

**Université du Québec à Chicoutimi**

Mémoire présenté à l'Université de Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en théologie pratique concentration «éthique» offerte à l'Université du Québec à Chicoutimi en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université de Montréal

par

**Steve Bradette**

**Éthique et interculturalisme dans la profession  
enseignante au Québec**

Octobre, 2009

© Steve Bradette, 2009

Université du Québec à Chicoutimi  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Éthique et interculturalisme  
dans la profession enseignante au Québec

présenté par :

Steve Bradette

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marc Jean, président-rapporteur  
Jean-Pierre Béland, directeur de recherche  
Jean-François Roussel, membre du jury  
Jacques Cherblanc, membre du jury

## Résumé

La présente recherche qualitative, porte sur l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec, et sera abordée du point de vue de l'éthique. Les enseignants et futurs enseignants au Québec sont de plus en plus confrontés au phénomène de la diversité culturelle. Les discours tenus par ceux qui balisent le système éducationnel vont tous dans le même sens: faire une place importante aux valeurs de l'interculturalisme. Cependant, il existe un écart entre les orientations théoriques et la pratique. *Pourquoi cet écart entre la théorie et la pratique? Quelles sont les difficultés en lien avec les valeurs et les principes visés de l'interculturalisme dans la profession enseignante?*

L'exploration de l'interculturalisme, dans cette profession, auprès d'immigrants et d'enseignants vivant une réalité interculturelle dans leurs classes, va permettre d'atteindre deux objectifs: d'abord identifier, les difficultés liées à l'interculturalisme, et ensuite recommander, des pistes de solutions pour réduire l'écart entre l'idéal visé de l'interculturalisme et la pratique enseignante.

Afin d'atteindre les objectifs de la présente recherche en théologie pratique, un cadre portant sur l'interculturalisme dans la profession enseignante a été défini, en s'inspirant de la méthode éthicologique de Pierre Fortin. Par la suite, nous avons interrogé des enseignants et des immigrants sur ce cadre pour découvrir les difficultés liées à l'interculturalisme. Un questionnaire a aussi été distribué à des futurs enseignants en formation des maîtres, pour connaître leur perception sur la formation qu'ils reçoivent au sujet de l'interculturalisme. Enfin, on procédera à une analyse herméneutique des discours des enseignants sous l'angle de l'éthique régulatoire.

**Mots-clés :** Interculturalisme, interculturel, éthique, enseignement

## Abstract

This praxeological study, qualitative for the most part, addresses the challenge of interculturalism in the teaching profession in Quebec, from an ethical perspective. Teachers and future teachers of the province of Quebec are or will be faced with the increasing challenge of cultural diversity. The stakeholders whose mandate is to set out educational system' guidelines are unanimous: it is imperative to accommodate interculturalism' values. However, there is a significant gap between theoretical guidance and hands-on experimentation. *Why is there a gap between theory and hands-on experimentation? What are the barriers to intercultural guidance relat to aimed interculturalism' values and principles in the teaching profession?*

In exploring the matter of interculturalism in the teaching profession, with immigrants and teachers whose classes present intercultural reality, we will meet two objectives: first, identify the difficulties related to intercultural ethics and then, suggest ways to reduce the gap between the conceptual interculturalism aimed at and the hands-on experimentation of teaching.

To meet this praxeological study' objectives, a reference frame on interculturalism in the teaching profession will be developed based on Pierre Fortin's ethical method. Then, in order to identify the difficulties related to interculturalism, teachers and immigrants will be surveyed on the intercultural ethics expressed in the above reference frame. A questionnaire will be given to future teachers as well, to collect their perception of the training they receive on interculturalism. Finally, an hermeneutical analysis of teachers' comments will be done on the basis of regulatory ethics.

**Keywords :** interculturalism, ethics, teaching

## Table des matières

CHAPITRE I : Point de départ de la recherche et repères hétérorégulatoires en matière d'interculturalisme.....	10
1.1 Point de départ de cette recherche: aucune formation sur l'interculturalisme qui fait problème dans la réalité de l'enseignement.....	10
1.2 En théorie: l'importance de l'interculturalisme au Québec et dans l'enseignement, un fait véritable.....	11
1.2.1 Importance de l'interculturalisme au Québec.....	11
1.2.2 L'interculturalisme dans la profession enseignante.....	13
1.3 Éthicologie des documents du MELS qui abordent l'interculturalisme.....	19
1.3.1 L'instance légitimatrice.....	21
1.3.2 L'instance axiologique.....	26
1.3.2.1 Difficulté observée : quelle est la signification des valeurs?.....	26
1.3.3 L'instance régulatrice.....	27
1.4 Remarque sur l'observation du contexte de la réalité interculturelle du Québec et l'observation éthicologique.....	30
1.5 Cadre hétérorégulatoire tiré de l'observation éthicologique.....	30
CHAPITRE II : Difficultés rencontrées en lien avec l'interculturalisme et pistes de solutions.....	33
2.1 Commentaires et /ou difficultés décrits par les participants à la suite des discussions sur la présentation du cadre hétérorégulatoire portant sur l'interculturalisme.....	34
2.1.1 Commentaires reliés au contexte: l'importante à l'interculturalisme dans la profession enseignante.....	34
2.1.2 Difficultés reliées au contexte.....	34
2.1.2.1 La diffusion de l'information.....	34
2.1.2.2 Écart entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des maîtres.....	35
2.1.2.2.1 Perception des futurs enseignants du préscolaire et du primaire.....	35

2.1.2.2.2 Perception des futurs enseignants en éducation physique et à la santé.....	36
2.1.2.2.3 Perception des futurs enseignants de langues secondes.....	37
2.1.3 Commentaire relié aux finalités éducatives: en accord avec le MELS.....	37
2.1.4 Commentaire relié aux valeurs: la tolérance, une valeur ambiguë.....	38
2.1.5 Difficultés reliés aux valeurs: l'intolérance dans les propos du personnel scolaire.....	38
2.1.5.1 Chez les enseignants.....	38
2.1.5.2 Chez les parents.....	39
2.1.6 Problèmes spécifiques soulevés et pistes d'action proposées pour surmonter les difficultés particulières reliées aux valeurs.....	40
2.1.6.1 Chez les enseignants.....	40
2.1.6.2 Chez les immigrants.....	41
2.1.7 Commentaire relié au devoir-faire du personnel scolaire.....	43
2.1.8 Difficulté reliée au devoir-faire du personnel scolaire: la surcharge de travail.....	43
2.1.9 Problème spécifique reliée au devoir-faire des enseignants et piste d'action proposée: la communication avec les parents.....	45
2.1.10 Autres difficultés rencontrées.....	45
2.2 Région éloignée versus la région métropolitaine.....	47
2.2.1 La surcharge de travail.....	48
2.2.2 La diffusion de l'information.....	48
2.2.3 L'intolérance dans les propos du personnel scolaire.....	48
2.2.4 Différence entre l'intolérance dans les milieux à faible et à forte concentration ethnique.....	48
2.3 Piste de solution: la formation des maîtres.....	49
2.4 Exemple de cas vécus.....	51
2.4.1 Le port du kirpan.....	51
2.4.2 Les accommodements raisonnables et la gestion de classe.....	52
2.4.3 Surcharge de travail.....	53
2.4.4 Le ramadan .....	54

Résumé.....	54
<b>CHAPITRE III : L'éthique autorégulatoire et /ou hétérorégulatoire comme moyen pour surmonter les obstacles?.....</b>	
3.1 Les modes autorégulatoires et hétérorégulatoires de l'éthique.....	56
3.1.1 Éthique autorégulatoire: concept et caractéristiques.....	58
3.1.2 Éthique hétérorégulatoire: concept et caractéristiques.....	61
3.2 Quels modes éthiques les enseignants privilégient-ils dans leur pratique?.....	63
3.3 Tendances générales observées pour identifier des pistes de solutions aux difficultés reliées à l'interculturalisme.....	65
Résumé.....	68
<b>CHAPITRE IV : Élargissement de la recherche à la littérature, des difficultés aux pistes de solutions.....</b>	
4.1 Difficultés propres au contexte interculturel, la diffusion de l'information et le paradoxe de la formation des maîtres.....	72
4.2 Difficultés liées aux valeurs de l'interculturalisme, l'intolérance dans les propos du personnel scolaire.....	75
4.3 Piste de solution: la formation des maître à l'éthique pour un meilleur professionnalisme, éléments à prendre en compte pour une telle formation et outil à développer .....	76
4.3.1 La formation des maître à l'éthique pour un meilleur professionnalisme.....	76
4.1.3.1 La dimension transversale de l'éthique.....	77
4.3.2 Éléments éthiques à prendre en compte pour la formation du personnel scolaire.....	78
4.3.2.1 Former à la responsabilité et au souci de l'autre.....	79
4.3.2.2 Le processus réflexif.....	79
4.3.2.3 Le processus dialogique.....	79
4.3.2.4 Problèmes qui feront l'objet d'un dialogue éthique.....	80
4.3.3 Outils à développer: le cadre de référence éthique.....	82
4.4 Pistes de solutions suggérées.....	83

CHAPITRE V: La Pentecôte: un modèle d'ouverture au pluralisme culturel et religieux.....	85
5.1 Le mythe de Babel: l'école une tour de Babel?.....	86
5.1.1 Symbolique générale du mythe de Babel.....	86
5.1.2 L'école perçue comme une tour de Babel?.....	87
5.2 La Pentecôte comme réponse en tant que modèle d'ouverture à l'Autre et aux autres.....	88
5.2.1 La Pentecôte.....	88
5.2.2 Symbolique de la langue dans son aspect théologique.....	89
5.3 La Pentecôte: un paradigme d'interculturalité comme piste de solution?.....	90
5.3.1 Pour surmonter la confusion des langues.....	90
5.3.2 Pour reconnaître l'importance de la place accordée à l'Autre .....	92
5.3.3 Le sens du rapport à l'Autre: n'est-ce pas la base des pistes de solutions? .....	93
5.4 Précision sur quelques aspects de l'interculturalisme dans la profession enseignante en lien avec des éléments théologiques de la Pentecôte et du mythe de Babel.....	94
Résumé.....	95
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	103
ANNEXE I.....	i
ANNEXE II.....	iii
ANNEXE III.....	vi

## Liste des tableaux

Tableau I : Classement des valeurs associées à l'interculturalisme.....	25
Tableau II : L'interculturalisme dans la formation des maîtres en enseignement.....	37
Tableau III : Résultats des perspectives éthiques.....	64
Tableau IV : Éduquer à la citoyenneté.....	73
Tableau V : L'interculturalisme dans la formation des maîtres en enseignement.....	74

# Remerciements

## Remerciements aux professeurs

Je remercie monsieur Jean-Pierre Béland, mon directeur de recherche, pour sa disponibilité, son savoir encyclopédique et sa rigueur scientifique. Merci aussi à monsieur Marc Jean pour la motivation dont il fait preuve et qu'il communique au quotidien. Merci à monsieur Pierre Fortin, en tant que personne, et pour l'ensemble de son œuvre, et merci à monsieur Éric Pilote pour ses conseils qui m'ont permis de gagner des mois de travail.

## Remerciements à mes collègues de travail

Merci à monsieur Guy Nadeau pour les nombreuses discussions sur l'éthique qui m'ont souvent permis de progresser dans mon processus de recherche. Merci à madame Nancy Gagnon pour son efficacité et à qui je dédie le chapitre 3 de ce présent mémoire.

## Remerciements personnels

Merci à ma conjointe, Marie-Audrey Dumais, pour son soutien inconditionnel à travers ce long processus. Merci à ma mère, madame Normande Simard, qui a contribué à l'élaboration de ce mémoire dans son aspect technique, ce qui fut d'une très grande utilité. Merci à madame Julie Alain pour ses conseils qui m'ont aidé à donner du sens à l'objectif de ma recherche. Merci à madame Guylaine Munger pour la mise en forme du mémoire. Merci à madame Christine Laprise pour sa compétence linguistique et pour l'ensemble de son œuvre. Merci à tous les participants qui se sont prêtés comme sujet-objet de cette étude. Merci à moi-même pour ma ténacité.

# Introduction

---

La présente recherche qualitative porte sur l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec, et sera abordée du point de vue de l'éthique. L'exploration de l'interculturalisme dans cette profession, avec des immigrants ainsi que des enseignants ayant une réalité interculturelle dans leurs classes, va permettre d'atteindre deux objectifs: le premier est d'identifier des difficultés liées à l'interculturalisme, et le deuxième, de proposer quelques pistes de solutions pour réduire l'écart entre l'idéal visé de l'interculturalisme et la pratique enseignante.

La réflexion avec des enseignants et des immigrants sur l'interculturalisme dans la profession enseignante permettra d'identifier de tels obstacles et de trouver des pistes de solutions possibles qui contribueront à réduire l'écart entre la théorie et la pratique. L'hypothèse de recherche est formulée de la façon suivante: plus le questionnement proposé aux enseignants et aux immigrants, lors d'entrevues semi-dirigées, leur permettra de réfléchir sur un cadre portant sur l'interculturalisme, plus il sera possible d'identifier des difficultés à cette finalité, et de découvrir des pistes de solutions pour réduire l'écart entre la situation idéale visée de l'interculturalisme et la pratique de l'enseignement.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, nous suivrons deux démarches complémentaires :

- une démarche méthodologique qui allie la tentative de construction d'un cadre théorique utile à une forme d'investigation enracinée dans la pratique de la réflexion et du dialogue. Un cadre théorique portant sur l'interculturalisme sera d'abord élaboré de l'extérieur de la pratique en s'inspirant de la méthode éthicologique de Pierre Fortin dans son livre *La morale, l'éthique, l'éthicologie*<sup>1</sup>. Il s'agira de construire un cadre théorique hétérorégulatoire d'analyse qui permet de dégager les traces de la présence de quatre instances interdépendantes en cause dans toute

---

<sup>1</sup> Fortin, Pierre. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy.

dynamique morale ou éthique : l'instance pratique qui découle des principes régulateurs, l'instance régulatrice qui comprend des lois, des règles ou des principes, l'instance axiologique qui renvoie aux valeurs et l'instance légitimatrice qui relève d'un réservoir de sens culturel.

Ce cadre préalable sera construit à partir de l'analyse de ces instances contenues dans des documents officiels qui peuvent servir de balises pour susciter la réflexion et le dialogue sur l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec. Ainsi, pour parvenir à une forme d'investigation enracinée dans la pratique, des enseignants et des immigrants agissant dans la profession enseignante au Québec seront par la suite interrogés sur ce cadre qui leur sera présenté pour découvrir des difficultés liées à l'interculturalisme. Un questionnaire a été aussi distribué à des futurs enseignants en formation des maîtres pour connaître leur perception sur la formation qu'ils reçoivent sur l'interculturalisme.

- une démarche d'analyse herméneutique pour construire le sens des discours des enseignants sous l'angle de l'éthique régulatoire sera ainsi faite en identifiant des difficultés rencontrées dans la pratique de l'enseignement et des pistes de solutions suggérées. Il sera possible d'approfondir le sens de notre compréhension de ces difficultés et pistes de solutions dans un contexte plus global de la littérature sur la formation à l'éthique en enseignement et de la littérature en théologie.

Le but de ces deux démarches complémentaires pour trouver des problèmes et des pistes de solutions n'est aucunement de porter une critique ni de prendre une position sur ceux-ci, mais seulement d'en rendre compte afin d'ouvrir des perspectives de sens éthique et/ou théologique, qui peuvent se nourrir l'une de l'autre.

C'est aussi pour faciliter la réflexion sur les problèmes enracinés dans la pratique des enseignants et les pistes de solutions suggérées par eux que des entrevues comme méthode de collecte des données ont été faites. Neuf personnes ont participé à ces entrevues, soit six

enseignants et trois immigrants de première génération. Ces personnes qui ont accepté de participer sont des enseignants vivant une réalité interculturelle dans leur classe. Ces enseignants proviennent du primaire et ont couvert tous les cycles du primaire; deux enseignants ont aussi déjà enseigné au secondaire dans des classes interculturelles. Les immigrants quant à eux sont de première génération, ils ont une autre nationalité que canadienne française ou canadienne anglaise, leurs enfants fréquentent les écoles primaire et secondaire du Québec. L'objectif des entrevues avec eux est d'identifier des difficultés en lien avec l'interculturalisme dans la pratique de l'enseignement au Québec et de découvrir des pistes de solutions pour réduire l'écart entre la situation idéale visée de l'interculturalisme et la pratique de l'enseignement. Ces entrevues ont été effectuées au printemps-été 2006.

Une seule entrevue par participant a été réalisée. Mentionnons qu'un groupe de discussion composé de trois enseignants a aussi fait l'objet d'une entrevue. Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites sous forme de *verbatim* aux fins d'analyse. Des notes ont également été prises lors des entrevues. Une entrevue avec un immigrant n'a pas été enregistrée, seules des notes ont alors été prises. Rappelons que le point commun de l'échantillon est la réalité interculturelle que vivent les enseignants et les immigrants au quotidien. Le sexe, la région, à faible ou à forte concentration ethnique, l'école primaire ou secondaire, etc., n'ont pas entré en ligne de compte pour cette recherche.

Un sondage a aussi été réalisé à l'Université du Québec à Chicoutimi, au semestre d'automne 2006, dans le cadre du cours « Éthique et enseignement ». Le but de ce questionnaire était de découvrir la perception des futurs enseignants sur leur formation en ce qui a trait à l'interculturalisme. Les questions du sondage se fondaient sur l'étude « *L'éducation à la citoyenneté et la formation initiale des maîtres du primaire: éléments historiques et défis actuels pour le système scolaire* <sup>2</sup> ».

Ce sondage portant sur l'interculturalisme a été distribué à 115 étudiants, dont 91 en troisième et en quatrième année de leur formation d'enseignant. Les répondants

<sup>2</sup> Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté* p. 275.

proviennent de trois domaines de l'enseignement, soit de l'enseignement au préscolaire primaire, de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, et de l'enseignement de langues secondes. Le nombre d'étudiants en troisième et en quatrième année se répartissait comme suit: 54 en préscolaire primaire, 15 en éducation physique et en santé et 21 en enseignement de langues secondes.

