

Multiculturalisme et Interculturalisme

C'est dans la foulée de ce mouvement d'affirmation québécoise que le Québec se dota, en 1968, d'un ministère de l'Immigration et que Pierre-Elliott Trudeau, devenu Premier Ministre canadien, fit adopter, en 1971, une loi reconnaissant le Canada comme un pays multiculturel.

Plutôt mal reçu par les Francophones et les Autochtones, qui "y virent une manœuvre pour noyer leurs aspirations propres. Leurs droits statutaires de peuples fondateurs s'y trouvaient rabattus sur un pied d'égalité avec ceux de plusieurs autres", (Moodley, 1988) le multiculturalisme ne suscita jamais de grande ferveur au Québec. À l'instar de la majorité des pays de tradition française, on adopta au Québec le concept d'interculturalisme (Pagé, 1993) pour définir les orientations et les interventions à l'endroit des clientèles pluriethniques. Contrairement au Canada où on parle de mosaïque multiethnique, on parle au Québec de "convergence culturelle" (MCCI, 1981), d'intereth-

nicité et d'intégration (MCCI, 1990). La différence entre la politique multiculturelle canadienne et la politique interculturelle québécoise dépasse, croyons-nous, la seule référence à la société d'accueil : le Canada pour les uns, le Québec pour les autres comme le souligne Berthelot (1991). Plus fondamentalement, la différence entre multiculturalisme et interculturalisme nous semble rejoindre deux façons d'intervenir aussi bien en matière politique qu'en matière d'éducation : l'une axée sur l'égalité des droits et l'autre axée sur le droit à la différence (Pagé, 1993). Ces deux approches sont présentées plus loin dans ce chapitre. Avant d'y venir, il faut ajouter une dernière précision quant à la situation socio-politique québécoise en regard de deux domaines : celui de l'immigration et celui de l'éducation.

Les champs de compétence

Au Canada, l'éducation est de compétence exclusivement provinciale. Cependant, le gouvernement fédéral intervient régulièrement dans le champ de l'éducation, avec ou sans l'assentiment de la province concernée et cela particulièrement, en vertu de son pouvoir de dépasser. Quant au domaine de l'immigration c'est un champ de compétence fédérale. Toutefois en 1968, le gouvernement du Québec créait son propre ministère de l'Immigration et ce, avec l'assentiment du gouvernement canadien. Depuis cette date, les deux gouvernements ont signé des ententes administratives accordant une certaine latitude au Québec. Les deux plus importantes sont sans doute l'entente Couture-Cullen (1978) et l'entente McDougall-Gagnon-Tremblay (1991) qui toutes deux reconnaissent au Québec un pouvoir décisionnel en regard de la sélection des immigrants indépendants qui veulent s'installer sur son territoire. Le Québec est la seule province canadienne à avoir réclamé un certain contrôle de son immigration.

Tous ces éléments, s'ils contribuent à alimenter la dynamique interculturelle spécifique au Québec et à bien comprendre le discours et les interventions qui s'y sont articulés, ne doivent pas nous empêcher par ailleurs de constater que ce qui se passe au Québec ressemble souvent à ce qui se passe dans d'autres pays. En effet, ici comme ailleurs, c'est par nécessité qu'on parle d'interculturalité. Nécessité de composer avec une nouvelle dynamique démographique sur les territoires, national d'abord, planétaire ensuite; nécessité aussi d'articuler des réponses en regard des questionnements identitaires provoqués par ces nouvelles dynamiques culturelles par exemple, le port du hidjab, les exemptions religieuses, l'obligation pour les nouveaux immigrants de fréquenter les écoles francophones.

Il est bien évident que ce "Pourquoi" de l'interculturel au Québec pourrait encore être raffiné et développé. La littérature est abondante et ce, dans de nombreux domaines disciplinaires, confirmant si besoin est encore, que toutes les disciplines sont interpellées par l'interculturel. Aussi avons-nous puisé à diverses sources disciplinaires. Toutefois, l'apport que nous sommes allés y chercher devait également contribuer à préciser le "Comment" de l'interculturel au Québec dans le domaine de l'éducation, particulièrement l'éducation en milieu scolaire.

Pour cette partie, nous avons retenu d'abord des textes officiels traitant de l'éducation interculturelle en milieu scolaire : l'École québécoise (1979), les Avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1983, 1987 et 1993, le rapport du Comité Chancy (1985). Puis, nous avons ajouté des textes d'auteurs plus spécifiquement intéressés à la problématique de l'éducation interculturelle en milieu scolaire. À part J.Berthelot de la CEQ, les principaux sont ceux réunis sous la direction de F. Ouellet dans "Pluralisme et

école" (1989) et dans "Construire un espace commun" (1991) et ceux qui ont publié sous la direction de L. Gohier et M. Schleifer, en 1993, dans "La Question de l'identité".

La plupart de ces auteurs oeuvrent dans le domaine de la formation universitaire (au Canada, aux États-Unis, en France, au Québec), en éducation, en psychologie, en psychologie sociale, en théologie ou encore en sociologie. Plusieurs ont également une expérience d'intervention en milieux multiethniques et multiculturels ou simplement en milieu culturel différent de leur milieu d'origine.

Enfin, puisque nous étions plus directement intéressés par le milieu scolaire saguenéen et jeannois, nous avons regardé du côté de la production régionale ainsi que du côté de celle portant sur l'éducation interculturelle en région. La récolte fut mince à ces niveaux : le champ de l'expertise interculturelle en région commençant à peine à être défriché et étant encore beaucoup lié au seul phénomène de la régionalisation de l'immigration. Ce constat n'est pas sans lien, comme nous le verrons, avec ce qui se dégage du discours interculturel général au Québec; discours dont nous essaierons maintenant de préciser la signification en présentant les choix théoriques et conceptuels que nous avons effectués.

TROISIÈME PARTIE

LES CHOIX

Approches — Théories — Concepts

Depuis plus de vingt ans qu'il est question de multi et d'inter-culturalisme dans la société québécoise, nous nous demandions si les questionnements liés à ces problématiques avaient une signification dans le milieu éducatif d'une région périphérique comme celle du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Les écrits auxquels nous avons référé pour essayer de répondre à cette question étaient de deux ordres : l'un englobait des textes permettant de comprendre les champs théoriques de l'éducation et de l'interculturel et à arriver à s'y situer, l'autre comprenait des textes portant plus spécifiquement soit sur l'institution scolaire québécoise, soit sur l'interculturel en région.

Dans un premier temps, les écrits consultés pour parvenir à préciser ce que recouvre l'expression "éducation interculturelle" utilisée au Québec nous ont amenés à un double constat. Le premier c'est que la majeure partie de la littérature interculturelle gravite autour de deux concepts importants : ceux de CULTURE et d'IDENTITÉ. Le second c'est que, en plus de leur omniprésence dans le discours, ces concepts sont tous deux utilisés selon une double acception; ce qui est loin d'en faciliter la compréhension. Aussi, compte tenu de leur importance et de l'ambiguité qui entoure leur utilisation, avons-nous ajouté les concepts de CULTURE et d'IDENTITÉ à celui d'ÉDUCATION, faisant de ces trois concepts les assises théoriques de notre recherche.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé que les écrits portant sur l'éducation interculturelle en région étaient peu nombreux et qu'ils étaient aussi, comme ceux portant sur l'interculturel en milieu scolaire, influencés par les discours théoriques sur la culture et l'identité. Aussi est-ce sous cet angle que nous les présentons ici puisque cela ne nous semble pas étranger à la façon dont on conçoit l'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Avant d'élaborer cette partie théorique, il convient de mentionner quelques-unes des raisons qui justifient notre choix de chercher à comprendre la signification de l'éducation interculturelle à travers l'institution scolaire plutôt qu'à travers toute autre institution sociale.

Le choix de l'institution scolaire

Bien que notre approche ne soit pas une approche sociologique, ce n'est pas un hasard si nous avons choisi de regarder l'éducation interculturelle à travers cette institution sociale qu'est l'école. Parmi les nombreuses raisons qui pourraient être invoquées, celles que nous avons retenues sont de deux ordres : des **raisons d'ordre général** d'abord comme l'universalité de l'institution, sa mission éducative et culturelle, sa fonction de reproduction, sa marge d'autonomie; ensuite, des **raisons spécifiques** à l'école québécoise comme l'accessibilité, la gratuité, le caractère démocratique mais aussi obligatoire de la fréquentation scolaire.

En ce qui concerne les facteurs d'ordre général, la quasi universalité de l'institution scolaire, non seulement dans les pays occidentaux mais à la grandeur de la planète, n'a pas besoin d'être démontrée. En effet, tous les pays, quelle que soit leur orientation politique

ou idéologique, ont mis en place un réseau organisé de transmission des savoirs et de formation des jeunes générations; certains pays consacrent même une part importante de leurs budgets nationaux au maintien de cette institution. De nombreux sociologues ont attribué cette importance de l'école au fait qu'elle est le principal agent de reproduction sociale. Qu'on pense à Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron ou à Bowles et Gintis pour lesquels la fonction reproductrice de l'école est le paradigme explicatif (Petitat, 1982). Cependant, on peut admettre que l'école joue un rôle socialisateur et intégrateur important sans le réduire à sa seule dimension reproductrice. C'est ce que suggère A. Petitat (1982) en soulignant qu'il importe de mettre l'accent sur "la contribution productive de l'école au changement social", dit-il : "car le développement de l'école procède aussi d'événements irréductibles aux conflits sociaux : urbanisation, commerce, expansion démographique, découvertes scientifiques, dissociation entre vie familiale, travail et formation professionnelle, révolution industrielle, émergence des États modernes" (p. 25).

Toutefois, malgré ce rôle non négligeable d'agent de socialisation et l'autonomie relative de l'école en tant qu'institution sociale, c'est surtout sa double mission éducative et culturelle qui nous intéresse. C'est en effet parce qu'elle est à la fois "lieu de convergence de la culture" et "lieu où chaque jeune trouve les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel, utile à sa croissance" (L'École québécoise, 1979) que nous l'avons choisie. En ajoutant à cela certaines caractéristiques spécifiques de l'école québécoise, nous obtenons le microcosme idéal pour observer et comprendre la problématique interculturelle.

Nous reviendrons plus longuement sur la double mission éducative et culturelle de l'école en élaborant notre triade conceptuelle. Cependant, ces spécificités que sont le caractère démocratique et obligatoire de l'institution québécoise ainsi que l'accessibilité et

la gratuité scolaire s'ajoutent aux caractéristiques générales déjà mentionnées pour faire de l'école un lieu d'observation privilégié en regard de nos préoccupations. De toutes les institutions québécoises, l'école est sans doute la seule dont on puisse dire qu'elle est un lieu ouvert à tous quelles que soient leur provenance, leur origine ethnique ou leur appartenance sociale, un lieu de passage obligé pour tous les citoyens (entre six et seize ans). En d'autres mots, elle est le lieu principal de convergence de la diversité; diversité reconnue comme une de ses valeurs fondamentales (L'École québécoise, 1979).

Nous ouvrons une parenthèse pour souligner que le caractère confessionnel des écoles du Québec est une spécificité ayant aussi une grande importance. Cependant, la complexité de cette question mériterait qu'une recherche entière lui soit consacrée. Aussi, nous le mentionnons ici parce qu'il nous semble être un des facteurs dont l'évolution pourrait, à long terme, bouleverser l'organisation du réseau scolaire québécois mais, nous ne croyons pas qu'à lui seul ce facteur remette en question les pistes de réflexions qui se dégagent de notre recherche.

En somme, des raisons d'ordre général quant à l'institution sociale et des caractéristiques spécifiques de l'école québécoise ont orienté notre choix d'un milieu d'observation significatif de l'éducation interculturelle. Toutefois, comme nous le soulignions précédemment, c'est la double mission — éducative et culturelle — de l'école qui est au coeur du regard que nous posons sur l'interculturel et qui recoupe les choix théoriques et conceptuels que nous avons faits.

Le choix d'une approche disciplinaire: la psycho-pédagogie

Si l'éducation interculturelle nous a amené vers l'école, c'est surtout en raison de la mission éducative et culturelle qui lui est confiée. Car, si notre approche s'est enrichie de contributions disciplinaires variées, particulièrement philosophiques et anthropologiques, elle est d'abord psycho-pédagogique. C'est en tant qu'approche pédagogique, utilisable et utilisée dans le cadre scolaire, que l'éducation interculturelle est prise en considération dans notre recherche, c'est-à-dire, dans le sens que lui donne M. Abdallah-Pretceille quand elle parle de "pédagogie interculturelle". Considérée sous cet angle, l'éducation interculturelle n'est pas une nouvelle discipline mais bel et bien une approche pédagogique différente, "une réponse méthodologique et stratégique au pluralisme culturel." (Abdallah-Pretceille, 1989). Cette façon de poser l'éducation interculturelle inspire aussi largement l'approche québécoise telle qu'on la retrouve déjà dans le rapport du Comité Chancy (1985) et dans "Les défis éducatifs de la pluralité" (Avis du CSE, 1987).

Le choix des concepts : éducation, culture, identité

Ce choix d'une approche psycho-pédagogique explique également la sélection que nous avons effectuée au niveau conceptuel, à savoir l'exploration des concepts d'éducation, culture et identité. En effet, cette préoccupation pour les implications pédagogiques nous conduit en droite ligne vers ces concepts dont la clarification est préalable à l'élaboration "de modèles d'intervention éducative" que ce soit en milieu pluriethnique, comme le soulignent Gohier et Schleifer (1993), ou en milieu plus homogène. De plus, à elle seule, l'omniprésence de ces concepts dans les écrits portant sur l'éducation interculturelle appelle des clarifications. Clarifications qui, avons-nous pu constater, permettent

de mieux comprendre le discours et les interventions pédagogiques dans le milieu scolaire québécois.

ÉDUCATION

La dimension éducative de la mission de l'école nous apparaît donc de façon assez évidente. On la retrouve clairement énoncée dans l'École Québécoise (1979) où il est dit que "l'école doit, par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible." Bien qu'il soit précisé que "toute l'éducation ne se fait pas à l'école", on y reconnaît que celle-ci joue un rôle privilégié en ce qui a trait à la description du "type d'homme et de femme souhaitable pour notre société" et à la formation de celui-ci. Il se dégage d'ailleurs de l'énoncé des finalités de l'éducation fait dans l'École québécoise une conception de l'éducation qui rejoint la définition qu'en donne le philosophe O. Reboul qui dit qu'elle "est l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme; c'est aussi le résultat de cette action" (Morin et Brunet, 1992).

Former des hommes, telle serait donc la mission éducative de l'école. Mais l'homme étant un être de culture, l'école joue aussi un rôle important en regard de cette dimension. Elle assume cette responsabilité de deux façons : par l'enculturation c'est-à-dire par la mise en contact avec la culture, par l'immersion dans la culture et par l'acculturation c'est-à-dire par la distanciation, la critique de la culture. À cet égard, tous les écrits sont unanimes : l'école a une mission culturelle. Cependant, quand il s'agit de définir ce qu'est la culture,

on se rend compte que les avis sont partagés et qu'on retrouve dans la littérature deux conceptions de la culture.

CULTURE : UNE DOUBLE CONCEPTION

Dans son bilan critique de l'éducation interculturelle au Québec, M. Pagé (1988) fait ressortir que ces deux conceptions sont effectivement présentes dans les textes officiels québécois et que cette présence n'est pas étrangère à l'existence d'une certaine ambiguïté, dans le discours. En y regardant de plus près, nous nous sommes d'ailleurs rendus compte que non seulement cela n'est pas propre au discours québécois mais qu'en plus cela teinte et oriente les choix qui sont faits en matière d'interventions interculturelles en milieu éducatif, comme le montre Pagé dans sa plus récente étude (1993).

Culture humaniste et culture romantique

Cette co-existence de deux conceptions de la culture, que soulignait M. Pagé, à propos de textes portant sur l'éducation interculturelle, n'est toutefois pas chose récente. Comme le rappellent le sociologue J.J. Simard (1988) et le philosophe A. Finkielkraut (1987), cette distinction qui a cours dans de nombreuses disciplines encore aujourd'hui est un héritage de la philosophie du 18e siècle. Elle résulte de la rupture des philosophes romantiques allemands avec la philosophie rationaliste des Lumières. Les philosophes allemands ont en effet, vers la fin du 18e siècle, proposé et imposé une conception de la culture qui s'opposait à la conception universaliste qui avait cours depuis le 16e siècle et qu'avait fait sienne et enrichie la philosophie des Lumières. D'humaine et universelle, la culture devenait caractéristique du peuple, de la communauté. Pour les philosophes des Lumières, la Culture c'est ce qui "défait les champs habituels d'identification et de

signification en dégageant un double *projet* où l'être humain se définit lui-même par delà les frontières de son enveloppe sociale particulière — sa place, ses appartenances, ses héritages, enracinés dans un temps et un milieu donnés" (Simard, 1988).

Selon cette acception, l'individu a, par sa raison critique, la responsabilité de la définition de son identité et il joue un rôle dans la construction du sens du monde et de la vie. Cette lumière de la raison c'est la Culture qui permet à tout homme de se construire en se situant et en s'émancipant.

En réaction à cette conception rationaliste, qualifiée d'idéaliste, s'élabore une conception romantique de la culture qui devient "la signature indélébile de la communauté sur les individus qui *lui* appartiennent de génération en génération, l'ensemble des signes auxquels les membres se reconnaissent mutuellement tout en se distinguant des étrangers" (Simard, 1988). D'humaniste qu'elle était, la Culture devient nationale. Et, pour éviter l'élitisme, elle devient collective. Autant la conception rationaliste et universaliste attribuait à l'homme, à l'individu, la responsabilité de définir et d'assumer son identité, autant la conception romantique conférait-elle cette importante responsabilité à la collectivité en faisant de l'appartenance à la communauté le fondement même de l'identité.

Culture universaliste et culture particulariste

Ainsi que nous le constatons déjà, le regard sur la culture nous entraîne inévitablement du côté de la recherche identitaire. Cependant, avant de nous attarder au concept d'identité, il convient de revenir sur le concept de culture. Sans entrer dans le détail de l'évolution, qu'a connu ce concept depuis son application aux affaires humaines plutôt qu'agricoles, c'est-à-dire depuis la Renaissance italienne (Simard, 1988), cette double

acceptation de la culture (romantique et humaniste) qui s'est installée dans la littérature en est sans doute l'élément le plus marquant puisqu'on la retrouve encore aujourd'hui et qu'elle alimente un débat qui témoigne "d'un tiraillement inévitable des rapports entre les humains entre eux et avec leur environnement" (Simard, 1988).

C'est ce que remarque aussi M. Pagé (1988), dans l'analyse qu'il fait des Avis du CSE (1983, 1987) et du rapport du Comité Chancy (1985), où il constate que deux conceptions de la culture — qu'il appelle l'une particulariste, l'autre universaliste, empruntant ainsi les définitions de Bloom (1987) dans "Essai sur le déclin de la culture générale" — sont utilisées simultanément et servent de référence aux orientations et recommandations proposées au Ministre en matière d'éducation interculturelle. Cela expliquerait, selon Pagé, l'ambiguïté au niveau des énoncés de politique de même qu'au niveau des interventions québécoises, ambiguïté qui pourrait être levée par un effort pour réunir les deux perspectives en permettant de "concilier une ouverture aux différences avec une recherche de la ressemblance".

Cela serait possible en faisant la "distinction entre les composantes de la culture qui peuvent coexister et d'autres qui ne le peuvent pas dans une même société [...]", (Pagé, 1988). Cette proposition, que l'auteur élaboré dans d'autres écrits (Pagé, 1991, 1993), l'amène désormais à parler, à l'instar du sociologue G. Caldwell, de "culture publique commune". Par-delà la coexistence d'une double acceptation de la culture, il nous semble qu'un autre élément contribue à perpétuer, sinon à amplifier, l'ambiguïté du discours actuel, pas seulement au Québec d'ailleurs, et c'est le fait qu'à travers les siècles, c'est la conception romantique, transformée par l'anthropologie, qui s'est imposée et qui a dominé les divers champs scientifiques depuis le milieu du 19^e siècle.

La culture anthropologique

En effet, la conception romantique s'est confortée tout au long du 20e siècle, par des apports substantiels des sciences humaines alors en pleine expansion. Cette conception a particulièrement influencé l'anthropologie qui a fait de la culture son domaine d'expertise et lui a fait épouser les contours du relativisme. Proposant d'abolir tout jugement de valeur en ce qui a trait aux conduites et caractéristiques culturelles, le relativisme a circonscrit la culture dans les particularismes. C'est encore cette conception anthropologique de la culture qui prévaut au Québec et le relativisme culturel qui sous-tend, en bonne partie, les orientations et interventions qui ont cours en matière d'éducation interculturelle. On la retrouve formulée ainsi dans l'Avis du CSE de 1987: la culture c'est "l'ensemble des représentations que les membres d'un groupe ou d'une société se donnent de la personne et de ses rapports aux autres, au monde, au sacré : elle est aussi constituée des croyances, des valeurs, des modèles de comportement et des institutions qui, dans le vécu quotidien et à la faveur de l'évolution historique, orientent, soutiennent et règlent la vie des individus au sein du groupe".

En regard de l'éducation interculturelle, la conception anthropologique assoit la nécessité de celle-ci sur la présence immigrante et sur l'exercice du droit à la différence que cette présence revendique. C'est ce que Pagé (1993) appelle "la logique de la différenciation" et que nous qualifiions précédemment de "premier niveau de l'interculturel". Cette façon de poser la culture a fait que l'éducation interculturelle ne fut pensable et réalisable que là où la diversité culturelle la justifiait. La seule présence immigrante au Saguenay—Lac-St-Jean (à peine deux p. cent de la population) ne saurait donc constituer l'élément déclencheur d'une étude comme celle-ci. Alors que dans la région montréalaise, qui

compte plus de 80 p. cent des immigrants et près de 50 p. cent de la population du Québec, l'éducation interculturelle serait une nécessité.

Cela signifie-t-il qu'en dehors de Montréal l'utilisation d'une approche pédagogique interculturelle serait non pertinente?

Cela signifie-t-il que l'éducation que l'on reçoit à l'école doit être différente quand on vit au Saguenay—Lac-Saint-Jean?

Cela signifie-t-il que la culture n'a pas le même sens selon l'endroit où l'on vit?

Cela signifie-t-il qu'il y a plusieurs cultures québécoises?

À quelle culture l'école doit-elle alors initier les élèves au Québec?

Un choix théorique: la culture humaniste

En essayant de répondre à ces questions on se rend compte de l'étroitesse des limites à l'intérieur desquelles la conception anthropologique nous oblige à nous situer alors que, paradoxalement, les changements contemporains vont dans le sens de l'éclatement et de l'ouverture. Car, en définitive, bon nombre des bouleversements et modifications qui se vivent actuellement sur notre planète remettent en question la signification et le devenir de l'homme. Cette mutation des rapports de l'homme au monde dont parle J.J. Simard est globale et a des conséquences qui incitent à renouer avec une conception de la culture qui dépasse celle des particularismes, à savoir une conception humaniste et universaliste qui met "l'accent sur ce que les hommes ont en commun" (Pagé, 1988).

Cette conception philosophique de la culture dont Finkielkraut (1987) dit qu'elle est affirmation de "l'éminence de la vie avec la pensée" c'est celle que Bloom (1987) définit comme

"[...] l'unité de la nature animale de l'homme et de l'ensemble des arts et des sciences, unité qu'il a acquise dans le mouvement qui l'a mené de l'état de nature à la société civile."

Présente dans les textes québécois, présente aussi dans les écrits et discours scientifiques, cette conception humaniste de la culture a cependant été reléguée au second plan, celui des utopies, quand elle n'a pas été tout simplement mise au ban en raison du caractère "désincarné" de l'être humain universel auquel elle réfère. Ce qui n'empêche pourtant pas qu'elle soit à l'origine de la "Déclaration universelle des droits de l'homme" dont se réclame, par ailleurs, l'École québécoise.

Une telle conception de la culture permet d'asseoir la nécessité de l'éducation interculturelle sur la reconnaissance de l'interdépendance des humains et sur le respect et l'application des Droits de l'Homme. C'est cette conception qui nous permet de parler d'un "deuxième niveau de l'interculturel" pour ajuster ce concept à la réalité contemporaine et donner son véritable sens à la diversité, celle des individus. Enfin, et surtout, cette conception humaniste de la culture justifie que l'on questionne les approches pédagogiques utilisées dans les écoles et qu'on aille voir où nous mènent celles qu'on a privilégiées jusqu'à maintenant.

C'est là le principal choix que nous ayons fait à savoir, celui de privilégier l'acception humaniste de la culture car l'Humanisme "affirme l'irréductibilité de l'individu et du genre humain à la réification des masques sociaux de l'identité" (Simard, 1988). En d'autres mots, la conception humaniste de la culture retourne à l'homme la responsabilité de son identité, l'obligeant comme dit E. Morin à renouer avec sa nature. Mais ce choix s'est en quelque sorte imposé à la suite de l'exploration que nous avons faite du concept d'identité.

S'il apparaît illogique de présenter le concept d'identité à la suite de celui de culture, alors que nous posons justement que c'est en précisant la signification de l'identité que la signification de la culture nous est apparue plus clairement, c'est parce que cela permet de mieux suivre le cheminement de la pensée qui n'est, lui, ni spontanément linéaire, ni automatiquement logique. Mais c'est aussi parce que, dans notre démarche, la réflexion sur la culture a précédé celle sur l'identité et que cette dernière a contribué, à son tour, à ré-alimenter et affiner notre réflexion première. Ce qui va dans le sens de l'objectif que nous voulions atteindre en rédigeant ce mémoire, c'est-à-dire de montrer comment pratique et théorie sont interreliées et se fécondent mutuellement.

Ainsi donc dans un premier temps notre questionnement sur l'éducation interculturelle nous a-t-il conduit à réfléchir sur ce que signifie la culture, à découvrir qu'il existe deux acceptations différentes de ce concept qui ont donné lieu à deux définitions de la culture : l'une particulariste, que nous appelons anthropologique, et l'autre universaliste, que nous appelons philosophique. Et aussi, à constater que ces définitions rejoignent et recouvrent deux grandes approches de l'éducation interculturelle (dont la ligne de démarcation n'est pas nécessairement celle de la distinction universaliste/particulariste), l'une priorisant "la logique de la différenciation", l'autre "la logique de l'égalité" (Pagé, 1993).