Voici des concepts clés et des définitions qui ont été utilisés :

*Diversité culturelle:* selon *Le Petit Robert*, la diversité est l'état de ce qui est divers. Par diversité culturelle on parle de fait, c'est-à-dire une constatation de l'existence de différentes cultures.

*Éthicologie:* L'analyse éthicologique adoptée comme méthode permet de « faire l'analyse des discours moral et éthique de façon à dégager la dynamique particulière qui les anime et les principaux éléments qui la composent.<sup>3</sup> » et « l'éthicologie, c'est l'étude des discours moral et éthique ». L'objectif poursuivit par Fortin dans cette démarche:

consiste à dégager les principaux éléments de la dynamique présente dans un discours moral ou éthique. Non pas dans le but, rappelons-le, d'entrer en polémique avec le locuteur, d'évaluer la qualité de l'argumentation, ou encore de la justifier, mais en vue de comprendre ce qui est en jeu dans son argumentation<sup>4</sup>.

L'éthicologie est un discours descriptif:

portant sur ce qui est en jeu dans les deux premiers discours (morale, éthique); sur le contexte (...); l'articulation de la pratique et de la prescription (loi, règle, norme); l'articulation de la prescription et de la valeur; le contenu donné à la valeur par la légitimation<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Idem p.9.

<sup>4</sup> Idem p.87.

<sup>5</sup> Idem p.51.

### *Interculturalisme:*

Reconnait la diversité comme une des caractéristiques constitutives du peuple québécois; (elle) s'inscrit dans le Québec défini comme société francophone qui: affirme le français comme langue publique commune et langue de citoyenneté; invite toutes les composantes de la société québécoise à s'associer pleinement à ce projet collectif; favorise le rapprochement et l'acceptation des différences dans le respect mutuel, entre les citoyens d'origines diverses (majorité francophone, minorité anglophone, minorités ethnoculturelles, peuples autochtones) par: le dialogue interculture, la sensibilisation de toutes les composantes de la société québécoise au patrimoine commun, le rappel que le Québec est une société démocratique où la participation et la contributions de tous citoyens sont attendue et favorisées; vise à éliminer toute forme de discrimination, directe et systémique, à l'endroit des citoyens d'origines diverses<sup>6</sup>.

### *Interculturalité:* le Réseau international sur la politique interculturelle affirme que :

Même si la définition de l'interculturalité continue d'évoluer, un consensus semble se dégager chez certains universitaires et spécialistes de la culture qui définissent l'interculturalité comme *l'interaction, l'échange et la communication entre les cultures où une personne reconnaît et accepte la réciprocité d'autrui*. L'interculturalité suppose l'interaction entre les cultures, les échanges et la communication. Chaque personne reconnaît et accepte la réciprocité de la culture d'autrui. De plus, les principes de l'interculturalité établissent qu'il faut créer la notion "d'espaces" où les cultures peuvent non seulement coexister, mais aussi interagir et apprendre à se connaître au sein d'une même société. Essentiellement, l'approche interculturelle fait valoir le point de vue selon lequel la diversité culturelle ne menace pas le tissu social d'une société, mais l'enrichit<sup>7</sup>.

### *Interculturel:* selon *Le Petit Robert* c'est ce qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes.

### *Morale et éthique:* Il est difficile de décrire ces thèmes indépendamment:

La morale c'est le devoir-faire, c'est l'ensemble des règles qu'on impose sans trop de justification ou que l'on propose comme principes d'action(...). De la cacophonie des morales naît le soupçon: pourquoi ce devoir-faire? pourquoi cette règle? (...) La critique du devoir-faire, l'appréciation du vouloir-faire et l'examen du pourquoi-faire, constituent la dynamique particulière de l'apprentissage de l'éthique<sup>8</sup>. « Toute interrogation sur le sens, le

<sup>6</sup> Centre de recherche sur l'immigration l'ethnicité et la citoyenneté (CRIEC). (Décembre 2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme* p.49.

<sup>7</sup> Réseau international sur la politique culturelle (RIPC). (2009). Site internet [http://www.incp-ripa.org/index\\_f.shtml](http://www.incp-ripa.org/index_f.shtml)

<sup>8</sup> Fortin, Pierre. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy p.14

but (les finalités) et les conséquences pour autrui de notre action peut être considérée comme un questionnement d'ordre éthique<sup>9</sup>.

Cependant, quand l'éthique s'inscrit:

(...) dans un processus qui mène à l'action, l'éthique constitue un mode de régulation. Elle permet alors d'orienter nos façons d'être avec les autres. Sa visée ultime est de favoriser un vivre ensemble harmonieux, que ce soit au niveau interpersonnel, organisationnel ou social.<sup>10</sup>

Comme processus, l'éthique peut s'inscrire selon deux perspectives soit autorégulatoire (qui provient de la personne) ou hétérorégulatoire (extérieur à la personne), ces perspectives éthiques seront détaillées au chapitre trois. L'éthique autorégulatoire utilise des moyens pour atteindre ses objectifs comme le dialogue et la réflexion (éthique dialogique):

Si plus d'une personne sont impliquées dans le processus décisionnel, le dialogue devient l'outil communicationnel privilégié en vue de réfléchir ensemble, de délibérer et de parvenir idéalement à un consensus ou, à tout le moins, à un compromis. Ainsi conçue, l'éthique est autorégulatoire et fait appel à une responsabilité subjective qui sera partagée par toutes les personnes qui participent à la réflexion et au dialogue (...)<sup>11</sup>.

Quand à l'éthique hétérorégulatoire elle utilise comme moyen:

un processus d'application de principes ou de normes. Bien qu'elle puisse faire l'objet d'une réflexion, la conduite, qui est alors adoptée, relève davantage d'une autorité extérieure au sujet. Cette autorité impose, jusqu'à un certain point, un cadre qui circonscrit l'action à l'intérieur de certaines limites<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement, fondement et pratique*. Presses de l'Université du Québec p.16.

<sup>10</sup> Idem p.12.

<sup>11</sup> Rapport de recherche au laboratoire d'éthique publique. (2003-2004). *Développement d'une approche éthique d'ordre autorégulatoire comme créneau de recherche et d'intervention dans le réseau de l'Université du Québec*. Projet financé par une subvention des fonds FODAR p.6.

<sup>12</sup> Idem

Notons que l'éthique hétérorégulatoire correspond à ce que Fortin appelle « la morale ».

*Pluralisme:* par définition, ce terme renvoie à: « *Toute doctrine ou pratique introduisant la pluralité et la diversité au sein des groupes sociaux*<sup>13</sup>»

Il reste maintenant à préciser comment les chapitres de cette étude vont se diviser. La chose est assez simple si l'on accepte d'emblée qu'il est bon de présenter au préalable un cadre théorique et hétérorégulatoire de l'interculturalisme sur lequel les enseignants et les immigrants vont pouvoir réfléchir à partir d'un questionnaire utile à une forme d'investigation des problèmes enracinés et des solutions recherchées dans leur pratique.

Il conviendra donc dans un premier chapitre d'élaborer ce cadre hétérorégulatoire en exposant les composantes de l'observation (le contexte de l'interculturalisme et les instances) à l'aide de la méthode éthicologique de Fortin. Le contexte de l'interculturalisme sera étudié, ensuite l'instance de légitimation, qui fait référence au sens et à l'idéal contenu dans un discours. Il s'agira aussi de présenter la justification des orientations et valeurs qui apparaissent comme importantes. L'instance axiologique, quant à elle, permettra de voir plus précisément quelles sont les valeurs qui entrent en jeu dans un discours. L'instance normative ou régulatrice permet de repérer l'aspect déontologique; ici ce sont les normes, les principes et le devoir-faire d'une profession qui peuvent être dégagés. Mentionnons que la dernière instance de Fortin, l'instance pratique a été abandonnée car il s'agit plus d'une instance « dans l'action ». Le but de l'analyse des documents est de dégager un cadre hétérorégulatoire portant sur l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec. Ce cadre servira seulement de point de départ théorique pour permettre aux participants de l'entrevue semi-dirigée de porter une réflexion sur ce cadre qui peut être mis en action ou non.

---

<sup>13</sup> Auroux, Sylvain. (1995). *Vocabulaire des études philosophiques*.

Les résultats de l'entrevue feront l'objet du chapitre deux qui a pour objectif de rendre compte et de classer selon les commentaires, les difficultés et les pistes de solutions décrites par les participants, suite à leur réflexion et leur dialogue sur ce cadre hétérorégulatoire de l'interculturalisme développé dans le chapitre un.

Le chapitre trois, s'inspirant du livre de Fortin, *La morale, l'éthique, l'éthicologie* de Fortin, insiste fortement sur l'importance: « *de distinguer la morale de l'éthique*<sup>14</sup> ». Il dégagera les éléments de l'éthique régulatoire – de l'éthique hétérorégulatoire (la morale) et de l'éthique autorégulatoire (l'éthique réflexive et dialogique) qui peuvent entrer en jeu pour co-construire en groupe des problèmes rencontrés dans la pratique de l'interculturalisme et des pistes de solution suggérées. Ce troisième chapitre aura donc pour but de nous aider à mieux faire la distinction entre la perspective d'éthique autorégulatoire et la perspective hétérorégulatoire, dans les discours des participants, afin de voir à quelle éthique (auto ou hétérorégulatoire) ils préfèrent se référer en réalité et ainsi d'identifier des éléments de cette éthique qui pourraient leur servir de pistes de solutions. Pour ce faire nous utiliserons le rapport de recherche du laboratoire d'éthique publique<sup>15</sup> qui avait pour « *but d'élaborer une définition de chacune de ces deux perspectives de l'éthique, nous avons analysé la conception de l'éthique des quarante-trois (43) auteurs québécois.*<sup>16</sup> ». De telles définitions ont d'ailleurs servi à construire une grille d'analyse qui a servi à l'herméneutique des discours et qui se retrouve en annexe. L'éthique comme mode de régulation et ces perspectives seront décrites précisément au chapitre trois.

Dans les chapitres quatre et cinq, il s'agira d'ouvrir les perspectives de sens, éthique et théologique, de la pratique de l'interculturalisme. Cela se fera à l'aide de l'analyse des écrits pertinents des chercheurs soit dans le domaine de la formation à l'éthique (chapitre quatre) soit dans le domaine de la théologie (chapitre cinq). La réalité de la pratique des enseignants et des immigrants au Québec où l'on rencontre des problèmes enracinés et des

<sup>14</sup> Fortin, Pierre. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy p.35.

<sup>15</sup> Rapport de recherche au laboratoire d'éthique publique. (2003-2004). *Développement d'une approche éthique d'ordre autorégulatoire comme créneau de recherche et d'intervention dans le réseau de l'Université du Québec*. Projet financé par une subvention des fonds FODAR.

<sup>16</sup> Idem p.6.

---

pistes de solutions suggérées est certes en quête d'un sens éthique et/ou d'un sens théologique. Nous ne chercherons pas à dire quelle est la meilleure perspective de sens entre les deux, puisque ces deux perspectives (éthique et théologique) nous apparaissent comme complémentaires dans un contexte où les acteurs de l'interculturalisme font face autant à des problèmes spécifiquement éthiques qu'à des problèmes religieux.

Dans la conclusion il y aura aussi un retour critique sur la démarche ainsi que des zones grises à explorer.

# **CHAPITRE I : Point de départ de la recherche et repères hétérorégulatoires en matière d'interculturalisme**

---

Ce chapitre a deux objectif. Le premier objectif est de signifier qu'il y a un écart entre la théorie portant sur l'interculturalisme au Québec et la pratique dans l'enseignement qui ne se préoccupe pas de l'interculturalisme. Le deuxième objectif est de dégager un cadre hétérorégulatoire portant sur l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec. Ce cadre servira seulement de point de départ pour permettre aux participants de l'entrevue semi-dirigée de porter une réflexion sur ce cadre. Les résultats de l'entrevue ferons l'objet du chapitre deux.

Afin d'atteindre notre premier objectif qui est de signifier l'écart entre la théorie portant sur l'interculturalisme et la pratique de l'enseignement au Québec, nous procéderons en trois temps. Dans un premier temps, il sera question de la place importante faite à l'interculturalisme au Québec qui, en théorie, devrait occuper une place importante dans la profession enseignante. Dans un deuxième temps, des documents du MELS seront analysés, avec la grille de lecture méthodologie inspirée de l'éthicologie de Pierre Fortin. Cette grille consiste en l'analyse d'instances éthicologiques, soit de légitimation (réservoir de sens), d'axiologie (valeurs) et de régulation (devoir-faire). Une telle analyse permettra de comprendre quel sens est donné à l'interculturalisme, quelles sont ses valeurs, quelles sont les obligations des enseignants et quelle est leur responsabilité reliée à l'interculturalisme.

## *1.1 Point de départ de cette recherche: aucune formation sur l'interculturalisme qui fait problème dans la réalité de l'enseignement*

Le point de départ de cette recherche est en lien avec ma formation en éducation physique et à la santé à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). J'ai terminé ma formation en

2003 et j'étais perplexe face à l'enseignement de l'éducation physique dans les grands centres urbains où la réalité interculturelle est très présente. Aucun cours pendant ma formation n'avait abordé ce genre de réalité qui est pourtant bien vivante au Québec. Selon mes collègues qui agissaient en enseignement de l'éducation physique à Montréal, la diversité culturelle leur causait bien des difficultés et ils ne comprenaient pas pourquoi leur formation avait été muette à ce sujet. C'était la même situation pour certaines de mes connaissances qui avaient étudié en formation des maîtres au préscolaire-primaire à l'UQAC et qui sont allés enseigner à Montréal: aucune préparation dans leur formation, et des difficultés reliées à la diversité culturelle sont, semble-t-il, monnaie courante.

J'ai donc questionné mon ancien directeur de module au sujet de la formation en éducation donnée actuellement en physique afin de savoir si l'interculturalisme faisait partie des préoccupations de la direction. Pas vraiment, fut la réponse à l'origine. Cette situation de départ explique d'emblée pourquoi je me suis penché sur la question de l'interculturalisme dans la profession enseignante. Pouvait-on parler d'un manque dans la formation des maîtres sur les difficultés des enseignants reliées à l'interculturalisme? Mais quelles sont ces difficultés éprouvées par les enseignants? Puisqu'il nous importe de mieux cerner ce problème de l'écart entre la théorie et la pratique, voyons d'abord ce que disent les écrits sur la réalité interculturelle du Québec et plus particulièrement sur le lien entre l'interculturalisme et enseignement. Nous verrons dans le second chapitre les difficultés qui marquent un écart par rapport à la théorie.

## ***1.2 En théorie: l'importance de l'interculturalisme au Québec et dans l'enseignement, un fait véritable***

### ***1.2.1 Importance de l'interculturalisme au Québec***

La réalité de l'interculturalité du Québec est un phénomène qui n'est pas vraiment récent. Jusqu'en 1960, la composition de notre société, était constituée de « vagues migratoires

*françaises puis britanniques qui, s'ajoutant aux populations autochtones amérindiennes, ont permis la constitution du noyau de base de la population québécoise<sup>17</sup>*». Aujourd'hui, l'origine des immigrants est beaucoup plus diversifiée. Il y a 50 ans, la majorité des nouveaux arrivants venaient d'Europe<sup>18</sup>. Les statistiques pour l'année 2005<sup>19</sup> prévoyaient que les admissions d'immigrés se répartiraient comme suit: Afrique 22 %, Amérique 27 %, Asie 27 %, Europe 24 %. Pour l'année 2003<sup>20</sup>, le nombre d'immigrants se chiffrait à 39 500 pour l'ensemble du Québec. Le plan énoncé par le ministère de l'Immigration, pour l'exercice 2005 à 2007, prévoyait «assurer une progression des volumes d'immigration pour que ceux-ci atteignent 48 000 admissions en 2007<sup>21</sup>».

Ce phénomène touche tout le Québec, y compris les régions éloignées (Statistique Canada 1996<sup>22</sup> et 2001<sup>23</sup>), et ce nouveau contexte a des impacts directs sur les institutions scolaires, comme en font foi les nombreuses recommandations des instances qui balisent le système éducationnel du Québec (ministère de l'Éducation 2001<sup>24</sup>, 1998<sup>25</sup>, UNESCO 2001<sup>26</sup>) ainsi que les préoccupations liées à la diversité culturelle dans ce domaine (Desaulniers et Jutras 2006<sup>27</sup>, Pagé, Ouellet et Cortesao 2001<sup>28</sup>, Conseil des relations interculturelles 1997<sup>29</sup>,

<sup>17</sup> Sirois, Constance. (1995). *L'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay-Lac-St-Jean: une étude exploratoire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi p.38.

<sup>18</sup> Statistique Canada, Division des opérations du recensement. (2001). *Portrait ethnoculturel du Canada: une mosaïque en évolution*. Série « Analyse » p.5.

<sup>19</sup> Courchesne, Michelle. (3 novembre 2004). *L'immigration: une force vive pour le Québec*. Dépôt du plan annuel d'immigration pour 2005. Communiqué de presse.

<http://communiques.gouv.qc.ca/gouvqc/communiques/GPOF/Novembre2004/03/c8370.html>

<sup>20</sup> Direction de la population et de la recherche du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2004). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2005* p.7.

<sup>21</sup> Idem p.2.

<sup>22</sup> Statistique Canada. (1996). *Tableaux de la série Le Pays*. Recensement.

<sup>23</sup> Statistique Canada. (2001). *Tableaux de la série Le Pays*. Recensement.

<sup>24</sup> Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*.

<sup>25</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

<sup>26</sup> UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle - Lignes essentielles d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris art. 7.

<sup>27</sup> Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement, fondement et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

<sup>28</sup> Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Presses de l'Université Laval.

<sup>29</sup> Conseil des relations interculturelles. (1997). *Un Québec pour tous ses citoyens: les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Ouellet 2004<sup>30</sup> 1995<sup>31</sup> 1991<sup>32</sup>, Sirois 1995<sup>33</sup>, Conseil supérieur de l'éducation 1997-98<sup>34</sup>). Cependant, bien qu'il existe plusieurs orientations, y compris une politique et un plan d'action interculturels, la théorie a peu d'impact sur la pratique (ministère de l'Éducation 1998<sup>35</sup>, Pagé, Ouellet et Cortesao 2001<sup>36</sup>) et le Ministère ignore les ajustements à faire pour concrétiser cet idéal.