Le deuxième temps de notre réflexion nous a mené, lui, à l'exploration du concept d'identité. Le fait même d'évoquer le concept de culture nous ramène à la nature de l'homme et, sans entrer dans un débat nature/culture, nous incite à préciser ce qu'on entend par l'identité de l'homme.

IDENTITÉ: UNE DOUBLE CONCEPTION

Si on peut dire globalement que "mon identité c'est ce que je suis", cela est insuffisant pour répondre à la question. En effet, nous dit C. Gohier (1993) l'identité "est une notion complexe qui recouvre plusieurs dimensions" car elle "renvoie à la question du double statut constitutif de la personne qui est à la fois individu et être social." Cependant, s'il semble que tous les auteurs s'accordent à reconnaître que ces deux dimensions du concept sont essentielles pour comprendre ce qu'est l'identité globale "le points de vue divergent quand il s'agit de définir l'une et l'autre dimension ainsi que leurs rapports réciproques en terme de genèse, de prééminence et d'interaction" (p. 23).

Identité et philosophie

S'il apparaît d'abord que les divergences que l'on retrouve autour de la notion d'identité sont liées à une approche disciplinaire — à savoir, les psychologues mettant l'accent sur l'identité psychologique et les sociologues et psycho-sociologues mettant l'accent sur l'identité sociale — on se rend compte que ces divergences rejoignent, elles aussi, deux approches philosophiques différentes quant à la façon même de poser l'identité humaine. En effet, le questionnement de l'Homme quant à son identité n'est pas l'apanage de celui du 20e siècle, il est sans doute aussi vieux que l'homme lui-même. J.B. Roumanes (1993) nous rappelle en effet que cette question occupe une place prépondérante dans la pensée occidentale depuis au moins vingt-cinq siècles. Il faut dire que la question n'est pas simple et ce, non pas tant par la démarche qu'elle nous oblige à faire que par les répercussions qu'elle a sur notre propre vie car, en définitive se situer par rapport à l'identité de l'être humain c'est se situer par rapport à soi-même.

Selon certains auteurs, nous dit Roumanes, l'identité de l'homme lui vient de son existence et cela, conformément au principe de l'identité logique qui pose que "Ce qui est est, ce qui n'est pas n'est pas". Pour d'autres, l'identité de l'homme vient de la conscience qu'il a de son existence par sa pensée, ce qu'exprimait Parménide de la façon suivante: "L'être et la pensée sont une seule et même chose". Énoncé qu'a modernisé Descartes en affirmant : "Je pense donc je suis".

Dans le cas de la première prémissse, l'Individu existe, comme entité distincte, différente de toute autre, et c'est d'abord de cette existence qu'il tire son identité. Et cette existence d'être pensant lui permet aussi de se reconnaître des appartenances, au niveau biologique et au niveau social. Cet Individu est à la fois un être singulier (possédant des caractéristiques qui lui sont propres et ne sont propres qu'à lui : son identité individuelle) et universel (par les caractéristiques qu'il partage avec les êtres humains, son identité universelle).

Partant de la seconde prémissse, "l'existence n'a de sens que connue et reconnue, c'est-à-dire «identifiée» par la conscience" (Roumanes, 1993). Ce qui existe, ce n'est pas l'Individu (abstrait) mais un sujet : un JE pensant, co-existant avec d'autres JE pensant dans des réseaux d'intersubjectivité. Ainsi, l'identité du JE se construit au contact des JE avec lesquels il partage ses multiples appartenances. Sa singularité lui vient des représentations particulières qu'il a de lui-même et du monde. Mais ces représentations, si elles sont les siennes, sont toutefois construites à partir de celles que lui confèrent ses appartenances à différents groupes.

Moi et l'Autre

On voit que dans les deux cas, l'Autre n'est pas posé de la même façon. Suivant la première acception, l'Autre est un référent universel dont l'existence est essentielle, en regard du processus d'identisation, individuelle et sociale (Gohier, 1993).

Selon la deuxième acception, l'Autre n'a pas de raison d'exister puisque le JE tire son identité de sa propre pensée (conscience) formée à partir des liens établis avec les nombreux JE avec lesquels il partage des appartenances. Ce qui libère l'identité, en quelque sorte, des problèmes de l'exclusion de l'Autre et de la reconnaissance du MÊME dans l'Autre.

On devine, derrière ces deux façons d'appréhender l'identité de l'homme, la présence de deux courants de pensée. Ceux-ci cheminent parallèlement depuis des siècles, ils ont nourri de nombreuses écoles de pensée en psychologie, en sociologie ainsi que dans la majorité des sciences humaines bien qu'ils nous viennent en droite ligne de la philosophie.

Culture et Identité

Ces deux courants de pensée philosophiques ne sont pas sans lien avec les deux approches de la culture dont il était précédemment question. Le courant réaliste, dont les prémisses sont celles de l'identité logique, ouvre sur une conception rationaliste, humaniste et universaliste de la culture, alors que le courant subjectiviste, qui situe les fondements de l'identité dans la pensée, débouche sur une conception romantique, relativiste et particulariste de la culture.

Deux conceptions de la culture, deux conceptions de l'identité, faisant place l'une et l'autre à l'individu et à la collectivité mais une place fort différente. Dans un cas, le sujet — JE — est inextricablement et irrémédiablement lié à un groupe d'appartenance : c'est la culture de ce groupe qui modèle et structure son identité, de façon indélébile. L'apport de la collectivité est, dans ce cas-ci, non seulement déterminant, il est premier : c'est la collectivité qui définit la culture, c'est la collectivité qui me donne mon identité. Le sujet, cependant, jouit d'une autonomie relative, ce qui lui permet d'établir des liens, de multiplier ses appartенноances à d'autres groupes — sub-cultures — qui l'aideront à construire sa réalité, c'est-à-dire ses propres représentations du monde. Ces représentations, issues d'appartenances à des groupes divers et variés, si elles lui permettent de se construire une vision du monde, sont par ailleurs difficilement "transférables" d'un groupe à l'autre au risque d'être modifiées, transformées, altérant ainsi la culture, voire l'identité, du groupe dont elle provient.

Vu sous cet angle, le contact avec l'autre, l'ouverture à l'autre est perçu comme une menace puisque cela implique une possibilité de changement. L'identité venant de l'appartenance à la collectivité, le sujet doit promouvoir le maintien des caractéristiques, des valeurs et coutumes de son groupe sous peine de tiraillements identitaires sérieux pouvant même conduire à la remise en question de l'existence de la collectivité à laquelle il appartient. Suivant cette approche, il y a une forte adéquation entre identité et culture : "Je suis ce que ma culture fait de moi et je ne peux y échapper." Le JE participe au tout culturel dont la cohérence et la cohésion échappent à quiconque n'a pas la même provenance culturelle. Ce qui nécessite le plus grand respect possible de part et d'autre, respect qui permettra d'établir certains contacts basés sur l'expression, l'explication de nos représentations respectives de la vie et de l'univers, ces représentations étant la seule chose que l'on puisse espérer échanger avec les autres.

Dans l'autre cas, l'individu tire son identité de son existence en tant qu'être humain, c'est-à-dire de sa nature qui est celle d'un animal doté de raison. Cette participation à la nature humaine est fondamentalement ce qui rend possible l'existence de la culture. C'est en effet parce qu'il est "être humain" que l'individu est un être de culture et non l'inverse, c'est-à-dire parce qu'il appartient à une culture qu'il est un humain. Cette approche de l'identité permet de poser l'autonomie, la singularité de l'individu, irréductible aux apports collectifs dont il bénéficie, que ce soient ceux que lui impose sa situation socio-historique ou ceux qui résultent de ses choix autoconscients d'appartenance.

Un choix théorique : l'identité logique

Cela change la perspective en regard des déterminismes, limites et contraintes qui affectent les humains et avec lesquels tous doivent nécessairement composer, individus et collectivités. Ceux qui sont liés intrinsèquement à la nature de l'homme, comme le rappelle E. Morin (1993) en suggérant à l'homme de jeter un regard contemporain sur sa nature, un regard offrant aux individus et aux collectivités — des possibilités et des ouvertures plus larges, plus stimulantes et moins mutilantes que ce qu'aucune culture n'a encore pu offrir à l'homme. Et ce, non pas pour dissoudre la culture dans la nature mais parce que cette perspective, humaniste, universaliste permet de repousser les limites de l'imaginaire et de décloisonner la pensée des carcans disciplinaires. Ce qui ne va pas à l'encontre mais, au contraire, nécessite de prendre en compte "les fidélités culturelles où l'Histoire s'est fait chair" (Simard, 1988).

Cette position va dans le sens de ce que nous appelons une éducation interculturelle, ou plus précisément de l'utilisation d'une approche interculturelle en éducation qui est, comme nous l'écrivions dans le premier chapitre, un changement méthodologique

permettant de prendre en compte la complexité du réel, de dépasser les particularismes sans les nier. Et ce changement d'approche est une nécessité de plus en plus urgente, compte tenu de la formation à donner, et à se donner, pour faire face aux défis contemporains.

L'éducation interculturelle et les approches théoriques

Si la présence des deux courants de pensée que nous venons d'évoquer n'est pas toujours évidente dans les écrits, on peut dire qu'elle se retrouve en filigrane dans les différentes approches, courants d'idées et interventions qui ont cours en éducation interculturelle. Partant de prémisses différentes et ne mettant pas la priorité sur le même aspect de l'identité, ces deux courants débouchent sur des positions différentes, eu égard aux orientations à privilégier en matière interculturelle.

On constate effectivement que les tenants de l'approche subjectiviste réfèrent généralement à une définition anthropologique de la culture et conçoivent l'éducation interculturelle comme un apprentissage du relativisme culturel. Cet apprentissage est nécessaire par la pluriethnicité croissante des sociétés, occidentales surtout, pluriethnicité avec laquelle doivent composer les institutions, pluriethnicité qu'elles doivent aussi refléter. L'éducation interculturelle, basée sur le droit à la différence, favorise l'ouverture à l'autorité dans la mesure où cette ouverture va dans le sens de la compréhension du maintien des particularismes culturels, particularismes qui, on l'a déjà dit, confèrent l'identité aux membres de la collectivité, aux participants de chaque culture.

En ce qui concerne l'approche réaliste ou rationaliste, ceux qui s'en réclament réfèrent plutôt à une conception philosophique de la culture, universaliste et humaniste. Ils

considèrent que l'identité de l'homme est liée à son existence en tant qu'être humain, ce qui lui attribue, comme individu, la responsabilité première dans la construction de son identité. Tout ce que sa faculté de connaître lui rend accessible servant de matériau utilisable à cette fin : former un être humain. L'éducation interculturelle, dans cette perspective, est exploration de la diversité humaine et ouverture à la connaissance de l'autre, l'autre en tant qu'autre et non en tant qu'autre moi, ouverture qui permet d'aller plus loin dans la définition de sa propre identité et conséquemment, de celle de l'homme. Cette ouverture à l'altérité est basée sur la reconnaissance des droits de l'individu et sous-tend l'égalité en droit de ceux-ci.

Un choix théorique : l'Humanisme

Cette approche nous apparaît être celle qui donne le maximum de latitude à l'expression de la diversité, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, et c'est celle que nous privilégions.

Cependant, si à l'instar de M. Pagé (1988) nous reconnaissons la coexistence des deux approches de la culture dans le discours interculturel québécois (ce qui à son avis est source d'ambiguïté), il nous semble par ailleurs qu'elles n'ont ni le même poids, ni la même importance et que c'est très nettement l'approche anthropologique qui prédomine.

Que l'on réfère aux définitions de la culture ou à celles de l'éducation interculturelle l'influence du courant subjectiviste et relativiste ressort clairement. C'est elle que l'on retrouvait dans la définition de la culture de l'Avis du CSE de 1987 précédemment citée (p. 9), c'est aussi celle qui inspirait la définition donnée dans l'Avis de 1983 disant que la culture c'est

"... une façon de vivre et de voir le monde hérité de ses ancêtres et dont on peut, à juste titre, vouloir conserver certains traits, même si cette culture ne correspond pas toujours aux normes de la société dans laquelle on vit."

En plus d'être

"... des normes et valeurs partagées par l'ensemble d'une société, même si elle est très diverse".

La même approche teinte également la façon de définir l'éducation interculturelle, que ce soit par le comité Chancy (1985) ou par le CSE. Posant au départ que le concept d'éducation interculturelle n'était pas un concept "fermé", le comité Chancy la définissait alors comme

"l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle, sociale et économique du milieu."

En 1987, le CSE allait plus loin en disant que

"cette tâche éducative fondamentale, dont le but est l'acquisition de ce qu'on appelle de plus en plus la «compétence culturelle» [...] doit être aussi, indissociablement, le lieu de la prise de conscience du caractère relatif de toute cohérence culturelle et de l'ouverture à l'altérité culturelle".

De plus, il faisait de ce courant éducatif qui conçoit que la finalité de l'éducation est de former, en chaque individu, l'être humain universel" et qui voit le mandat de l'école comme celui "de transmettre la «culture seconde», c'est-à-dire les œuvres qui ont atteint

un degré d'universalité et d'intemporalité" en s'adressant "à ce que les individus ont aussi d'«universel», un courant dépassé et désincarné, une "approche éducative (qui) ignore ou occulte le fait fondamental que l'école initie toujours [...], à la culture, à telle culture" (CSE, 1987).

C'est l'éducation interculturelle qui, pour le Conseil, permettra de remédier à ces lacunes en favorisant l'ouverture à l'altérité par "un effort de décentration et de compréhension de l'intérieur (qui), peut seul permettre de comprendre l'originalité et la légitimité des autres cultures" même si par ailleurs, il souligne que "l'altérité culturelle, dans ce qu'elle a d'essentiel, n'est jamais totalement communicable".

Des textes donc d'où une approche humaniste et universaliste n'est pas totalement absente mais où domine l'influence de l'anthropologie et du relativisme culturel. Des textes proposant de former les éducateurs et de promouvoir auprès de ceux-ci l'utilisation d'une approche interculturelle dans les écoles québécoises. Toutefois, nous sommes à bon droit de nous demander si l'utilisation de cette l'approche vaut pour toutes les écoles québécoises et si le discours qui s'est développé au Québec en cette matière a trouvé preneur en dehors de la métropole montréalaise.

L'interculturel en région

L'éducation et la culture ont peut-être une signification différente selon le lieu où l'on habite au Québec car, bien qu'inscrite dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation et fortement représentée dans les écrits portant sur l'éducation interculturelle, l'approche pédagogique interculturelle ne semble pas avoir franchi les limites de la région montréalaise. Le lien presqu'exclusif établi entre interculturel et présence immigrante n'est

peut-être pas étranger à cette situation. C'est en tout cas ce que laisse supposer le premier constat que nous avons pu faire.

D'abord par l'inexistence quasi totale de publication sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire régional. Nous n'avons effectivement trouvé aucune recherche portant sur cette problématique. Même si quelques chercheurs universitaires, regroupés autour de la Chaire d'enseignement et de recherche interculturels et interethniques (CERII) de l'UQAC, ont déjà entrepris des travaux sur l'interculturel, leurs publications sont encore à venir.

Ensuite par le fait que les publications existantes traitant de la problématique interculturelle portent sur le phénomène de la régionalisation de l'immigration en relation avec le développement économique des régions québécoises. Les toutes premières interventions en ce domaine au Saguenay—Lac-Saint-Jean originant soit des membres du Regroupement ethnoculturel, soit de chercheurs universitaires intéressés par la problématique de la régionalisation de l'immigration (Tremblay, Douville 1993, M.-U. Proulx; J.L. Klein, Dufour, J.), il n'est pas surprenant que la majorité des écrits qui en ont résulté portent sur cette dimension.

Ce qui nous amène à conclure qu'en regard de la pédagogie interculturelle, c'est-à-dire des méthodes éducatives, d'activités scolaires ou parascolaires, de réflexion, de discussion ou d'orientation liés à l'interculturel tel que nous le présentions au début de ce chapitre, le champ de recherche est encore vierge. Aussi, ne serait-ce que dans le but de combler cette lacune, il nous apparaissait important de documenter ce qui se passait dans les milieux scolaires régionaux. Le constat que nous en rapporterions servirait au moins à orienter et à questionner nos propres pratiques éducatives. Mais surtout, cette recherche

permettrait, pour la première fois au Saguenay—Lac-Saint-Jean, d'amener les théories interculturelles sur le terrain de la pratique.

Ainsi qu'il nous a été donné de le constater, les nombreux écrits sur la problématique de l'éducation interculturelle nous ont amenée à emprunter plusieurs sentiers théoriques. Émergé de la pratique il y a une vingtaine d'années et interpellant la plupart des disciplines des sciences humaines, le concept d'interculturel commence à peine à être "théorisé". Et, comme le souligne à juste titre le rapport du Comité Chancy (1987), il est difficile de considérer l'interculturel comme un concept fermé. Ce qui n'empêche pas de réfléchir et d'articuler des interventions.

Dans le domaine de l'éducation le Québec, bien que référant de plus en plus au concept de culture civique commune, s'est inspiré de la position de M. Abdallah-Pretceille qui définit l'éducation interculturelle comme une approche pédagogique prenant en compte à la fois la spécificité et l'universalité de l'expérience humaine. À l'instar de celle-ci, nous posons dans ce chapitre que les changements qui se vivent au Québec combinés à ceux qui bouleversent actuellement l'ensemble de la planète font de l'approche interculturelle une nécessité incontournable pour les éducateurs contemporains. Et cela, quelles que soient les conceptions de la culture et de l'identité que nous privilégions.

Toutefois, les deux approches théoriques de la culture et de l'identité proposent des manières différentes d'aborder l'éducation interculturelle. Par contre, que l'on parle de relativisme culturel ou d'humanisme, il faut être attentifs aux effets non désirables que leur utilisation peut entraîner. À ce jour, la place prépondérante réservée à l'acceptation anthropologique de la culture et l'accent mis sur les particularismes par le recours au relativisme culturel semblent avoir contribué à restreindre aux seuls milieux multiethniques l'utilisation d'une approche interculturelle en éducation.

Cependant, quand on tient compte de l'importance des débats et des écrits autour de la question identitaire et du contexte actuel de mondialisation, force nous est de reconnaître que le questionnement interculturel concerne toutes les collectivités et qu'il est peut-être possible de faire de l'éducation interculturelle de façon proactive dans les milieux "culturellement" homogènes comme ceux de la région du Saguenay—Lac-St-Jean.

C'est là une des intuitions présentes dans le questionnement qui a guidé nos réflexions et nos choix théoriques. C'est aussi une de celles qui nous ont conduit sur le terrain en quête de quelques réponses. Car, bien qu'éloignée du vécu scolaire quotidien, cette réflexion théorique sur la culture et l'identité nous apparaissait préalable à quiconque se soucie de la qualité de son acte éducatif mais aussi à quiconque veut exercer celui-ci dans le contexte moderne contemporain.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Le travail dans le domaine de l'interculturel est, avons-nous mentionné au premier chapitre, relativement récent dans la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Les recherches commencent toutefois à se multiplier dans le milieu éducatif saguenéen, particulièrement au niveau universitaire. Cependant, le secteur de l'éducation est l'un de ceux que la problématique interculturelle interpelle en tout premier lieu. A ce titre, il importe de donner un aperçu global de l'état des lieux sur ce sujet dans les établissements scolaires régionaux, ce qui constitue, rappelons-le, le but ultime de notre recherche.

Dès lors que la problématique, les choix conceptuels et les approches théoriques qui sous-tendent cette étude ont été eux aussi situés, il s'agit maintenant d'aborder la partie pratique et d'expliquer les choix méthodologiques qui ont permis de concrétiser cette recherche et d'apporter quelques réponses aux questions que nous nous posions.

Le présent chapitre regroupe les informations quant à l'ensemble de la dimension méthodologique de la recherche. Il débute par le choix du type de recherche et va jusqu'au traitement des données, incluant le choix des sujets ainsi que celui des méthodes et procédures utilisées pour la cueillette des données. La présentation et la discussion des résultats feront l'objet des chapitres subséquents.

LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

1. LE TYPE DE RECHERCHE : LA RECHERCHE EXPLORATOIRE

Indiquer qu'il s'agit ici d'une recherche exploratoire n'est pas en soi suffisant, même si cela est fort explicite. Aussi, les précisions qui suivent devraient-elles permettre de comprendre les raisons et la portée de ce premier choix méthodologique.

D'abord, pendant toute la phase consacrée au recensement des écrits, il ne nous a pas été possible de trouver d'études ou de recherches portant sur l'éducation interculturelle dans les établissements scolaires des régions du Québec, ceci excluant bien sûr la région métropolitaine de Montréal. Cela ne signifie peut-être pas pour autant qu'il n'existe aucun intérêt pour la problématique interculturelle dans le reste du Québec. Ainsi que nous le faisions remarquer au chapitre précédent, il existe effectivement un certain nombre d'écrits sur le sujet. Simplement, l'intérêt pour l'interculturel en région est, à ce jour, pratiquement toujours lié à la présence immigrante et ce, quel que soit l'angle sous lequel il est considéré: économique, sociologique, linguistique ou statistique (Bonneau et Tremblay; Proulx; Anadon; Klein; Dufour). Tous les questionnements et bouleversements qu'entraînent les processus de mondialisation, non seulement des marchés mais de plusieurs de nos pratiques quotidiennes, est encore singulièrement absent de la plupart des recherches consultées.

Par ailleurs, si un nombre grandissant de chercheurs s'intéressent à la question interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean, il faut noter qu'il s'agit principalement

d'universitaires et que cette problématique a fort peu débordé le cadre de cette institution. Le reste du "monde de l'éducation régional" est, pour le moins, extrêmement silencieux sur ce sujet. Quelle soit le fait d'universitaires ou d'autres chercheurs, aucune recherche traitant spécifiquement d'éducation interculturelle dans les milieux scolaires du Saguenay—Lac-Saint-Jean, non plus qu'aucun compte rendu d'activité, de quel qu'ordre que ce soit, relativement à une préoccupation dans ce sens ne nous ont été communiqués ou proposés pour compléter notre recension d'écrits.

- Est-ce à dire que personne ne s'intéresse à cette problématique dans les écoles régionales?
- Est-ce à dire que les intervenants scolaires du Saguenay—Lac-Saint-Jean ne se sentent pas concernés par cette problématique?
- Est-ce à dire que les élèves fréquentant les écoles du Saguenay—Lac-Saint-Jean n'ont pas les mêmes besoins de formation que ceux des autres écoles du Québec?
- Est-ce à dire que les programmes scolaires ne sont pas les mêmes pour l'ensemble du territoire québécois?

Et, puisque nous n'avions aucune réponse à offrir à ces questions, il fallait aller voir ce qu'il en était exactement.

Ce constat d'absence documentaire constituait, à lui seul, une excellente raison d'aller explorer un domaine qui semblait encore en friche, celui de l'éducation interculturelle en milieu scolaire régional. Car, s'il peut traduire un manque de préoccupation de la

part des intervenants scolaires, ce manque de document traduit peut-être simplement le fait que les intervenants scolaires ont peu le temps, et l'habitude, d'écrire à propos de leurs questionnements et de leurs pratiques. Par contre, il peut traduire le fait que personne ne les a jamais interrogés sur ce sujet relativement nouveau ou enfin, que ce qu'ils ont à dire à ce propos présente à leurs yeux un caractère trop embryonnaire pour être l'objet de publication.

Il nous a semblé pourtant que leurs propos sur le sujet, quelle qu'en soit la teneur, auraient grand intérêt à être connus, ne serait-ce que pour aider chacun à se positionner une première fois en regard de cette problématique. La recherche exploratoire permettant au chercheur de se familiariser avec le phénomène qu'il se propose d'étudier, ce type d'exercice correspondait parfaitement avec le but que nous nous étions fixé.

Mais, l'exercice exploratoire peut nous amener plus loin. Legendre (1988) précise en effet que ce type de recherche sert "à préciser une première problématique, émettre intuitivement des hypothèses et évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques". Dans le cas qui nous occupe, la lacune documentaire constatée jointe à l'intérêt grandissant que les problématiques interculturelles suscitent au Québec suggèrent qu'une étude exploratoire, dans le domaine encore vierge qu'est celui de l'éducation interculturelle en milieu scolaire régional, serait un atout non négligeable pour l'ensemble des milieux d'éducation québécois.

À ce stade-ci, il convient de montrer d'abord quel est l'état des lieux sur la question, d'enrichir les connaissances de la communauté scientifique ainsi que de proposer des pistes de réflexion pour des recherches ultérieures ou encore des recommandations pour

de futures interventions en regard de la formation. C'est en tenant compte de toutes ces raisons que nous avons opté pour la recherche exploratoire.

Sans anticiper sur les résultats de notre recherche, il est possible de dire dès à présent que nos données ont confirmé ce premier choix méthodologique. Le taux de participation des sujets (97,5 p. cent) constitue sans doute un indicatif révélateur du fait que "le milieu régional" a des choses à dire à propos d'éducation interculturelle. C'est d'ailleurs ce milieu régional que nous avons voulu représenter dans notre échantillon de recherche.

En résumé

L'intérêt grandissant que suscitent les problématiques interculturelles dans les milieux scolaires québécois de même que l'état des connaissances actuelles, publiées et non-publiées, à propos d'éducation interculturelle en région confirment l'utilité et la pertinence de dresser un tableau de l'état des lieux à ce sujet. C'est dans ce sens que nous avons opté pour la tenue d'une recherche exploratoire dont le but serait de donner un premier aperçu de la situation de l'éducation interculturelle dans les écoles saguenéennes et jeannoises.

2. LA CONFECTION DE L'ÉCHANTILLON

Généralités

La décision d'opter pour une recherche de type exploratoire permettra d'établir une meilleure adéquation entre notre problématique de départ et le but poursuivi. Ce qu'il

importe en effet d'obtenir maintenant, c'est un premier instantané de la situation régionale par rapport à l'éducation interculturelle. Plus que le détail, c'est un tableau d'ensemble qu'il sera intéressant de tracer.

Mais auprès de qui aller chercher les informations pertinentes quand on a affaire à un domaine aussi complexe que celui de l'éducation et ce, dans une région aussi vaste que le Saguenay—Lac-Saint-Jean?

Quels critères utiliser pour bâtir un échantillon représentatif?

Quelle devrait être la taille de cet échantillon?

Autant de questions auxquelles nous répondons dans cette section mais elles nous obligent à poser d'abord quelques éléments d'information relativement à la région couverte par la recherche ainsi qu'à l'organisation scolaire sur son territoire.

La région du Saguenay—Lac-Saint-Jean

Fréquemment qualifiée de "région éloignée", la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean est située au centre sud du Québec où elle occupe un territoire d'au-delà de 100 000 km². Ce territoire correspond globalement à l'immense bassin hydrographique des deux cours d'eau qui lui ont valu son appellation: la rivière Saguenay et le lac Saint-Jean (voir carte géographique p. 85). Entouré de montagnes et de centaines de kilomètres de forêts, le Saguenay—Lac-Saint-Jean a longtemps été considéré difficile d'accès par les québécois métropolitains, ce qui a obligé sa population à s'organiser et à se développer en relative autonomie. Cette quasi autarcie n'a toutefois pas empêché les saguenéens et les jeannois de toujours rester en contact avec ce qui se passe à "l'extérieur" de leur région. Le

dynamisme, l'ouverture et l'indépendance d'esprit sont des caractéristiques encore utilisées pour parler des québécois originaires de cette région.

La population actuelle y est de 300 000 habitants. Majoritairement blanche et francophone, la population compte également des représentants amérindiens, Montagnais résidant sur la réserve de Mastehuiasth au Lac Saint-Jean, ainsi qu'un faible pourcentage d'anglophones, qui ont toujours été présents au sein de la population régionale. Les représentants d'origine autres que britannique, française et amérindienne ne constituent que 1,2 p. cent de la population. De façon générale, on réfère au Saguenay—Lac-Saint-Jean comme à une région dont la population est homogène.

Le réseau régional d'éducation

À un autre niveau, le fait d'être relativement isolée et éloignée des grands centres urbains québécois n'a pas empêché la population saguenéenne et jeannoise de se doter d'une infrastructure adéquate pour répondre à ses besoins dans le domaine de l'éducation. On retrouve en effet dans cette région un réseau complet d'institutions publiques d'enseignement offrant des services de formation depuis le préscolaire jusqu'à l'université et ce, autant pour les catholiques, les protestants que les amérindiens. Les tableaux suivants donnent un aperçu du nombre et de la répartition des écoles composant le réseau scolaire régional pour les ordres d'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Tableau 3.

Localisation et répartition des écoles primaires et secondaires sur le territoire Saguenay—Lac-St-Jean Chibougamau.

	Localisation	Primaire	Secondaire	TOT.
A) Catholiques publiques	Saguenay	61	16	77
	Lac-St-Jean	55	13	68
	Chibougamau	6	2	8
Catholiques privées	Saguenay	1	2	3
	Lac-St-Jean	Aucune	2	2
	Chibougamau	Aucune	Aucune	
B) Protestantes publiques	Saguenay	2 (P + S)		
	Lac-St-Jean	1 (P)		
	Chibougamau	1 (P + S)		4
C) Hors-réseau (amérindiennes)	Saguenay	1 (P)		
	Lac-St-Jean	2 (1P+ 1P+S)		
	Chibougamau	1 (P + 1S)		5
				SOUS-TOTAL : 167

Tableau 4.

Localisation et répartition des institutions d'enseignement supérieur sur le territoire du Saguenay—Lac-St-Jean.

	Localisation		Totaux
A) Cégeps publics	Saguenay	2	4
	Lac-St-Jean	2	
B) Université	Saguenay	1	1
			SOUS-TOTAL : 5

N = 172

Si on ajoute à ce tableau quelques chiffres "personnalisés" relatifs à la population scolaire, cela permet de réaliser qu'en 1992-93¹, près de 73 000 élèves fréquentaient les établissements scolaires pré-cités et qu'au moins 5 500 personnes y occupaient un poste d'enseignant. Et pour que le tableau soit complet, il faudrait ajouter les données sur tous les autres types de personnels impliqués dans ce réseau: personnel spécialisé, non-enseignant, cadre ou encore personnel de soutien. Toutefois, cela ne serait pas utile à notre démonstration.

Car il n'est pas nécessaire de pousser plus loin cette présentation du portrait éducatif saguenéen/jeannois pour se rendre compte de la difficulté que représente la confection d'un échantillon dans le cadre d'une étude comme celle-ci. Comment, en effet, obtenir les données pour tracer un portrait de ce réseau en regard de l'éducation interculturelle et que ce portrait soit à la fois significatif et représentatif? C'est ce dont il sera question maintenant.

Cependant, avant d'entrer dans le détail de sa confection, il apparaît approprié de présenter ici l'échantillon qui a servi à la cueillette des données de cette recherche.

¹ Direction régionale SLSJ du MEQ; juin 1994.

Tableau 5.

Composition de l'échantillon en fonction de l'ordre d'appartenance au réseau régional et de la localisation territoriale.

Ordre	Localisation	Saguenay	Lac-St-Jean	TOTAUX
Primaire	10	6	16	
Secondaire	3	3	6	
Commissions scolaires	3	2	5	
Collégial	4	4	8	
Université	6	—	6	
TOTAUX	26	15	41	

Ainsi que le montre le tableau précédent, l'échantillon est composé de 41 personnes. Ces 41 personnes sont des directeurs et directrices, soit d'une école primaire ou secondaire, soit des services pédagogiques dans une commission scolaire ou un cégep, soit d'un programme de formation ou de recherche en éducation, soit enfin des services aux étudiants dans un établissement d'enseignement supérieur. Ces directeurs et directrices sont ceux qui étaient en fonction en janvier 1994 dans les établissements sélectionnés, ces établissements couvrant tous les ordres d'enseignement offerts ainsi que l'ensemble de l'espace géographique saguenéen et jeannois, excluant le secteur Chibougamau-Chapais.

De ces 41 personnes, 40 ont accepté de participer à notre recherche, ce qui nous donne un taux de participation fort appréciable de 97,5 p. cent! La seule personne qui a décliné notre invitation l'a d'ailleurs fait en raison d'une absence dont la durée s'étendait sur toute la période que nous avions réservée aux entrevues et non par manque d'intérêt

pour la recherche elle-même. Ce sont donc les données recueillies auprès des 40 directeurs et directrices interviewés qui ont été traitées et analysées pour les fins de ce mémoire. Revenons maintenant aux précisions quant à la confection de cet échantillon.

SPÉCIFICITÉS

Les critères de représentativité

La présente recherche est une recherche exploratoire visant à donner un aperçu de l'état des lieux en éducation interculturelle dans les milieux éducatifs du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Cela implique bien sûr de présenter un tableau qui soit significatif de la situation régionale, cependant cela ne nécessite pas de faire un compte rendu exhaustif de celle-ci.

Ce n'est donc pas une étude quantitative au sens strict que nous avons faite et, dans ce sens, notre échantillon n'a pas été construit de manière à respecter les normes et les exigences qu'impose la tenue d'une recherche quantitative, quant à la taille et à la représentativité de l'échantillon. Ce qui ne signifie nullement qu'aucun critère ne fut utilisé pour bâtir l'échantillon. Au contraire.

En regard de la représentativité, il nous apparaissait difficile de tracer un portrait significatif à partir des données d'un échantillon qui ne tienne compte d'aucun critère précis. Deux dimensions nous semblaient constituer un seuil minimal de référence et devoir être représentées dans notre échantillon: la dimension géographique et la dimension réseau éducatif. Ce sont les deux aspects dont nous nous sommes servi pour déterminer les critères de représentativité de notre échantillon. Ces critères sont:

1. *la représentativité de l'espace géographique régional (représentativité territoriale),*
2. *la représentativité du réseau éducatif régional (représentativité éducative).*

La représentativité territoriale

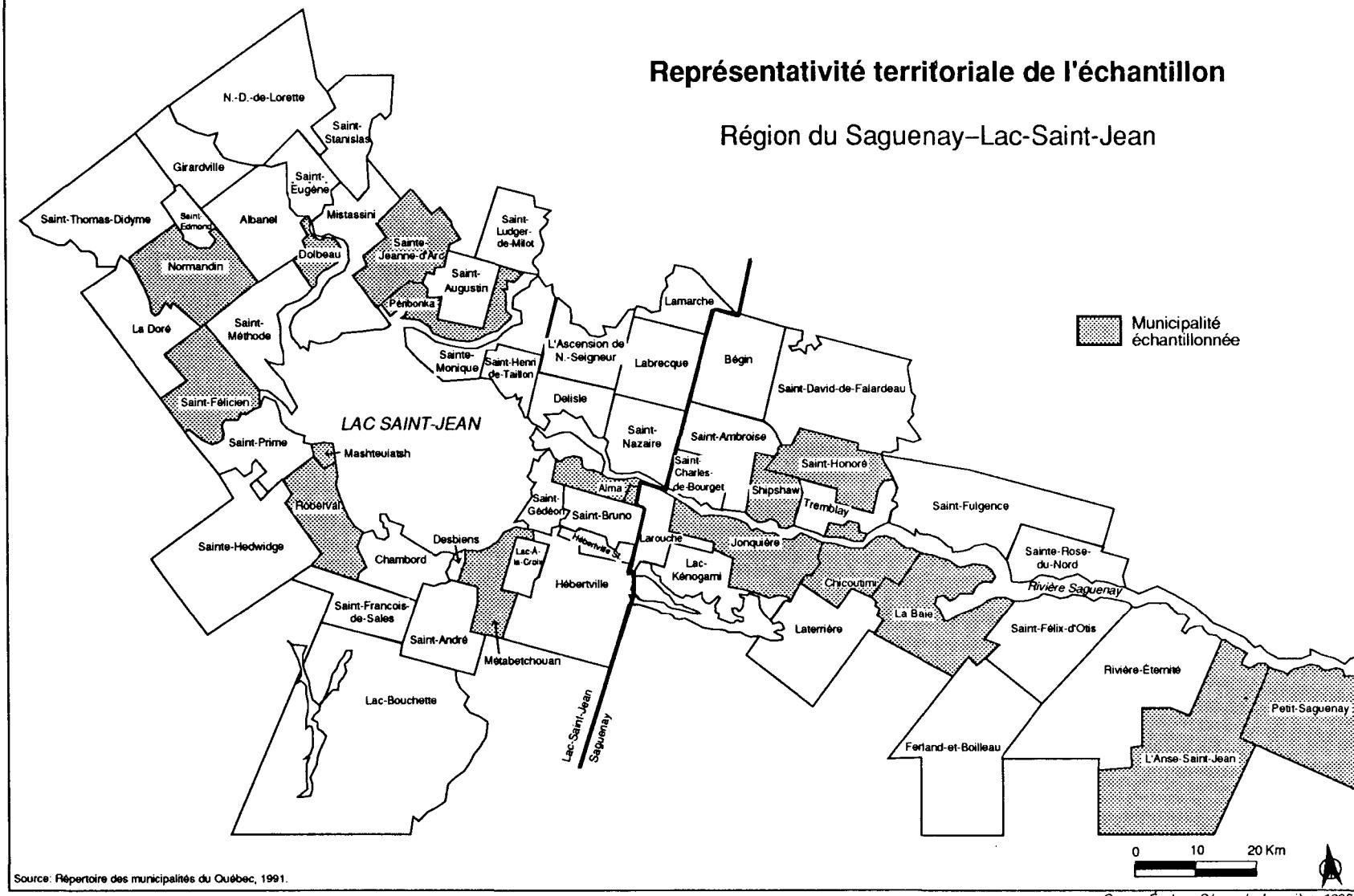
Quand on pense à tenir compte de la dimension géographique de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean on est d'abord frappé par l'immensité du territoire que cela implique de couvrir. Par contre, on réalise rapidement que, si la population est disséminée sur l'ensemble du territoire, elle y est inégalement répartie. Cela signifie concrètement que la population saguenéenne/jeannoise est majoritairement concentrée autour de trois grandes zones métropolitaines relativement rapprochées les unes des autres: Chicoutimi, Jonquière et Alma.

Cela a simplifié d'autant notre tâche, en regard de la dimension territoriale, que ce constat nous a permis de circonscrire la sélection de la majeure partie notre échantillon dans un périmètre géographique plus limité sans négliger d'en représenter l'ensemble. La carte² de la page suivante illustre comment l'espace géographique est représenté dans notre échantillon. Sans être une représentation stricte des pourcentages de population, elle montre que nous avons tenu compte à la fois de l'ensemble du territoire habité et des concentrations de population sur le territoire.

² Produite par les chercheurs du groupe Ecobes.

Représentativité territoriale de l'échantillon

Région du Saguenay–Lac-Saint-Jean



Groupe Écobes, Cégep de Jonquière, 1995.

La représentativité éducative

Ainsi que nous le notions précédemment, une seconde dimension nous semblait devoir être représentée dans la composition même de notre échantillon: c'est le fait que le réseau éducatif saguenéen et jeannois comprend un éventail complet et varié d'établissements scolaires publics pour la formation, allant de la maternelle jusqu'à l'université et répondant aux besoins de populations différentes. En termes concrets cela signifiait que, pour être représentatif de la réalité éducative, notre échantillon devait comprendre des représentants des principaux ordres d'enseignement et des principales instances éducatives oeuvrant sur le territoire régional.

Le tableau suivant montre comment ce critère fut appliqué à la sélection de notre échantillon. On remarque que les ordres d'enseignement les plus importants — en termes de nombre et d'universalité — y sont inclus de même que les institutions offrant des services à des populations spécifiques présentes sur le territoire concerné par la recherche. Les services d'éducation aux adultes, le secteur de la formation professionnelle ainsi que les services et organismes spécialisés s'occupant d'éducation ont été exclus de notre échantillon. Le cadre et le type de recherche que nous tenions ne se prêtait pas à un étude aussi exhaustive.

Tableau 6.
Représentativité de l'échantillon en regard de la composition du réseau scolaire régional.

RÉSEAU RÉGIONAL	ÉTABLISSEMENTS	ÉCHANTILLON
	<u>COMMISSIONS SCOLAIRES</u>	
10	Catholiques	3
1	Protestante	1
1	Hors-réseau	1
	<u>ÉCOLES</u>	
120	Primaire	18
35	Secondaire	6
4	Collégial	4
1	Universitaire	1

Nous avons donc tenu à ce que notre échantillon de recherche comporte une certaine représentativité. L'utilisation de deux critères nous permet de construire un échantillon qui est représentatif de l'espace géo-scolaire saguenéen et jeannois et ce, non pas pour prétendre à l'exhaustivité des résultats de recherche, mais pour répondre à des exigences de rigueur et de fiabilité comme doit le faire toute démarche scientifique. Ce sont également ces exigences qui ont orienté nos décisions en ce qui a trait à la taille de l'échantillon et au choix des sujets.

La taille de l'échantillon et le choix des sujets

La taille de l'échantillon est un élément de référence méthodologique important dans toute recherche. Ainsi que nous l'avons déjà précisé, sans se vouloir strictement quantitative, cette recherche veut tout de même donner un premier aperçu significatif de la situation régionale en matière d'éducation interculturelle. Par ailleurs, bien que fortement concernée par la dimension du discours interculturel, la recherche qualitative de type analyse de discours ne paraissait pas appropriée dans les circonstances.

Aussi, est-ce pour un échantillon de type quantitatif que nous avons opté c'est-à-dire pour un échantillon dont la taille permet de procéder à une bonne description du phénomène étudié et d'assurer une certaine représentativité aux données recueillies sur le terrain. Comme les chercheurs s'accordent généralement pour reconnaître qu'un échantillon composé d'un minimum de 30 sujets permet, sinon de généraliser les résultats d'une recherche, à tout le moins de leur accorder une possible extension en ce qui a trait à une signification plus globale, nous avons respecté ce seuil minimal. Considérant l'ensemble du réseau éducatif régional comme notre population de référence et celle-ci pouvant être qualifiée de population homogène, il fut relativement facile de bâtir notre échantillon. Celui-ci, comme il est possible de le constater au tableau (p. 88), compte 41 sujets.

Qui sont ces sujets?

Comment ont-ils été choisis?

Compte tenu de ce qui vient d'être dit à propos de notre démarche méthodologique, le choix des sujets s'avérait une opération assez simple.

En effet, l'application simultanée des critères de représentativité et des exigences quant à la taille minimale à respecter faisait émerger une possibilité jusqu'alors difficile à identifier: celle de se situer au niveau des constituantes du réseau éducatif, c'est-à-dire au niveau des établissements eux-mêmes, pour choisir les sujets les plus adéquats. En choisissant des représentants des établissements du réseau régional, il était possible d'obtenir des sujets représentatifs de l'ensemble de la population de référence mais aussi, de construire un échantillon dont la taille serait à la fois suffisamment grande pour atteindre les objectifs de la recherche et suffisamment petite pour demeurer dans les limites d'une recherche d'étudiant gradué.

Dans un premier temps, les représentants sélectionnés devaient donc oeuvrer dans un établissement appartenant à l'un ou l'autre des trois ordres d'enseignement du réseau éducatif ou dans une commission scolaire. Considérant leur nombre et leur importance dans le réseau d'éducation québécois, nous avons effectivement classé les commissions scolaires parmi les établissements du réseau. Dans un second temps, notre préoccupation étant principalement pédagogique, les représentants sélectionnés devaient avoir un lien assez immédiat avec cette dimension.

En ce qui a trait aux **ordres d'enseignement primaire et secondaire**, la personne occupant le poste de direction d'une école représentait le sujet tout indiqué. Celle-ci, en effet,

- détient suffisamment d'information sur ce qui se passe dans une école;
- a le pouvoir d'influencer la réflexion et les orientations dans une école;
- a prise sur les activités pédagogiques et parascolaires se déroulant dans une école.

Aussi, comme le réseau régional compte des écoles privées et des écoles protestantes, nous avons inclus un représentant de chacun de ces types d'établissements.

Au niveau des **commissions scolaires**, les responsables pédagogiques nous semblaient être les sujets les plus pertinents. Les directions générales étant nettement plus administratives que les premières, c'est vers les directions pédagogiques que nous nous sommes tournés. Nous avons également tenu compte de l'existence des trois instances différentes présentes sur le territoire régional à savoir, les commissions scolaires catholiques, la commission scolaire protestante et la direction des écoles amérindiennes.

Au niveau de l'**enseignement supérieur**, la sélection fut plus difficile. Il faut dire que, bien que ne comprenant que cinq établissements, la complexité des institutions et des programmes de formation qui y sont dispensés ainsi que la variété et l'importance des populations qu'elles regroupent rendent la tâche plus ardue. De plus, les directions des établissements d'enseignement supérieur, si elles se préoccupent de pédagogie, sont plutôt loin de la quotidienneté de ses applications. Enfin, dans ces établissements, les activités pédagogiques et les activités parascolaires sont sous la responsabilité de personnes différentes, ce qui augmente d'autant le nombre de sujets potentiels.

En ce qui concerne **les cégeps**, la solution fut d'inclure dans l'échantillon les responsables pédagogiques et les responsables des activités étudiantes des quatre(4) établissements présents sur le territoire. En plus de conférer une représentativité non négligeable à notre échantillon, ce choix n'avait pas d'incidence quantitative démesurée puisqu'il n'impliquait que huit personnes au total.

Pour ce qui est du **niveau universitaire**, il était évident que le Services aux étudiants devrait compter un représentant au sein de notre échantillon. Aussi, la présence de deux autres instances semblaient pertinentes en regard de notre problématique: Les Études amérindiennes et la Chaire d'enseignement et de recherche interethniques et interculturels. Nous avons donc inclus un représentant de chacune d'elles. Enfin, au niveau de l'enseignement proprement dit, seul le département des sciences de l'éducation est représenté (une direction départementale, deux directions modulaires). L'implication de ce département dans la formation des maîtres a constitué un facteur décisionnel important dans ce dernier choix.

Tout en respectant l'anonymat des sujets participants, le tableau de la page suivante montre le détail de la composition de notre échantillon et sa répartition en fonction des institutions concernées.

En résumé

La deuxième étape de la démarche méthodologique, la confection de l'échantillon, se termine avec l'obtention d'un échantillon composé de 41 sujets occupant un poste de direction dans un établissement d'enseignement ou une commission scolaire et représentatif du réseau de l'éducation tel qu'il est constitué sur le territoire de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. La troisième, et dernière étape méthodologique, concerne les choix à faire en regard de la cueillette des données et comprend les informations relatives à la méthode privilégiée, aux instruments utilisés et aux procédures suivies pour effectuer la collecte elle-même.

Tableau 7.
Détail de la composition de l'échantillon en regard des institutions sélectionnées.

ÉCHANTILLON TOTAL : 41 SUJETS

UNIVERSITÉ : 6

Sciences de l'Éducation :	3
Services aux étudiants :	1
Autres instances :	2

CÉGEPS : 8

Services pédagogiques :	4
Services aux étudiants :	4

Commissions scolaires : 5 sujets

DIRECTIONS PÉDAGOGIQUES

Commissions scolaires catholiques :	3
Commission scolaire protestante :	1
Direction des écoles amérindiennes :	1

Enseignement secondaire : 6 sujets

DIRECTIONS

Écoles (publiques) :	5
Pédagogique (privée) :	1

Enseignement primaire : 16 sujets

DIRECTIONS

Écoles catholiques :	15
Écoles protestantes :	1

3. LA CUEILLETTE DES DONNÉES

La méthode et les instruments

Les données de cette recherche ont été recueillies entre le 15 février et le 13 mai 1994 auprès de 40 des 41 directeurs et directrices sélectionnés pour faire partie de notre échantillon. Les rencontres consistaient en des **entrevues dirigées** d'une durée moyenne de **30 minutes** pendant lesquelles tous les participants devaient répondre au **même questionnaire**, conçu spécifiquement pour les fins de notre recherche. Acquiesçant à notre demande, tous les directeurs et directrices ont accepté que les **entrevues** soient **enregistrées** à l'aide d'un **magnétophone**. Les données contenues sur les bandes audio ont ensuite été **traitées directement** (et non leur transcription manuscrite) afin d'être soumises à la discussion.

La procédure générale adoptée en ce qui a trait au fonctionnement de cette étape et au déroulement des entrevues fut **la même pour tous**. Elle n'a demandé que des **ajustements mineurs** et ce, pour respecter le mode de fonctionnement établi entre l'UQAC et les autres établissements du réseau. Il convient cependant d'apporter des précisions sur chacun des éléments qui viennent d'être mentionnés.

L'entrevue dirigée

Daunais (1992) affirme que "l'entrevue trouve sa place chaque fois qu'elle est la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée". La recherche effectuée dans le cadre d'une démarche de maîtrise est effectivement soumise à ces contraintes d'efficacité et d'économie et cela sans doute, beaucoup plus que la

recherche subventionnée. Et il est bien évident que ces contraintes influencent le choix des méthodes de travail utilisées.

Dans ce cas-ci par exemple, il eut été possible de demeurer au niveau d'une recherche documentaire et de faire un relevé systématique des pratiques interculturelles qui ont cours dans les écoles régionales ou encore de procéder à une enquête par questionnaire écrit auprès d'un échantillon très large, de façon à obtenir le plus grand nombre de données possibles.

Bien qu'économique et efficace, le recours à ces méthodes aurait dépouillé les données recueillies d'une dimension fort importante en regard à la fois du caractère exploratoire et de l'objet même de notre recherche. Cette dimension, c'est la dimension humaine qu'ajoute le fait "d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche" (Daunais, 1992).

Cependant, notre problématique de recherche est encore largement inédite et, puisque nous sommes plus au stade d'exploration des intuitions et d'élaboration des hypothèses qu'à celui de l'expérimentation ou de l'évaluation, l'utilisation de l'entretien nous est apparue la méthode la plus pertinente.

En ce qui concerne le choix du type d'entretien, à savoir dans notre cas l'entrevue dirigée, il fut déterminé par les considérations suivantes. D'abord par la taille de notre échantillon; le fait d'avoir à interviewer quarante personnes éliminait presqu'automatiquement le recours à l'entretien non directif. La quantité de données ainsi recueillies, bien que fort intéressantes, n'auraient pu être traitées dans le cadre d'une recherche comme celle-ci. Ensuite la nécessité de respecter la limite de temps impartie à cette étape et de l'ajuster en

fonction de la disponibilité des informateurs. Enfin et surtout, le caractère encore très marginal de notre objet de recherche pour les milieux scolaires régionaux nous portait à penser que le contact personnel avec les directeurs et directrices interrogés serait bénéfique à notre démarche.

Le questionnaire

Les publications sur le thème de l'interculturel en région sont, avons-nous constaté au cours de la recension des écrits, peu nombreux et largement axés sur la régionalisation de l'immigration. De plus, il n'a pas été possible de trouver de questionnaire déjà construit rencontrant des objectifs de recherche s'approchant des nôtres. Puisqu'il était impossible de compter sur un instrument déjà validé, il a fallu le construire.

Le questionnaire que nous avons confectionné est présenté à l'annexe I de ce mémoire. Il comporte douze questions abordant nos trois thèmes de recherche: la signification de la culture et de l'éducation interculturelle, les activités pédagogiques et parascolaires qui se vivent dans les écoles ainsi que le rôle des directions et les pistes de réflexion à explorer. Il fut construit en tenant compte de nos deux objectifs de recherche et utilisé pour toutes les entrevues effectuées, quel que soit le niveau de direction occupé par nos informateurs. Les questions étaient adaptées aux informateurs en fonction des deux volets que nous entendions couvrir, celui du discours et celui des pratiques.

Le volet discours référant à la dimension prise de position, opinions, avis personnel ou général en regard de l'éducation interculturelle, le recours à des questions ouvertes fut privilégié.

En ce qui concerne le volet pratiques, des questions fermées permettaient d'obtenir les informations désirées quant à l'existence d'activités interculturelles, pédagogiques et parascolaires, dans les établissements ainsi qu'à l'identification des pratiques locales et régionales.

Avant d'être utilisé pour la cueillette des données, le questionnaire fut soumis à deux professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC afin d'être évalué et, si nécessaire, modifié. Par la suite, trois entrevues ont été effectuées auprès de personnes oeuvrant dans des établissements scolaires afin de roder notre instrument et notre mode de fonctionnement en entrevue. Ces entrevues n'ont pas été traitées, bien qu'elles aient été conservées dans notre banque de données.

Construit autour et en fonction de notre propre problématique de recherche et pensé en relation avec les objectifs spécifiques de celle-ci, le questionnaire utilisé pour les entrevues est aussi devenu le principal instrument utilisé pour le traitement des données.

L'enregistrement des entrevues

La décision de procéder à des entretiens avec tous les directeurs et directrices sélectionnés, si elle ajoute à la qualité des informations recueillies, rend la tâche du chercheur souvent difficile en ce qui concerne l'enregistrement de celles-ci. Le recours au magnétophone représente une solution simple et souple à ce genre de problème.