En théorie, il existe donc plusieurs documents abordant l'interculturalisme dans la profession enseignante. Mais quelle place occupe exactement cette théorie de l'interculturalisme dans cette profession? Concentrons-nous davantage pour le moment sur ce qui est dit en théorie de l'interculturalisme dans la profession enseignante.

### *1.2.2 L'interculturalisme dans la profession enseignante*

Afin de mieux saisir ce qu'on dit en théorie sur l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec, les points suivants seront abordés: les liens entre l'éthique comme moyen réflexif et l'interculturalisme comme idéal de la pratique qui favorise le développement du respect de la différence dans le contexte de la profession enseignante, le besoin de l'« éthique appliquée » (l'éthique du dialogue qui s'applique) au problème de l'interculturalisme en ce qui concerne la profession enseignante, comme le problème de l'écart possible entre les orientations théoriques et éthiques que propose le système éducationnel sur l'interculturalisme et la réalité vécue en classe.

---

<sup>30</sup> Ouellet, Fernand. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*. Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

<sup>31</sup> Ouellet, Fernand. (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec.

<sup>32</sup> Ouellet, Fernand. (1991). *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris. L'Harmattan.

<sup>33</sup> Sirois, Constance. (1995). *L'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay -Lac-St-Jean: une étude exploratoire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.

<sup>34</sup> Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98.

<sup>35</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

<sup>36</sup> Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*.

Le lien qui devrait exister entre l'éthique et l'interculturalisme ne sont pas sans préoccuper les instances qui influent sur la profession enseignante. L'UNESCO, le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) ou le Conseil supérieur de l'éducation multiplient les documents et les recommandations en ce qui a trait aux orientations propres à l'interculturalisme: il semble qu'il n'y a pas d'interculturalisme véritable sans une éthique soucieuse du respect de l'autre et sans une compétence éthique comme une capacité de construire les bonnes décisions pour y arriver. Depuis peu, tous les enseignants sont tenus de développer les douze compétences dans le domaine de l'enseignement, comme le soutien le MEQ dans le document «*La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*<sup>37</sup>». Or la « compétence éthique » fait partie de celles-là. Cette compétence se réfère à une éthique discursive. Dans le contexte de la classe, elle évoque la capacité de construire une position éthique, d'en discuter en décrivant un problème éthique (comme celui de la diversité culturelle) et en recherchant des valeurs qui fournissent le fondement des lois et qui permettent de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus:

Cette compétence éthique se réfère à ce que certains appellent le « courant de l'éthique discursive » (Jeffrey 1999). Dans le contexte de la classe, celle-ci évoque la capacité de construire une position morale, d'en discuter, de décrire un problème de morale, de mettre en place les règles d'une saine discussion, de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent, de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus quelles que soient leurs différences...<sup>38</sup>

L'interculturalisme suppose ici qu'il faille éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves de différentes cultures et il apparaît plus précisément comme un fruit de la compétence éthique qui permet de construire une position morale (prise de position) contre certaines formes de discriminations en mettant en place des dispositifs (moyens : règles et lois) assurant le respect de l'équité (l'égalité) à l'égard de ces différences liées à l'origine:

Eviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues. Dans une société plurielle comme la nôtre, les valeurs et les points de vue prolifèrent. La

<sup>37</sup> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*.

<sup>38</sup> Idem p.131-132.

classe, l'école, est comme une sorte de foyer où se rencontrent des élèves de toute origine, n'ayant pas tous la même langue maternelle, appartenant à diverses religions, races, classes sociales, etc. Le maître a donc un rôle particulier à jouer à cet égard: il doit contrer les situations qui reproduisent certaines formes de discrimination et d'exclusion et mettre en place des dispositifs qui assurent le respect et l'équité à l'égard des différences, particulièrement celles qui sont liées à l'origine.<sup>39</sup>

L'interculturalisme en tant qu'un idéal bien théorique se présente donc comme un ensemble de valeurs (l'acceptation, la reconnaissance de tous les individus, etc.), et de principes (obligations, devoir-faire), qui gravitent autour de la compétence éthique de cette profession. Bien que reliée aux valeurs et principes visés de l'interculturalisme en enseignement, l'éthique peut aussi se définir comme une réflexion sur ces valeurs et ces principes établis bien théoriquement dans la problématique étudiée de l'interculturalisme. «*Toute interrogation sur le sens, le but (les finalités) et les conséquences pour autrui de notre action peut être considérée comme un questionnement d'ordre éthique<sup>40</sup>*». D'ailleurs, la compétence éthique décrite dans le document du MEQ fait référence à maintes reprises à l'aspect réflexif de l'éthique:

L'enseignement est un travail où un adulte exerce une influence sur autrui, c'est-à-dire les élèves (Fourez 1990). C'est un métier moral (moral craft) (Tom 1984), une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction les unes avec les autres. (...) En ce sens, il convient donc que le futur maître réfléchisse sur ses valeurs et les a priori sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. À ce propos, l'analyse réflexive, soutenue par des démarches structurées, semble une approche particulièrement indiquée.<sup>41</sup>

De cette façon, l'éthique permet de rejoindre des buts plus larges, telles les finalités éducatives: instruire, socialiser, qualifier (Loi sur l'instruction publique, article 36), en ayant notamment comme principe l'égalité des chances pour tous<sup>42</sup>. L'éthique invite alors à réfléchir sur les finalités, valeurs et principes de la profession enseignante.

<sup>39</sup> Idem p.133.

<sup>40</sup> Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement, fondement et pratique*. Presses de l'Université du Québec p.16.

<sup>41</sup> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* p.132.

<sup>42</sup> Idem p.87-98.

De plus, l'UNESCO, le ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation ainsi que plusieurs autres organismes ayant effectué des études dans le domaine s'accordent sur l'importance de développer la réflexion individuelle et collective sur cette problématique éthique dans la profession enseignante. D'abord, parce que l'école « *est le creuset de la cohésion sociale, le lieu où se forge l'identité et l'ouverture à l'autrui*<sup>43</sup> ». Ensuite, parce que cette institution est le reflet de son environnement. Les problématiques rencontrées dans les écoles sont souvent directement reliées à la société même: « *L'école est-elle aussi traversée par les incertitudes et les tensions qui marquent notre société; elle est, jusqu'à un certain point, à son image*<sup>44</sup> ». Si certaines tensions s'accentuaient, elles « *pourraient menacer l'harmonie des relations interculturelles*<sup>45</sup> ». L'interculturalisme peut alors contenir plusieurs enjeux éthiques importants, signifiant ainsi qu'il y a des valeurs et des principes de l'interculturalisme qui peuvent être gagnés ou perdus à travers la pratique de l'enseignement. C'est pourquoi l'UNESCO a adopté la Déclaration universelle sur la diversité culturelle et stipule dans son plan d'action qu'il faut: « *susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants*<sup>46</sup> ».

D'autres défis éducatifs liés à l'interculturalisme se retrouvent aussi dans plusieurs documents du MEQ pour faire ressortir l'importance de la formation du personnel enseignant: « *Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise*<sup>47</sup> ». D'ailleurs, dans son rapport annuel sur les besoins en éducation, « *le Conseil estime important que le personnel scolaire soit mieux préparé à composer avec le pluralisme des valeurs, des*

<sup>43</sup> Conseil des relations interculturelles. (1997). *Un Québec pour tous ses citoyens: les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration p.57.

<sup>44</sup> Idem

<sup>45</sup> Idem p.19.

<sup>46</sup> UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle – Lignes essentielles d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris art. 7.

<sup>47</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

*attitudes et de la culture des jeunes...<sup>48</sup>*. De tels passages manifestent clairement le besoin de développer et d'intégrer dans le système scolaire une réflexion éthique sur ces valeurs, pour que le personnel soit mieux préparé à faire face au défi de la diversité culturelle.

Si l'intégration du pluralisme ne se fait pas sans difficultés, ou encore si le processus est trop long à être intégré, l'écart entre la situation idéale des valeurs et des principes visés de l'interculturalisme, d'une part, et la pratique de l'enseignement, d'autre part, ne peut que s'accentuer. Cette problématique éthique de l'interculturalisme pourrait être discutée au cœur de la formation du personnel scolaire même, ce qui pourrait avoir des répercussions à long terme, car les enseignants représentent un facteur important dans l'intégration des élèves ayant un bagage culturel différent du Québécois dit « d'origine ». En effet, les enseignants sont en contact direct avec les nouveaux arrivants, ce qui leur donne une place privilégiée comme «  *premiers agents du changement, placés sur la « ligne de feu » et appelés à contribuer, dans l'action quotidienne, à l'intégration socioscolaire et linguistique des élèves des communautés culturelles ...<sup>49</sup>* ».

Enfin, comme le rapporte une étude sur l'interculturel réalisée dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean auprès du personnel scolaire, l'enseignant est comme l'*« Artisan de la réalité éducative quotidienne...<sup>50</sup>* », d'où l'importance de son rôle face aux problèmes de l'interculturalisme.

En fait, si les enseignants jouent un rôle de premier plan dans les relations interculturelles, il apparaît que l'intégration des jeunes dépend principalement de leur compétence interculturelle dans ce domaine pour favoriser l'efficacité des adaptations:

L'efficacité de ces adaptations dépend largement de la compétence interculturelle du personnel chargé de les concevoir et de les appliquer. Ainsi, dans le domaine de l'éducation formelle, est-il évident que l'aptitude, par exemple, des enseignantes et

<sup>48</sup> Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98 p.77.

<sup>49</sup> Ouellet, Fernand. (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec p.457-58.

<sup>50</sup> Sirois, Constance. (1995). *L'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay-Lac-St-Jean: une étude exploratoire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi p.179.

enseignants, membres de la société d'accueil [...] influe sur la manière dont ils outilleront leurs élèves en vue de leur participation à l'élaboration du champ culturel pluraliste qui sera le leur.<sup>51</sup>

Certes, une partie importante de l'intégration socioscolaire et linguistique des élèves des communautés culturelles s'accomplit par la capacité (compétence éthique) de l'enseignant à trouver les moyens et les outils (réflexion, dialogue) pour relever ce défi. Toutefois, si on démontrait que la mauvaise intégration des jeunes peut être due au manque de compétences des enseignants à faire face à la pluralité culturelle, alors c'est le professionnalisme du personnel enseignant qui pourrait aussi être mis en jeu.

En bref, la réflexion et le dialogues éthiques sur les finalités de l'interculturalisme, ainsi que les valeurs et principes en jeu, est aussi susceptible de favoriser le professionnalisme dans l'enseignement, et le gouvernement rappelle que ces enjeux sont reliés à des efforts de formation du personnel enseignant:

Depuis quelques années, on note que les universités font des efforts d'ajustement afin de soutenir, chez le personnel enseignant et l'ensemble du personnel scolaire, le développement des compétences nécessaires pour favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés et pour assurer l'éducation interculturelle au sein des établissements d'enseignement. (...) Par contre, on ignore quels sont les premiers résultats de cette réforme et les ajustements éventuels qu'il conviendrait d'envisager.<sup>52</sup>

*« On relève cependant que les moyens permettant d'intégrer la formation interculturelle à la relation pédagogique font parfois défaut, la théorie n'arrivant pas à féconder la pratique<sup>53</sup> ». Des questions se posent donc: De quoi est constitué l'écart entre la théorie et la pratique? Quelles sont les difficultés avec les valeurs et les principes visés de l'interculturalisme dans la profession enseignante? Et quelles sont les pistes de solutions*

<sup>51</sup> Ouellet, Fernand. (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec p.457.

<sup>52</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* p.16.

<sup>53</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* p.17.

*possibles?* Ne faudrait-il pas permettre aux enseignants de réfléchir sur les problématiques auxquelles ils font face dans leur pratique?

En somme, à la lumière de ce qui précède, il est possible de dire que:

- le contexte particulier du Québec montre une hausse de la diversité culturelle, qui est reliée au besoin grandissant en matière d'immigration, et oblige une plus grande prise en compte de la diversité culturelle par le MELS, car cela touche directement l'école, en tant qu'institution;
- l'éthique et l'interculturalisme sont liés étroitement par l'acceptation et la reconnaissance de tous les individus, quelles que soient leurs différences;
- les enseignants sont appelés à jouer un rôle de premier plan en ce qui concerne les relations interculturelles et ils doivent être formés à jouer ce rôle. Cela touche aussi la formation initiale des maîtres à l'éthique;
- bien qu'il y ait prise en compte de la réalité interculturelle dans les livres, il reste que tout cela demeure bien théorique, puisque selon notre expérience de départ à l'université où nous n'avons reçu aucune formation initiale sur l'interculturalisme , il existe un écart problématique entre la théorie et la pratique.

### *1.3 Éthicologie des documents du MELS qui abordent l'interculturalisme*

Le contexte particulier du Québec, et spécialement dans la profession enseignante, a permis de voir que l'interculturalisme prend en théorie une place bien importante dans la société et que les enseignants ont un rôle primordial à y jouer. Cet interculturalisme bien théorique proposé par les instances qui balisent l'éducation au Québec apparaît comme un ensemble de valeurs, d'orientations et de principes. Mais de quoi cet interculturalisme est-il composé

---

plus exactement? Quels problèmes praxéologiques (problème de pratique) rencontrent-ils vraiment dans leur réflexion?

Étant donné que, comme plusieurs des enseignants au Québec, nous n'avons reçu aucune formation initiale universitaire qui nous dit quoi faire en enseignement pour atteindre cet idéal éthique qu'est l'interculturalisme, comment pourrions-nous faire une étude praxéologique sur l'interculturalisme? Pour favoriser une telle étude auprès de plusieurs enseignants intéressés à l'interculturalisme au Québec, nous avons cru bon de leur proposer un cadre hétérorégulatoire (non immuable, discutable) de l'interculturalisme qui pourrait être soumis à leur propre réflexion pratique. Le meilleur moyen que nous avons trouvé pour leur proposer ce cadre hétérorégulatoire (c'est-à-dire un cadre qui vient de l'extérieur par une autorité) est la méthode éthicologique que propose Fortin.

Selon Fortin, la méthode éthicologique est une méthode d'analyse servant à dégager les valeurs et les principes, qui compose un discours moral ou éthique, en instances (axes) pour en faire la critique réflexive ou encore pour mieux questionner ce discours. Cette troisième partie de chapitre a donc pour but d'analyser ces instances qui composent le discours du MELS sur l'interculturalisme. Cette analyse éthicologique, inspirée de Fortin, sera développée en trois instances, soit légitimatrice, axiologique et régulatrice. Elle servira à la fabrication d'un cadre éthique hétérorégulatoire qui sera fort très discutable certes, mais qui servira de point de départ pour amorcer la réflexion sur l'interculturalisme tels que les enseignants et les immigrants la vivent dans le contexte de la pratique de l'enseignement en classe. Toujours afin de construire le cadre sur l'interculturalisme, l'analyse s'est limitée aux documents qui servent de balises au système éducationnel du Québec. Il est important de mentionner que le 18 février 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

### *1.3.1 L'instance légitimatrice*

L'instance de légitimation fait référence à une conception du monde, une tradition, une manière d'aborder la vie, c'est un réservoir de sens:

L'instance légitimatrice renvoie à un réservoir de sens, c'est-à-dire un ensemble plus ou moins articulé de croyances, d'opinion, de convictions, de certitudes concernant l'être humain, la condition humaine, la société, l'histoire, les relations interpersonnelles, les pratiques professionnelles, les institutions sociales, politiques et religieuses, etc. (...) L'instance légitimatrice peut aussi être formulée dans la proposition d'un idéal ou d'une utopie.<sup>54</sup>

D'entrée de jeu, les documents du Ministère de l'Éducation du Québec renvoient explicitement à l'idéal démocratique:

Il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. Aussi, l'école en préparant les jeunes au rôle de citoyen, joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale. Mais pour qu'il en soit ainsi, l'éducation à la citoyenneté ne peut se contenter d'une instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Cette instruction civique est nécessaire, certes, mais elle doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique.<sup>55</sup>

Bien que cet idéal démocratique demeure un idéal à atteindre, il se concrétise par le biais de la triple mission de l'école: instruire, socialiser, qualifier, tout en étant lié de près à l'égalité des chances pour tous.

Le rôle que l'école joue et doit continuer de jouer en matière d'égalité des chances est étroitement lié à sa mission même, axée sur l'instruction, la socialisation et la qualification. L'instruction est définie comme étant l'apprentissage guidé qui permet à l'élève d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour

<sup>54</sup> Fortin, Pierre. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Presses de l'Université du Québec. Ste-Foy p. 117.

<sup>55</sup> Ministère de l'Éducation, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école* p.33.

comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre toute sa vie. Par la socialisation, l'école transmet les valeurs qui fondent notre société démocratique ainsi que le respect des institutions communes, tout en demeurant un lieu d'exploration et de choix des valeurs. Quant à la qualification, l'école y parvient en tenant compte des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves ainsi que des besoins du marché du travail, et en assurant la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une profession.<sup>56</sup>

Pour résumer, l'instance légitimatrice :

- fait référence à l'idéal démocratique et aux valeurs humanistes de notre société québécoise;
- conduit à croire que la prise en compte de la diversité culturelle favorise l'interculturalisme et la cohésion sociale, contribue ainsi à la reconnaissance de l'autre et prend son sens dans l'idéal démocratique;
- et réaffirme que l'idéal démocratique se concrétise par la triple mission de l'école soit: instruire, socialiser, éduquer, tout en étant lié à l'égalité des chances pour tous.

### *1.3.2 L'instance axiologique*

L'axiologie, du grec *axia*, qui signifie valeur, qualité, peut se définir dans le contexte de l'éthique comme la science des valeurs. Elle sert donc à dégager les valeurs de l'interculturalisme qui entrent en jeu dans les documents du MELS: il faut mentionner que la posture éthicologique adoptée pour la présente observation se veut extérieure à l'objet d'étude; il ne s'agit pas de porter un jugement sur ces valeurs. L'objectif est surtout de bien faire ressortir les valeurs reliées à l'interculturalisme dans ces documents.