Même si, dans un premier temps, la présence de l'instrument peut accentuer l'aspect formel de l'entretien et amener l'informateur à faire preuve d'une certaine retenue, l'emploi du magnétophone libère le chercheur de la nécessité d'écrire et le rend complètement

disponible au déroulement de l'entrevue. Cette disponibilité peut d'ailleurs contribuer à diminuer considérablement la tension ressentie de part et d'autre en début de rencontre et à faciliter les échanges subséquents.

À un autre niveau, l'enregistrement des entrevues permet d'avoir accès en tout temps à des données fiables et qui subissent moins les aléas des capacités de mémorisation du chercheur. Enfin, le fait d'avoir accès aux données sans contrainte de temps permet d'en faciliter le traitement.

Les procédures

Maintenant que les choix méthodologiques sont posés il ne reste à ajouter que les informations sur les façons de procéder pour recueillir les données. Ainsi que nous le notions précédemment, la collecte de données sur le terrain s'est effectuée pendant les douze semaines comprises entre le 15 février et le 13 mai 1994 et, bien que la méthode et les instruments utilisés furent les mêmes pour l'ensemble des sujets rencontrés, les procédures ont différé légèrement .

Le mode de fonctionnement établi entre l'UQAC, les écoles et les commissions scolaires, à la demande de ces dernières, oblige les étudiants de l'université à référer au Service des stages de l'UQAC avant de communiquer avec les intervenants scolaires pour des fins de stage ou de recherche. Toutefois, cela ne s'applique pas aux établissements d'enseignement supérieur ni aux écoles privées, protestantes et hors-réseau.

Pour obtenir l'autorisation de procéder, il nous fut demandé de remplir un formulaire (voir annexe II) permettant au Service des stages d'avoir des informations sur l'ensemble

de la recherche. Nous devions joindre à ce document une copie du questionnaire utilisé ainsi que le détail de notre échantillon. Notre directeur de recherche a complété ce dossier en ajoutant une lettre de référence et d'appui à notre démarche (voir annexe III). C'est le personnel du Service des stages qui communiquait avec les autorités concernées pour les informer de la tenue de notre recherche.

Cette démarche complétée, nous pouvions entrer en contact avec les personnes que nous avions sélectionnées, à moins que l'université ne nous fasse part d'empêchements que nous n'avions pu prévoir (décès, maladie, départ), ce qui ne fut pas le cas pour nous. Acquiesçant à notre demande, l'université n'a pas diffusé le questionnaire auprès des intervenants scolaires, ce qui nous assurait que tous les directeurs et directrices rencontrés seraient sur la même ligne de départ en ce qui concerne notre recherche. Pour le reste de la démarche de cueillette des données, la façon de procéder fut rigoureusement la même pour tous les sujets dont la participation fut sollicitée.

Tous les sujets étaient rejoints par téléphone. Après identification, nous précisions l'objet de notre démarche et, après avoir obtenu l'acceptation de chaque personne, le moment de la rencontre était déterminé. Le déroulement de la rencontre était le suivant:

- présentation du cadre et du sujet de la recherche,
- explications sur le questionnaire et la procédure utilisée,
- demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien,
- entrevue proprement dite,
- brève période de réponse aux questions des participants,
- fin de l'entretien et remerciements.

Une seule des 41 personnes constituant notre échantillon n'a pu participer aux entrevues, étant absente de la région au moment prévu pour notre collecte de données.

Les enregistrements de ces 40 entrevues constituent notre banque de données. Ce sont ces données qui ont été traitées; la façon dont ce travail fut fait et le résultat de cette opération font l'objet du chapitre qui suit.

En résumé

Le choix de la méthode, celui des instruments ainsi que celui des procédures de cueillette de données se sont avérés relativement faciles à faire pour assurer la congruence de la démarche exploratoire entreprise. Cette étape nous a amené à construire un instrument original et adapté à notre recherche en plus de nous permettre de rencontrer des directeurs et directrices fort intéressés par cette nouvelle problématique et les questions qu'elle soulève.

Le domaine de l'éducation interculturelle en région est un immense champ encore en friche. C'est pour contribuer à pallier aux lacunes que cette situation implique que nous avons entrepris une recherche exploratoire. Nous nous étions fixé comme but de donner un premier aperçu de l'état des lieux sur cette question dans la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Les différents choix méthodologiques que nous avons effectués, et qui viennent d'être présentés dans ce chapitre, ont été faits de façon à rencontrer les exigences qu'impose toute démarche scientifique rigoureuse. En plus, nous les avons voulu réalistes et congruents avec les objectifs que nous avions fixés à cette recherche.

La présentation des résultats qui suit permettra de constater dans quelle mesure nous avons atteint les objectifs que nous nous étions fixés.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre permet de prendre connaissance de ce qui se dégage des entrevues qui ont été effectuées auprès des 40 directeurs et directrices qui ont accepté de collaborer à cette recherche.

Il comporte deux parties : la première comprend les résultats des entretiens avec les personnes oeuvrant au Primaire (15), au Secondaire (6) et dans les Commissions scolaires (5); la seconde comprend ceux des entretiens avec les informateurs oeuvrant dans les Cégeps (8) et à l'Université (6).

Les données sont d'abord présentées dans un texte continu selon les trois grands thèmes de la recherche, à savoir

l'éducation interculturelle et la culture
les activités pédagogiques et parascolaires
le rôle des directions et les pistes de réflexion.

Puis, à la fin de chacune des huit séries d'entrevues, les résultats sont regroupés et présentés dans un tableau-synthèse. Le chapitre se termine par la présentation de l'ensemble des données sous forme de tableau synoptique. Mais auparavant, puisque les résultats présentés ici ne sont pas une transcription des données brutes recueillies sur le terrain, il convient de préciser de quelle façon nous avons traité celles-ci.

LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Rappelons ici que toute notre démarche de recherche tend vers un but : donner un premier aperçu de la situation de l'éducation interculturelle dans les milieux scolaires du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Pour y arriver, nous avions déterminé deux objectifs : apporter des précisions sur le discours tenu et présenter un éventail des activités qui ont cours dans les écoles régionales. Ce sont là les trois éléments essentiels qui ont orienté l'ensemble des choix théoriques et méthodologiques que nous avons faits. Le traitement des données recueillies lors des entrevues se situe dans la même ligne de pensée.

Il s'agissait, en effet, de dégager de l'ensemble des entretiens les informations pertinentes en regard des deux objectifs de notre recherche. Étant donné que le questionnaire utilisé avait été conçu spécifiquement pour les fins de cette dernière, c'est celui-ci qui est devenu l'instrument principal du traitement des données et ce, de la façon suivante.

Notre questionnaire avait été bâti autour de trois grands thèmes qui recoupaient l'ensemble de nos préoccupations. D'abord la signification que nos interlocuteurs donnaient aux concepts de culture et d'éducation interculturelle; ensuite les informations qu'ils étaient capables de fournir quant aux activités pédagogiques et parascolaires qui se vivaient dans les établissements; enfin, leurs réflexions en regard de différents aspects de la problématique interculturelle en région c'est-à-dire leur rôle, la connaissance de matériel pédagogique spécifique, les lacunes, les résistances. Ce questionnaire fut le seul utilisé pour toutes les entrevues, quel que soit le type de direction concerné. Il devenait ainsi

relativement simple de réécouter les enregistrements de ces entrevues et de classer les informations en relation avec les trois thèmes principaux de la recherche. C'est ce qui fut d'abord fait.

Le résultat de cette première écoute donnait une vision panoramique difficile à présenter et à analyser. Aussi avons-nous procédé à un second classement des données : un classement en fonction de l'appartenance à un ordre d'enseignement. Cela a permis d'obtenir les trois regroupements suivants : les directions du Primaire, les directions du Secondaire et les directions de l'Enseignement supérieur.

C'est ce second classement que nous avons spécifié dans une troisième étape afin de faire ressortir la diversité des composantes de notre échantillon, qui nous a conduit au mode de présentation qui fut adopté. Celui-ci permet effectivement de prendre connaissance facilement des résultats des entrevues en relation avec les thèmes explorés et de les synthétiser pour chacun des huit types de direction considérés. Voyons ce qu'il en est concrètement.

PREMIÈRE PARTIE

L'éducation interculturelle au Primaire, au Secondaire, dans les Commissions Scolaires

Les directeurs et directrices d'écoles primaires et secondaires ainsi que les responsables de la pédagogie au niveau des commissions scolaires constituaient plus de la moitié de notre échantillon, c'est-à-dire 27 des 41 personnes sélectionnées. De ce nombre, 26 ont été interviewées et ce sont les données recueillies auprès de celles-ci qui sont présentées en première partie de ce chapitre, en commençant par les quinze directeurs du primaire, puis les six du secondaire pour terminer par les cinq des commissions scolaires.

1. AU PRIMAIRE

L'éducation interculturelle

Pour l'ensemble des directeurs et directrices de cet ordre d'enseignement, faire de l'éducation interculturelle c'est sensibiliser aux autres cultures, aux autres peuples; c'est aussi apprendre à respecter les différences culturelles; c'est également ouvrir les jeunes au monde. Cependant, compte tenu de l'homogénéité de la population régionale, de la faible représentation d'ethnies différentes dans le milieu, on ne se préoccupe pas d'éducation interculturelle ici. Bien sûr, cela n'empêche pas de faire de la sensibilisation mais on ne peut aller plus loin sans être "superficiel" car il n'y a pas de confrontation interethnique quotidienne.

Pour eux, axer sur l'acceptation et le respect des différences, de tous ordres, permet d'arriver au même résultat car la différence ethnique n'est qu'une différence parmi d'autres. D'ailleurs, quand il y a arrivée d'enfants d'origine ethnique différente, l'intégration est facile en raison du faible nombre d'arrivants. Au moins quatre des directeurs et directrices ont vécu des expériences de cet ordre et tous les qualifient de positives.

Pour la presque totalité de nos informateurs du primaire (13 sur 15), il n'y a pas de besoin et pas de demande de la part du milieu relativement à l'interculturel et il n'y a donc pas nécessité d'en faire.

Par contre, les deux autres soulignent que même s'il n'y pas beaucoup de diversité ethnique ici, il est nécessaire d'intégrer cette nouvelle dimension en raison des changements planétaires qui vont nous affecter aussi. De façon spontanée, ces deux personnes ont rapproché l'éducation interculturelle de la nécessité de modifier la formation donnée aux élèves du primaire actuellement; l'un reliant les nouveaux besoins à la dimension culturelle et l'autre aux nouvelles exigences du marché du travail. Mais globalement, pour l'ensemble des directeurs et directrices ce questionnement est peu présent dans leurs préoccupations, encore moins prioritaire. La majorité d'entre eux nous ont dit "ne pas avoir réfléchi en ce sens".

La culture

Il est difficile d'obtenir de nos informateurs une définition précise du concept de culture. Cependant quand ils l'utilisent , ils réfèrent à ce qui nous distingue, à ce qui nous différencie des autres peuples, des autres cultures. Un directeur parle toutefois de la

culture comme de ce qui fait de nous des humains, de ce qui nous distingue des autres espèces animales. De façon générale, **c'est une conception anthropologique, particulariste de la culture qui ressort du discours des directeurs et directrices du primaire.**

Les activités

Pour la totalité des direction d'écoles primaires, **les programmes actuels** donnent toute l'ouverture nécessaire pour intégrer une dimension interculturelle dans l'enseignement. Cependant, elle est peu exploitée. D'ailleurs, disent-ils, c'est l'enseignant qui décide de la façon dont il va appliquer les programmes ainsi que de l'approche pédagogique qu'il va utiliser.

À leur connaissance, plusieurs enseignants tirent partie de l'actualité et des ressources régionales pour faire des discussions ou pour organiser des activités avec leurs élèves. Par exemple la guerre du Golfe et les événements du Rwanda ont donné lieu à des activités dans des cours comme ceux d'enseignement religieux, de morale et de formation personnelle et sociale, qui sont ceux qui se prêtent le plus aux activités pédagogiques interculturelles. Il arrive parfois que ce soit dans le cadre des cours d'histoire, de géographie ou d'anglais, mais c'est plus rare.

Aussi, les ressources régionales comme le musée amérindien et la réserve de Masteuiasth de même que le groupe Solidarité internationale d'Alma sont sollicités pour organiser des activités complémentaires aux cours donnés aux élèves. Mais encore une fois "ça dépend des profs". Enfin, tous nous disent qu'ils ont la possibilité d'avoir recours à des mesures d'accueil quand la situation l'exige, ce qui de façon générale signifie donner

des cours de français à des élèves non-francophones pour qu'ils soient capables de participer aux activités des classes régulières.

Au chapitre **des activités parascolaires**, ce qui touche la dimension interculturelle est surtout le fait des équipes d'animation pastorale. Cela prend la forme d'activités ponctuelles de solidarité, comme la cueillette de fonds, de nourriture ou de vêtements; la venue de conférenciers mais aussi d'activités éducatives de plus longue durée, comme la mise sur pied d'un club Mond'ami; des échanges avec des jeunes d'autres écoles ou d'autres pays. Les élèves du deuxième cycle participent souvent à des échanges linguistiques dans d'autres provinces canadiennes et parfois, mais plus rarement, dans d'autres pays tels la France, la Belgique. Les élèves d'une école vivent une expérience d'échange avec des pairs d'une école montréalaise dans le cadre d'un projet en informatique mais, en général, les séjours à Québec et à Montréal sont plutôt touristiques même si cela n'exclut pas une certaine dimension éducative.

Le rôle des directions et les pistes de réflexion

Pour tous nos informateurs, les directions doivent être des leaders dans leur école. C'est à eux que revient la tâche de stimuler et d'informer mais aussi de proposer de nouvelles façons de voir et de faire les choses. Ils doivent également soutenir les initiatives qui sont prises par les enseignants. Cependant, ils n'ont pas à intervenir au niveau des approches pédagogiques adoptées par les enseignants. À un autre niveau, les directeurs et directrices soulignent que si les programmes offrent des ouvertures, ils représentent aussi des contraintes. Il arrive que ce soit cet aspect qui soit invoqué par les enseignants mais cela cache peut-être un manque de souplesse de leur part. Trois de nos informateurs

soulignent que "le corporatisme des enseignants est souvent un facteur important qui empêche de changer les choses".

La majorité des directeurs et directrices pointent du doigt la culture générale des futurs maîtres et leur conformisme en regard de l'application des programmes actuels. Un des directeurs questionne la capacité de la population régionale à faire face aux défis de l'avenir et déplore le peu de débats sur ce sujet dans le milieu de l'éducation au Saguenay—Lac-Saint-Jean.

En résumé

Pour la très grande majorité des directeurs et directrices d'école primaire, l'âge des élèves et la faible diversité ethnique rendent l'éducation interculturelle non nécessaire au Saguenay—Lac-Saint-Jean. La plupart des activités qui ont cours actuellement sont ponctuelles, celles qui ont lieu dans le cadre des cours sont le fait d'enseignants sensibilisés et attirés par les questions culturelles. De plus, la diminution des budgets a comme conséquence qu'il sera de plus en plus difficile de tenir des activités en dehors du contexte scolaire, ce qui augure mal pour les activités d'échange. Le tableau qui suit donne une idée d'ensemble des résultats des entrevues effectuées auprès des directeurs et directrices du primaire.

Tableau 8.
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les 15 directeurs et directrices d'écoles primaires.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> Faire de l'éducation interculturelle c'est sensibiliser aux autres cultures; apprendre à respecter les différences culturelles; ouvrir les jeunes au monde (15/15). Au Saguenay-Lac-St-Jean, la population est homogène et il n'y a pas nécessité de faire plus que sensibiliser (13/15). La mondialisation va obliger à modifier la formation donnée aux élèves, à tenir compte des différences culturelles (2/15). 	<p>Pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les programmes actuels sont ouverts sur cette dimension mais ici, cette ouverture est peu exploitée (15/15). Plusieurs enseignants tirent partie des événements d'actualité, surtout en enseignement religieux, en morale, en formation personnelle et sociale; parfois aussi en histoire, en géographie, en anglais. Plus fréquent au deuxième cycle. Partout, on a recours aux mesures d'accueil pour les enfants qui en ont besoins. 	<p>Rôle</p> <p>Les directions doivent faire preuve de leadership dans leur établissement; stimuler, initier et informer mais aussi soutenir les initiatives des enseignants.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La culture c'est ce qui nous définit, ce qui nous distingue des autres peuples; conception anthropologique (15/15). La culture c'est aussi ce qui nous distingue des autres espèces; ce qui fait de nous des humains; conception philosophique (1/15). 	<p>Parascolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> Activités pastorales; cueillette de fonds pour organisations internationales; conférences; Échanges linguistiques et culturels (Canada anglais; France; Belgique). 	<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> dimension contraignante des programmes; on ne connaît pas le matériel interculturel; ce sont les enseignants qui ont le premier rôle dans l'utilisation de l'approche pédagogique; il y a beaucoup de résistance au changement dans les milieux d'éducation; le corporatisme syndical est important; la formation des maîtres est déficiente; les écoles sont trop sollicitées; mentalité régionale pas toujours ouverte; peu de budget; la présence amérindienne est peu exploitée.

2. AU SECONDAIRE

L'éducation interculturelle

Au premier abord, le discours général des directeurs et directrices d'écoles secondaires ressemble à celui des directions du primaire c'est-à-dire que l'éducation interculturelle c'est la sensibilisation, l'ouverture à la différence. Cette capacité de se reconnaître différent est difficile à réaliser ici en raison de l'homogénéité "ethnique" de la population régionale.

Par contre après avoir dit cela, la moitié d'entre eux soulignent qu'il existe un deuxième niveau à l'éducation interculturelle qui consiste à "ouvrir l'esprit des élèves au fait qu'on fait partie du monde; à les mettre en contact avec la réalité mondiale". Pour eux, cela est extrêmement important.

Pour les trois autres c'est important, mais le vécu interethnique inexistant fait que la sensibilisation qui se fait actuellement est suffisante et même qu'il peut être superficiel d'aller plus loin. "La réalité régionale n'est pas favorisante". En effet, il faut faire attention quand on parle d'ouverture d'esprit "de ne pas se déconnecter de la réalité même si cela est plus satisfaisant intellectuellement". Pour eux, il faut être en contact pour aller plus loin afin de ne pas être artificiel. Malgré tout, l'ouverture est une valeur à privilégier.

Pour un des répondants, il existe une approche interculturelle qui n'est pas superficielle mais qui rejoint la formation fondamentale que l'on doit donner aux élèves du secondaire. Les cinq autres directeurs et directrices font un lien entre éducation interculturelle et formation professionnelle pour les jeunes d'aujourd'hui. Pour l'un d'entre

eux, cela permettrait de parer à l'exode des jeunes que cette région-ci connaît en plus de contribuer à les préparer adéquatement pour l'avenir.

"Ce discours n'est pas le fait de tout le monde", nous dit cependant un directeur, "il est le fait de l'avant-garde". De plus, ajoute-t-il, "il se fait en vase clos". Il arrive que des échanges se fassent entre individus sur ces sujets mais "personnellement, je n'ai jamais été interpellé par la direction régionale, par le Ministère ou d'autres instances à ce propos". Ce n'est pas nécessairement parce que ce discours est superficiel, mais peu se sentent touchés, concernés dans le milieu régional de l'éducation. D'ailleurs, "en éducation on réagit, on n'agit pas".

Des programmes spéciaux sont mis en place dans plusieurs écoles secondaires. On parle ici des programmes Sports-Études, Arts-Études, du Programme d'éducation internationale en plus des programmes des écoles privées. S'il s'agit pour quelques-uns d'élitisme (2 sur 6), certains autres espèrent (2 sur 6) que ces programmes finiront par avoir un effet d'entraînement sur l'enseignement régulier.

Si d'entrée de jeu, le discours des directeurs et directrices du secondaire ressemble à celui qu'on tient au primaire, dès qu'ils abordent la question de la formation professionnelle et les besoins des jeunes pour l'avenir, l'éducation interculturelle s'intègre facilement à leur discours et ce, par le biais des exigences de la mondialisation. Il y a donc une différence entre les propos des directeurs et directrices des deux ordres d'enseignement.

La culture

Pour nos interlocuteurs, l'éducation interculturelle est axée sur la reconnaissance, l'acceptation, le respect des différences car la culture c'est ce qui nous distingue des autres, ce qui fait de nous ce que nous sommes. Pour un des directeurs rencontrés, la culture c'est ce qui fait de nous des humains et l'éducation devrait amener les humains à se rapprocher, à transcender leurs différences plutôt que servir à les éloigner. Encore ici on peut dire que c'est la **conception particulariste (anthropologique) de la culture qui occupe la plus grande place dans le discours.**

Les activités

La majorité des directeurs interviewés (4 sur 6) disent que **les programmes actuels** donnent des possibilités, des pistes qui pourraient être exploitées. Des cours comme l'histoire, la géographie, la formation personnelle et sociale, l'enseignement religieux et la morale se prêtent facilement à cela. Cependant, ce qui se fait dans ce sens dans les écoles est le fruit d'initiatives d'enseignants et cela est beaucoup lié à leurs convictions et à leur expérience personnelle. Plusieurs sont capables de profiter d'événements d'actualité pour les intégrer à leurs cours.

Malheureusement, souligne un directeur, cela est souvent le fait de cours optionnels pour les élèves, comme par exemple le cours d'histoire contemporaine. Pour les programmes réguliers, il n'y a rien de prescriptif en regard d'une dimension comme l'interculturel et "on sait bien que quand ça n'est pas prescriptif on ne fait rien".

À un autre niveau, il se vit **des activités ponctuelles** qui permettent de rejoindre des objectifs d'ouverture sur d'autres cultures. Quatre directeurs nous ont dit accueillir des étudiants étrangers dans le cadre du programme Interculture-Canada. Cette expérience permet de tenir des activités spéciales avec les élèves de l'école: repas, conférences, débats et elle oblige à recourir à des mesures d'accueil pour les étudiants-visiteurs. Alors que les élèves d'une seule école ont fait un séjour en pays étranger (la France), les élèves de toutes les écoles ont participé à des échanges linguistiques avec des élèves d'écoles anglophones, principalement en Ontario.

Les équipes d'animation et de pastorale jouent un rôle important dans l'organisation d'activités. La mise en place de regroupements tels Jeunes du monde, la tenue de conférences, de semaines thématiques ou encore la collaboration avec des organismes comme le Centre de solidarité internationale sont souvent le fruit de leurs initiatives. Une seule école tient chaque année une semaine interculturelle intégrée à la formation régulière des élèves.

Bref, bien que surtout ponctuelles, les activités se font plus nombreuses que dans les écoles primaires. Encore là cependant, les directeurs et directrices s'empressent d'ajouter que les restrictions budgétaires conjuguées au contexte de récession économique risquent de mettre un frein au développement d'activités, surtout les plus onéreuses, telles les échanges linguistiques et culturels.

Le rôle des directions et les pistes de réflexion

Comme il n'y a pas de discussion à ce sujet au niveau régional et encore moins de consensus, les directeurs et directrices disent faire du "chacun pour soi". Ils sont

impliqués et actifs dans leurs écoles où ils initient des choses mais où, surtout, ils soutiennent les initiatives des enseignants dynamiques. Ils assument le leadership dans leur école en attendant que soient discutés les nouveaux enjeux et leurs conséquences sur la formation des élèves.

Pratiquement tous les directeurs et directrices rencontrés ont souligné le rôle primordial des enseignants en regard de l'utilisation d'une approche interculturelle en éducation. Au secondaire, les professeurs sont envahis par le quotidien, par les difficultés d'apprentissage. De plus, les enseignants en fin de carrière sont souvent "des spécialistes à tiroirs" ce qui n'aide pas à aller dans le sens d'approches nouvelles. Les jeunes profs, ceux qui sortent de l'université, semblent plus ouverts à cette dimension mais leur culture générale est souvent trop faible et ils manquent d'habileté. Ils sont souvent mal outillés pour faire face aux nouveaux défis de formation. Parlant d'outils, les directeurs et directrices disent ne pas connaître de matériel didactique conçu à des fins d'éducation interculturelle.

Un directeur parle de la présence amérindienne au Lac-Saint-Jean et note qu'il ne sont pas très différents, "ceux d'ici sont des blancs". Pourtant, il ajoute qu'ils "ne restent pas très longtemps dans nos écoles". Un autre directeur ajoute qu'il pourrait se faire plus de choses dans les écoles régionales et dans les programmes réguliers sans qu'il soit nécessaire de mettre sur pied un programme international. D'ailleurs, "on ne peut plus se contenter de faire rouler la machine sans regarder nos résultats".

En résumé

Le discours général des directeurs et directrices du secondaire se distingue légèrement de celui de leurs confrères du primaire. Même s'ils ne sont pas encore discutés systématiquement, les nouveaux enjeux sociaux et planétaires et leurs conséquences sur la formation des élèves les préoccupent au plus haut point. Le tableau suivant résume les propos des six directeurs et directrices que nous avons interviewés.

Tableau 9.**Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les six directeurs et directrices d'écoles secondaires.**

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> Faire de l'éducation interculturelle c'est sensibiliser aux différences culturelles, ouvrir à la différence (6/6). C'est mettre les jeunes en contact avec la réalité mondiale (3/6). Au Saguenay-Lac-St-Jean, il n'y a pas nécessité de faire plus que sensibiliser sans être superficiel (3/6). La formation professionnelle devra tenir compte du contexte international mais actuellement cela ne touche que l'élite (3/6). 	<p>Pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les programmes actuels donnent des possibilités qui pourraient être utilisées (4/6); plus de possibilités dans les cours optionnels et les programmes spéciaux (Sports, Arts, PEI). Des enseignants font des activités dans les cours d'enseignement moral, religieux, la formation personnelle et sociale, l'histoire, la géographie et l'anglais. Des mesures d'accueil sont utilisées pour les élèves qui en ont besoin. 	<p>Rôle</p> <p>Leur rôle se résume au leadership qu'ils assument dans leur établissement. Surtout en soutenant les initiatives des enseignants.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La culture c'est ce qui nous distingue des autres, ce qui fait de nous ce que nous sommes; conception anthropologique domine (6/6). La culture c'est aussi ce qui fait de nous des humains et qui devrait rapprocher les hommes; conception philosophique humaniste (1/6). 	<p>Parascolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> Échanges linguistiques (6/6) et culturels (1/6). Accueil d'étudiants étrangers (4/6). Activités pastorales; semaines thématiques. Conférences, débats, repas communautaires. Semaine interculturelle (1/6). 	<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> le rôle primordial des enseignants en relation avec l'approche pédagogique; au secondaire, les cours sont donnés par des spécialistes; les jeunes profs manquent de culture et d'habileté; ils sont souvent conservateurs; pas de contact avec les amérindiens; rigidité des programmes; peu de ressources budgétaires et humaines disponibles; les milieux d'éducation ne sont pas sensibles aux nouveaux défis de la formation; on ne connaît pas le matériel pédagogique interculturel; les projets éducatifs pourraient être des leviers pour initier des changements.

3. DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Quand on regarde le réseau régional de l'éducation au niveau des commissions scolaires, on constate qu'il présente une certaine variabilité. En effet, bien que constitué d'une grande majorité de commissions scolaires catholiques (12), il comporte également une commission scolaire protestante (responsable de cinq écoles) ainsi qu'une direction régionale amérindienne, dite "hors réseau" (responsable de cinq écoles). Il était intéressant d'inclure cette variabilité dans notre échantillon. Voyons maintenant quel est le discours tenu par les responsables de la pédagogie dans ces différentes instances.

L'éducation interculturelle

Pour les cinq directeurs et directrices interviewés, l'éducation interculturelle c'est d'abord une prise de conscience de la différence culturelle, de l'existence de différentes cultures. Pour la majorité toutefois (3 sur 5), l'homogénéité ethnique régionale fait qu'on ne sent pas le besoin d'aller plus loin, au niveau d'une pédagogie interculturelle, que "l'exploitation des différences" du milieu actuel qui sont des différences intellectuelles, sociales, économiques, religieuses.

Par ailleurs à un autre niveau disent-ils, "la réalité mondiale va nous forcer à aller dans le sens de l'interculturel" et à réajuster les programmes et activités. Cela devient de plus en plus nécessaire pour la formation des jeunes. Deux interlocuteurs soulignent aussi le fait que l'éducation interculturelle dépasse la question ethnique, même si elle en est indissociable, car la culture, les différences culturelles reposent sur des valeurs. Dans cette optique, faire de l'éducation interculturelle permet d'identifier les différences, de les situer, mais aussi nous amène "à faire ressortir les points qui se ressemblent, des points en

commun parce qu'on est d'abord tous des êtres humains". Vu sous cet angle, faire de l'éducation interculturelle voudrait dire "essayer de résoudre les conflits, essayer de vivre ensemble en harmonisant nos différences et non en les éliminant".

Pour une majorité, avoir une préoccupation interculturelle en éducation est de plus en plus nécessaire. Il y a des possibilités d'en faire ici, ne serait-ce qu'en raison de la présence des Amérindiens et des anglophones, mais aussi en raison de la diversité de religions, de conditions socio-économiques. La réalité de l'isolement géographique a obligé la population régionale à faire preuve de dynamisme et d'ouverture. Ce qu'il ne faut pas prendre pour un acquis éternel car, nous dit un directeur, "on ne travaille jamais assez à aller chercher les richesses du milieu".

La culture

Pour les directeurs et directrices de ce groupe, la culture c'est ce qui distingue les peuples. A l'instar de nos interlocuteurs du Primaire et du Secondaire, **tous réfèrent à une conception anthropologique, particulariste de la culture**. Bien que deux d'entre eux soulignent qu'il faille "chercher les ressemblances au-delà des différences", c'est toujours le groupe qui est porteur de la culture.

Les activités

En regard des activités liées **aux programmes**, on constate une distinction entre les différentes commissions scolaires. Même si tous disent se servir des programmes du Ministère, le contexte régional les amène à composer de façon différente avec ceux-ci. De

plus, leur façon de concevoir leur rôle et les pistes de réflexion qu'ils soulèvent nous ont incité à présenter ces trois points séparément.

Pour les représentants des **commissions scolaires catholiques**, la réalité régionale n'oblige pas à modifier les programmes actuels qui sont assez ouverts sur la dimension interculturelle pour permettre un minimum de sensibilisation dans les écoles. Au Primaire, les cours de sciences humaines, d'enseignement religieux, d'enseignement moral et de formation personnelle et sociale se prêtent très bien à cela. Au Secondaire, la géographie et l'histoire s'ajoutent à l'enseignement religieux, moral et à la formation personnelle et sociale. Quand cela est nécessaire, toutes les écoles peuvent aussi mettre en place des mesures d'accueil. Enfin, certains programmes spéciaux, comme le Programme d'éducation internationale, accentuent les possibilités d'aller dans ce sens.

Bien que plus loin des activités pédagogiques et parascolaires quotidiennes, les directeurs et directrices rencontrés identifient quelques activités qui ont cours dans les écoles: ce sont surtout des échanges linguistiques et/ou culturels, des semaines thématiques (semaine de l'harmonie scolaire, semaine interculturelle) et dans certaines écoles des cours de langue (anglais, espagnol).

Le rôle des directions et les pistes de réflexion

Dans la majorité des cas, ce qui se vit dans les écoles en relation avec l'interculturel est le fait d'initiatives qui viennent d'enseignants plus ouverts, sensibles à cette problématique, ou alors de direction d'école. Leur rôle leur apparaît assez limité en ce qui concerne l'utilisation d'une approche interculturelle par les enseignants. Cependant, il leur revient de sensibiliser à cette dimension par la diffusion d'informations dans les écoles,

par l'examen et le choix du matériel pédagogique et par le soutien qu'il peuvent donner aux initiatives du milieu. Par ailleurs, les trois personnes rencontrées disent ne pas connaître de matériel didactique conçu à des fins d'éducation interculturelle.

À ce jour, l'éducation interculturelle est quelque chose d'événementiel dans les écoles régionales. Pour que cela change dans l'avenir, il faudrait que la formation donnée aux futurs maîtres rende les enseignants plus habiles à composer avec cette dimension, ce qui n'est pas le cas actuellement. La diminution des budgets et le manque de ressources humaines n'aident pas les commissions scolaires à en faire plus.

Les activités

Pour les représentants des **commissions scolaires protestante et hors-réseau**, les programmes du ministère de l'Éducation sont assez flexibles pour permettre de faire des expériences interculturelles dans l'enseignement. Cela veut dire, par exemple, être capable d'adapter le calendrier scolaire au vécu des élèves, que ce soit en raison d'activités de groupe importantes ou encore pour des motifs religieux. Dans ce sens, les programmes officiels sont flexibles c'est-à-dire qu'ils n'obligent pas à élaborer une politique pour toute la commission scolaire et permettent beaucoup d'autonomie aux directions des écoles.

Cela est important pour un des directeurs car la réalité géographique de sa commission scolaire a obligé la décentralisation et donné de la latitude aux écoles. La commission scolaire stimule les initiatives locales et incite au partage des expériences pédagogiques vécues dans les différentes écoles sous sa responsabilité. "On partage beaucoup à l'intérieur de la commission scolaire". Par contre, le partage se fait "peu avec les autres

"commissions scolaires" avec lesquelles les rencontres sont plus formelles. Dans cette commission scolaire, certaines écoles sont francophones, d'autres anglophones; certaines reçoivent des élèves de différentes confessions religieuses, ce qui oblige élèves et enseignants à faire preuve de tolérance et, souvent, d'imagination dans l'application des programmes.

Pour l'autre direction, s'il arrive que les programmes du ministère de l'Éducation soient adaptés au vécu local, il est parfois nécessaire de développer d'autres programmes, comme par exemple en histoire. Cette façon de faire permet de créer des outils pédagogiques "pour intégrer les choses qui nous sont propres dans le système d'éducation".

Même si des contacts réguliers existent avec les autres commissions scolaires de la région en ce qui concerne la pédagogie, les instruments développés pour répondre aux besoins spécifiques des écoles amérindiennes circulent peu dans les autres écoles régionales. Dans un premier temps, il faut dire que ces initiatives sont nouvelles; elles ne datent que de la prise en charge des services éducatifs par la communauté en 1980. Mais aussi, on peut ajouter que "la demande n'est pas forte de la part des autres instances régionales".

Auparavant évacuées des programmes scolaires, les activités amérindiennes traditionnelles sont maintenant priorisées et intégrées aux activités des programmes réguliers. Des expériences de "mixité" ont eu lieu entre des classes amérindiennes et blanches. Quelques écoles "blanches" sollicitent parfois la commission scolaire pour des rencontres avec diverses instances de la communauté amérindienne, cependant "on n'est pas submergés de demandes".

Le rôle des directions et les pistes de réflexion

Pour un de ces directeurs, il faut "prêcher par l'exemple". Comme les enseignants, en plus de saisir toutes les occasions possibles d'éduquer en ouvrant l'esprit, il est important "de soulever et de reconnaître ce qui se fait d'intéressant dans les écoles". L'autre conçoit que la direction a un double rôle à jouer en regard de l'interculturel. D'abord "sauvegarder nos éléments culturels et privilégier une approche communautaire dans nos pratiques". Mais aussi "faire la promotion de ce que l'on est, parler de ce que l'on fait, se faire connaître".

Former et informer les adultes des autres communautés car les préjugés sont présents et "souvent les préjugés ce ne sont pas les enfants qui les ont, ce sont les adultes". Il est nécessaire de se faire connaître. Les Amérindiens doivent aussi se former et travailler pour leur communauté. Il faut cesser de nier les différences entre les jeunes blancs et amérindiens dans les écoles.

En résumé

Il existe une certaine diversité dans les commissions scolaires régionales qui se traduit par des expériences et des approches différentes en regard de la variabilité culturelle. Le tableau suivant regroupe les propos des responsables rencontrés.

Tableau 10.
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec cinq directeurs et directrices pédagogiques de commissions scolaires.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation interculturelle c'est une prise de conscience des différences culturelles, de l'existence de différentes cultures (5/5). Cela permet d'harmoniser les différences, de résoudre les conflits (2/5) et de sauvegarder la culture (1/5). • Au Saguenay-Lac-St-Jean, la forte homogénéité ethnique fait que l'interculturel n'est pas une nécessité (3/5). • L'interculturel dépasse la question ethnique (2/5). • La réalité mondiale va obliger à aller dans le sens de l'interculturel pour la formation des jeunes (4/5); actuellement seule l'élite est touchée. 	<p>Pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les programmes actuels donnent des possibilités; la réalité régionale permet une sensibilisation (3/5) sauf pour programmes spéciaux. • Programmes sont adaptés aux besoins de la communauté (2/5). • Initiatives des enseignants surtout dans les cours de sciences humaines, d'enseignement moral ou religieux, de formation personnelle et sociale. • Aussi mesures d'accueil au besoin. • Cours de langue (anglais, espagnol). 	<p>Rôle</p> <p>Leur rôle est de sensibiliser et de diffuser l'information dans les écoles (3/5); examiner et choisir le matériel pédagogique et soutenir les initiatives du milieu. faire connaître ce qu'on est et ce qu'on fait (2/5). Aider à la sauvegarde de nos éléments culturels.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La culture c'est ce qui distingue les peuples (5/5). Ce sont les valeurs partagées par le groupe, la communauté; conception anthropologique (5/5). Aussi, il faut parfois chercher les ressemblances car on est d'abord des humains (2/5); conception philosophique. 	<p>Parascolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échanges linguistiques et culturels. • Calendrier scolaire adapté. • Activités traditionnelles. • Expériences de mixité entre classes d'élèves blancs et amérindiens. • Semaines thématiques. 	<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • former et informer les jeunes mais aussi les adultes; • bâtir des outils et travailler pour sa propre communauté; • cesser de nier les différences entre blancs et amérindiens; • faire circuler les instruments développés ici; • faire preuve de tolérance et d'imagination dans l'application des programmes; • ne connaissent pas de matériel pédagogique interculturel.

DEUXIÈME PARTIE

L'éducation interculturelle dans les cégeps et à l'université

Les établissements d'enseignement supérieur reçoivent et composent avec une clientèle beaucoup plus nombreuse et variée que celle des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Aussi, le nombre de personnes affectées aux activités pédagogiques et aux activités parascolaires est-il plus important qu'aux autres ordres d'enseignement.

Afin d'avoir un meilleur aperçu de ce qui s'y passe, nous avions décidé d'inclure tous les établissements dans notre échantillon, à savoir quatre collège d'enseignement général et professionnel (cégep) et une université. Dans chacun des cégeps, nous avons rencontré en entrevue deux personnes : une personne responsable d'activités pédagogiques et une autre, responsable d'activités parascolaires.

À l'université, six entrevues ont été réalisées : une entrevue avec une personne responsable d'activités parascolaires et cinq avec des responsables d'activités d'enseignement ou de recherche. Compte tenu du fait que notre recherche vise les milieux scolaires, nous nous sommes d'abord adressés à des responsables de la formation des maîtres du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), ce qui nous donne trois entrevues sur cinq. Puis, nous avons rencontré une personne s'occupant de la formation des Amérindiens et enfin, une personne impliquée dans les

activités de la Chaire d'enseignement et de recherche interethniques et interculturels (CERII).

Les informations recueillies auprès de ces quatorze personnes sont présentées comme suit:

- une première partie comprenant les résultats des entrevues réalisées dans les cégeps et se divisent en deux sections : une section pour les responsables d'activités pédagogiques et une autre section pour les responsables d'activités parascolaires;
- une deuxième partie comprenant les résultats des entrevues effectuées à l'Université et se divisant en trois sections : une section pour les sciences de l'éducation, une autre section pour les activités pédagogiques spécifiques, et enfin, une troisième section pour les activités parascolaires.

1. DANS LES CÉGEPS

LES RESPONSABLES À LA PÉDAGOGIE

L'éducation interculturelle

Toutes les personnes rencontrées disent ne pas avoir, à ce jour, fait une longue réflexion sur ce sujet, ce qui ne les empêche aucunement de faire l'exercice de définir ou de préciser ce que signifie pour elles l'éducation interculturelle. De façon générale, tous parlent d'une approche qui veut faire en sorte de rejoindre et de mettre en contact des

personnes qui ont des cultures différentes pour leur permettre d'échanger et/ou de s'intégrer à un milieu ou à une culture donnée.

Comme le dit une des informatrices : "Faire de l'éducation culturelle, c'est faire en sorte que des personnes ayant des référentiels différents puissent cheminer à l'intérieur d'une culture qu'ils ont choisi de s'approprier".

Tous reconnaissent aussi la nécessité d'inclure cette dimension dans la formation qui est donnée aux jeunes, ne serait-ce qu'en raison des nouveaux défis que pose la mondialisation. En effet, pour ces quatre personnes, cette préoccupation est loin d'être superflue, elle devient de plus en plus inévitable. Cependant, toutes soulignent que cela représente un "défi supplémentaire" dans une région comme le Saguenay—Lac-Saint-Jean dont la population est plutôt homogène et qui donne souvent l'impression de vivre en autarcie.

"On fait de l'entropie alors que les défis de l'an 2000 vont nous forcer à nous ouvrir" nous dit même un directeur interrogé.

Le peu de confrontation interethnique dans le milieu régional fait qu'il y a "peu ou pas d'incitatif à l'intégration de ces notions actuellement". L'intérêt et la sensibilité sont minimales nous dit-on, dans le milieu régional, sauf pour quelques individus. Il n'y a pas de position institutionnelle officielle en regard de l'éducation interculturelle ce qui n'empêche pas certaines d'entre elles de vivre des expériences particulières. En effet, dans trois des quatre établissements on parle déjà de coopération internationale.

La culture

Pour l'ensemble des personnes rencontrées, la culture c'est d'abord ce qui nous différencie des autres et il importe de bien connaître ce que nous sommes, les valeurs que nous partageons avec notre groupe; c'est un premier niveau, ethnique ou national. Pour la majorité cependant, la culture c'est plus que la culture ethnique, c'est plus large que ça, "ça rejoint l'ouverture sur le monde". Comme le dit l'un d'eux : "On peut dépasser les différences. La différence est un attrait pour aller plus loin. Au-delà des différences, on atteint l'universel, inéluctablement on atteint les problèmes fondamentaux. La culture c'est une fenêtre sur le monde."

De façon générale, on peut ajouter que tous les directeurs rencontrés conviennent que l'on devrait avoir une préoccupation plus grande face à l'interculturel, ne serait-ce que pour développer une sensibilité face aux autres. De plus, ils reconnaissent que l'on devra se préoccuper d'interculturel si on veut donner aux jeunes actuellement dans les écoles une formation adaptée aux défis nouveaux de l'an 2000.

Pour eux tous, la culture c'est d'abord ce qui nous lie à un groupe donné, ce qui nous particularise. Cette **acception anthropologique de la culture se retrouve dans les entrevues** avec les quatre directeurs et directrices, bien qu'à l'occasion trois d'entre eux réfèrent à la culture fondamentale, ou avec un grand C, ou prérogative des humains, c'est-à-dire à son acception humaniste.

Les activités

En ce qui a trait aux **activités pédagogiques** comme telles, il n'y a pas de préoccupation particulière pour l'interculturel dans les programmes d'enseignement régulier des cégeps. Dans certains programmes spécifiques comme ceux de techniques policières, de soins infirmiers, de formation des amérindiens ou dans certains programmes de sciences humaines, cette dimension est considérée et explorée. Cependant, à part ces quelques exceptions, il n'y a pas de "mécanismes formels" dans les programmes incitant les enseignants à aller dans ce sens. De plus, il n'est pas évident que la réforme des programmes, imposée rapidement dans la plupart des collèges, va permettre de pallier aux "lacunes culturelles" des étudiants des cégeps. Il y a un peu de réflexion sur la formation fondamentale, même si on espère qu'à moyen terme cela va apporter des changements majeurs.

De l'avis de tous, c'est aux enseignants que revient l'initiative d'aller plus loin avec les étudiants. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans leurs établissements, nous disent-ils.

Leur rôle, comme direction, consiste surtout à soutenir les initiatives du milieu qui vont dans le sens de l'ouverture et de la sensibilité à l'autre. Cependant, cela est complexe et il n'y a pas nécessairement de façon unique et simple d'y arriver. Actuellement, il faut reconnaître "qu'on est plus en réaction qu'en proaction" face à ce type de préoccupation et que cela se comprend quand on regarde le contexte régional (homogène, éloigné), le contexte social (branle-bas de la réforme) et le contexte économique difficile. Malgré tout, on ne peut pas dire qu'il ne se fait rien dans les cégeps.

En effet, toutes les institutions ont leur lot d'expériences et d'échanges, la plupart initiés par les enseignants ou les services aux étudiants, sauf en ce qui a trait à la "l'international" qui relève des directions d'établissements. Toutes les personnes disent que les établissements sont prêts à mettre en place les mesures d'accueil et d'intégration et à fournir l'aide pédagogique requise quand c'est nécessaire. Par contre, pour des informations plus détaillées sur les activités pédagogiques, il faudrait rencontrer les enseignants.

Dans une des institutions, des expériences interculturelles importantes se sont faites avec des groupes amérindiens. Elles se sont révélées énergiephages et chronophages et on ne peut pas dire que malgré cela elles se soient soldées par une réussite. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il faille mettre fin à ce type d'activités, mais plutôt essayer d'apprendre de cet échec.

Concernant l'expérience internationale, dans un des établissements qui développent ce créneau, on nous dit que les enseignants qui participent reçoivent une formation à "la dimension interculturelle" offerte par les organismes gouvernementaux subventionnaires. Deux des informateurs soulignent que, malgré le peu d'expertise qu'ils ont encore dans ce domaine, ils croient que de telles expériences auront des retombées dans leurs établissements et que les étudiants en bénéficieront.

Au moins deux des quatre directeurs rencontrés connaissent un peu de matériel produit au Québec et utilisable dans les cégeps. Un responsable nous a parlé d'une enquête, en cours actuellement, dont l'objectif est d'effectuer un relevé du matériel pédagogique produit et développé par les institutions ou les enseignants québécois. Une personne est d'ailleurs chargée de répondre à cette enquête dans l'établissement. Les

autres informateurs nous réfèrent à la bibliothèque et aux enseignants pour obtenir plus de détails.

Le rôle des directions et les pistes de réflexion

- Actuellement, la préoccupation institutionnelle est minimale, pas articulée. Ce qui se fait relève d'initiatives individuelles, venant principalement d'enseignants-piliers dans certains départements.
- Au niveau de la formation fondamentale, on doit aussi composer avec des acquis minimaux.
- Il n'y a pas d'objectif de société qui transpire dans les programmes, de volonté politique exprimée dans ce sens et ça ne peut pas être seulement à l'école que ça se passe.
- Dans le monde régional il y a un sentiment d'autarcie très fort, lié à l'isolement géographique; l'homogénéité très grande de la population fait que l'intérêt pour l'autre est superficiel, "une fois dépassé l'intérêt folklorique, on retrouve une certaine distance." Mais cela, nous dit-on, n'est peut-être pas tant une caractéristique régionale que de l'époque dans laquelle nous vivons.

Présenté de façon systématique, voici ce que les directeurs et directrices nous ont dit:

Tableau 11.

Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les quatre directeurs et directrices à la pédagogie dans les cégeps.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation interculturelle c'est une approche qui permet de mettre en contact des personnes de cultures différentes (4/4) pour échanger, s'intégrer. • Permettre à des personnes ayant des référentiels différents de cheminer dans une culture pour se l'approprier. • Nécessaire d'inclure cette dimension dans la formation donnée aux jeunes; faire face à la mondialisation (3/4). • Défi supplémentaire au Saguenay-Lac-St-Jean car la population est homogène; peu d'incitatifs, peu de concertation régionale. 	<p>Pas de préoccupation dans les programmes réguliers des cégeps.</p> <p>Ce qui se fait, c'est dans des programmes spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • techniques policières; • soins infirmiers; • formation des amérindiens; • sciences humaines : les cours de formation fondamentale; • service social. <p>Étudiants et enseignants qui font des stages sont formés par les organisations gouvernementales.</p>	<p>Leur rôle est surtout de soutenir les initiatives du milieu, d'accentuer cette préoccupation, d'augmenter les activités de coopération internationale pour diffuser l'expertise développée ici.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La culture c'est ce qui nous différencie des autres groupes, ce qui permet de s'identifier, les valeurs partagées par un groupe (4/4); conception anthropologique; • La culture c'est aussi l'ouverture sur le monde (3/4), l'universel partagé par les humains (1/4). 		<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprendre des échecs de nos interventions; intérêt folklorique; • actuellement au Saguenay-Lac-St-Jean, plus en réaction qu'en pro-action; • contexte régional peu favorisant; • contexte économique difficile; • au niveau pédagogique, ce sont les enseignants qui ont le premier rôle; • plus de compétition que de concertation au niveau régional; • pas d'objectif de société dans ce sens; • climat d'insécurité dans cégeps; • pas de connaissance de matériel spécifique (3/4).

LES RESPONSABLES D'ACTIVITÉS ÉTUDIANTES

L'éducation interculturelle

Pour les personnes œuvrant à ce niveau, faire de l'éducation interculturelle c'est globalement, favoriser les échanges entre les communautés culturelles. Ainsi que l'exprime l'une d'entre elles c'est aussi :

"essayer de faire partager aux étudiants une ouverture sur le monde, sur d'autres cultures".

Une autre ajoute que c'est également :

"essayer de répondre aux besoins particuliers d'individus provenant d'autres cultures", et cela, pour sensibiliser les étudiants et diminuer les préjugés face aux autres cultures.

Cependant, compte tenu de la faible diversité ethnique dans les établissements, elles n'ont pas constaté de besoin en ce sens exprimé dans le milieu. Dans la majorité des cas, on nous dit qu'il n'y a pas nécessité de mettre plus d'accent là-dessus.

Pour une des responsables toutefois, la grande homogénéité de la population régionale devrait plutôt être un incitatif pour faire plus de choses reliées à l'interculturel car cette homogénéité entretient les préjugés. Il faudrait aller plus loin que la sensibilisation car, dit-elle :

"entre voir un spectacle interculturel et voir un étudiant étranger qui a d'a la misère à côté de toi et le comprendre, c'est pas la même chose".

Par ailleurs, tous reconnaissent qu'ici, dans la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean, cela fait partie de l'ensemble des besoins et que c'est loin d'être prioritaire. Un de nos informateurs souligne qu'il faut être très prudent quand on parle d'interculturel car "à trop tenir compte de la différence, à trop afficher les différences, on se retrouve avec des ghettos" et cela lui fait peur. Il faut tenir compte des différences pour être capable de réagir et on l'a toujours fait".

Vouloir aller plus loin serait superficiel, théorique pour trois des quatre personnes interviewées. La quatrième pense qu'au contraire, "on ne peut pas se soustraire à ça" car dans nos sociétés "ça va augmenter". Déjà, lorsque les jeunes s'en vont d'ici, ils ont un choc. Les contacts entre personnes de cultures différentes vont être plus fréquents et il faut que le ministère de l'Éducation impose des choses dans ce sens-là pour qu'on bouge.

Par ailleurs, "il faut toujours des pionniers", dans tous les domaines, alors "il faut que ceux qui y croient continuent de pousser".

La culture

Pour l'ensemble de ces intervenants, la culture c'est quelque chose de lié au peuple qui la porte. L'un d'eux a cependant ajouté que pour lui, la culture c'était quelque chose de relié aux valeurs et pas nécessairement toujours à l'ethnicité, qu'on pouvait considérer la culture à différents niveaux. De façon assez générale, c'est **la conception anthropologique de la culture qui domine le discours**.

Les activités

Actuellement, il n'y a pas de besoin émergeant du milieu et ce qui se fait est le fruit d'initiatives individuelles. Ce sont surtout des activités ponctuelles. Selon les établissements, ce sont les animateurs socio-culturels et/ou les animateurs de pastorale qui sont impliqués dans ce type d'activités. Il arrive aussi que ce soit des enseignants qui les initient.

Quand cela est le fait des animateurs, les activités s'adressent en général à l'ensemble de la communauté de l'établissement. Il s'agit par exemple de conférences, d'échanges inter-collégiaux sportifs, scientifiques ou musicaux, de débats publics sur des sujets particuliers, de semaines thématiques. Quand cela est le fait d'enseignants, les activités visent d'abord des groupes spécifiques d'étudiants et cela se déroule dans le cadre de leurs programmes de formation (ex. : stages, échanges culturels et linguistiques). Plusieurs enseignants sont impliqués (à titre personnel) dans des groupes de solidarité internationale et un des cégeps nous a mentionné faire partie du groupe Entraide Universitaire Mondiale. Enfin, un autre cégep est impliqué depuis deux ans dans l'organisation d'une "Folkofête internationale".