L'instance axiologique est l'axe qui permet de faire ressortir les possibles enjeux éthiques. Un enjeu éthique est principalement soulevé quand il existe « *une tension ou même [un]*

<sup>56</sup> Ministère de l'Education du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* p.5.

*conflit entre une valeur morale et un ensemble de valeurs dont la nature est différente (religieuse, culturelle, esthétique, économique, etc.), et qui entre en jeu dans un problème particulier<sup>57</sup>* ». Ce concept, selon Fortin, renvoie à trois possibilités: soit une tension entre la légitimation et la valeur, soit une tension entre deux valeurs, soit une tension entre une valeur et une règle. Parmi ces possibilités, la valeur est toujours au centre du conflit. Pour découvrir l'instance axiologique de l'interculturalisme, les valeurs visées par le MELS et qui sont liées à l'interculturalisme serons donc présentées.

La lecture éthicologique de l'instance axiologique permet de constater la présence de plusieurs valeurs proposées dans les documents du MELS, et ce, à l'intérieur même de chaque document. D'entrée de jeu, tous les documents font référence aux valeurs démocratiques, aux valeurs fondamentales et aux valeurs communes, qui sont décrites dans « Réaffirmer l'école<sup>58</sup> » et qui sont définies comme suit:

Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect; « La démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre » a dit Charles Taylor. Ce sont aussi des valeurs de solidarité: on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires.<sup>59</sup>

Cette citation indique que les valeurs explicites répertoriées de l'interculturalisme sont les suivantes: *la reconnaissance de l'autre, le respect de l'autre, la solidarité, la diversité, l'égalité, la justice, la responsabilité, la non-violence, l'esprit critique*.

Dans la « *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle<sup>60</sup>* », le MELS rappelle que « *la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes<sup>61</sup>* ». À l'intérieur de la politique interculturelle, document majeur, on décèle les valeurs suivantes par l'observation axiologique: *la solidarité, l'esprit d'ouverture,*

<sup>57</sup> Fortin, Pierre. (2004). *Pastorale et enjeux éthiques*. Notes de cours. Université du Québec à Chicoutimi.

<sup>58</sup> Ministère de l'Éducation, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école* p.33.

<sup>59</sup> Ministère de l'Éducation, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école* p.34.

<sup>60</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

<sup>61</sup> Idem p.7.

*l'ouverture à la diversité, la tolérance, l'équité, la non-discrimination, l'acceptation et le respect de l'altérité.*

En ce qui concerne le « Plan d'action en matière d'intégration scolaire et culturelle<sup>62</sup>» on insiste sur:

Respecter les valeurs fondamentales de cette société, dont l'ouverture à la diversité, qui animent notre système démocratique et sous-tendent en particulier nos chartes et nos institutions, équité, non-discrimination, respect de l'autre, égalité, notamment celle des sexes, résolutions pacifiques des conflits, etc.<sup>63</sup>

Les valeurs que l'on peut retrouver dans ce document sont: *l'ouverture à la diversité, l'équité, la non-discrimination, le respect de l'autre, l'égalité, la reconnaissance de la diversité et le pluralisme.*

Pour ce qui est du « Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation », le CSE mentionne dans « Éduquer à la citoyenneté<sup>64</sup>» qu'il:

[f]aut aussi des valeurs communes et une volonté de vivre ensemble. Mais de quelles valeurs s'agit-il? (...) la plupart s'en remettent aux valeurs à la base des démocraties. Ils font référence à des valeurs telles que l'égalité, la justice, la liberté, la reconnaissance et le respect de l'autre, la solidarité, la responsabilité, le respect des lois et des institutions. Le Conseil adhère à ces idées.<sup>65</sup>

Les valeurs que l'on peut déceler dans ce document sont: *l'égalité, la justice, la liberté, la reconnaissance, le respect de l'autre, la solidarité, la responsabilité, le respect des lois, l'ouverture à la différence, la diversité, la paix, l'épanouissement individuel, l'ouverture à l'autre.*

Plusieurs valeurs ont été répertoriées. Cependant, ce sont les valeurs en lien avec l'interculturalisme qui seront privilégiées par rapport à l'instance axiologique. Mais

<sup>62</sup> Ministère de l'Éducation. (1998-2002). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.*

<sup>63</sup> Idem p.7.

<sup>64</sup> CSE, Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation. (1997-98). *Éduquer à la citoyenneté.*

<sup>65</sup> Idem p.24.

*comment classer ces valeurs?* Selon le CEICI<sup>66</sup>, il est possible de classer les valeurs que l'on retrouve dans les écoles en trois catégories, soit: les valeurs reliées à la démocratie, comme la liberté, la justice, l'égalité et la paix; les valeurs d'ouverture sur le monde, comme la solidarité, la coopération, l'engagement; et la dernière catégorie est celle des valeurs liés à l'interculturalisme qui sont le pluralisme, la tolérance, l'ouverture aux autres, la responsabilité. Les valeurs de l'analyse éthicologique peuvent être classées comme suit:

**Tableau I**

*Classement des valeurs associées à l'interculturalisme*

Valeurs démocratiques	Valeurs de l'interculturalisme	Valeurs d'ouverture sur le monde
L'égalité	Le respect de l'autre	La solidarité
La justice	La diversité	L'esprit d'ouverture
La non-violence	La responsabilité	L'esprit critique
L'équité	La non-discrimination	L'épanouissement individuel
La liberté	L'acceptation	
La reconnaissance	Le respect de l'altérité	
Le respect des lois	La reconnaissance de la diversité	
La paix	Le pluralisme La tolérance La reconnaissance de la diversité La reconnaissance de l'autre L'ouverture à la différence	

Ce tableau met en évidence une constellation de valeurs qui gravitent autour des valeurs de l'interculturalisme. Pour les besoins de la recherche, les valeurs de l'interculturalisme seront privilégiées. Ces valeurs sont donc les suivantes: *le respect de l'autre, la diversité, la*

<sup>66</sup> Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI). (1995). *Une école démocratique interculturelle et coopérative*.

*responsabilité, la non-discrimination, l'acceptation, le respect de l'altérité, la reconnaissance de la diversité, le pluralisme, la tolérance, la reconnaissance de la diversité, la reconnaissance de l'autre, l'ouverture à la différence.* Il est important de noter que ce tableau ne comporte pas d'ordre d'importance mais seulement l'ordre dans lequel les documents ont été analysés, il est donc par conséquence très maléable.

### **1.3.2.1 Difficulté observée : quelle est la signification des valeurs?**

Dans les documents analysés, l'observation des possibles enjeux éthiques, mène à une double difficulté. La première difficulté est liée à la signification des valeurs que proposent les différents documents. Car si ces valeurs ne sont pas clairement définies, comment les enseignants les mettront-ils en pratique? Il reste que ces écrits proposent tous l'adhésion à des valeurs de base, qui prennent différentes formulations, comme: *les valeurs démocratiques, les valeurs fondamentales ou encore, les valeurs communes*. Par exemple, dans *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, on mentionne que «*dans la politique, on propose également des pistes pour susciter l'adhésion de tous et de toutes aux valeurs communes de la société québécoise...<sup>67</sup>*», et on précise cet ensemble de valeurs en faisant référence au document « Réaffirmer l'école » qui stipule que:

Les valeurs communes sont l'ensemble des valeurs qui animent notre système démocratique et qui sous-tendent en particulier nos chartes et nos institutions. Ce sont notamment les valeurs de la justice sociale telles que la non-discrimination et l'équité, les valeurs relatives à l'existence du droit telles que le respect de l'autre, l'égalité - notamment celle des sexes - et la responsabilité, les valeurs relatives à la participation démocratique comme la négociation, la résolution pacifique de conflits, la solidarité, et l'information.<sup>68</sup>

Les autres documents font aussi référence à ces valeurs dans « Réaffirmer l'école ». Cependant, bien que ces valeurs soient nommées, elles ne sont que très peu interprétées. La

<sup>67</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* p.2.

<sup>68</sup> Ministère de l'Éducation, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école*.

seconde difficulté réside dans la multitude de valeurs qui ont été identifiées. Elles sont assez semblables en elles-mêmes, bien qu'il soit possible d'y voir des nuances, des zones grises, par exemple entre les valeurs du respect de l'autre, de la reconnaissance de l'autre et du respect de l'altérité. Il est donc difficile de connaître le sens que donne le MELS à ces valeurs et les nuances possibles, malgré la place importante que fait le MELS à ces valeurs dans l'ensemble des corpus analysés. On peut également remarquer que les mots *valeurs* et *principes* semblent interchangeables; on pourrait y voir une autre difficulté reliée au problème de définition.

En somme, au moyen de l'instance axiologique, c'est-à-dire l'observation des valeurs, il est possible d'affirmer:

- qu'il existe une constellation de valeurs proposées par le MELS;
- que ces valeurs peuvent être classées dans une perspective d'interculturalisme;
- que les valeurs de l'interculturalisme dans la profession enseignante sont les suivantes: *le respect de l'autre, la diversité, la responsabilité, la non-discrimination, l'acceptation, le respect de l'altérité, la reconnaissance de la diversité, le pluralisme, la tolérance, la reconnaissance de la diversité, la reconnaissance de l'autre, l'ouverture à la différence*;
- que bien que le MELS fasse une place importante à ces valeurs, leur sens est très peu décrit, les nuances entre les valeurs ne sont pas déterminées et il y a un nombre impressionnant de valeurs.

### **1.3.3 L'instance régulatrice**

L'instance de régulation se définit comme un devoir-faire. Cette instance a une double fonction. La première fonction est de permettre à la valeur de s'opérationnaliser en prenant

la forme d'une règle, d'un principe, d'une recommandation, d'une prescription, d'une norme, c'est ce que l'on doit faire. La seconde fonction de la régulation est de signifier sur quoi l'action se fonde; c'est là où les règles dictent l'action ou le comportement qui convient dans tel ou tel contexte, c'est un impératif moral. Il sera donc question du devoir-faire des enseignants en matière d'interculturalisme selon le MELS.

L'observation de l'instance de régulation dans les textes du MELS permet de mettre en évidence le devoir-faire des enseignants en ce qui a trait à l'interculturalisme. D'entrée de jeu, la politique interculturelle s'est concrétisée par l'adoption, par le MELS, de trois principes qui découlent de la Loi sur l'instruction publique (article 36) dictant le rôle de l'école: «*Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire*». Voici les principes en question:

Le premier principe, l'égalité des chances, exige que tous les établissements d'enseignement offrent des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. La maîtrise du français, langue commune de la vie publique, fait l'objet du deuxième principe que les établissements se doivent d'appliquer au profit de l'ensemble de leurs élèves, francophones, anglophones ou allophones. Le troisième principe porte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste et vise principalement à susciter l'adhésion de tous et de toutes aux valeurs communes, dont l'ouverture à la diversité.<sup>69</sup>

Ces principes sont d'ordre général. Cependant, ils appellent à proposer d'autres normes plus explicites quant au rôle que doivent jouer les enseignants et les autres acteurs du monde de l'éducation. Un principe souvent cité dans la politique interculturelle est la responsabilité de l'intégration socio-scolaire des élèves ayant une autre culture et il revient à tout le personnel scolaire, et non seulement aux enseignants. «*La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement*<sup>70</sup>» ou encore:

---

<sup>69</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* p.35

<sup>70</sup> Idem p.18.

Afin d'assurer la cohérence des actions qui visent l'intégration, la direction d'établissement de même que personnel enseignant, professionnel et de soutien établiront, d'un commun accord, les stratégies d'intervention à utiliser, pour s'acquitter de leur responsabilité de soutenir l'intégration des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes.<sup>71</sup>

Un autre principe observable est que l'on étend le concept de responsabilité à l'idée de partenariat entre l'école, les organismes communautaires et les parents:

Partant de ces dispositions, il devient prioritaire que l'établissement, les familles et l'ensemble de la communauté soient partenaires pour soutenir l'intégration des élèves immigrants et immigrantes et leur accès à une pleine participation à la vie collective. L'établissement d'enseignement ne peut assumer à lui seul cette responsabilité; il doit pouvoir compter sur ces alliés.<sup>72</sup>

Il importe d'aller plus loin en instaurant une collaboration active et permanente entre le personnel scolaire, les parents et les organismes de la communauté, eu égard à la mission éducative de l'établissement d'enseignement et à l'intégration. Cela implique qu'on suscite et valorise toute forme de participation des parents, que l'établissement engage avec ces derniers le dialogue et les échanges d'idées sur les valeurs, qu'il appuie les initiatives du milieu tout en répondant aux besoins que celui-ci exprime (accessibilité aux locaux, ressources, etc.).<sup>73</sup>

En somme, l'instance régulatrice renvoie aux normes, aux obligations; voici comment se présente cet axe:

- les établissements doivent offrir des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, peu importent leurs caractéristiques, c'est le principe de l'égalité des chances pour tous;
- les établissements doivent éduquer à la citoyenneté démocratique en visant principalement l'adhésion de tous et chacun aux valeurs communes;

---

<sup>71</sup> Idem p.19.

<sup>72</sup> Idem p.22.

<sup>73</sup> Idem p.23.

- la responsabilité de l'intégration des élèves ayant une autre culture incombe à l'ensemble du personnel scolaire et non seulement aux enseignants;
- un partenariat doit être établi entre les organismes de la communauté, l'établissement et les parents, ce qui élargit le principe de responsabilité.

#### ***1.4 Remarque sur l'observation du contexte de la réalité interculturelle du Québec et l'observation éthicologique***

L'observation du contexte de la réalité interculturelle du Québec, plus précisément dans la profession enseignante, et l'observation des instances éthicologiques permettent un double constat:

- il y a une cohérence entre le contexte interculturel et les instances éthicologiques, à savoir que la réalité d'un Québec ayant différentes cultures en son sein est prise en compte par le MELS et que celle-ci doit être développée davantage vers l'interculturalisme par l'éthique;
- il existe une cohérence entre les instances elles-mêmes, c'est-à-dire que le devoir-faire des enseignants en matière de relations interculturelles fait directement référence aux valeurs qui puisent leur sens à l'intérieur de l'idéal démocratique.

#### ***1.5 Cadre hétérorégulatoire tiré de l'observation éthicologique***

L'observation éthicologique a fait ressortir clairement plusieurs éléments clés qui peuvent entrer en jeu dans la proposition d'un cadre à discuter sur l'interculturalisme, soit: le contexte interculturel du Québec, l'idéal à atteindre comme finalité dans l'enseignement, les valeurs, les rôles et obligations du personnel scolaire en ce qui a trait à l'interculturalisme. Ici, il faut rappeler que ce cadre est « un cadre » fort discutable et non

« le cadre », car ce cadre aurait pu prendre une autre forme. Le but de l'analyse éthicologique n'est pas de faire un cadre immuable mais bien de se donner un outil qui sert simplement de point de départ aux discussions sur l'interculturalisme tel que vécu dans la pratique des enseignants, il ne doit en aucun cas être perçu comme une finalité.

### *Cadre hétérorégulatoire (cadre morale) portant sur l'interculturalisme*

#### **Contexte**

La hausse de la diversité culturelle du Québec, reliée au besoin grandissant en matière d'immigration, a obligé une plus grande prise en compte de la diversité culturelle par le MELS, car cela touche directement l'école, en tant qu'institution, ainsi que le personnel scolaire.

#### **Idéal**

##### *Mission de l'école qui concrétise l'idéal démocratique*

*Instruire, socialiser, qualifier*

#### **Valeurs**

Le respect de l'autre, la diversité, la responsabilité, la non-discrimination, l'acceptation, le respect de l'altérité, la reconnaissance de la diversité, le pluralisme, la tolérance, la reconnaissance de la diversité, la reconnaissance de l'autre, l'ouverture à la différence.

#### **Devoir-faire**

##### *Principe général*

Les établissements doivent offrir des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, peu importe leurs caractéristiques, c'est le principe de l'égalité des chances pour tous.

Rôle, obligation et responsabilité du personnel scolaire en lien avec l'interculturalisme

- 
- l'éducation à la citoyenneté démocratique en visant principalement l'adhésion de tous et chacun aux valeurs communes;
  - la responsabilité de l'intégration des élèves ayant une autre culture incombe à l'ensemble du personnel scolaire et non seulement aux enseignants;
  - un partenariat doit être établi entre les organismes de la communauté l'établissement et les parents, ce qui élargit le principe de responsabilité.

Lors de l'entrevue semi-dirigée, c'est ce cadre qui nous a permis de guider les participants dans leurs réflexions personnelles pour répondre aux questions reliées à l'interculturalisme, c'est-à-dire sur le contexte interculturel, les finalités de l'éducation, les valeurs ainsi que les rôles et obligations, tout cela dans le but d'identifier les difficultés reliées à l'interculturalisme dans la pratique enseignante et de dégager si possible des pistes de solution possibles.

Le lecteur pourra certes interroger cette façon de faire en disant qu'il ne s'agit pas d'une étude purement praxéologique, parce que celle-ci part d'un tel cadre *a priori* de l'interculturalisme qui n'a rien d'absolu en soi. Mais, justement, il faut se rappeler que l'éthique autorégulatoire peut aussi supposer un tel cadre hétérorégulatoire pour le mettre en réflexion. L'éthique autorégulatoire repose sur l'autonomie du sujet (celle qui consiste à créer un nouveau cadre si nécessaire) en passant par la réflexion sur des difficultés rencontrées dans la pratique. Dans le second chapitre qui suit, nous chercherons donc à cerner de telles difficultés que les enseignants éprouvent dans la pratique en se référant à un tel cadre de l'interculturalisme.

## **CHAPITRE II : Difficultés rencontrées en lien avec l'interculturalisme et pistes de solutions**

---

Ce chapitre a pour objectif de rendre compte, et de classer selon les commentaires/difficultés/pistes de solutions décrites par les participants suite à la réflexion et au dialogue sur ce cadre hétérorégulatoire de l'interculturalisme développé au chapitre précédent. Ce cadre a servi en effet de point de départ et a permis de faire réfléchir les enseignants et les immigrants sur les quatre points de l'éthicologie de Fortin soit: le contexte, les finalités éducatives (instance légitimatrice), les valeurs (instance axiologique), et le devoir-faire (instance régulatrice) des enseignants en matière d'interculturalisme. Le résultat de leur réflexion sera donc classé en ce sens.