L'avis de ces intervenants est partagé en ce qui a trait aux retombées de telles activités sur la communauté collégiale, étudiante et enseignant. En effet, deux d'entre eux croient que cela touche peu l'ensemble du milieu qui est surtout préoccupé par le quotidien. Un troisième croit que, à part les enseignants et étudiants directement concernés par une activité de stage, d'échange ou de coopération, tout cela passe un peu inaperçu dans les autres cours et les autres activités. Un dernier croit cependant que même si les

retombées sont encore limitées, "il ne faut pas lâcher" car "ça prend des pionniers, du monde qui fait évoluer la cause".

Le rôle des directions et les pistes de réflexion

Tous voient leur rôle comme étant un rôle de sensibilisation et de soutien pour susciter et permettre la tenue d'activités et pour encourager les initiatives prises par les enseignants et/ou les étudiants. Mais il n'y a pas de ressources spécifiques pour ça, dans aucun cégep et la période est plus aux coupures qu'à l'augmentation des ressources.

En ce qui a trait au matériel produit et diffusé au Québec, tous nous ont parlé de la revue Impressions produite par le cégep Saint-Laurent à Montréal. De façon générale, ils diffusent la documentation qui leur parvient mais ils ne peuvent dire si elle est beaucoup utilisée. Un seul des quatre responsables rencontrés nous a mentionné des documents produits par la Centrale des enseignants du Québec et nous a donné des références à cet effet.

On n'identifie pas vraiment de lacune en relation avec le peu d'intérêt du milieu face à l'éducation interculturelle sinon l'absence de besoin dû à la grande homogénéité de la population et à l'éloignement de la métropole. Un intervenant nous dit cependant se sentir "mal à l'aise de faire si peu". Deux autres soulignent aussi le manque de ressources humaines et financières restreignant les activités qui pourraient avoir lieu.

Tableau 12.

Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les quatre directeurs et directrices aux activités étudiantes dans les cégeps.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> • Faire de l'éducation interculturelle c'est favoriser les échanges entre communautés culturelles, répondre aux besoins d'étudiants de cultures différentes; sensibiliser pour diminuer les préjugés. • Au Saguenay-Lac-St-Jean, il n'y a pas de besoin dans le milieu (3/4); pas priorité. • L'homogénéité devrait inciter à faire plus pour éviter le choc culturel de métropole (1/4); être des pionniers dans ce sens. 	<p>Surtout ponctuelles par les animateurs du socio-culturel ou de la pastorale; parfois des enseignants en initient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • conférences, débats; • échanges intercollégiaux; • semaines thématiques; • vente d'objets et cueillette de fonds pour pays étrangers; • participation à des organisations de solidarité internationale; • implication dans des activités du milieu (ex. : Folkofête); • échanges et/ou stages linguistiques et culturels. 	<p>Leur rôle en est un de sensibilisation et de soutien aux initiatives des étudiants et des enseignants.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La culture c'est ce qui fait qu'on appartient à un peuple; pas seulement ethnique mais les valeurs du groupe; conception anthropologique (4/4). 		<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les activités touchent peu la collectivité collégiale (2/4); • c'est le quotidien qui préoccupe le milieu et les étudiants (2/4); • le milieu régional est peu sensible à l'interculturel, c'est individuel (1/4); • tous connaissent la revue interculturelle Impression; • la CEQ produit des documents (1.4); • il faut continuer malgré les difficultés, accepter d'être des pionniers; • on est mal à l'aise de faire si peu (1/4).

2. L'UNIVERSITÉ

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'éducation interculturelle

Trois personnes ont été rencontrées au Département des sciences de l'éducation de l'UQAC. Pour deux d'entre elles, l'éducation interculturelle réfère à la connaissance et la compréhension de personnes de cultures et d'ethnies différentes. Pour la troisième, cela veut dire plus précisément "former des maîtres qui vont tenir compte des particularités des élèves de leur classe".

Tous soulignent qu'ici, au Saguenay—Lac-Saint-Jean, la population est très homogène et qu'il est difficile de faire de l'éducation interculturelle un objectif de formation prioritaire, car, même si cela dépasse la présence immigrante c'est quand même très lié. Cependant, deux des personnes interviewées disent qu'il y a une sensibilité plus grande à l'interculturel qu'il y a dix ans, ne serait-ce qu'en raison de la présence amérindienne.

La culture

Quant à la culture, c'est un concept très difficile à définir, car comme nous dit une des trois personnes, "c'est tellement large qu'on a de la misère à spécifier".

Pour une autre des répondantes cependant, il est clair que la culture concerne toujours une ethnique même si c'est plus large que cela.

Pour la troisième enfin, la culture réfère d'abord à des valeurs. Les valeurs changeant avec l'âge, l'époque et l'ethnie auxquelles on appartient. On a donc des cultures différentes qui cohabitent en même temps. "Ça devient donc difficile de définir le concept."

Malgré le peu d'éléments fournis par ces intervenants à ce stade-ci de l'entrevue, **l'acception de la culture** à laquelle ils réfèrent **de façon générale est l'acception anthropologique** du terme. Toutefois, ils évoquent aussi une deuxième façon de parler de la culture et c'est "quand on réfère au patrimoine de l'humanité".

Les activités

Actuellement, les programmes de formation des maîtres ainsi que les autres programmes en sciences de l'éducation ne parlent pas d'éducation interculturelle. Il n'y a donc, à leur connaissance, pas d'activité pédagogique portant là-dessus. Cependant, dans le nouveau programme de formation des maîtres du secondaire et du collégial, il est, nous dit-on, spécifiquement fait mention de "développer une compétence interculturelle chez les futurs maîtres". Comment cela va-t-il se concrétiser? Personne n'a pu le dire.

En effet, il est difficile "d'opérationnaliser" cette compétence et surtout de traduire cela en terme d'activité pour les étudiants d'ici. Car les universités ont une marge de jeu qui leur permet de donner "un accent local" aux compétences définies comme essentielles dans le programme de formation. Par exemple, la compétence interculturelle dont l'acquisition est reconnue comme essentielle, n'est pas considérée prioritaire au Saguenay—Lac-Saint-Jean. Ce qui veut dire qu'en terme d'activité pédagogique, le développement de cette compétence sera laissé au bon vouloir des enseignants. Si le

responsable d'un cours juge à propos d'inclure cette dimension dans le cadre de son enseignement, il pourra le faire. Cependant, rien ne l'y obligera.

On reconnaît néanmoins que la formation initiale des enseignants devrait sensibiliser les étudiants à cette dimension qu'est la pluralité croissante de nos sociétés. Mais, encore une fois, "cela dépendra du professeur et de l'importance qu'il accorde à ça".

Car malheureusement,

"on n'a pas de place, et on ne peut pas se permettre de mettre tout un cours sur ce sujet ici".

La situation est la même pour la formation des maîtres du préscolaire et du primaire. C'est dans les nouveaux programmes qu'on verra à inclure le développement de cette compétence chez les futurs maîtres. Cela est "nécessaire et important pour toutes les écoles si on veut assurer le respect de la personne", mais ce n'est pas fait présentement.

Enfin, deux de nos trois informateurs croient qu'"on ne peut plus se payer le luxe de rester dans notre cours. La mondialisation est à notre porte et l'éducation devrait nous "donner l'ouverture" pour permettre "de prévoir" les problèmes, pour "aller vers le respect des droits".

Soulignant qu'il y a déjà une sensibilité en regard de l'éducation interculturelle au sein du comité de révision des programmes, un responsable nous dit que son rôle est de le faire inclure dans le programme.

Ajoutant à ce rôle, un autre précise que les étudiants doivent être conscientisés de cela et qu'ils ont peut-être besoin d'un coup de main des professeurs.

"Ça serait peut-être à nous de leur donner des arguments pour en voir l'importance.

Ouvrir l'esprit, on pourrait peut-être partir de là..."

Les pistes de réflexion

Concernant le matériel, les trois personnes rencontrées nous ont dit ne pas connaître de matériel pédagogique spécifiquement conçu à des fins d'éducation interculturelle. "On sait que ça existe, mais pas plus", nous dit-on.

L'une d'elles nous suggère de vérifier auprès du Centre d'études amérindiennes ou auprès de la Chaire d'enseignement et de recherche interethniques et interculturels (CERII) qui existe au sein de l'UQAC et qui ont sans doute développé de tels instruments puisqu'ils sont très impliqués dans cette problématique.

Le fait d'avoir à vivre et à travailler dans des sociétés pluralistes impliquera des changements pour les enseignants et pour la formation qui leur est donnée actuellement. Certes, nous dit un des participants, mais il "n'est pas capable de les identifier maintenant".

Pour un autre, l'individualisme et l'égoïsme sont trop importants dans nos sociétés où on n'a pas "le sens de l'autre", et pour changer cela, il faut s'arrêter et "réfléchir sur les valeurs de notre agir".

Tableau 13.
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les trois directeurs et directrices des sciences de l'éducation de l'université.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation interculturelle réfère à la connaissance et à la compréhension de personnes de cultures et d'ethnies différentes (2/3). • Former des maîtres qui tiendront compte des particularités des élèves (1/3). • Au Saguenay-Lac-St-Jean, ce n'est pas un objectif de formation prioritaire, la population est homogène (3/3). • Il y a augmentation de la sensibilité à cette dimension (2/3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes actuels de formation des maîtres ne parlent pas d'éducation interculturelle. • Le nouveau programme pour les maîtres du secondaire et du collégial demande de développer une compétence interculturelle. • Aucune activité pédagogique ne se donne en sciences de l'éducation à l'UQAC; aucune n'est prévue à court terme. 	<p>Leur rôle est mince mais ils peuvent faire inclure la dimension interculturelle dans les nouveaux programmes. Comme enseignants ils pourraient conscientiser leurs étudiants (1/3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La culture concerne toujours le groupe et réfère aux valeurs de celui-ci (3/3); conception anthropologique. • La culture c'est aussi le patrimoine de l'humanité. 		<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • difficile d'opérationnaliser la compétence interculturelle; • nos sociétés sont égoïstes et individualistes, les étudiants aussi; • la mondialisation va nous forcer à nous ouvrir sur cette dimension; • il faut aller vers le respect des droits; • on ne connaît pas de matériel interculturel mais on nous réfère à des instances de l'université; • on ne réfléchit pas sur nos valeurs; • le pluralisme exigera des changements dans la formation des maîtres.

ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES

Deux personnes ont été rencontrées dans le cadre de ce que nous appelons ici des activités spécifiques. Il s'agit de personnes impliquées, l'une au Centre d'études amérindiennes, l'autre à la Chaire d'enseignement et de recherche interethniques et interculturels (CERII). Ces personnes ont une expertise particulière en ce qui a trait à l'éducation interculturelle dans le milieu éducatif régional. Les deux instances auxquelles sont rattachés ces informateurs n'ont toutefois pas les mêmes références temporelles puisque l'Université du Québec à Chicoutimi est impliquée dans la formation des maîtres amérindiens depuis 1970 alors que la Chaire (CERII) n'a été créée officiellement qu'en 1991.

L'éducation interculturelle

Pour ces deux personnes, l'éducation interculturelle, c'est quelque chose qui se vit au quotidien. Bien que réticente à en donner une définition parce que «c'est un concept flou», l'une d'elle précise tout de même qu'il s'agit :

"d'une démarche d'interaction entre personnes de cultures différentes par laquelle on vise à sensibiliser ces gens à une intercompréhension. Dès qu'il y a «contact de cultures différentes», il y a interculturel".

Pour cette personne, "on n'a pas besoin de penser l'interculturel seulement parce que des immigrants arrivent. Ce n'est pas correct". Au Saguenay—Lac-Saint-Jean par exemple, "la présence amérindienne, l'existence des écoles de langues, des centres linguistiques" font que la région est "déjà soumise à l'interculturel". Toutefois, cela ne

veut pas dire qu'il se fait de l'éducation interculturelle pour autant car on peut se demander si "une activité ponctuelle, une fois par année, c'est de l'éducation interculturelle?".

Pour la seconde, l'interculturel c'est "l'ouverture à l'autre et c'est être prêt à respecter ce qu'il est". Cela devrait aller de soi et, dans ce sens, il ne lui apparaît pas "naturel de dire qu'on fait de l'éducation interculturelle". On devrait toujours en faire, et cela "dès le primaire", car il y a "nécessité de s'asseoir et de se parler". À son avis, "il y a un intérêt, une certaine ouverture dans le milieu scolaire (universitaire) mais l'effort n'est pas fait partout."

Il faut cependant faire attention, d'autant "qu'il semble y avoir une certaine mode interculturelle actuellement au Québec : Tout le monde en fait, chacun a son petit dossier interculturel. Ça finit par être n'importe quoi!". Notre informateur reconnaît par contre "qu'ici il y a une bonne volonté" mais il faut déterminer "comment aller plus loin". Aller plus loin, c'est faire "de l'éducation interculturelle un processus systématisé de découverte de l'autre dans un cadre formalisé".

Pour l'autre intervenant, il n'apparaît pas nécessaire de donner une formation particulière, d'adapter le discours en ce sens, mais "ça prend une sensibilisation pour les enseignants". Les événements qui se passent ailleurs au Québec ont des répercussions ici, sur les contacts entre étudiants. "Oka a fermé des portes, fait reculer les gens. C'est décevant, mais il faut continuer". Comment? Cela n'est pas précisé.

La culture

Dans un cas, la conception anthropologique de la culture, comme système de représentations spécifique à une communauté, se dégage très clairement:

"L'autre comme entité abstraite, ça ne nous avance pas du tout, ça nous ramène à la théologie. L'autre doit être présenté comme un mouvement absolument incontournable, [...] on construit l'autre comme dans un sentiment d'appartenance."

Dans l'autre cas, la définition de la culture n'est pas aussi précise mais la culture est pratiquement toujours utilisée en référence à un groupe spécifique, à ce qui caractérise celui-ci.

Les activités

Le Centre d'études amérindiennes s'occupe principalement de la formation des amérindiens soit en milieu universitaire, soit dans les communautés amérindiennes. Cela veut dire l'organisation des activités, les programmes de formation proprement dits et aussi les liens avec les différents modules de l'UQAC impliqués dans la formation auprès des amérindiens.

Le Centre a aussi collaboré avec le Cégep de Chicoutimi et le Centre de solidarité d'Alma pour organiser une soirée amérindienne avec la troupe du théâtre Parmi Nous.

Le Centre a également un volet recherche qui a permis la production de beaucoup de matériel pédagogique pour les amérindiens (dictionnaire, grammaire, registres de communautés...).

De son côté, la Chaire d'enseignement et de recherche interethniques et interculturels a déjà à son actif l'organisation de deux colloques, dont l'un international, portant sur les problématiques interculturelles.

Elle regroupe également les professeurs de l'UQAC qui font de la recherche sur ces problématiques.

Elle publie et diffuse la documentation : actes de colloques, recherches universitaires, dépliants informatifs.

Elle fut l'instigatrice d'une journée rencontre pour les étudiants de deuxième cycle de l'UQAC travaillant sur des problématiques interculturelles.

Enfin, la Chaire a son secrétariat permanent dans les locaux de l'UQAC et elle entretient des liens avec les Chaires et les chercheurs d'autres universités au Québec et ailleurs. Elle permet ainsi l'échange de conférenciers impliqués en interculturel. D'autre part, elle a établi un lien permanent avec le regroupement ethnoculturel du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Les pistes de réflexion

Leurs expériences quotidiennes viennent confirmer la nécessité de poursuivre et le travail de sensibilisation et les initiatives qui se font par le biais des instances où elles sont impliquées. Les liens de collaboration avec le milieu régional sont importants et il y a aussi un rôle "de promotion de l'éducation interculturelle", nous dit l'une.

Soulignant que le rôle des milieux d'enseignement est "un rôle de formalisation, de systématisation des objets d'étude", un de nos informateurs précise que, relativement à l'interculturel, cela pourrait vouloir dire

"mettre sur pied à l'UQAC un certificat en éducation interculturel" pour qu'il devienne possible de

"faire de l'éducation interculturelle dans un cadre formalisé, selon un cursus avec des objectifs précis".

Actuellement, ici, il n'y a pas même un cours portant sur l'éducation interculturelle.

À son avis, c'est "le Département des sciences de l'éducation de l'UQAC qui devrait prendre le leadership de donner cette formation, de penser une éducation interculturelle ciblée sur les régions."

Tableau 14.
Résultats d'ensemble des entrevues effectuées avec les deux directeurs et directrices d'activités spécifiques de l'université.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation interculturelle c'est le résultat de l'interaction entre personnes de cultures différentes; dès qu'il y a contact, il y a interculturel (1/2); sensibilisation à une intercompréhension. • L'interculturel, ça se vit au quotidien (1/2), difficile de définir le concept. C'est l'ouverture à l'autre, respecter ce qu'il est. • Au Saguenay-Lac-St-Jean, il y a un intérêt, une ouverture et des possibilités. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation des amérindiens : <ul style="list-style-type: none"> - organisation des activités, - programmes de formation, - relations avec les modules. • Recherche et production de matériel pédagogique pour les amérindiens. • Activités ponctuelles de solidarité avec autres établissements. • Centre de référence pour étudiants amérindiens. 	<p>Leur rôle est continuer à sensibiliser le milieu universitaire; initier et organiser toute activités pertinente; collaborer avec le milieu régional; promouvoir l'éducation interculturelle.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La culture concerne toujours le groupe et réfère aux valeurs de celui-ci (3/3); conception anthropologique. • La culture c'est aussi le patrimoine de l'Humanité. 	<ul style="list-style-type: none"> • la Chaire : <ul style="list-style-type: none"> - secrétariat permanent, - organisation de colloques, - regroupe les enseignants, - publie et diffuse la documentation produite ici, - échanges entre étudiants de 2e et 3e cycle, - liens avec autres Chaires et chercheurs, - conférenciers invités, - lien avec Regroupement ethnoculturel du Saguenay-Lac-St-Jean. 	<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire de l'UQAC le leader de l'interculturel en région; • formaliser et systématiser l'éducation interculturelle comme objet d'étude; • continuer à travailler malgré les difficultés; • faire attention aux modes interculturelles.

LES RESPONSABLES D'ACTIVITÉS ÉTUDIANTES

L'éducation interculturelle et la culture

La sixième personne interviewée au niveau universitaire s'occupe des activités étudiantes depuis de nombreuses années et a vu évoluer ce service à la communauté. Pour elle, l'interculturel signifie un va-et-vient, un échange de valeurs, d'informations entre deux individus de cultures différentes. La culture doit être "envisagée à deux niveaux c'est-à-dire comme quelque chose qui appartient à un groupe puis, comme expression de l'individu".

La façon dont cet intervenant pose **la culture** comporte des références **à la fois à une** acception particulariste, anthropologique, et à une acception humaniste. Par contre, au fil du déroulement de l'entretien l'accent est mis **principalement** sur la **conception particulariste**.

Les activités

La présence quotidienne, et de plus en plus importante, d'étudiants provenant de plusieurs pays différents a amené le "développement d'une approche particulière pour répondre aux besoins d'ajustement et de connaissances" tant pour les étudiants eux-mêmes que pour les intervenants du Service aux étudiants.

Des personnes de ce Service ont reçu une formation auprès d'organismes spécialisés à cet effet et ont également développé leur expertise en travaillant concrètement dans le

milieu universitaire saguenéen. Actuellement, deux personnes s'occupent spécifiquement de répondre aux besoins exprimés.

Les services offerts couvrent deux aspects :

1. d'abord, l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers. Cela prend la forme d'informations et de documentation remises aux étudiants et aussi d'un programme de parrainage ("pairage" avec un étudiant québécois);
2. ensuite au niveau technique et financier. Des services de dépannage sont fournis aux nouveaux arrivants.

De plus, les services et activités sont conçus et offerts dans une double optique : répondre aux besoins et demandes des groupes ainsi qu'à ceux des individus.

De nombreux étudiants sont impliqués et regroupés à l'intérieur de l'Association des étudiants étrangers. Celle-ci est autonome, mais collabore à certaines activités offertes par le Service aux étudiants de l'UQAC (ex. : accueil).

Chaque année, une fête multiethnique a lieu à l'université et est très prisée par la communauté. La participation y est toujours importante et cela autant pour les étudiants et enseignants d'origines ethniques diverses que pour les québécois régionaux.

Quelques étudiants québécois sont également impliqués au niveau des services. "Ils sont peu nombreux, mais ils sont curieux."

Enfin, le nombre d'étudiants de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean qui font des demandes de bourses pour des échanges à l'étranger a augmenté au cours des dernières années, surtout en direction de l'Europe et des États-Unis.

Le Service aux étudiants de l'UQAC entretient également des contacts avec les cégeps de Jonquière et de Chicoutimi avec lesquels il collabore parfois dans l'organisation d'activités spécifiques (ex. : Folkofête).

Le rôle et les pistes de réflexion

Répondre aux besoins des étudiants, quelle que soit leur origine, est une préoccupation essentielle du Service. Celui-ci existe pour encourager et soutenir les activités et projets initiés par les associations et individus actifs dans le milieu universitaire. Les changements mondiaux font que la préoccupation interculturelle est de plus en plus présente, même ici.

Le climat économique actuel est peu favorable à la tenue d'activités nombreuses et élaborées.

Les universitaires, autant étudiants qu'enseignants, ont des préoccupations très individualistes et, s'il y a une sensibilité de leur part à l'égard de l'éducation interculturelle c'est dans les programmes de formation qu'on devrait la retrouver.

Il y a beaucoup de petits groupes, de petits regroupements, à l'intérieur de l'université, ce qui ne veut pas dire qu'il y a beaucoup de contacts et d'échanges entre eux.

Malgré ce qu'on en dit à l'heure actuelle, il est difficile de sentir les effets de la mondialisation dans le milieu régional.

Tableau 15.
Résultats d'ensemble de l'entrevue effectuée avec un responsable des activités étudiantes de l'université.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<ul style="list-style-type: none"> L'éducation interculturelle c'est l'échange de valeurs et d'informations entre individus de cultures différentes. <p>À l'UQAC, présence ethnique de plus en plus importante qui oblige de développer une approche pour répondre aux besoins des étudiants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A deux niveaux : <ul style="list-style-type: none"> formation pour les intervenants du Service aux étudiants; mise sur pied de Services pour les besoins des étudiants. Accueil et intégration des étudiants étrangers : information, documentation, parrainage. 	<p>Le rôle est de répondre aux besoins des étudiants; encourager et soutenir des initiatives des individus actifs dans le milieu universitaire.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La culture concerne toujours le groupe et réfère aux valeurs de celui-ci (3/3); conception anthropologique. La culture c'est aussi le patrimoine de l'Humanité. 	<ul style="list-style-type: none"> Soutien technique et financier, service de dépannage. Liens avec Association des étudiants étrangers. Organisation d'une fête multiethnique annuellement. Informier les étudiants québécois sur les possibilités d'échanges à l'étranger. Collaboration avec les cégeps. 	<p>Pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> les universitaires ont des préoccupations individualistes; s'il y a une sensibilité, elle devrait se retrouver dans les programmes d'enseignement. il y a plusieurs regroupements mais pas nécessairement contacts et échanges entre eux. le climat économique peu favorable à la multiplication d'activités; les effets de la mondialisation sont peu perceptibles ici.

En résumé

Les 40 directeurs et directrices avec lesquels nous nous sommes entretenus sont loin d'être silencieux sur la question de l'éducation interculturelle dans leur milieu. Avant de procéder à une analyse plus élaborée de ces données d'entrevues, nous présentons en un tableau-synthèse le résumé des propos qui viennent d'être présentés.

Tableau 16.
Tableau synoptique des résultats d'entrevues.

INTERCULTUREL ET CULTURE	ACTIVITÉS	RÔLE ET RÉFLEXION
<p>Faire de l'éducation interculturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • c'est prendre en compte les différences culturelles entre individus et groupes présents dans la société; • ouvrir les jeunes au monde; • sensibiliser et éveiller aux différences; • apprendre à respecter l'autre. <p>Au Saguenay-Lac-St-Jean, la population est homogène et l'interculturel n'est pas une priorité de formation.</p> <p>Par contre, le contexte mondial va obliger à changer, à réajuster la formation donnée aux jeunes.</p>	<p>Les activités pédagogiques sont peu nombreuses et ce, à tous les ordres d'enseignement; Elles sont le fruit d'initiatives d'enseignants dynamiques et convaincus;</p> <p>Les programmes actuels sont ouverts main non prescriptifs;</p> <p>L'utilisation d'une approche interculturelle est réservée à des programmes spéciaux.</p> <p>Des activités parascolaires ponctuelles se font à tous les niveaux;</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'organisation est souvent le fait des équipes de pastorale ou d'animation socio-culturelle; • elles sont variées mais encore peu fréquentes; <ul style="list-style-type: none"> • les ressources humaines et financières sont limitées. 	<p>Les directions ont un rôle important en regard de la sensibilisation et du soutien aux initiatives. Elles doivent assumer le leadership dans leur établissement. Elles peuvent proposer mais pas se substituer aux enseignants.</p>
<p>La conception anthropologique, particulariste de la culture domine le discours : la culture c'est ce qui nous différencie, rarement ce qui nous rassemble.</p>		<p>Les pistes de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des changements sont nécessaires si on veut former les jeunes pour faire face aux défis du 21e siècle; • il y a peu d'échanges et de concertation sur ces sujets actuellement; • il faudra s'adapter si on veut survivre; • la résistance au changement existe; • les enseignants ont le rôle principal; • important de s'ouvrir, d'apprendre à composer avec les autres.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les données recueillies auprès des 40 directeurs et directrices formant notre échantillon de l'ensemble du réseau éducatif régional sont intéressantes à plus d'un titre, eu égard à la problématique que nous définissons et aux objectifs que nous poursuivions. Les entrevues effectuées permettent effectivement de donner un premier aperçu de la signification et de la sensibilité du milieu scolaire saguenéen/jeannois en ce qui a trait à l'éducation interculturelle. Elles donnent également l'opportunité de préciser l'éventail des activités qui se vivent dans les établissements et ce, pour tous les ordres d'enseignement.

De plus, nos données permettent de situer le discours régional sur l'interculturel par rapport au discours global québécois et d'apporter des éléments de réflexion à ce sujet. Enfin, malgré les limites évidentes de cette recherche, les informations rassemblées dans le cadre de notre démarche sont porteuses de multiples ouvertures, autant en ce qui a trait à la tenue de recherches ultérieures qu'en ce qui concerne les interventions de formation concrètes à promouvoir au niveau local. C'est donc sous ces différents aspects que nous considérerons ici nos données.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU SAGUENAY—LAC-SAINT-JEAN

1. SIGNIFICATION ET SENSIBILITÉ

En terme de signification de l'éducation interculturelle, ce qui se dégage des entrevues pourrait se formuler ainsi :

- **l'éducation interculturelle c'est** une éducation qui permet de prendre en compte les différences culturelles entre les individus et les groupes présents dans une société;
- **l'éducation interculturelle c'est** une ouverture sur le monde;
- **l'éducation interculturelle c'est** une façon de sensibiliser, d'éveiller aux différentes cultures pour les accepter et les respecter afin d'être capable de mieux comprendre les autres et de mieux vivre ensemble.