Il sera question :

- des commentaires/difficultés reliés au contexte interculturel, soit celui du manque de diffusion de l'information en formation initiale au sujet la place qu'occupe l'interculturalisme dans la formation des futurs enseignants;
- des commentaires/difficultés qui portent sur les finalités éducatives;
- des commentaires/difficultés par rapport aux valeurs seront développés et plus particulièrement de l'intolérance dans les propos du personnel scolaire;
- des commentaires/difficultés liés au devoir-faire et plus spécialement de la surcharge de travail que cause la réalité interculturelle;
- des différences entre une région éloignée et la région métropolitaine.
- de la piste de solution la plus souvent évoquée dans les discours, soit la formation des maîtres, sera abordée.

Il sera aussi question de quelques difficultés spécifiques vécues par les participants ainsi que des actions/ suggestions qu'ils proposent pour les surmonter. Cette analyse permettra d'exposer des exemples de cas vécus évoqués par les enseignants afin de mettre en évidence les difficultés associées à la réalité interculturelle et aux questions éthiques

qu'elles peuvent soulever. Les immigrants quant à eux ont été interrogés sur le contexte interculturel dans la profession enseignante, sur les finalités éducatives et les valeurs, mais pas sur le rôle et la responsabilité des enseignants.

## ***2.1 Commentaires et/ou difficultés décrits par les participants à la suite des discussions sur la présentation du cadre hétérorégulatoire portant sur l'interculturalisme***

La partie suivante classe les propos tenus par les participants selon qu'ils sont en lien avec le contexte, les finalités éducatives, les valeurs ou le devoir-faire du personnel scolaire en ce qui concerne l'interculturalisme. Ce classement est fait dans le but de suivre la logique du chapitre précédent, cependant il est sujet à la réflexion et discussion.

### ***2.1.1 Commentaires reliés au contexte: l'importante à l'interculturalisme dans la profession enseignante***

Tous les participants à cette recherche sont en accord avec le MELS pour faire une place importante à l'interculturalisme dans la profession enseignante. Les participants expriment que la place accordée à l'interculturalisme comme le propose le MELS est importante selon eux. « *Les enseignants ont besoin d'être préparés, outillés pour pouvoir aller chercher des possibilités d'aider (...) parce que de plus en plus on voit de l'intégration*<sup>74</sup> ».

### ***2.1.2 Difficultés reliées au contexte***

#### ***2.1.2.1 La diffusion de l'information***

---

<sup>74</sup> Verbatim 3 p.11.

La diffusion adéquate de l'information est un problème qui a été observé par tous les enseignants rencontrés, il est par conséquent le problème le plus récurrent. Par exemple, la Politique interculturelle ainsi que son plan d'action restent inconnus des enseignants. Si le gouvernement souhaite que sa politique et son plan d'action soient appliqués, il importe que les enseignants soient mis au courant des actions possibles et de leurs rôles à jouer en matière d'interculturalisme. De plus, la Politique interculturelle concerne directement les enseignants, et le fait de n'être pas au courant d'une politique qui les touche de près entraîne chez eux un sentiment d'amertume. « *En ce qui concerne le MELS, nous, les enseignants, sommes toujours les derniers à tout savoir. Je ne savais pas qu'il y avait une Politique interculturelle<sup>75</sup>* ».

#### ***2.1.2.2 Écart entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des maîtres***

La place qu'occupe l'interculturalisme dans la formation initiale des maîtres semble différente de ce que propose la théorie. Voici donc le résultant du sondage réalisé à l'Université du Québec à Chicoutimi, au semestre d'automne 2006, dans le cadre du cours « Éthique et enseignement ». Les questions du sondage se fondaient sur l'étude « *L'éducation à la citoyenneté et la formation initiale des maîtres du primaire: éléments historiques et défis actuels pour le système scolaire<sup>76</sup>* ».

On a distribué le questionnaire à 115 étudiants, dont 91 en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année de leur formation enseignante. Les personnes consultées proviennent de trois domaines de l'enseignement, soit l'enseignement au préscolaire primaire (60 étudiants), l'enseignement de l'éducation physique et à la santé (17 étudiants) et l'enseignement de langues secondes (38 étudiants). Le nombre d'étudiants en 3<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> année se répartit comme suit: 54 en préscolaire primaire, 15 en éducation physique et à la santé et 21 en enseignement de langues secondes.

---

<sup>75</sup> Verbatim 1

<sup>76</sup> Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté* p.275.

#### **2.1.2.2.1 Perception des futurs enseignants du préscolaire et du primaire**

À la question « *Connaissez-vous le document sur la politique interculturelle ainsi que son plan d'action? (MEQ 1998)* », 93 % des étudiants ont répondu ne jamais avoir entendu parler de ces documents dans leurs cours de formation. À la question « *Considérez-vous que la formation que vous avez reçue pendant votre programme d'étude vous a préparé(e) à faire face à l'interculturalisme (gérer la diversité de religion, de culture)?* », 95 % des étudiants ont répondu que leur formation était insuffisante en ce qui concerne leur préparation pour relever ce défi. La dernière question qui a été posée est la suivante: « *Croyez-vous qu'il serait important d'inclure dans la formation initiale un cours sur l'interculturalisme?* », 88 % des répondants ont dit qu'il devrait y avoir un cours pour les aider à se préparer à faire face à cette réalité. Une proportion de 5 % des étudiants n'a pas répondu à la dernière question.

#### **2.1.2.2.2 Perception des futurs enseignants en éducation physique et à la santé**

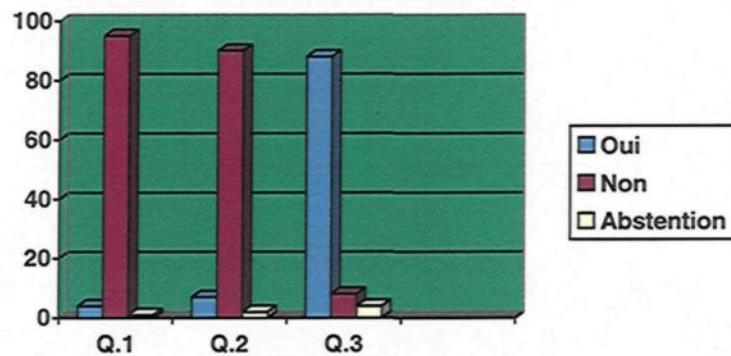
Pour ce qui est des étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé, voici ce que révèle le sondage. À la question « *Connaissez-vous le document sur la politique interculturelle ainsi que son plan d'action? (MEQ 1998)* », 100 % des étudiants ont répondu qu'ils n'avaient jamais entendu parler de ces documents. À la question « *Considérez-vous que la formation que vous avez reçue pendant votre programme d'étude vous a préparé(e) à faire face à l'interculturalisme (gérer la diversité de religion, de culture)?* », 82 % des étudiants ont répondu que leur formation n'était pas adéquate dans le domaine interculturel. Quant à la question « *Croyez-vous qu'il serait important d'inclure dans la formation initiale un cours sur l'interculturalisme?* », 76 % des répondants ont dit qu'il serait important de le faire et 6 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question.

### 2.1.2.2.3 Perception des futurs enseignants de langues secondes

En ce qui concerne les étudiants en enseignement de langues secondes, à la question « *Connaissez-vous le document sur la politique interculturelle ainsi que son plan d'action? (MEQ 1998)* », 95 % ont répondu ne pas connaître ces documents et 3 % n'ont pas répondu à cette question. Pour ce qui est de la question « *Considérez-vous que la formation que vous avez reçue pendant votre programme d'étude vous a préparé(e) à faire face à l'interculturalisme (gérer la diversité de religion, de culture)?* », 87 % des étudiants ont répondu qu'il y avait un manque dans leur formation et 5 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question. À la dernière question « *Croyez-vous qu'il serait important d'inclure dans la formation initiale un cours sur l'interculturalisme?* », 92 % des étudiants croient que cela devrait faire partie de leur formation universitaire, tandis que 3 % des étudiants n'ont pas répondu à cette question.

**Tableau II**

*L'interculturalisme dans la formation des maîtres en enseignement*



- Q.1 Connaissez-vous le document sur la politique interculturelle ainsi que son plan d'action? (MEQ 1998).
- Q.2 Considérez-vous que la formation que vous avez reçue pendant votre programme d'étude vous a préparé(e) à faire face à l'interculturalisme (gérer la diversité de religion, de culture)?
- Q.3 Croyez-vous qu'il serait important d'inclure dans la formation initiale un cours sur l'interculturalisme?

### ***2.1.3 Commentaire relié aux finalités éducatives: en accord avec le MELS***

Tous les participants à cette recherche sont en accord avec le MELS pour faire une place importante à l'idéal démocratique humaniste. Il est bon de noter que les participants se sont peu exprimé à ce sujet.

### ***2.1.4 Commentaire relié aux valeurs: la tolérance, une valeur ambiguë***

Pour ce qui est de la valeur de la tolérance qui leur a été proposée, deux enseignants ont manifesté leur désaccord sur cette valeur : « *la tolérance, justement, c'est pas une valeur la tolérance! - Pour moi non, parce que ça frôle trop l'indifférence*<sup>77</sup> ». Mentionnons que le Conseil supérieur de l'éducation est conscient de l'ambiguïté que peut véhiculer cette valeur :

Tout en notant le bien-fondé d'une valeur comme la « tolérance » dans son sens fondamental, le Conseil a tendance à la trouver plutôt limitative dans le sens que la langue courante tend à donner au verbe « tolérer »: considérer avec indulgence une chose qu'on n'approuve pas et qu'on pourrait blâmer. Il privilégie plutôt l'usage de respect.<sup>78</sup>

### ***2.1.5 Difficultés reliés aux valeurs: l'intolérance dans les propos du personnel scolaire***

#### ***2.1.5.1 Chez les enseignants***

La difficulté la plus récurrente associée aux valeurs de l'interculturalisme est l'intolérance du personnel scolaire face aux élèves d'origines ethniques. Plusieurs des enseignants rencontrés ont affirmé que l'un des principaux obstacles aux relations interculturelles, ce

---

<sup>77</sup> Verbatim 1 p.13.

<sup>78</sup> CSE, Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation. (1997-98). *Éduquer à la citoyenneté* p.36.

sont les propos discriminatoires des autres enseignants à l'égard des autres cultures. Ces commentaires négatifs du personnel scolaire semblent constituer un facteur majeur de perturbation pour les enseignants qui déplorent la situation.

Faudrait éduquer les enseignants. Parce que moi, je peux pas être dans une école où il y a plusieurs cultures différentes qui se côtoient ; que j'essaie de prêcher qui y aura pas de favoris, ici, dans ma propre classe, alors que, ma collègue à côté de moi, c'est : « Ah les maudits ci! Ah ces maudits ça! Ah, je suis pas capable ! » C'est parce que tu enseignes à ces élèves-là! Comment t'es pas capable, cette culture-là?<sup>79</sup>

« Tu ne peux pas haïr ou dire que tu hais ou refuser de comprendre ou d'accepter telle culture, alors que tu vas leur enseigner! Sont pas fous les jeunes, ils le sentent! C'est hallucinant!<sup>80</sup>».

Les discours péjoratifs du personnel scolaire constituent même une source de démotivation pour les enseignants conscients de ce problème.

J'ai entendu beaucoup les commentaires négatifs, c'est difficile. « Il a dérangé toute la journée, il a dérangé la classe ». Beaucoup de commentaires négatifs par rapport à l'intégration de ces enfants-là à l'intérieur des cours. Ça j'ai trouvé ça difficile (...) les professeurs qui me ramenaient quelque chose que mes élèves avaient pas fait de correct ou qu'ils n'étaient pas capables de faire dans sa classe, alors ça faisait baisser mon moral, je trouvais ça dur.<sup>81</sup>

Ce genre de propos, montrant une forme d'intolérance, traverse l'ensemble des discours, car les immigrants aussi soutiennent cette observation, comme nous le verrons plus loin. Seulement deux participants à cette recherche, un enseignant et un immigrant, ont indiqué ne pas avoir vu de problème d'intolérance chez le personnel scolaire.

#### *2.1.5.2 Chez les parents*

---

<sup>79</sup> Verbatim 1 p.11-12.

<sup>80</sup> Idem p.6.

<sup>81</sup> Verbatim 2 p.9.

L'intolérance dans les propos du personnel scolaire, mentionnée par les enseignants, figure également dans les réponses des immigrants. Un seul parent n'a pas fait mention de ce problème. Notons qu'il est possible de remarquer une différence entre les personnes de couleur noire et les autres ethnies rencontrées: les personnes de couleur noire sont victimes d'un obstacle de plus. Par exemple, les enseignants semblent avoir une perception positive des Asiatiques, mais plus négative pour ce qui est des Noirs. « *Ce qui m'aide, contrairement à N (qui est noir), c'est que par rapport aux Asiatiques, les biens reçus sont très positifs*<sup>82</sup> ». Un immigrant noir a rapporté avoir déjà été victime de discrimination de la part de certains enseignants. Cependant, il mentionne que la discrimination affecte aussi plusieurs types d'ethnies:

L'idéologie qui a été généralisée affecte tout l'Occident, à cause de quoi? La colonisation et l'esclavagisme (...). Aujourd'hui beaucoup d'immigrants proviennent des pays en voie de développement, soit de l'Afrique, de l'Asie, ils ont cette problématique-là de discrimination au niveau de l'éducation.<sup>83</sup>

En ce qui concerne la discrimination que vivent les immigrants, notons simplement que les discours que tiennent les immigrants rencontrés confirment les propos péjoratifs décrits par les enseignants face au personnel scolaire.

#### *2.1.6 Problèmes spécifiques soulevés et pistes d'action proposées pour surmonter les difficultés particulières reliées aux valeurs*

Dans leur quotidien, les participants font face à des difficultés particulières dans les relations interculturelles. Cependant, ils utilisent diverses stratégies pour surmonter ces problèmes. Voici donc les problèmes précis identifiés par les enseignants et les immigrants ainsi que leurs actions/suggestions qu'ils proposent.

##### *2.1.6.1 Chez les enseignants*

---

<sup>82</sup> Verbatim 1 p.6.

<sup>83</sup> Verbatim 4 p.7.

### **Difficultés reliées aux valeurs de liberté et d'autorité**

Dans plusieurs cultures, les principes de liberté et de rapport à l'autorité sont différents des nôtres, ce qui peut occasionner des problèmes de comportement chez les élèves. Dans ces cultures, les parents n'arrivent pas non plus à comprendre le type de relation égalitaire qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves, et cela rend difficile la compréhension de ces valeurs par les jeunes eux-mêmes. **Action/Suggestion:** Les enseignants qui vivent cette situation proposent d'établir des limites bien définies et des règles claires dans la classe afin de créer un cadre structuré. Se montrer juste avec les élèves et appliquer les mêmes règles pour tout le monde sont deux attitudes qui facilitent les relations entre les acteurs concernés. Cela sécurise les jeunes, mais demande aussi du temps. Cette suggestion ne règle cependant pas les problèmes associés aux valeurs des parents.

### **La réussite scolaire comme enjeu**

La réussite scolaire n'est pas importante dans certaines cultures, pour certaines filles issues de communautés arabes particulières, par exemple. Étant donné qu'il s'agit d'une valeur qui semble peu valorisée dans le milieu familial, il est difficile de déconstruire cette perception.

Moi, j'ai l'impression qu'au niveau des valeurs, y'a quand même des différences entre la société québécoise, canadienne, et ça inclut n'importe qui a adhéré à ces valeurs-là, qui vit dans ces valeurs, dans ces concepts-là, mais, moi je sais, j'avais des problèmes avec certaines filles. C'est à propos des Arabes avec la réussite scolaire. C'avait pas l'air d'être une valeur pour elles, c'était pas important.<sup>24</sup>

### **Difficultés reliées à l'égalité de la femme et à l'origine ethnique**

Les enseignants de sexe féminin sont susceptibles d'avoir des problèmes d'autorité dans leur classe. De plus, être de couleur noire peut ajouter une difficulté supplémentaire: « *Moi,*

---

<sup>24</sup> Idem p.6.

*j'ai des élèves arabes avec qui ça n'a pas bien été. Parce qu'y avaient aucun respect pour la femme, pis la femme noire, c'était vraiment en bas de l'échelle<sup>85</sup>».*

### **2.1.6.2 Chez les immigrants**

#### **Préjugés chez les jeunes à l'école**

Les enfants sont victimes de racisme, car les élèves considèrent les immigrants inférieurs à eux parce qu'ils ne sont pas des Québécois de « *souche* ».

#### **Les cours de sexualité à l'école**

Les cours de sexualité donnés à l'école font vivre aux parents un choc culturel. Un immigrant interrogé a mentionné qu'il ne savait pas que ce genre de cours était donné aux enfants québécois au primaire.

Ici à l'école, tout est enseigné, la sexologie, comment tu peux te protéger de cela, de tout. Ici tout est ouvert, alors que chez nous ce n'est pas pareil. Les problèmes de sexualité, ce n'est pas encore le temps de savoir cela et ça c'est une valeur puisée ici. Ils arrivent à la maison: comment les fesses? Ah, l'amour c'est comme ça? Mon Dieu, où est-ce que tu as appris ça? Ah bon! On vous enseigne ça à l'école?!<sup>86</sup>

**Action/Suggestion:** Prendre le temps de comprendre les valeurs des élèves qui viennent de l'extérieur, et par le dialogue, expliquer aux parents le contenu de ce genre de cours.

#### **Le porc à la cafétéria**

La présence du porc dans le menu de la cafétéria pose un problème délicat à ceux qui respectent les restrictions alimentaires prescrites par leur religion. Lorsque la clientèle de l'école est à majorité musulmane, la cafétéria ne sert évidemment pas de porc, mais lorsque

---

<sup>85</sup> Idem p.10.

<sup>86</sup> Verbatim 4 p. 19.

peu de personnes respectent des restrictions alimentaires dans l'école, la situation s'avère plus complexe à gérer.