Quel que soit l'ordre d'enseignement considéré, la façon de définir ce qu'est l'éducation interculturelle rejoint ces formulations.

Une seule des personnes interviewées a posé l'éducation interculturelle comme une façon de former les jeunes pour qu'ils puissent intégrer la diversité culturelle de plus en plus présente dans nos sociétés. Mais, de façon spontanée, aucune autre n'a parlé

d'éducation interculturelle dans le sens d'une approche pédagogique utilisée et utilisable actuellement dans son milieu. Cette possibilité surgit parfois au fur et à mesure du déroulement de l'entrevue.

Il faut rappeler ici que les participants n'avaient pas reçu le questionnaire avant d'être rencontrés et qu'ils avaient pratiquement tous accepté d'être interviewés en n'ayant eu qu'un minimum d'information sur notre problématique de recherche. C'est à dessein que nous avons procédé ainsi, croyant que cette façon de faire permettrait d'obtenir un portrait, embryonnaire bien sûr, mais réaliste et spontané de la situation régionale actuelle.

La nécessité de l'interculturel

Dans un premier temps donc, si l'éducation interculturelle a une signification pour nos informateurs, il leur apparaît peu possible, voire peu nécessaire, de faire ou de parler d'éducation interculturelle dans les établissements scolaires saguenéens/jeannois et cela en raison de "l'homogénéité culturelle régionale". En effet, la faible diversité culturelle de la population saguenéenne et jeannoise fait de l'éducation interculturelle, nous dit-on majoritairement,

"une préoccupation théorique, intellectuellement satisfaisante",

souvent

"une activité élitiste",

au mieux

"une activité ponctuelle"

"magique", "gratifiante" ou "formatrice"

mais certainement pas

"une nécessité" ou "une priorité de formation pour les jeunes d'ici".

Cela rejoint une des intuitions que nous exprimions au début de cette recherche à savoir que jusqu'à maintenant l'éducation interculturelle n'est perçue comme une nécessité que là où il y a présence immigrante, et présence immigrante suffisamment importante pour devenir dérangeante. Cette façon restrictive nous a d'ailleurs semblé dépassée et nous a amenée à proposer l'utilisation d'une approche de l'éducation interculturelle à deux niveaux (voir chapitre 2) pour contribuer à diminuer l'adéquation actuelle du discours dominant. En relation d'abord avec la présence immigrante qu'on peut appeler la nécessité de premier niveau, mais aussi en raison des exigences de la mondialisation, qu'on peut appeler la nécessité de second niveau.

Bien que reflétant la position de la majorité des participants, cet aspect des résultats doit être explicité car on retrouve une certaine variation dans les opinions exprimées.

En effet, un examen plus poussé des données nous en apprend plus à ce sujet. Tout d'abord cette variation ne semble pas avoir de relation avec la situation géographique de l'établissement concerné. Le fait que les gens oeuvrent au Saguenay ou au Lac-Saint-Jean ne semble pas suffisant pour susciter des réponses différentes de la part de nos informateurs. Une variation dans les réponses est toutefois perceptible quand on considère les données sous l'angle de l'ordre d'enseignement c'est-à-dire primaire, secondaire, commissions scolaires ou enseignement supérieur. Une autre variation dans les réponses est également perceptible quand on tient compte de la position de l'informateur dans l'ensemble du réseau d'éducation c'est-à-dire s'il s'agit d'un directeur ou d'une directrice d'école, de programme, de commission scolaire (catholique, protestante ou amérindienne), d'un directeur ou d'une directrice à la pédagogie ou alors aux activités parascolaires. Voyons ce qu'il en est exactement.

Le discours et l'ordre d'enseignement

En ce qui concerne les ordres d'enseignement, nous remarquons que la sensibilité à l'égard de l'éducation interculturelle n'est pas la même chez les personnes interviewées. Effectivement, il semble que plus l'ordre d'enseignement se rapproche de la formation professionnelle, plus il apparaît nécessaire de tenir compte du milieu extra-scolaire dans la formation. Par exemple, les intervenants des niveaux secondaire et supérieur font un lien entre éducation interculturelle et formation professionnelle, soulignant à plusieurs reprises que même le contexte régional a changé et que cela nécessite de réajuster l'enseignement qui est donné ici au nouveau contexte dans lequel les jeunes auront à vivre et à travailler.

Par ailleurs, loin d'être une raison pour justifier de ne pas "faire d'interculturel", la très forte homogénéité régionale "devrait servir d'incitatif pour en faire encore plus afin que les jeunes d'ici n'aient pas de choc culturel en arrivant à Montréal", nous dit une intervenante dans un cégep.

Toutefois cette façon de considérer l'utilité d'une dimension interculturelle en éducation, même aux niveaux supérieurs est loin d'être spontanée, encore moins d'être unanimement partagée. Ce n'est d'ailleurs qu'après avoir posé d'autres questions d'ordre plus général sur les changements qui affectent les sociétés contemporaines que nos interlocuteurs en viennent à dire que l'interculturel est une dimension avec laquelle on devra de plus en plus composer en éducation, même au Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Au niveau primaire, seulement deux des 15 directeurs et directrices rencontrés ont exprimé une sensibilité à l'interculturel qui irait dans ce sens. Cependant nous précise l'un d'eux, même si une direction d'école est convaincue du fait qu'une approche pédagogique

interculturelle soit pertinente, elle ne peut imposer aux enseignants l'utilisation de ce type d'approche. Ce qui ne l'empêche toutefois pas d'assumer le leadership en tant que directeur et directrice pour initier, suggérer et soutenir les changements nécessaires et les nouvelles façons de faire. Mais, globalement, pour les directeurs et directrices du primaire, la faible diversité ethnique au sein de la population régionale fait qu'on se sent assez peu concernés par cette problématique.

À ce niveau, on travaille surtout en relation avec l'acceptation et le respect des différences sociales, économiques, intellectuelles, physiques; les différences ethniques ne sont considérées que comme une de celles-ci. Quand il s'agit de prendre en compte la différence ethnique, soit lors d'arrivées de familles immigrantes ou d'enfants d'origine étrangère adoptés par la voie internationale, "cela n'a jamais causé de problème", nous dit-on. La mise en place des mesures appropriées se fait avec diligence et générosité de la part des autorités scolaires ainsi que de la communauté locale. Enfin, nous soulignent la majorité des informateurs de cet ordre d'enseignement, il serait difficile d'en faire plus actuellement en regard de l'interculturel sans que cela ne soit artificiel et "décroché du vécu des enfants".

Le discours et la position de l'informateur

Bien que toutes les personnes rencontrées occupent un poste de direction au sein du même réseau régional, celui-ci comporte une diversité qu'on ne soupçonne pas au premier abord et qui se traduit, elle aussi, par une variation dans le discours et la sensibilité de nos informateurs face à l'éducation interculturelle. Tout d'abord, en plus des écoles et commissions scolaires publiques catholiques, on retrouve au Saguenay—Lac-Saint-Jean cinq écoles et une commission scolaire protestante, quatre écoles hors-réseau sous

responsabilité amérindienne ainsi que cinq écoles privées. Nous avons tenu à ce que cette diversité soit présente dans notre échantillon et, bien que n'ayant interviewé que quatre personnes, leur contribution ajoute une note particulière à nos données de recherche.

Essentielles au portrait d'ensemble que nous désirions tracer, ces entrevues nous amènent également à constater une sensibilité généralement plus grande chez ces intervenants en regard de l'interculturel. La position particulière qu'ils occupent dans le réseau régional "les a forcés", nous disent-ils, à s'ouvrir à la diversité et à composer avec celle-ci. Ce qui n'est pas toujours facile. Aussi, malgré des contacts réguliers et fréquents avec les autres partenaires du réseau, les échanges dépassent peu le niveau fonctionnel. Toutefois, cela n'empêche pas ces personnes de croire en la nécessité de travailler en éducation dans le sens de l'ouverture à l'autre parallèlement à l'expression des spécificités et particularités de chacun, car au-delà de celles-ci "nous sommes tous des humains" et les changements que nous vivons nous obligent de plus en plus à tenir compte des différences culturelles présentes dans les sociétés.

Une autre source de variation dans le discours semble liée au type de direction qu'assume notre interlocuteur. Par exemple, les **directeurs et directrices d'école primaires et secondaires** connaissent généralement bien les possibilités qu'offrent les programmes du Ministère et le matériel pédagogique en utilisation dans les écoles. De plus, il connaissent les activités parascolaires qui se déroulent dans leur établissement, ils y collaborent et souvent, en initient et soutiennent plusieurs. Ils étaient donc à même de nous dire ce qui se fait chez eux en relation avec l'interculturel, leur distance étant moins grande par rapport à ces deux aspects que dans les établissements d'enseignement supérieur ou dans les commissions scolaires.

Au niveau collégial, les directions pédagogiques et parascolaires sont effectivement assumées par deux personnes différentes et il est difficile, dans le cadre d'une étude comme celle-ci, de faire toutes les distinctions nécessaires eu égard au discours sur l'interculturel. Dans un des quatre cégeps cependant, il semble y avoir une très bonne collaboration et une vision partagée entre les deux personnes interviewées. Admettant que le constat actuel en est plus un "de réaction que de pro-action" à ce sujet, toutes deux soulignent par ailleurs l'importance d'articuler des activités concrètes pour faire évoluer ce dossier. Aussi, dans trois des établissements collégiaux, il se met en place une orientation internationale dont la portée n'est pas facile à saisir actuellement mais qui teinte déjà le discours de certains intervenants.

Au niveau universitaire, on voit une nette différence entre les discours. De tous les établissements régionaux, l'université est sans doute celui où la présence multiethnique est la plus accentuée, la plus régulière et la plus variée. De plus, la grande diversité des programmes d'enseignement et de recherche ainsi que l'éventail des activités caractérisant les milieux universitaires faisaient en sorte que nous nous attendions à retrouver dans ce milieu une sensibilité plus grande face à notre problématique quelles que fussent les personnes interviewées. Nos résultats ne vont pas exactement dans ce sens. Cependant, les personnes rencontrées étaient en charge d'activités fort différentes et cela rend les données recueillies difficilement comparables entre elles. Mais on peut remarquer que les responsables d'activités visant des clientèles spécifiques se sont montrés très sensibles à la question interculturelle, quelle que soit la dimension abordée. Qu'il s'agisse d'offrir des services, de donner de la formation, de faire de la recherche, l'interculturel fait partie de leur quotidien. Ce qui ne signifie pas que l'interculturel se vive simplement ou facilement mais que pour eux cela représente une réalité incontournable.

Par ailleurs, au niveau des activités pédagogiques il en va tout autrement. Bien qu'ayant concentré nos entrevues dans un seul secteur, celui des Sciences de l'Éducation, les trois informateurs rencontrés nous ont dit qu'aucune activité pédagogique n'était offerte aux étudiants et cela, malgré le fait que les nouveaux programmes de formation des maîtres parlent de "l'acquisition d'une compétence interculturelle" pour les futurs enseignants. Se déclarant tous en accord avec cette exigence, les intervenants soulignent que le Ministère laisse aux établissements beaucoup de latitude dans l'application des programmes et que, compte tenu du contexte régional, il est difficile de concevoir que cette exigence devienne une priorité de formation pour les étudiants d'ici. Il relèvera de la prérogative des enseignants d'inclure cette dimension dans l'un ou l'autre des cours offerts dans le cadre de la formation des maîtres à Chicoutimi.

Leur rôle

Cette remarque quant au rôle des enseignants nous permet d'aborder un dernier aspect de nos données, à savoir le rôle que s'attribuent nos interlocuteurs en relation avec l'utilisation d'une approche pédagogique interculturelle. À cet égard, les variations sont peu nombreuses.

Tous les directeurs et directrices rencontrés reconnaissent que malgré le leadership que leur position leur permet d'assumer en cette matière, leur rôle n'est jamais prescriptif. La prérogative, en ce qui a trait à l'utilisation d'une approche pédagogique, demeure celle de l'enseignant. Et ce que chaque enseignant fait dépend "de sa sensibilité, de son imagination, de son esprit d'initiative, de ses intérêts et de sa compétence culturelle propre. Je n'ai aucun recours là-dessus" nous dit une directrice.

Une direction "c'est pour suggérer, initier, explorer, soutenir", mais une direction "ne peut pas obliger d'utiliser une approche pédagogique plus qu'une autre."

Quelques-uns nous ont aussi rappelé que les projets éducatifs qui s'élaborent dans les écoles sont des leviers qui peuvent garder les directions en contact avec leur milieu, ouvertes et sensibles aux défis à relever. En plus, les programmes spécifiques qui s'implantent dans les écoles publiques — sports/études, arts/études, éducation internationale, immersion anglaise — sont autant d'éléments qui risquent "d'avoir un effet d'entraînement positif sur l'ensemble du milieu éducatif régional", aux dires de certains directeurs.

En résumé

On peut dire, pour conclure sur cet aspect de la signification et de la sensibilité à l'interculturel, que si la population saguenéenne/jeannoise est plutôt homogène culturellement, le discours tenu par nos informateurs à propos de l'éducation interculturelle est, lui, loin d'être uniforme. Variant selon les ordres d'enseignement considérés ainsi que la position des intervenants rencontrés, ce discours à peine en émergence montre déjà des signes de dynamisme et d'ouverture à d'éventuelles possibilités. Ce qui nous mène directement au second aspect que nous voulions préciser dans le cadre de cette recherche, celui de la pratique c'est-à-dire des activités interculturelles.

2. LES ACTIVITÉS INTERCULTURELLES

Le terme "activités" recouvre, dans cette recherche deux dimensions : la première réfère aux activités pédagogiques, la seconde aux activités parascolaires. Nous les

présentons ici séparément de façon à faire mieux ressortir ce qui se dégage de chacune d'elles.

Les activités pédagogiques

Parler d'activités pédagogiques, c'est parler d'activités qui ont cours à l'intérieur des activités d'enseignement et ce, dans le cadre des programmes tels qu'ils sont conçus actuellement. À ce sujet, **les directeurs et directrices du primaire, du secondaire et des commissions scolaires** nous ont d'abord dit, de façon quasi unanime, qu'à leur avis les programmes actuels donnent suffisamment d'ouverture aux enseignants pour inclure ou utiliser une approche pédagogique interculturelle. Cependant, les programmes sont souvent considérés comme des freins ou des contraintes par bon nombre d'enseignants, et comme ce sont eux qui décident, ultimement, de l'approche pédagogique qu'ils utiliseront, la nécessité "d'atteindre les objectifs du programme" constitue souvent la justification idéale pour dissimuler une certaine résistance au changement.

Pourtant, les programmes du Ministère donnent beaucoup de latitude et il serait possible d'en tirer partie beaucoup plus qu'on ne le fait. Ne serait-ce qu'en regard de la présence amérindienne par exemple. Aussi, les programmes comme ceux d'éducation internationale, de sports-arts-études ou d'immersion nous montrent qu'il est possible d'aller plus loin dans ce sens. Cependant, dans le cadre de la formation régulière, on va peu dans cette direction avec les élèves. Au secondaire d'ailleurs, les cours qui se prêteraient le plus à cela, comme l'histoire contemporaine ou les cours de langue, sont optionnels.

Même si, comme nous le dit un directeur, "le contexte actuel, autant régional qu'international, fait qu'on ne peut plus se contenter de simplement faire tourner la machine, même en éducation," il faut faire attention de placer tout le poids sur les seules épaules des enseignants. Car, nous rappellent plusieurs de nos intervenants, on a fait beaucoup "d'essais et d'expériences pédagogiques dans les écoles du Québec" et "on sollicite les écoles et les enseignants pour toutes sortes de choses" qui débordent de leur mission première. Dans ce sens, c'est à toute la communauté qu'il revient "de se retrousser les manches pour faire face aux défis à relever".

En ce qui concerne **l'enseignement supérieur**, le tableau ressemble à celui qui précède. L'activité pédagogique étant du ressort des enseignants, les directeurs et directrices interviewés nous suggéraient de rencontrer ceux-ci pour être en mesure d'effectuer un relevé plus systématique de ce qu'ils font à cet égard. Ne visant pas tant le détail que l'aperçu général, les entrevues réalisées dans les cégeps et à l'université nous apprennent que, sauf pour quelques secteurs bien précis, les activités pédagogiques interculturelles sont peu nombreuses.

Certains établissements offrent des programmes particuliers aux amérindiens, soit dans l'établissement même, soit dans leur propre milieu, et ce depuis plusieurs années. Cela, aux dires d'un des responsables, est "énergieophage et chronophage" et implique le dégagement de ressources spécifiques à cette seule fin. Et, si cela ne constitue pas un signe assuré du succès des interventions, cela demeure une nécessité.

Par ailleurs, "l'international" est en développement dans la majorité de ces institutions, ce qui suscite l'expression d'une certaine sensibilité face à l'éducation interculturelle. Par exemple, des groupes d'étudiants font des stages de formation en pays

étranger — Mexique, Amérique du Sud, Afrique — et sont accompagnés d'un enseignant; des enseignants vont donner de la formation dans le cadre de projets conjoints avec des pays-hôtes; des équipes de chercheurs effectuent des consultations en collaboration avec des firmes ou des entreprises étrangères; des cadres et/ou des professionnels participent à des tables de concertation, de discussion, d'échange de niveau international. Ce ne sont là que quelques-unes des activités qui se vivent actuellement mais ce n'est, nous dit-on qu'un début.

En ce qui concerne la formation préalable à ce type d'activités, on nous dit qu'elle est assurée par les instances gouvernementales — québécoise et canadienne — qui sont impliquées dans la réalisation de certains projets. Pour ce qui est des stages faits par des étudiants, des enseignants ou pour des collaborations de chercheurs, on ne peut nous dire ni qui fait la formation, ni comment elle est faite.

En formation des maîtres, à l'université, nous avons vu qu'il n'y a actuellement aucune activité pédagogique systématique d'éducation interculturelle. Pourtant, il y a bel et bien inscription de l'acquisition d'une compétence interculturelle dans les nouveaux programmes de formation des maîtres qui entreront en vigueur dès l'automne de 1995.

Un dernier point en ce qui a trait à cet aspect des activités, celui du matériel disponible pour des fins pédagogiques. Dans les commissions scolaires, on nous dit recevoir et acheminer aux direction d'écoles, primaires et secondaires, toute la documentation en provenance du Ministère. Ce sont ces derniers qui choisissent ce qui leur apparaît pertinent. À tous les niveaux cependant on nous dit peu connaître et utiliser le matériel pédagogique conçu et réalisé au Québec, qu'il soit par le ministère de l'Éducation, par d'autres instances scolaires — CECM, CEPGM, Conseil scolaire de Montréal — ou par

les ministères préoccupés par cette problématique. Sauf dans les quatre cégeps où on connaît la revue Impressions, réalisée au Cégep Saint-Laurent, dont la diffusion gratuite est assurée dans l'ensemble des cégeps québécois.

En résumé

Deux éléments ressortent des informations obtenues auprès de nos interlocuteurs concernant les activités pédagogiques interculturelles et doivent être soulignés. D'abord, à leur avis, les programmes actuels donnent suffisamment de latitude pour que soit utilisée une approche interculturelle dans les écoles québécoises, même celles d'ici. Ensuite et surtout, l'enseignant est encore la personne qui joue le rôle de premier plan en regard de l'actualisation de cette dimension de la formation, quel que soit l'ordre d'enseignement considéré.

Il faut aussi ajouter qu'un "secteur international" est en émergence dans plusieurs des établissements d'enseignement supérieur de la région mais qu'il semble peu arrimé à l'interculturel.

Les activités parascolaires

À un autre niveau, il se vit dans les établissements scolaires des activités dont l'effet "éducateur" est non négligeable sur ceux qui les organisent et sur ceux qui y participent : ce sont les activités parascolaires. Un des objectifs que nous nous étions fixé était de contribuer à donner un premier aperçu des activités interculturelles qui se vivent dans les écoles du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Le tableau ne serait pas complet sans le relevé de

ces activités, ponctuelles pour la plupart, qui ont lieu en cours d'année scolaire mais en dehors du cadre académique.

Puisqu'il ne s'agissait pas de constituer un répertoire exhaustif d'événements et, pour en simplifier la présentation, nous les avons regroupés par ordre d'enseignement dans le tableau qui suit.

Tableau 17.
Tableau synoptique des activités parascolaires interculturelles pour tous les ordres d'enseignement.

ORDRES ACTIVITÉS	PRIMAIRE	SECONDNAIRE	SUPÉRIEUR (Cégep)	SUPÉRIEUR (Université)
Club éducatif	X	X	X	
Collecte de fonds	X	X	X	
Conférences	X	X	X	
Échanges culturels	X	X	X	
Échanges linguistiques (2e cycle)	X	X	X	
Accueil étudiants étrangers	Exceptionnel	X	X	X
Activités de pastorale	X	X	X	
Semaines thématiques	X	X	X	
Semaine interculturelle		X		
Fête multiethnique				X
Stages en pays étrangers			X	X
Association d'étudiants étrangers				X
Activités autochtones traditionnelles	X Écoles	X amérindiennes		
Pairage de classes	Blancs amérindiens			
Parrainage d'étudiants étrangers				X
Activités culturelles (théâtre)			X	X

3. LE DISCOURS RÉGIONAL ET LE DISCOURS QUÉBÉCOIS

Bien qu'encore au stade des balbutiements, le discours régional à propos d'éducation interculturelle rejoint le discours québécois et lui ressemble à plus d'un titre. En effet, fortement teinté par une conception anthropologique de la culture, l'interculturel est d'abord vu comme une priorité en éducation là où la réalité interethnique l'oblige. De plus, même au Saguenay—Lac-Saint-Jean, la conjoncture actuelle favorisant le développement "d'expériences internationales", relègue l'interculturel au second plan derrière les impératifs politico-économiques qui occupent de plus en plus le champ du discours contemporain.

Ainsi que nous avons pu le constater, la présence d'une double acception de la conception de la culture se retrouve dans le discours tenu par les informateurs rencontrés dans le cadre de cette recherche. Dans un premier temps, l'ensemble des directeurs et directrices interviewés réfèrent à la culture comme à ce qui distingue, spécifie, particularise un groupe donné d'individus, comme "à la fenêtre particulière d'où on voit le monde" nous dit l'un d'eux. C'est d'ailleurs cette conception, que nous avons appelé anthropologique, qui prévaut majoritairement chez les participants à notre recherche. Cela les amène à parler d'homogénéité culturelle régionale et, par là, à poser que l'éducation interculturelle n'est ni une nécessité, ni une priorité dans le milieu local, ce qui va dans le sens du courant dominant au Québec.

Hormis dans la région métropolitaine de Montréal, qui accueille 80 p. cent des populations immigrantes, l'éducation interculturelle au Québec ne semble arrimée qu'à une réalité éducative ponctuelle. Régionalement, les événements qui donnent lieu à des activités de cet ordre sont très souvent cataclysmiques (Guerre du Golf, génocide

rwandais, sécheresse sahélienne, guerre somalienne, conflit yougoslave, révolte d'OKA etc.) même s'il arrive que, parfois, ce soient des événements plus positifs qui servent de catalyseurs (Jeux Olympiques, échanges linguistiques, fête multiethnique, colloques universitaires, expositions, etc.).

Pourtant, au fil des entrevues, plusieurs de nos interlocuteurs soulignent qu'il est nécessaire de dépasser le niveau des particularismes car "on est d'abord tous des êtres humains" et, en tant que tels, tous des producteurs de culture. Cette référence à une acception humaniste de la culture, présente dans le discours de certains directeurs et directrices, si elle a pris quelque distance avec le discours traditionnellement religieux qui l'a porté au Québec, ne semble pas sans lien avec lui encore aujourd'hui. On a d'ailleurs pu remarquer que les activités interculturelles qui se vivent dans maintes écoles sont souvent des initiatives des intervenants de la pastorale scolaire et des responsables de l'enseignement religieux ou moral.

Ce constat nous amène d'ailleurs à nous demander si l'accent dominant mis sur la conception anthropologique de la culture dans le discours québécois n'a pas réduit l'interculturel à l'interethnique, rendant superficiel et élitiste le recours à une approche pédagogique interculturelle. Dans cette optique, l'éducation interculturelle devient agent réducteur de conflits interethniques potentiels. Il devient de plus en plus difficile de la considérer comme une ouverture et une acceptation de l'autre, ce qui est nettement plus exigeant et dérangeant comme attitude éducative.

Dans ce sens, il est intéressant de constater la place de plus en plus importante que prennent les projets d'échange et de collaboration internationale dans certains établissements régionaux. Compte tenu du contexte culturel saguenéen/jeannois et du faible niveau

d'activité interculturelle dans la majorité de ces établissements on peut se questionner dès à présent sur les motifs qui sous-tendent ces interventions, sur les bénéfices qui en résulteront en terme d'ouverture et de solidarité ainsi que sur les retombées de ces expériences en regard de la formation à donner dans les écoles d'ici.

En résumé

Le discours régional sur l'éducation interculturelle que cette recherche nous a permis de recueillir présente les caractéristiques d'un discours en émergence qui a encore peu d'adeptes au sein du monde scolaire. On a peu réfléchi et théorisé, à ce jour, sur ce sujet mais le discours porte, comme le discours interculturel québécois, les traces de l'influence à la fois du discours culturaliste anthropologique dominant et du discours internationaliste montant.

4. LIMITES ET RECOMMANDATIONS

Malgré les limites évidentes que comporte cette recherche et qui sont dues soit aux contraintes du type même de recherche, soit à la taille ou à la composition de l'échantillon, soit à nos propres limites de chercheure, il n'en demeure pas moins qu'elle donne la possibilité de proposer quelques recommandations afin que se poursuive le travail dans le champ vaste, et encore largement inexploité, qu'est celui de l'éducation interculturelle en région périphérique.