### **La piscine dans les cours d'éducation physique**

La natation dans les cours d'éducation physique dérange beaucoup, car la mixité à la piscine et le port du costume de bain entrent en conflit avec certaines cultures religieuses.

#### ***2.1.7 Commentaire relié au devoir-faire du personnel scolaire***

D'entrer de jeu, mentionnons que les enseignants sont en accord quant au rôle et à la responsabilité qui leur sont conférés en matière d'interculturalisme :

*Question:* Le MELS incombe la responsabilité des relations interculturelles à tout le personnel scolaire. Quelle en est la réalité? *Réponse:* Tout le personnel adulte de l'école, avec les enseignants, les parents, les élèves, c'est très bien vu.<sup>87</sup>

#### ***2.1.8 Difficulté reliée au devoir-faire du personnel scolaire: la surcharge de travail***

La surcharge de travail que cause la réalité interculturelle dans la classe est le problème le plus souvent mentionné par les enseignants. Bien que la responsabilité de l'intégration scolaire incombe, selon le MELS, à l'ensemble du personnel scolaire, la théorie fait souvent défaut dans la pratique. Selon certains enseignants, il y a peu de soutien à attendre de la direction et des autres enseignants. Cependant, cela n'est pas explicite. On observe plutôt que le manque de soutien prend la forme d'une responsabilité non partagée, c'est-à-dire que même si la direction offre une forme de soutien, c'est l'enseignant chargé de l'intégration qui hérite de la responsabilité entière. « *Oui, c'est une surcharge de travail. Honnêtement,*

---

<sup>87</sup> Verbatim 1 p.1.

*je peux pas dire le contraire, j'ai pas eu le support nécessaire avec ça, donc le support que je voulais c'était une demi-journée en francisation<sup>88</sup>».*

Quand on est enseignante, on a des périodes libres qu'on appelle; les élèves doivent aller en éducation physique, en musique. Quand on est dans un groupe normal, les enfants partent tous en même temps. Mais moi, en ayant des élèves ayant tous des niveaux différents, je me suis retrouvée à n'avoir aucune période libre. Alors, je travaillais cinq périodes par jour, tous les jours. Alors, j'ai fait une requête auprès de ma direction, de leur dire que cela n'a pas de bon sens, j'ai droit à mes périodes libres, les autres sont payés le même salaire que moi et ils ont quatre périodes par jour.<sup>89</sup>

Certains enseignants dépassent largement leur responsabilité pour intégrer les jeunes: « *Quand elles sont arrivées ici, il faisait très froid, elles étaient pas habillées. C'est moi qui s'est occupée de les habiller, de chercher des vêtements, des commanditaires<sup>90</sup>* ».

Autre fait, il y a peu de communication avec des organismes de soutien susceptibles d'aider le personnel scolaire. Le partenariat évoqué dans la politique demeure une démarche qu'entreprendent les enseignants de leur propre chef. Ces facteurs combinés entraînent une surcharge de travail pour les enseignants confrontés aux problèmes d'intégration.

*Question:* Il n'y a personne qui vous a donné du matériel? *Réponse:* Rien, comment aborder ces personnes-là? Qui contacter? C'est par la suite que là, avec la direction, je me suis informé, ça fonctionne pas, je suis pas capable de rien faire. Elle a dit il y a le... à tel cégep, la francisation ont du matériel. C'est moi qui vais devoir faire l'aide pédagogique à l'école, les petits cartons association (...) sauf que j'ai pas le temps de le faire, j'ai pas le temps. Moi, j'enseigne plein de matières, donc faudrait que je sois assis et leur montrer, leur expliquer pendant que les autres travaillent, mais ça fonctionne pas toujours.<sup>91</sup>

Il n'y a pas que l'intégration des nouveaux immigrants qui cause problème. Un enseignant mentionne que la surcharge de travail provient également du manque d'information sur certaines cultures. Par exemple, il a fait référence au fait qu'il ne connaissait pas les fêtes

---

<sup>88</sup> Verbatim 3 p.6

<sup>89</sup> Verbatim 2 p.8.

<sup>90</sup> Verbatim 3 p.5-6.

<sup>91</sup> Idem p.10.

religieuses importantes comme le ramadan, dans un contexte où sa classe est à majorité musulmane. Il a dû faire ses propres recherches afin de comprendre mieux ses élèves, par souci de professionnalisme. Toujours selon ses propos, la tâche la plus lourde serait l'adaptation du matériel didactique à la pédagogie interculturelle.

### ***2.1.9 Problème spécifique reliée au devoir-faire des enseignants et piste d'action proposée: la communication avec les parents***

Les difficultés reliées à la communication avec les parents qui n'ont pas de langue commune avec les enseignants ne sont pas toujours évidentes. Communiquer avec les parents devient alors une utopie, car les services d'un interprète ne sont pas accessibles pour toutes les communications au quotidien. **Action /suggestion:** Dans cette situation où il existe une barrière linguistique, l'enfant devient le lien entre la famille, l'école et l'enseignant. Cependant, cela peut s'avérer complexe:

Souvent l'enfant est le lien entre le parent, l'école, l'enseignant. Et si l'enfant est honnête, il va dire ce que l'enseignant a dit. Mais si l'enfant doit sauver sa peau parce qu'il y a des pressions culturelles à la maison, à performer justement, à être bon, pis à être parfait, et bien il le dira peut-être pas ce qui se passe à l'école à ses parents. Nous, on n'a pas de traducteur pour être là à côté de nous pour aider l'enfant. Donc souvent, avec plusieurs cultures, on a ce problème-là. On n'arrive pas à communiquer vraiment, directement aux parents, ce qui se passe à l'école pour leur enfant.<sup>92</sup>

### **2.1.10 Autres difficultés rencontrées**

#### **Le langage non verbal des différentes cultures**

Le langage non verbal est un problème qui occasionne un malaise, car la gestuelle n'a pas la même signification partout. Ce phénomène rend donc difficile le décodage des attitudes. **Action /Suggestion:** Tout passe par l'observation des jeunes. Observer permet de comprendre ce que sous-entendent les comportements des élèves. L'observation permet de ralentir les réflexes du jugement rapide.

---

<sup>92</sup> Verbatim 1 p.1.

### **Le repli identitaire**

Il existe des difficultés reliées au mode de fonctionnement social de l'intégration. Dans certains cas, les enfants se regroupent par nationalité et par culture, et ce comportement favorise le repli identitaire. **Suggestion:** Forcer les élèves à se décloisonner et à sortir de leur zone de confort. Par exemple, dresser son plan de classe en ayant le souci de mélanger les cultures. On apprend ainsi aux élèves que l'inconnu n'est pas synonyme de danger, et après un certain temps, ils parviennent à communiquer entre eux.

Je regarde dans ma classe, tous les petits Noirs étaient là, les Haïtiens étaient là. Je faisais consciemment mon plan de classe en faisant, un Québécois, un Italien, un Haïtien, parce que sinon, y se parlaient pas ! En les forçant à faire ça, ça les a rendus normaux, envers les autres! C'est bizarre, mais si je n'avais pas fait ça, ils ne se parleraient plus, ils ne se parleraient pas. Il faut forcer les gens!<sup>93</sup>

### **Le manque de contact de la direction avec la clientèle**

La direction est parfois dépassée par la réalité interculturelle, car elle n'est pas en contact direct avec les élèves. Cette distance fait en sorte que la direction ne voit pas l'évolution de sa clientèle, ni des difficultés qu'elle peut soulever. **Suggestion:** Obliger les directeurs à garder une classe ou à enseigner. Ils auraient ainsi l'occasion de garder contact avec la réalité des enseignants et de la clientèle.

### **Des élèves qui crient facilement au racisme**

Certains élèves immigrants sont très rapides à crier au racisme. Leur sentiment d'être persécutés est très fort, et cela occasionne un malaise chez les enseignants. **Suggestion:** Il faut expliquer les vrais termes, définir le racisme, les préjugés et l'intolérance. Apprendre aux élèves à verbaliser ce qu'ils ressentent, dès qu'ils parlent français, peut prévenir le recours injustifié au racisme.

---

<sup>93</sup> Idem p.14

## Le vocabulaire

Un enseignant a mentionné que le vocabulaire est un aspect à prendre en considération dans les relations interculturelles.

Je crois que les enseignants doivent apprendre à développer un nouveau vocabulaire ou une façon différente de s'exprimer. Il y avait une enseignante, qui arrêtait pas de dire aux élèves : D'où tu viens toi? Moi si on me pose la question, ça m'insulte pas, j'ai trente-six ans, je suis pas née ici, ça m'est carrément égal qu'on me pose la question. Mais quelqu'un qui a quinze ans, y a bien des chances, surtout un jeune Noir, on est rendu à deux trois générations de Noirs ici, là, il y a ben des chances qui soit né ici. Chaque fois qu'on arrête pas de dire à quelqu'un, on pose la question: D'où tu viens, d'où tu viens ? On fait juste lui rappeler qu'il vient pas d'ici. Et ça, ça fait en sorte, c'est comme l'effet pervers, ah j'arrête là, je viens pas d'ici, je viens pas d'ici, je viens pas d'ici! Y arrête pas de dire, je suis Haïtien, ou je suis Portugais ou n'importe quoi. C'est parce qu'on n'arrête pas de leur demander. Ça aussi fait en sorte que, tu es pas tout à fait intégré. Ça fait juste renforcer ça. Souvent, les gens oublient qu'un mot de vocabulaire a une histoire pour la personne qui l'entend. Parce que pour eux, peut-être que la première personne qui leur a posé cette question-là, c'est quelqu'un qui voulait savoir quelque chose qui étaient pas prêts à dire. C'a peut-être été demandé par convention. Tous ces vocabulaires là ont une portée historique, une portée surtout plus importante parce qu'affective, ça faut que tu le comprennes.<sup>94</sup>

## 2.2 Région éloignée versus la région métropolitaine

La présente étude a permis de déceler des convergences et des différences dans les difficultés rencontrées en lien avec l'interculturalisme, dans la profession enseignante, dans la région métropolitaine à forte concentration ethnique, ainsi que dans une région à faible concentration ethnique.

En ce qui concerne les régions à faible et à forte concentration ethnique, il est important de noter que même si certains éléments sont ressortis dans le discours des participants, il ne faisait pas partie de cette recherche de faire une étude comparative entre les régions. L'échantillonnage et le choix des sujets n'ont pas été effectués en fonction de cet objectif.

---

<sup>94</sup> Verbatim 1 p.23-24.

Ici, c'est le questionnement éthique qui a permis de mettre à jour des convergences et des différences, et il était donc simplement question d'en rendre compte dans cette recherche.

### *2.2.1 La surcharge de travail*

La surcharge de travail est un élément qui se retrouve beaucoup plus dans le discours des enseignants en région éloignée que dans la région métropolitaine. Les deux enseignants rencontrés en région éloignée ont fait mention de la surcharge de travail qu'engendrent les relations interculturelles, contre un seul en région métropolitaine. On peut observer que les écoles à forte concentration ethnique sont dotées d'infrastructures mieux adaptées (classes d'accueil, services d'interprètes, etc.) pour aider les enseignants dans leur mission et le partage des responsabilités. En région éloignée, par contre, le faible taux d'élèves ayant une autre culture fait en sorte que les enseignants n'ont pas toujours accès aux structures adéquates qui leur permettraient d'éviter la surcharge de travail.

### *2.2.2 La diffusion de l'information*

Tous les enseignants rencontrés ont mentionné qu'ils ne connaissaient pas l'existence de la politique interculturelle que le MELS propose. Cette situation indique que la théorie ne s'actualise pas dans la pratique, que l'information ne se rend pas jusqu'aux enseignants, qui sont pourtant sur la première ligne de l'intégration des jeunes ayant un bagage culturel différent, et que la théorie demeure théorique, que l'on soit en région éloignée ou non.

### *2.2.3 L'intolérance dans les propos du personnel scolaire*

L'intolérance dans les propos du personnel scolaire est un problème qui préoccupe la plupart des enseignants rencontrés. Les immigrants aussi semblent préoccupés par ce phénomène, car un seul parent d'origine ethnique a indiqué ne pas être victime de préjugés. Les propos péjoratifs des enseignants à l'égard des autres cultures constituent une difficulté

majeure de l'interculturalisme. Ils créent un malaise chez les enseignants qui ont été rencontrés, car les propos des autres enseignants les touchent beaucoup.

#### *2.2.4 Différence entre l'intolérance dans les milieux à faible et à forte concentration ethnique*

Bien que le problème d'intolérance soit commun à la région éloignée et à la région métropolitaine, il se vit de manières différentes selon le milieu. Par exemple, quand toute l'école est pluriethnique, chaque enseignant doit composer avec des enfants d'une autre culture dans sa classe. Cependant, quand ces jeunes sont très largement minoritaires, seulement quelques enseignants se retrouvent avec des élèves d'origine ethnique dans leur classe. L'enseignant chargé de ces élèves hérite donc directement des commentaires négatifs des autres enseignants par rapport aux comportements difficiles des élèves en question. Voici deux exemples concrets: les élèves au primaire vont dans un cours spécialisé, comme le cours d'anglais ou d'éducation physique; les élèves passent à une autre année scolaire. Dans les deux cas, leur enseignant chargé de ces élèves reçoit toujours les commentaires pessimistes des autres enseignants, ce qui est une source de démotivation, alors que l'éducation des élèves en question devrait être la responsabilité de tous et non d'une seule personne. Ici, à l'instar de la surcharge de travail identifiée comme difficulté liée à l'interculturalisme, c'est la responsabilité non partagée qui fait défaut.

### *2.3 Piste de solution: la formation des maîtres*

Selon les enseignants rencontrés, la piste de solutions privilégiée est la formation du personnel scolaire, au niveau de la formation initiale des maîtres. La formation des futurs enseignants, peu importe leur domaine, devrait comporter un ou plusieurs cours obligatoires sur l'interculturalisme et proposer des stratégies pédagogiques pour les classes pluriethniques, et ce, même dans les universités en région éloignée.

Les enseignants ont besoin d'être préparés, outillés pour pouvoir aller chercher des possibilités d'aider. Là, je me sentais impuissant à les aider (...) il n'y a pas un professeur

qui savait quoi faire. Donc oui, parce que de plus en plus on voit de l'intégration, donc c'est pour ça que je suggère et ce qui serait très recommandé qu'au baccalauréat en enseignement, peu importe que ce soit au préscolaire primaire, secondaire, collégial, je crois qu'il devrait y avoir un petit volet sur l'intégration sur ce sujet-là.<sup>95</sup>

Quand tu seras confronté dans ta classe, comment tu vas pouvoir choisir un choix éthique? Tu vas réagir effectivement comme n'importe lequel être humain...parce que t'as pas été préparé. Ça c'est important de les préparer! Y'a pleins de choses, surtout à Montréal. Toi, tu as un groupe qui s'appelle, là : kaléidoscope. Y'a des tournées en petits groupes, tu fais les quartiers ethniques de Montréal, c'est pas grand-chose, mais juste ça là. Les enseignants devraient tous faire ça dans leur base. Tu rencontres des Musulmans, tu rencontres des Bouddhistes, tu rencontres des Juifs,...OK on est pas tous pareils...je risque d'avoir ça dans ma classe...ben oui!<sup>96</sup>

Cependant, la formation initiale ne règle pas le problème des enseignants qui l'ont terminée, soit les enseignants remplaçants et les enseignants déjà en place. Tous les immigrants rencontrés sont aussi d'avis que la formation du personnel scolaire constitue une piste de solutions, tout comme les enseignants.

Moi, je pense que c'est la responsabilité du gouvernement. Il y a beaucoup de cris, de larmes des immigrants qui arrivent au Canada et qui ont des difficultés. Les enfants ont des difficultés et même les parents ont des difficultés avec l'enseignement (...) il y a certains professeurs qui ne sont pas capables de supporter les difficultés de ces élèves-là puisqu'ils n'ont pas cette formation, il n'ont pas cette formation de comprendre les difficultés des autres personnes et je pense que ça pourrait être une bonne chose que le gouvernement oblige ou donne aux institutions, soit à l'université, au cégep, certains cours pour permettre aux enseignants de comprendre les différentes cultures, ça serait un atout.<sup>97</sup>

Un enseignant a mentionné que la formation continue devrait offrir la possibilité de se perfectionner en ce qui a trait à l'intégration d'élèves immigrants dans la classe: «*Avoir même une formation, avoir l'an prochain une formation, dès le début de l'année, pour les enseignants et enseignantes qui ont des élèves comme ça*<sup>98</sup>».

En ce qui concerne la formation continue, cette question n'a pas été abordée directement avec les enseignants rencontrés. Il existe plusieurs raisons à ce non-questionnement. Par

<sup>95</sup> Verbatim 3 p.11.

<sup>96</sup> Verbatim 1 p.22.

<sup>97</sup> Verbatim 4 p.11-12.

<sup>98</sup> Verbatim 3 p.12.

exemple, deux enseignants étaient nouvellement arrivés dans l'enseignement, et deux autres avaient changé d'école, ce qui rendait peu évident le questionnement sur la formation continue. Cependant, il est possible de dire qu'il existe tout de même des interrogations à ce sujet. Indirectement, dans les réponses aux questions lors des entrevues, un enseignant a mentionné la difficulté d'obtenir des cours d'appoint pour mieux intégrer les jeunes immigrants. Un autre enseignant a expliqué que la formation continue devrait offrir des cours pour les enseignants qui ont à faire face à l'intégration des immigrants.

## ***2.4 Exemple de cas vécus***

### ***2.4.1 Le port du kirpan***

L'un des problèmes soulevant une polémique chez les enseignants est celui du port du kirpan. Le kirpan est un petit sabre d'environ 15 centimètres que les adeptes de la religion sikh doivent porter sur eux. La décision rendue par la Cour suprême, d'autoriser le port du kirpan à l'école, est loin de faire l'unanimité au sein du personnel scolaire. Deux enseignants rencontrés ont des élèves sikhs dans leur école, et leurs propos sont clairs à ce sujet: ils sont contre le port du kirpan à l'école. Ils ont aussi mentionné que la plupart de leurs collègues partagent leur point de vue. «D'après mes discussions avec mes amis et collègues enseignants, oui, nous sommes nombreux à être contre le port du kirpan. Comme moi, ce n'est pas le jeune Sikh qui nous inquiète, mais les autres jeunes qui savent qu'il porte un kirpan.»<sup>99</sup>

La mise à jour de ce problème particulier par les enseignants a permis d'observer qu'il ne s'agit pas, ici, d'intolérance religieuse de leur part. Toujours selon leurs propos, les enseignants n'ont aucun problème avec le port du voile islamique, ni avec les restrictions alimentaires prescrites par certaines religions. Le problème soulevé, c'est que le kirpan demeure une arme blanche, et qu'il y a donc deux enjeux à ce niveau: la sécurité des élèves

---

<sup>99</sup> Verbatim 1 p.24.

et la responsabilité du personnel scolaire qui doit assurer la protection des élèves. Remarquons également que les enseignants n'ont pas peur que les jeunes sikhs se servent de leur kirpan; leurs inquiétudes proviennent beaucoup plus du fait que d'autres élèves pourraient être tentés de s'en servir à de mauvaises fins.

Je me considère comme très ouverte par rapport à ça. J'ai travaillé beaucoup à promouvoir une ouverture interculturelle, tout ça! Mais, ce que je comprends pas, on est dans un milieu scolaire, y'a des enfants, y'a des adolescents, on le sait pas quand y vont péter les plombs. C'est pas le jeune sikh qui m'inquiète avec son kirpan, c'est tous les autres qui savent, qui peuvent y voler, c'est ça! Écoute, ta liberté religieuse à toi c'est correct, je la comprends, mais elle s'arrête quand le bien-être de tous les autres élèves entre en jeu. Parce que toi, jamais, par conviction religieuse tu le feras. Je te crois, tu le dis, je te fais confiance.<sup>100</sup>

**Questionnements éthiques pouvant être soulevés:** *Comment avoir de la cohérence quand un enseignant accepte le port du kirpan dans sa classe alors qu'un autre le refuse? Comment justifier une telle situation auprès des élèves, des parents et des autres enseignants? Le kirpan peut-il constituer un facteur d'exclusion pour les jeunes sikhs qui le portent - et pour ceux qui ne le portent pas?*

#### **2.4.2 Les accommodements raisonnables et la gestion de classe**

Un exemple de cas particulier touche les fêtes religieuses et la gestion de classe. L'un des enseignants interrogés a évoqué les difficultés de suivre son programme en raison des diverses fêtes religieuses. L'absentéisme attribuable à ces fêtes est problématique. Il mentionne, par exemple, que la date d'une même fête religieuse peut différer d'une culture à l'autre, ce qui donne comme résultat que 50 % de sa classe peut s'absenter le lundi, et le jour suivant, ce peut être quasiment l'autre moitié de la classe qui est absente.

---

<sup>100</sup> Verbatim 1 p.16.

### 2.4.3 Surcharge de travail

Voici un exemple de cas vécu par un enseignant, en lien avec la surcharge de travail:

D'Afrique, donc deux immigrantes qui ont été deux ans dans des camps de réfugiés, donc elles ne savent pas découper, qu'est-ce qu'un crayon de couleur, plein de choses que eux n'ont pas là-bas. Donc, j'ai eu beaucoup d'apprentissage à leur faire en arrivant.<sup>101</sup> Comme ils ne parlent pas bien français et qu'ils ne savent pas lire, donc, dans la classe elles ne sont pas aptes à travailler, donc je fais du jardinage avec eux. (...) Moi, je parle des fractions, je parle de plein de choses en mathématique qu'ils ne savent pas. Ils sont au niveau maternelle, première année, sont de ce niveau-là.<sup>102</sup>

Mentionnons que la classe dont il est question est une classe de deuxième cycle comportant 28 élèves, et que l'enseignant n'a eu aucunement le temps de se préparer à vivre ce choc culturel. «*Moi, c'est arrivé le lundi qu'on m'annonce que j'ai des immigrantes. Le mardi, elles sont arrivées à Montréal. Le jeudi, je les ai dans ma classe. Donc je sais rien, tout ce que je sais c'est qu'ils sont dans ma classe tous deux sans aucune préparation.*<sup>103</sup>».

#### Conséquence pour l'enseignant:

Une surcharge de travail liée, aux démarches pour avoir du soutien, à l'incapacité de l'enseignant à communiquer avec les élèves, et aux comportements complexes des immigrantes.

#### Conséquence sur les élèves:

Après deux semaines difficiles, l'enseignant observe que les élèves de sa classe, qui avaient hâte d'avoir des immigrantes, commencent à montrer des signes de racisme à leur égard, en raison de leur intégration difficile.

**Questionnement éthique pouvant être soulevé:** *Comment favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés, tout en rendant partie prenante le reste du groupe?*

---

<sup>101</sup> Verbatim 3 p.1.

<sup>102</sup> Verbatim 3 p.3.

<sup>103</sup> Verbatim 3 p.10.

#### 2.4.4 *Le ramadan*

Un enseignant, dans une classe à majorité musulmane, pensait que le ramadan était une période de jeûne qui durait beaucoup moins longtemps que ce que prescrit l'Islam. Sa méconnaissance de la culture religieuse a eu des impacts négatifs sur lui et sur ces élèves « *Moi, je pensais que c'était une semaine. Moi, il y a bien des crises de nerfs que j'ai faites parce que les enfants n'étaient pas éveillés et qui n'étaient pas attentifs*<sup>104</sup> ». Cependant, si l'enseignant avait été au courant de la durée exacte du ramadan, cette période se serait peut-être passée différemment: « *Ils sont pas forts, y mangent pas durant le jour, avoir su, au contraire, j'aurais peut-être contourné le problème. J'aurais amené des biscuits (...) pour au moins(qu'ils puissent) subsister jusqu'à 3 h 15 facilement. C'était pas drôle là*<sup>105</sup> ».

**Questionnements éthiques pouvant être soulevés:** *Dans certains cas, doit-on nourrir, des jeunes enfants lors du ramadan quand leur rendement scolaire est compromis? Et si leur santé semble menacée? Comment faire pour ne pas pénaliser le reste du groupe quand une partie de la classe demeure performante?*

### Résumé

Le présent chapitre visait, avec l'aide des participants à l'étude, soit les enseignants et les immigrants, à rendre compte des commentaires et difficultés rencontrés par ceux-ci suite à la discussion portant sur le cadre hétérorégulatoire de l'interculturalisme ainsi que des pistes de solutions possibles pour les surmonter.

- En ce qui concerne les finalités, les valeurs, le contexte et le devoir-faire du personnel scolaire lié à l'interculturalisme, ils très bien perçus par les participants;

---

<sup>104</sup> Verbatim 5 p.11.

<sup>105</sup> Idem.

- il existe des difficultés récurrentes qui figurent dans l'ensemble des discours. Il existe un problème entre l'information théorique et la pratique. L'information ne se rend pas dans le milieu. Par exemple, les enseignants ne connaissaient pas la politique interculturelle, ni le plan d'action proposé par le gouvernement. Le sondage révèle aussi une lacune importante dans la formation initiale des maîtres en matière d'interculturalisme. L'intolérance dans les propos du personnel scolaire ainsi qu'une surcharge de travail pour les enseignants, cette intolérance due à la diversité des cultures prenant la forme d'une responsabilité non partagée, sont les difficultés le plus souvent évoquées ;
- il existe une variété importante de problèmes précis vécus par les enseignants et les immigrants. Les pistes de solution proposées par les participants sont aussi diversifiées que les problèmes rencontrés. Les exemples de cas présentés montrent bien la dimension éthique qui traverse l'interculturalisme;
- il existe une différence entre les régions à faible et à forte concentration ethnique au niveau des difficultés liées à l'interculturalisme. La surcharge de travail se retrouve davantage dans le discours des enseignants en région à faible concentration ethnique. Cependant, l'intolérance dans les propos du personnel scolaire et la non-diffusion de l'information se retrouvent autant en région à faible qu'à forte concentration ethnique;
- la piste de solution commune à tous les participants est la formation initiale des maîtres. Cependant, bien que cette piste de solution rejoigne un courant de pensée de plus en plus présent dans le domaine de l'éducation, la formation des maîtres est toujours inadéquate. On peut même ici parler de véritable paradoxe.

## **CHAPITRE III : L'éthique autorégulatoire et /ou hétérorégulatoire comme moyen pour surmonter les obstacles?**

Le chapitre un a permis de présenter un cadre hétérorégulatoire (cadre moral) portant sur l'interculturalisme dans la profession enseignante. Ce cadre a été le point de départ de la discussion avec les enseignants rencontrés. Ceux-ci ne connaissaient pas l'existence de ce type de cadre tiré de l'analyse éthicologique de différents documents ministériels. Considérant que l'analyse des discours des enseignants permet de découvrir différentes difficultés liées à l'interculturalisme quand ils réfléchissent à un tel cadre, est-il permis de penser que les enseignants préfèreraient se référer, à un autre cadre hétérorégulatoire de leur profession basé sur leur devoir-faire ou plutôt à une éthique plus personnelle-professionnelle, une éthique autorégulatoire basée sur leur autonomie qui passe par la réflexion et le dialogue pour solutionner les problèmes liés à leur devoir-faire?

Qu'entendons-nous par éthique autorégulatoire? Selon le laboratoire d'éthique publique<sup>106</sup>, l'éthique qui tient plus de la réflexion et de l'autonomie s'inscrit dans une perspective d'éthique autorégulatoire, et l'éthique qui est basée sur le devoir-faire est plus une perspective d'éthique hétérorégulatoire.

Nous pensons avec Fortin<sup>107</sup> qu'il faut distinguer la morale de l'éthique pour mieux cerner, questionner cette dernière. Ce troisième chapitre aura donc pour but de nous aider à mieux faire la distinction entre la perspective d'éthique autorégulatoire (éthique réflexive et dialogique) et la perspective hétérorégulatoire (cadre moral) dans les discours des participants afin de voir à quelle éthique (auto ou hétérorégulatoire) ils préfèrent se référer

<sup>106</sup> Rapport de recherche au laboratoire d'éthique publique. (2003-2004). *Développement d'une approche éthique d'ordre autorégulatoire comme créneau de recherche et d'intervention dans le réseau de l'Université du Québec*. Projet financé par une subvention des fonds FODAR

<sup>107</sup> Fortin, Pierre. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy p.35-36.

en réalité et ainsi d'identifier des éléments de cette éthique qui pourraient leur servir de pistes de solutions afin de surmonter leurs propres difficultés liées à l'interculturalisme (mentionnées dans le second chapitre).

En partant du rapport *Développement d'une approche éthique d'ordre autorégulatoire comme créneau de recherche et d'intervention dans le réseau de l'Université du Québec* (2003-2004) au sein du Laboratoire d'éthique publique, le présent chapitre décrira, dans un premier temps, les deux perspectives, autorégulatoire et hétérorégulatoire, de l'éthique ainsi que les caractéristiques respectives de chacun. Dans un deuxième temps, il analysera les discours des enseignants pour découvrir quelle éthique ceux-ci privilégient quand ils font face à des difficultés interculturelles (second chapitre de cette étude) liées à un cadre hétérorégulatoire sur l'interculturalisme (premier chapitre de cette étude). Dans un troisième temps, toujours à l'aide de l'analyse de ces mêmes discours, il fera ressortir quels éléments privilégiés de ces deux éthiques autorégulatoires et/ou hétérorégulatoires peuvent entrer en jeu dans la détermination de pistes de solutions possibles aux difficultés interculturelles déjà présentées.

Seuls les discours des enseignants ont été analysés en considérant que le français était la troisième, voire même la quatrième langue des immigrants rencontrés et que le recours à un interprète a été nécessaire pour pouvoir effectuer l'entrevue sur cette question de l'éthique auto et/ou hétérorégulatoire à privilégier dans leur pratique.

### ***3.1 Les modes autorégulatoires et hétérorégulatoires de l'éthique***

Le laboratoire d'éthique publique, qui a étudié 43 auteurs éthiciens québécois afin de définir l'éthique comme mode de régulation sociale, suggère que l'éthique peut s'inscrire selon deux perspectives, soit autorégulatoire, qui provient de la personne, soit hétérorégulatoire, qui provient d'une autorité extérieure à la personne. Bien qu'elles puissent apparaître comme contradictoires, ces deux perspectives sont complémentaires: «*ces perspectives régulatoires de l'éthique offrent des caractéristiques*

L'analyse des normes et des morales établies permet de dépasser celle-ci, créant ainsi un espace favorable à l'identification des raisons justifiant la conduite ainsi que de la décision à adopter. La réflexion doit tenir compte des circonstances particulières tout en étant consciente des conséquences pour soi, les autres et l'environnement.

La réflexion éthique prend aussi en compte les conséquences, sur soi et sur les autres, du comportement qui sera adopté. Ainsi, Luc Bégin, qui perçoit l'éthique comme étant un « mode de régulation des rapports humains » juge qu'« avant toute chose, l'éthique est affaire de choix individuel, d'exercice responsable de sa liberté, de décisions prises en tenant compte des conséquences qu'elles pourront entraîner pour soi, pour autrui, pour la société ». Georges A. Legault présente aussi clairement cette nécessité lorsqu'il indique que l'individu qui entreprend une démarche éthique, ira au-delà de la question : « est-ce que les normes et les règles me permettent de poser telle ou telle action? » Il se demandera plutôt : « est-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances, considérant que la décision prise aura des conséquences sur soi, sur les autres et sur l'environnement? »<sup>116</sup>

*Le processus dialogique*: Il ne s'agit pas d'un débat, c'est un dialogue qui a pour but de faire émerger un sens commun aux personnes concernées. La construction d'une solution ensemble est l'objectif visé par « des gens de « morales héritées » différentes, qui ont des jeux de langage différents, de prendre en considération leurs différences en les respectant, mais en tentant également de les dépasser dans une entente mutuelle<sup>117</sup> ». Le dialogue est donc un outil ou un moyen qui permet d'ouvrir sur la réflexion éthique.

Lorsqu'une décision concerne plus d'une personne, le dialogue devient l'outil communicationnel qui ouvre la voie à une réflexion éthique. À cet égard, Margaret Somerville, spécifie que toutes les personnes touchées par une décision devraient pouvoir participer au processus décisionnel. Georges A Legault, pour qui le dialogue favorise la délibération éthique nécessaire à la co-élaboration de sens, soutient que « contrairement à la négociation et au débat, le dialogue est une entreprise collective (co-) où chaque personne contribue à créer une réponse signifiante (sens) à une question initiale. Lorsque la question initiale du dialogue est la résolution d'un dilemme, la solution et la justification seront co-élaborées par le groupe<sup>118</sup> ».

---

<sup>116</sup> Idem p.14.

<sup>117</sup> Idem p.15.

<sup>118</sup> Idem

Responsabilité subjective et partagée: Cette responsabilité se situe au delà des normes établies, elle possède un aspect préventif qui poursuit l'objectif d'un vivre ensemble harmonieux, « *l'avenir des personnes, des sociétés, de l'humanité*<sup>119</sup> ».

Lorsqu'elle est conçue dans une perspective autorégulatoire, l'éthique conduit à une responsabilité qui va au-delà du simple respect des règles, des normes et de la reddition de compte. En effet, cette responsabilité, qui se situe en amont de l'action, conférant ainsi un aspect préventif au mode de régulation qu'est l'éthique, fait appel à l'autonomie du sujet, à sa subjectivité<sup>120</sup>.

Et Henri Lamoureux:

insiste sur la responsabilité individuelle envers les autres et envers les générations futures. Selon cet auteur, « c'est par l'engagement social que l'éthique individuelle prend tout son sens. L'éthique individuelle est donc rapidement jumelée à l'éthique et à la responsabilité collective<sup>121</sup>.

### 3.1.2 *Éthique hétérorégulatoire: concept et caractéristiques*

L'éthique hétérorégulatoire se définit comme suit:

Le raisonnement normatif, que met en œuvre ce type d'éthique, s'arrime sur le sens du devoir, plutôt que sur le sens du rapport à l'autre. L'hétérorégulation implique en effet que certains principes, certaines règles établissent des façons de faire en vue de favoriser, au sein d'une collectivité, un vivre ensemble qui soit harmonieux. Bien que le sens du rapport à l'autre puisse être présent, il n'est pas d'emblée requis. Autrement dit, la fixation de ces normes prend le relais du sens du rapport à l'autre en misant d'abord sur le respect de ces normes, c'est-à-dire en faisant appel au sens du devoir des membres de la collectivité. L'éthique hétérorégulatoire relève donc davantage d'un processus d'application de principes ou de normes. Le comportement qui est adopté par un individu, l'action qu'il choisit, est une réponse à une directive provenant d'une autorité extérieure à lui-même. Celle-ci oriente sa conduite en lui imposant certaines limites, c'est-à-dire un cadre à l'intérieur duquel son action devrait s'inscrire. L'actualisation de ce type d'éthique repose sur la conformité aux prescriptions émises par ces principes ou ces règles. La responsabilité qui est interpellée est donc une responsabilité objectivise rattachant essentiellement au sens du devoir<sup>122</sup>.

<sup>119</sup> Idem p.17.

<sup>120</sup> Idem

<sup>121</sup> Idem p.18.

<sup>122</sup> Idem p.19.

### **Caractéristiques:**

**Sens du devoir:** Le sujet oriente ses actions en fonction d'une autorité extérieure. C'est le respect de la conformité aux normes, aux lois, aux règles et aux prescriptions. C'est l'obligation de faire.

En se fondant sur le respect de principes, de règles, de normes, l'éthique hétérorégulatoire suppose que la régulation, qu'elle met en œuvre, n'est pas complètement autonome, mais plutôt hétéronome: le sujet n'orienté pas ses actions uniquement à partir de sa propre autorité, celles-ci sont plutôt tributaires d'une autorité autre que lui-même. En se conformant aux prescriptions imposées par l'État, la société, l'Église ou encore une association professionnelle, sa conduite relève en effet d'une autorité extérieure à lui-même. Elle est alors principalement orientée par le sens du devoir<sup>123</sup>.