Les limites

La principale limite qu'il est possible d'identifier c'est la portée de la recherche. Celle-ci n'est effectivement pas une étude exhaustive dans le sens où le portrait tracé ne couvre ni l'ensemble des instances, ni l'ensemble des intervenants des milieux éducatifs du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Rappelons que le but de cette recherche était de donner un premier aperçu de la situation en regard de l'éducation interculturelle dans le milieu scolaire régional. Il est bien évident que si nous avions opté pour une démarche quantitative, cela aurait permis d'assurer une meilleure représentativité de la population de référence. Un étude de ce type aurait permis d'aller chercher des informations auprès d'un plus grand nombre d'intervenants des milieux scolaires. Cependant, bien qu'offrant des possibilités pour une représentativité plus large et plus formelle, une telle démarche implique une quantité accrue de données à traiter.

Toutefois, compte tenu du but poursuivi, il n'est pas évident qu'une augmentation quantitative des données était nécessaire pour assurer la qualité de celles-ci. C'est dans ce sens que nous avons choisi de poursuivre notre démarche : en essayant de préserver une signification certaine à cette recherche tout en lui reconnaissant des limites quant à la représentativité des instances et des intervenants du réseau de l'éducation au Saguenay—Lac-Saint-Jean. Mais, bien que ne répondant pas aux strictes exigences de représentativité qui sont celles des études quantitatives formelles, notre démarche méthodologique (voir chapitre III) n'est pas dénuée de toute référence de rigueur à cet égard.

À un autre niveau, on peut aussi considérer comme une limite le fait de ne pas avoir procédé à une analyse de discours puisqu'il s'agit là d'une dimension importante de notre questionnement. Deux remarques méritent d'être faites à ce sujet. D'abord, sans être inconciliable avec la recherche exploratoire, l'analyse de discours offre aux chercheurs la possibilité d'entrer dans le détail et les subtilités du discours, ce qui en fait un instrument inadéquat, car trop sophistiqué, quand il s'agit de brosser le tableau général d'une situation encore mal cernée. Cependant, et c'est là notre deuxième remarque, les données recueillies pourraient éventuellement être traitées de cette façon car le discours des quarante (40) directeurs et directrices rencontrés(es) est suffisamment riche pour donner lieu à des explorations spécifiques comme le sont les analyses de discours. Si nous ne l'avons pas fait dans le cadre de cette recherche-ci, c'est simplement que cela nous éloignait des objectifs que nous nous étions fixés, mais il n'est pas exclu que cela se fasse un jour.

Un autre élément peut aussi être considéré comme une limite : il s'agit du choix des sujets. En effet, compte tenu de l'importance de la dimension pédagogique quand on parle d'éducation interculturelle, il peut paraître surprenant d'avoir opté pour des directeurs et directrices plutôt que pour des enseignants. Cependant, le fait qu'il s'agit d'une première recherche dans ce domaine ainsi que l'importance du rôle que jouent les directeurs et directrices au sein du réseau d'éducation aident à comprendre ce choix. D'ailleurs en ce qui nous concerne, cette limite constitue plus une ouverture qu'une contrainte dans la mesure où les données prises auprès des directeurs ont souligné le rôle de premier plan des enseignants en regard d'une problématique comme la nôtre. Cela confirme une de nos intuitions de recherche en plus de nous permettre de préciser quelques recommandations pour des interventions ultérieures.

On peut aussi faire remarquer que, malgré la présence d'une certaine diversité dans les composantes du réseau régional, on retrouve peu de représentants amérindiens protestants et des écoles privées dans notre échantillon. Certes, leur faible nombre — trois seulement — impose la retenue en ce qui a trait à la généralisation de leur propos mais leur inclusion souligne l'importance qu'on leur reconnaît dans la dynamique régionale.

Enfin, il est sans doute possible au chercheur averti d'identifier de nombreuses autres limites et lacunes dans cette recherche. Il n'est peut-être pas inutile d'ajouter que peu de modèles et de ressources étaient disponibles pour nous guider et baliser notre démarche. Dans un domaine encore en friche comme celui que nous avons exploré, il est difficile de faire oeuvre de pionnier sans accepter, au départ, la possibilité de se tromper. Toutefois, ce que nous avons constaté en nous rendant sur le terrain se solde par un bilan positif autant en ce qui a trait à l'ouverture du milieu qu'aux possibilités futures que cela nous a fait entrevoir et que nous posons ici.

Les recommandations

Nous n'avons pas la prétention d'avoir exprimé dans ce mémoire de recherche toute la richesse du discours des intervenants scolaires rencontrés, encore moins celle d'avoir exploré toutes les facettes de l'éducation interculturelle en région. Aussi est-ce dans l'optique de donner suite à un premier travail d'exploration dans ce vaste champ que nous posons les recommandations qui suivent. Il nous semble que des actions concrètes pourraient être menées et ce, à deux niveaux : d'abord à celui de la recherche, ensuite à celui d'activités de formation.

Au niveau de la recherche

Élaborer des projets de recherche qui permettraient de préciser et de raffiner le premier aperçu que cette recherche-ci donne de la situation régionale en matière d'éducation interculturelle. Ceci pourrait être fait soit en exploitant plus systématiquement la banque de données que constituent ces 40 entrevues, soit en s'inspirant de celles-ci pour définir de nouveaux créneaux de recherche.

Par exemple, les données recueillies se prêteraient à des études systématiques comme le sont **les analyses de discours**. Les entrevues effectuées pourraient alimenter des recherches de ce type et les amener à préciser des notions comme celles d'intégration, de différences culturelles ou d'homogénéité culturelle, notions dont la récurrence est importante dans le discours régional. Par ailleurs, nous avons déjà souligné que les directeurs et directrices rencontrés(es) font ressortir **le rôle important des enseignants** en regard des activités qui ont cours dans les établissements scolaires. Il apparaît donc nécessaire de connaître et de situer des positions de ceux-ci en ce qui a trait à la problématique interculturelle. Artisans de la réalité éducative quotidienne, il importe de savoir ce qu'ils ont à dire à propos de la formation des jeunes du 21e siècle. Ce sujet peut à lui seul être à l'origine de nombreuses recherches ultérieures et il est, à notre avis, incontournable.

Autre piste de réflexion et de recherche que nous suggèrent nos données : **les liens entre l'interculturel et l'international**. Nous avons effectivement réalisé que le "secteur international" occupe une place grandissante dans les milieux d'éducation, même en région périphérique. Dans ce sens, il ne serait peut-être pas inutile de préciser ce que cela recouvre et les questions que cela amène.

Comme on peut le constater, les sujets d'intérêt et de recherche que soulève la problématique de l'éducation interculturelle ne manquent pas. Il importe toutefois de souligner que le développement de toutes ces avenues de recherche s'avère essentiel pour que s'élabore un discours original et pertinent à propos d'éducation interculturelle au Québec, mais aussi un discours qui se nourrit aux sources de la diversité même de son territoire.

Au niveau d'activités de formation

Même si le domaine de l'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean a surtout donné lieu, à ce jour, à des activités de recherche, il n'en reste pas moins qu'il faille également penser à articuler des activités de formation. Car si le discours est important, la pratique ne l'est pas moins et ce sont les interactions de l'un et l'autre aspects qui assurent le dynamisme de la démarche.

Dans ce sens, il est dès à présent possible **d'utiliser les ressources du milieu local** pour systématiser des activités pédagogiques et parascolaires en relation avec les programmes d'enseignement déjà en vigueur. Qu'on pense à la présence amérindienne, à l'existence d'écoles protestantes ou encore à l'augmentation des clientèles d'origines ethniques variées, tous ces éléments pourraient donner lieu à des activités concrètes et adaptées au milieu régional.

À une autre échelle, on pourrait aussi dès maintenant **utiliser plus largement les ressources du milieu québécois** pour bâtir un réseau d'échanges nouveau genre entre québécois de la métropole et québécois des régions. En plus de permettre de faire preuve d'imagination en cette période économique difficile, une telle initiative permettrait

de concrétiser ce qu'on appelle "l'ouverture à l'autre" et d'atténuer les peurs et les préjugés qu'entretiennent la distance et l'éloignement.

Enfin et surtout, il nous apparaît urgent que les autorités universitaires réagissent de façon à ce que les **programmes de formation des maîtres dispensés à l'UQAC** comportent des activités pédagogiques visant l'acquisition d'une compétence interculturelle. À l'instar des autres établissements universitaires québécois, il nous semble injustifiable que les maîtres formés à Chicoutimi, qui auront eux aussi à enseigner et à vivre pendant les années 2000, ne soient pas outillés pour faire face aux problématiques de cette époque. Ainsi que le soulignait un de nos informateurs, "l'université est le lieu par excellence de la systématisation des savoirs" et dans ce sens, l'UQAC doit répondre de façon adéquate aux besoins des futurs maîtres.

Et qui sait? Cela s'ajoutant à ses initiatives en regard des Études amérindiennes et de la mise en place de la Chaire d'Enseignement et de Recherche Interethnique et Interculturel, l'UQAC pourrait-elle assumer le leadership d'un nouveau créneau de formation, celui de l'éducation interculturelle en milieu régional... Bien sûr il n'est pas facile d'être un pionnier, le travail est immense et la tâche souvent ingrate.

CONCLUSION

Cette démarche de recherche a été entreprise afin d'explorer et de préciser la signification qui est donnée de l'éducation interculturelle dans les milieux scolaires de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Par ailleurs, en plus de données relatives au discours lui-même, nous voulions recueillir des informations sur les pratiques ayant cours dans les établissements scolaires régionaux et ce, pour constituer un premier inventaire des activités pédagogiques et parascolaires à caractère interculturel en milieu périphérique. Enfin, nous désirions vérifier auprès d'informateurs directement impliqués dans le réseau d'éducation, s'il était possible et pertinent d'envisager de continuer le travail dans le domaine de l'éducation interculturelle au Saguenay—Lac-Saint-Jean, soit au niveau de la recherche, soit au niveau de la formation.

C'est, globalement, à une meilleure compréhension de ces trois dimensions que nous espérions contribuer en effectuant cette démarche.

En ce qui a trait à la signification de l'éducation interculturelle, les résultats de la recherche nous apprennent que le discours des 40 directeurs et directrices interviewés rejoint le discours interculturel global tenu au Québec. Référant elles aussi majoritairement à une conception anthropologique de la culture, les personnes interrogées définissent l'éducation interculturelle comme une sensibilisation, un éveil et une prise en compte des différences culturelles permettant d'accepter, de respecter et de vivre harmonieusement avec les "porteurs" de ces différences. De façon générale, elles attribuent ces différences à l'appartenance de l'individu à un groupe spécifique, particulièrement à un groupe

ethnique. Par ailleurs, déclarant ne pas avoir à composer avec un quotidien pluriethnique, la plupart se disent peu concernées par l'utilisation d'une approche pédagogique interculturelle dans leur propre milieu et ce, même si elles reconnaissent les possibilités qu'offrent les programmes actuels d'aller dans ce sens.

Quelques-uns des répondants se distancent toutefois de cette position pour se rapprocher de celle qui est exprimée dans les Avis du Conseil supérieur de l'éducation. Ils soulignent que le contexte global dans lequel nous vivons va obliger les milieux d'éducation à utiliser des approches différentes, notamment, des approches plus ouvertes sur les dimensions culturelles afin de former des jeunes capables de relever les défis de l'avenir. Cette façon de parler se retrouve cependant surtout chez les directeurs et directrices oeuvrant au niveau de l'enseignement supérieur; aux autres ordres d'enseignement, cette position demeure marginale.

Pour ce qui est de l'inventaire des activités que nous avons pu faire, il constitue une traduction assez fidèle du discours des informateurs. En effet, dans la majorité des établissements, les activités à caractère interculturel sont des activités ponctuelles, se déroulant en dehors des périodes d'enseignement proprement dit. Bien qu'endossées par les directions, elles sont en grande partie initiées et menées à terme par les équipes d'animation pastorale ou d'animation socio-culturelle des écoles. On constate que cela est assez loin des propositions d'activités interculturelles intégrées aux programmes scolaires et de l'utilisation d'une pédagogie interculturelle que suggère, notamment, le Conseil supérieur de l'éducation.

Tels sont, à grands traits, les principaux éléments qui ressortent des entrevues que nous avons effectuées.

Cependant, les données que nous avons recueillies sont loin d'avoir révélé toute leur richesse. Des analyses de discours plus poussées permettraient certainement de dégager quantité d'informations qui compléteraient et préciseraient le tableau que nous avons à peine esquissé. C'est d'ailleurs une des recommandations que nous avons formulées afin de donner suite à cette première démarche exploratoire.

De plus, aux dires de plusieurs des directeurs et directrices rencontrés, il y aurait lieu de tenir d'autres recherches sur cette problématique : par exemple auprès des enseignants ou auprès de futurs enseignants; aussi auprès d'élèves inscrits dans des programmes de formation particuliers dans le secteur public. Les thématiques ne manqueraient pas pour prolonger le questionnement amorcé.

À un autre niveau, il a été possible d'identifier des pistes relativement à des activités de formation qui pourraient être articulées dans un avenir immédiat. Que ce soit en formation des maîtres à l'université ou en relation avec la fabrication d'outils pédagogiques spécifiques, les possibilités seraient, là aussi, nombreuses.

Ainsi que nous le soulignions dans la problématique, nous n'avons fait qu'explorer un domaine encore largement en friche, celui de l'éducation interculturelle en milieu scolaire périphérique. Malgré les limites de notre démarche, la collaboration généreuse et spontanée des 40 directeurs et directrices qui ont participé à cette recherche nous a appris qu'il s'agit là d'un domaine aux potentialités nombreuses pour ceux qui oseront faire montre d'un peu d'imagination et d'originalité.

À ce titre d'ailleurs, il est stimulant de constater que la persistance à confronter notre questionnement personnel de chercheure, considéré pour le moins marginal, à la réalité

des préoccupations et des pratiques actuelles en milieu scolaire rapporte autant de fruits. Au-delà de la simple confirmation d'intuitions intellectuelles, cette démarche nous a fourni d'excellentes raisons de continuer à avancer dans la direction de l'Autre en nous rappelant que, si l'ethnicité et l'appartenance à une communauté modulent indéniablement la culture, c'est dans la nature même de l'Homme que la culture est d'abord inscrite.

RÉFÉRENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. Publication de la Sorbonne.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1989). *L'école face au défi pluraliste*. Dans chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris. L'Harmattan.
- BADIE, B. (1993). *Mondialisation, les termes du débat*. Dans l'État du Monde 1994. Annuaire économique et géopolitique mondial. Montréal. Boréal. Paris la Découverte.
- BEAUD, J.P. (1992). *L'échantillonnage*. Dans Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données.
- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble*. Immigration, société et éducation. Montréal. Ed. St-Martin. CEQ.
- BLOOM, A. (1987). *L'âme désarmée*. Essai sur le déclin de la culture générale. Montréal. Guérin.
- COMITÉ CHANCY. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec. Document polycopié.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1983). *L'éducation interculturelle*. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Avis du ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussie des élèves des communautés culturelles*. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- DAUNAIS, J.P. (1992). *L'entretien non directif*. Dans Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données. Québec. PUQ.

- DUFOUR, J. (1991). *Profil général de la population des immigrants et immigrantes du Saguenay-Lac-St-Jean.* Résultats d'une enquête effectuée au cours de l'été 1990 pour le Regroupement ethnoculturel du Saguenay-Lac-St-Jean. Chicoutimi. Document polycopié.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée.* Paris. Gallimard.
- GOHIER, C. (1993). *Étude des rapports entre les dimensions psychologiques et sociale de l'identité chez la personne : implication pour l'éducation interculturelle.* Dans *La Question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?* Montréal. Éditions Logiques.
- KLEIN, J.L. BOISCLAIR, L. (1993). *La régionalisation de l'immigration : notes sur une enquête au Saguenay.* Dans *immigration et région. Nouveaux enjeux, nouvelles perspectives.* Chicoutimi. CERII.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation.* Paris. Larousse.
- MCLUHAN, M. FIONE, Q. (1970). *Guerre et Paix dans le village planétaire.* Paris. Éd. Robert Lafont.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1979). *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action.* Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1993). *Liste des organismes scolaires de la région du Saguenay-Lac-St-Jean.* Document polycopié.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1994). Direction régionale du Saguenay-Lac-St-Jean. *Statistiques régionales.* Document polycopié.
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble.* Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Direction des communications du MCCI. Gouvernement du Québec.
- MOODLEY, K.A. (1988). *L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités.* Dans *Pluralisme et École. Jalons.* Éducateurs Québec. IQRC.
- MOREAU DEFARGES, P. (1993). *La Mondialisation, Vers la fin des frontières.* Paris. Dunod. IFRI.

- MORIN, L., BRUNET, L. (1992). *Philosophie de l'éducation tome I. Les sciences de l'Éducation.* Québec. PUL. Bruxelles. De Boeck - Wesmael.
- MORIN, E, KERN, A.B. (1993). *Terre Patrie.* Paris. Seuil.
- OUELLET, F. (1988). *Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation.* Dans Pluralisme et École. Jalons. Québec. IQRC.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation en situation pluraliste.* Dans Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun. Québec. IQRC.
- PAGÉ, M. (1988). *L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique encore dans Pluralisme et École.* Jalons. Québec. IQRC.
- PAGÉ, M. (1991). *Intégration, identité ethnique et cohésion sociale.* Dans pluriethnicité, éducation et société. Québec. IQRC.
- PAGÉ, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multi-ethniques.* Etude faite pour le Conseil Supérieur de l'Éducation. Québec. MEQ.
- ROUMANES, J.B. (1993). *La notion d'identité; essai de définitions : de l'identité logique à l'identité de la personne.* Dans La Question de l'identité : Qui suis-je? Qui est l'autre? Montréal. Éd. Logiques.
- ROGEL, J.P. (1989). *Le Défi de l'immigration.* Québec. IQRC.
- SCHLEIFER, M. (1993). *Identité et tolérance.* Dans La Question de l'identité : Qui suis-je? Qui est l'autre? Montréal. Éd. Logiques.
- SIMARD, J.J. (1988). *La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde.* Dans Pluralisme et École. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Québec. IQRC.
- SORMAN, G. (1993). *En attendant les barbares.* Paris. Fayard.
- TREMBLAY, P.A. (1993). *À propos de l'intégration des groupes ethniques en région : interrogations sur quelques préalables.* Dans Immigration et région. Nouveaux enjeux, nouvelles perspectives. Chicoutimi. CERII.

- VEILLETTE, S., PERRON, M., HÉBERT, G. (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial.* Jonquière. Groupe Écôbes. Cégep de Jonquière.
- VERGARA, F. (1993). *Tableau de bord de l'économie mondiale en 1992-1993.* Dans l'État du Monde 1994. Annuaire économique et géopolitique mondial. Paris/Montréal. La Découverte/Boréal.

A N N E X E I

Q u e s t i o n n a i r e

- Q1. Ma recherche concerne la problématique de l'éducation interculturelle dans les écoles des régions périphériques. Pourriez-vous me dire si l'expression "éducation interculturelle " a une signification pour vous?

Quelle définition en donneriez-vous?

- Q2. Pour vous, l'éducation interculturelle est-elle nécessairement liée à la question immigrante, à la question ethnique?

- Q3. Vous semble-t-il justifié de se préoccuper d'éducation interculturelle dans une région comme celle-ci?

- Q4. Pour vous la culture, qu'est-ce que c'est? Comment la définissez-vous?

- Q5. A votre connaissance y a-t-il des activités ou des expériences ayant trait à l'éducation interculturelle qui se vivent dans votre commission scolaire? dans votre établissement?

Pourriez-vous me dire lesquelles? Dans quelles écoles? Qui les initie?

- Q6. À votre avis, les programmes scolaires actuels offrent-ils des possibilités en ce sens?

Ces possibilités sont-elles exploitées? Quand? Par qui? Pourquoi?

- Q7. Connaissez-vous des instruments, des outils pédagogiques conçus à cette fin?
Sont-ils utilisés?
- Q8. Croyez-vous que vous avez un rôle en regard de la détermination d'objectifs d'éducation interculturelle dans le milieu scolaire régional?
Si OUI, lequel? Si NON, pourquoi?
- Q9. L'utilisation d'une approche interculturelle en éducation dans toutes les écoles du Québec vous apparaît-il un objectif réaliste? Accessoire? Important? De plus en plus nécessaire? Pourquoi?
- Q10. Cela impliquerait-il des changements par rapport à ce qui se fait actuellement ici?
Lesquels?

Qui devrait initier ces changements?
- Q11. Quels seraient les principaux obstacles, les principales lacunes auxquelles les milieux éducatifs régionaux auraient à faire face pour y parvenir?
- Q12. Y a-t-il des enseignants, des étudiants d'origines ethniques différentes dans votre établissement? Quelles sortes de réaction cela suscite-t-il?

Votre établissement offre-t-il des services particuliers, une approche particulière pour ces personnes, ces groupes? Lesquels?

Fin du questionnaire.

ANNEXE II

Formulaire du Service des stages

PROJET DE RECHERCHE, D'INTERVENTION
(Projet individuel, de groupe, mémoire)

NOM, PRENOM Sirois, Constance CODR PERMANENT: SIRC06554800
ADRESSE: 111, Potvin, Chicoutimi TELEPHONE: 543-8960
PROGRAMME D'ETUDES: MED3664 DATE DIPLOMATON Décembre 1994
SIGLE ET TITRE DU COURS DANS LEQUEL S'INSCRIT LE PROJET:
3MED953, Cueillette de données et rédaction du mémoire
DATE DÉROULEMENT DU PROJET: DU 15-2-94 AU 13-5-94

INFORMATION - PROJET

TITRE DU PROJET:

L'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay-Lac St-Jean: une étude exploratoire

MANDAT DU PROJET: (Description de la problématique du projet et des objectifs à réaliser)

Le Québec a subi de profondes transformations (sociales, démographiques, technologiques) au cours des trente dernières années. Depuis la fin des années 70, on parle de plus en plus de la mission culturelle et interculturelle de l'école québécoise. Comment cela est-il perçu dans les régions "périphériques"? Nous ne le savons guère, surtout en ce qui a trait à l'éducation interculturelle. Notre recherche se fixe donc comme but de donner un premier aperçu de ce qui se fait dans les écoles du Saguenay-Lac St-Jean en matière d'éducation interculturelle et de situer le discours régional par rapport à celui qui prévaut au Québec.

METHODOLOGIE: Description de la méthodologie utilisée (buts, objectifs, étapes principales)

La cueillette des données pour cette recherche se fera à partir d'entrevues dirigées d'une durée approximative de 30 minutes, avec des personnes occupant une position déterminante en regard des choix pédagogiques et des activités institutionnelles effectués dans le réseau scolaire régional et ce, tant au niveau des commissions scolaires qu'à ceux des différents ordres d'enseignement (voir annexe pour le détail de l'échantillon).

Les objectifs sont les suivants:

- 1) faire un relevé exhaustif des expériences et activités qui se vivent dans les écoles régionales en matière d'éducation interculturelle;
- 2) préciser quelle signification et quelle importance sont accordées à l'éducation interculturelle dans cette région.

Trois étapes sont prévues: 1) confection du calendrier d'entrevues, 2) cueillette des données, 3) traitement et analyse des données.

CALENDRIER D'ETAPES (Enumérez et décrivez brièvement les étapes du projet, les dates de réalisation et s'il y a lieu, précisez les modalités particulières liées à la réalisation des étapes)

ETAPE 1. Confection du calendrier d'entrevues

Date de réalisation: 2-94

ETAPE 2. Cueillette des données.

Date de réalisation: 15-02-94 au 13-05-94

ETAPE 3. Traitement des données

Date de réalisation: 06-94 au 09-94

ETAPE 4. Réflexion et dépôt du mémoire.

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

1.

Nature de la clientèle visée par le mandat et nombre d'intervenants-tès requis-es pour la réalisation du mandat ci-dessus.

Nature de la clientèle Direction des services éducatifs des commissions scolaires et directions d'écoles (voir annexe)

Nombre d'intervenants-tès requis-es D.S.E.:5; D.E.:20

2.

Présence de l'étudiant-e -

Nombre d'heures - périodes requises de la présence de l'étudiant-e dans l'institution - l'organisme pour réaliser chacune des étapes du mandat décrit ci-dessus.

Identification de l'étape	N.B. heures-pers./sem.	Nombre intervenant-e requis-e
Cueillette de données	1 heure	1

DECLARATION DU DIRECTEUR-TRICE DU PROGRAMME

La description du mandat du projet correspond aux exigences académiques du cours 3MED 953. J'accepte la réalisation de ce projet.

DATE: 15-02-94 SIGNATURE: Hélène Sirais
Directeur-trice de programme

DECLARATION DE L'ETUDIANT-E

Je m'engage à remplir le mandat décrit plus haut à l'intérieur des conditions normales de réalisation d'un tel projet et/ou selon les règles établies par le protocole d'entente dûment signé, ci-joint.

DATE: 15-02-94 SIGNATURE: Hélène Sirais
Etudiant-e

DECLARATION DE L'INSTITUTION-ORGANISME D'ACCUEIL

Nous acceptons d'accueillir l'étudiant-e responsable du projet et de donner au superviseur de l'étudiant-e tous les moyens (informations et rencontres et/ou telles que précisées au protocole d'entente) pour permettre le suivi et l'évaluation du projet. Nous nous engageons également à accorder le support requis pour la réalisation du projet.

Lieu exact du déroulement du projet _____

DATE: _____ SIGNATURE: _____
Tuteur-trice - Maître-associé

DATE: _____ SIGNATURE: _____
Directeur-trice institution-org.

1. Note: Annexer deux copies du protocole d'entente dûment signées) (Original - 1 copie). Ce document doit être remis dactylographié.
2. Note: Lorsque déterminé, indiquez le nom du superviseur de même que son numéro de téléphone: _____ Nom et prénom _____ Téléphone _____

ANNEXE III

Lettre du directeur de recherche

Chicoutimi, le 16 février 1994

Madame Johann Lavoie
Services des stages
UQAC.

Madame,

la présente est pour vous confirmer que, dans le cadre du programme de Maîtrise en Education et sous ma direction, Madame Constance Sirois effectue actuellement une recherche sur la problématique de l'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay-Lac St-Jean.

Afin de recueillir les données pertinentes sur ce sujet, elle devra rencontrer selon le calendrier proposé, les directions d'écoles ainsi que les directions de services éducatifs des commissions scolaires dont la liste est jointe à cet envoi.

Nous requérons donc la collaboration de votre service pour lui faciliter la tâche et lui permettre de mener à bien cette recherche selon les règles admises par les communautés institutionnelles concernées.

Espérant le tout à votre satisfaction,


Samuel Amégan, professeur
Sciences de l'Education.