**Processus d'application des normes:** C'est la recherche de la meilleure action ou de la meilleure décision à appliquer n'allant pas à l'encontre des règles et des principes en jeu. L'action apparaît bonne ou mauvaise selon qu'elle respecte ou non la prescription. Elle suppose aussi une certaine universalité, c'est-à-dire que le respect des normes s'applique à tous, indépendamment du contexte.

Pour atteindre sa finalité, soit un vivre ensemble harmonieux, l'éthique de type hétérorégulatoire est donc munie de normes, de principes, qui doivent être appliqués de manière uniforme, voire universelle. David Roy, par exemple, soutient que « la notion d'éthique appliquée suppose l'existence d'un ensemble de principes moraux fondamentaux s'appliquant à tous les êtres humains, en tout temps et en tout lieu »<sup>124</sup>

**Processus d'encadrement:** Le processus d'application des normes met en place le processus d'encadrement. Les limites de l'action sont définies par les normes qui régissent le comportement à adopter. Sortir de ce cadre est tributaire de faire une mauvaise action.

Le processus d'encadrement est lié au processus d'application de principes ou de normes. Il permet d'établir les limites qui circonscrivent l'action. En faisant appel à ce processus,

<sup>123</sup> Idem p.19-20.

<sup>124</sup> Idem p.20.

l'éthique hétérorégulatoire impose des balises aux actions, aux comportements. Les principes bioéthiques que propose Jocelyne Saint-Arnaud<sup>49</sup> constituent des exemples de telles limites. En d'autres mots, ces principes forment un encadrement qui ne devrait pas être transgesser. Quand Bartha Maria Knoppers insiste sur la nécessité d'un « encadrement éthique international des pratiques de génétique humaine », ou que Marcel J. Mélançon considère la législation comme étant un outil pouvant relever de préoccupations bioéthiques, ils jugent sans doute que ce type de recours étatique permet une plus grande rigidité des limites imposées à l'action. D'ailleurs, le contrôle auquel est soumis l'acteur est muni d'une sanction qui lui sera infligée s'il ne se conforme pas<sup>125</sup>.

Responsabilité objective: Étant donné que l'éthique hétérorégulatoire se veut être l'application de prescriptions, par conséquent, la responsabilité devient objective car elle repose sur un cadre qui a déjà été déterminé. La responsabilité va donc jusqu'où la prescription le permet.

Puisqu'elle découle de l'application de normes ou de principes, la responsabilité sous-jacente à l'éthique hétérorégulatoire est objective. Elle ne relève pas de la subjectivité individuelle, mais repose plutôt sur des données qui sont considérées comme étant davantage objectives. La responsabilité objective, qui suppose la conformité à des normes prescrites, sollicite le sens du devoir<sup>126</sup>.

### *3.2 Quels modes éthiques les enseignants privilégient-ils dans leur pratique?*

Ici, il s'agira maintenant de signifier quelles perspectives éthiques les enseignants privilégient dans leur pratique et de retrouver des éléments de l'éthique qui peuvent entrer en jeu dans la détermination de pistes de solutions face aux difficultés liées à l'interculturalisme.

Pour y parvenir, nous avons procédé à une analyse herméneutique des discours à la lumière des caractéristiques de l'éthique autorégulatoire et hétérorégulatoire. Ainsi, il sera possible de voir quelle éthique apparaît au terme de la somme des faits. De plus, les différentes

---

<sup>125</sup> Idem p.23.

<sup>126</sup> Idem p.24.

réurrences vont permettre de dégager des éléments pouvant entrer en jeu dans la détermination de pistes de solutions aux difficultés liées à l'interculturalisme .

Quelles sont les caractéristiques de l'éthique retracées dans les discours des enseignants?

L'herméneutique des discours, à la lumière des critères sur l'éthique autorégulatoire et hétérorégulatoire, a permis la construction d'une grille d'analyse (consulter l'annexe). La compilation des réurrences des caractéristiques des deux perspectives dans les discours a permis d'extraire les résultats suivants:

**Tableau III**  
*Résultats des perspectives éthiques*

<b>Perspective autorégulatoire</b>		<b>Perspective hétérorégulatoire</b>	
Caractéristiques	Réurrences	Caractéristiques	Réurrences
<i>L'autonomie du sujet</i>	27	<i>Sens du devoir</i>	7
<i>Le sens du rapport à l'autre</i>	16	<i>Processus d'application des normes</i>	17
<i>Le processus réflexif</i>	15	<i>Processus d'encadrement</i>	15
<i>Le processus dialogique</i>	9	<i>Responsabilité objective</i>	3
<i>Responsabilité subjective et partagée</i>	7		

Ce tableau montre bien que les enseignants ont davantage recours aux caractéristiques autorégulatoires de l'éthique, mais que les caractéristiques de l'éthique hétérorégulatoire sont aussi très présentes dans leur discours.

### *3.3 Tendances générales observées pour identifier des pistes de solutions aux difficultés reliées à l'interculturalisme*

La compilation des récurrences a permis de dégager des tendances générales pouvant entrer en jeu dans la détermination de pistes de solutions possibles aux difficultés liées à l'interculturalisme.

Bien que la grille d'analyse de l'éthique autorégulatoire-hétérorégulatoire ait permis de faire ressortir des tendances générales pour certaines caractéristiques, elle n'a pas été en mesure de le faire pour toutes les caractéristiques. Cependant, si les indicateurs de la grille avaient été précisés après une première analyse, les commentaires au sujet des caractéristiques auraient également gagné en précision. Considérant que les résultats ont quand même été jugés satisfaisants, et que le temps requis pour effectuer une analyse plus détaillée avec une nouvelle grille aurait été considérable, rien n'a été entrepris en ce sens.

*Autonomie du sujet:* les 27 récurrences dans les discours indiquent que l'autonomie du sujet se présente comme un besoin ou une quête permettant aux enseignants de choisir les bons moyens afin d'atteindre les valeurs visées de l'interculturalisme dans la profession enseignante. Cette particularité s'exprime, dans les discours, par l'importance accordée au désir d'avoir plus de formation afin d'être plus compétent et plus professionnel.

*Question:* Est-ce que la formation initiale des enseignants devrait comporter un volet interculturel? *Réponse:* Oui, oui, parce que de plus en plus, chaque année, il y a une vingtaine d'immigrants. Donc l'année prochaine, on en attend encore sept ou huit ici. Donc, oui parce que les enseignants ont besoin d'être préparés, outillés.<sup>127</sup>

*Le sens du rapport à l'autre:* dans les discours étudiés, le souci de l'autre est très présent, surtout le souci des élèves, car celui-ci passe souvent avant le souci de soi, le souci des autres enseignants ou encore le souci de la direction. « *Je leur dis: Mon premier boss à*

---

<sup>127</sup> *Verbatim* 3 p.11.

*l'école c'est eux, c'est pas la direction. Je travaille pour eux!*<sup>128</sup>». Autre exemple, le souci du bien-être du jeune amène un enseignant à chercher des commanditaires pour aider les nouvelles arrivantes qui n'ont pas de vêtements d'hiver ( voir chapitre II). On constate aussi que, peu importe la culture des élèves, ils sont tous égaux aux yeux des enseignants rencontrés:

*Question:* Tantôt vous avez dit que c'était de votre propre chef que vous alliez vers les autres personnes, qu'est-ce qui peut vous motiver à faire ça? *Réponse:* Le bien-être du jeune. C'est le bien-être du jeune tout simplement! Pour moi en tout cas, c'est pas une culture plus qu'une autre! Honnêtement, c'est pas la mienne plus qu'une autre. Je vois un problème, j'y vais tout simplement! L'enfant peut être arabe, chinois...<sup>129</sup>

*Processus réflexif:* il semble que les enseignants mènent une réflexion sur plusieurs règles ou lois, même s'ils ont l'obligation de s'y conformer. Certains n'appliquent pas nécessairement les lois s'ils jugent qu'elles ne sont pas nécessaires ou qu'elles n'ont pas de sens. Par exemple, en ce qui concerne le port du kirpan à l'école, certains le refusent dans leur classe, tandis que d'autres l'acceptent. Dans d'autres cas, l'obligation de faire respecter les règlements de l'école peut être un sujet de réflexion:

À l'extérieur de ma porte de classe j'applique les règlements de l'école. Je suis tous mes collègues, on a un règlement, un code de vie scolaire, c'est ça qu'on applique. Moi, je m'en sacre qui mâchent de la gomme là. Mais si c'est ça dans les corridors, m'a appliquer la foutue règle. Une fois qu'y ont la porte fermée, c'est ma classe et ça beaucoup d'enseignants l'oublient, c'est ce qu'on appelle l'autonomie professionnelle et ça, ça nous est reconnu dans la loi de l'éducation. C'est notre autonomie, c'est moi qui gère ces classes-là et le but dans ces classes-là, c'est que je fasse qu'est-ce qui faut éthiquement, on s'entend là, à ce que mes élèves arrivent à réussir et si c'est ça qui fonctionne, c'est ça qui va fonctionner.<sup>130</sup>

*Le processus d'encadrement:* il prend une place importante chez les enseignants et il se présente comme un besoin. Ce processus prend la forme de demandes de soutien pédagogique, de personnes-ressources ou de soutien par des organismes pour les aider

---

<sup>128</sup> Verbatim 1 p.7.

<sup>129</sup> Verbatim 1 p.2.

<sup>130</sup> Idem 1 p.8.

dans leur tâche qui consiste à faire face au défi éthique de la diversité culturelle: « *Comme cette année, j'ai été chanceuse quand même, la direction m'a aidée, elle m'a mise en contact aussi avec des gens qui étaient en adaptation scolaire, eux travaillaient avec certains de mes élèves. Alors ça faisait du bien aussi*<sup>131</sup> » ou encore: « *J'ai pas eu le support nécessaire avec ça. Donc, le support que je voulais c'était une demi-journée de francisation, soit le matin ou l'après-midi, ensuite ils reviennent en classe. Parfois, c'est juste trois heures par semaine, c'est pas suffisant*<sup>132</sup> ».

*Processus dialogique:* quand les enseignants font face à des difficultés interculturelles, et que les actions à poser leur apparaissent peu claires, la piste de solution qu'ils privilégient est le dialogue avec les autres enseignants et les autres élèves, et si possible, ayant une autre culture que la leur:

Quand on a un problème avec certains élèves arabes, on a la chance à notre école d'avoir beaucoup d'enseignants arabes. Pis ça fait de très bons enseignants avec qui on peut discuter pis leur demander: ça va pas avec tel élève, c'est quoi le problème? Est-ce que ça touche une femme? Est-ce que c'est la religion, la façon dont je fonctionne?<sup>133</sup>

J'ai eu une conversation, c'était vraiment curieux ça, qu'est-ce que ça voulait dire le Hijab? et j'ai demandé. Je comprend rien! C'est quoi? Je suis tu obligée de punir une musulmane parce qu'elle porte le Hijab? Qu'est-ce ça veut dire? Si j'étais quelqu'un qui n'était pas ouverte au départ, ben, j'aurais pas eu l'information, je ne me serais pas informée. Y faut poser les questions clairement d'une façon respectueuse, mais y faut s'en parler de cette différence-là. C'est pas en les ignorants qu'elles vont disparaître, ça marche pas là! Y faut qu'on s'en parle. Et les enseignants y ont besoin de s'en parler, elle a mentionné que c'est important de se connaître. Oui, c'est important de se connaître, de savoir qui on est afin de pouvoir s'ouvrir aux autres parce que sinon ça marchera pas.<sup>134</sup>

*La responsabilité subjective et partagée:* la responsabilité des enseignants est très subjective, ce qui a pour effet qu'ils fabriquent leur propre responsabilité face aux élèves. Bien que leur responsabilité soit déterminée par leur obligation, par exemple au niveau de

<sup>131</sup> Verbatim 2 p.7.

<sup>132</sup> Verbatim 3 p.6.

<sup>133</sup> Verbatim 1 p.2.

<sup>134</sup> Idem p.21.

l'intégration des élèves nouvellement arrivés, les enseignants dépassent souvent ce cadre, notamment en emmenant les enfants au restaurant pour leur faire connaître la culture québécoise ou en faisant des démarches pour leur trouver des vêtements. Un autre exemple de responsabilité subjective en ce qui à trait au rendement scolaire, c'est que les enseignants ne sont pas tenus responsables de l'échec scolaire d'un élève, bien qu'ils aient une responsabilité face à celui-ci:

Il y a une responsabilité éthique dans l'évaluation des moyens mis en œuvre pour soutenir la réussite scolaire de tous les élèves. L'adoption des meilleures stratégies pédagogiques et autres est une variable qui influence la réussite scolaire, mais n'est pas la seule. Un enseignant ne peut être tenu seul responsable des résultats.<sup>135</sup>

Cependant, la perception de cette responsabilité peut être très différente chez les enseignants:

Moi, j'ai toujours senti une grosse responsabilité par rapport aux résultats de mes élèves. Une moyenne sur 60, y a tant d'élèves qui échouent, t'es un mauvais prof, tu vas te sentir coupable. Tu vas te sentir incomptént. Y a un côté compétent à faire prof, si y a un élève qui coule, tu te sens pas compétent, c'est ta responsabilité de faire en sorte qu'il soit là, qu'il réussisse, mais en même temps, c'est gros!<sup>136</sup>

Il est bon de noter que c'est toujours le souci des élèves qui pousse les enseignants à faire plus que ce que leur responsabilité leur commande.

## Résumé

L'objectif de ce chapitre avait pour but de faire la distinction entre la perspective éthique autorégulatoire (qui est associée à l'éthique) et la perspective éthique hétérorégulatoire (qui est associée davantage à la morale) telle qu'analysée, dans les discours des participants, afin

---

<sup>135</sup> Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (Mars 2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* p.12.

<sup>136</sup> Verbatim 1 p.7.

de voir à quelle éthique ils se réfèrent et ainsi identifier des éléments de l'éthique qui pourront leur servir de pistes de solutions face aux difficultés interculturelles. En somme:

- L'éthique ainsi analysée dans le discours des enseignants peut s'inscrire selon deux perspectives qui sont complémentaires, soit autorégulatoire, qui provient de la personne, soit hétérorégulatoire, qui provient d'une autorité extérieure à la personne;
- on peut noter dans les discours que les enseignants se réfèrent davantage à la première perspective mais que la deuxième y est présente également. Voici les éléments de l'éthique auxquels les enseignants se réfèrent et qui peuvent constituer des pistes de solutions:

*Autonomie du sujet:* Les discours indiquent que l'autonomie du sujet est très présente, il apparaît comme un besoin ou une quête chez les enseignants. On peut y déceler le désir de devenir de meilleurs professionnels quand il abordent le besoin de formation en matière d'interculturalisme.

*Le sens du rapport à l'autre:* Le souci de l'autre est très présent chez les enseignants et surtout le souci des élèves. Ce sens du rapport à l'autre les portent à souvent dépasser leurs obligations et responsabilités envers leurs élèves.

*Processus réflexif:* Les enseignants mènent une réflexion sur plusieurs règles ou lois dans leur profession et ce, même s'ils ont l'obligation de s'y conformer.

*Le processus d'encadrement:* Il prend une place importante dans les discours et il se manifeste souvent comme un besoin. Ce processus revêt la forme de demandes de soutien pédagogique, ou encore de personnes-ressources afin de mener à bien leur devoir-faire.

Processus dialogique: Quand les enseignants font face à des difficultés interculturelles, la piste de solution qu'ils privilégient passe par le dialogue avec leurs pairs ou encore les élèves, et si cela est possible ayant une autre culture que la leur.

La responsabilité subjective et partagée: La responsabilité des enseignants est très subjective, bien que leur responsabilité soit déterminée par leurs obligations, les enseignants dépassent souvent ce cadre car le souci des élèves va au-delà de leur devoir-faire.

## **CHAPITRE IV : Élargissement de la recherche à la littérature, des difficultés aux pistes de solutions**

Dans cette recherche, plusieurs difficultés liées à l'interculturalisme dans la profession enseignante au Québec ont déjà été identifiées. Certains éléments de pistes de solutions ont aussi été répertoriés. La méthodologie de Fortin nous invite à poursuivre l'enquête sur les résultats de la recherche afin de les comprendre sous un angle plus large, et ceci est possible en se servant de la littérature en enseignement. Dans ce chapitre, l'objectif est double. Le premier objectif est de prendre les résultats des derniers chapitres et de regarder dans cette littérature à quoi peuvent correspondre ces résultats. Le deuxième objectif est de formuler des pistes de solutions liées aux problèmes perçus de l'interculturalisme et de leur faire prendre la forme de suggestions.

Dans un premier temps, il sera donc question des difficultés provenant du contexte interculturel (diffusion de l'information, le manque de formation des maîtres), des valeurs de l'interculturalisme (intolérance dans les propos du personnel scolaire). Dans un deuxième temps, la piste de solution évoquée le plus souvent par les enseignants, soit la formation des maîtres, sera abordée. Des liens entre l'éthique autorégulatoire et le professionnalisme en enseignement seront développés pour signifier l'horizon de sens de cette formation. L'éthique sera aussi vue dans sa dimension transversale pour voir comment elle pourrait aider à favoriser ce professionnalisme en apportant des éléments d'autorégulation pouvant entrer dans la formation du personnel scolaire. Dans une telle perspective d'autorégulation, il sera aussi question de regarder les problèmes identifiés dans cette étude, ceux qui sont susceptibles d'être mis en dialogue éthique à l'intérieur d'une telle formation. Pour terminer, d'autres pistes de solutions éthiques seront suggérées.

#### *4.1 Difficultés propres au contexte interculturel, la diffusion de l'information et le paradoxe de la formation des maîtres*

L’immigration au Québec va en augmentant, et la prise en compte de la diversité culturelle par le MELS démontre clairement sa volonté d’intégrer la théories de l’interculturalisme dans le système scolaire. Cependant, les futurs enseignants et les enseignants semblent peu formés dans cette perspective.

Le sondage réalisé pour cette recherche montre trois éléments importants en ce qui concerne le problème de relation entre l’interculturalisme et la formation des maîtres. Le premier élément est la méconnaissance de la politique interculturelle et de son plan d’action (par les enseignants et futurs enseignants), contenant des spécificités pour les enseignants quant à leurs responsabilités, en ce qui a trait à l’interculturalisme, par exemple. Le deuxième élément, c’est que les futurs enseignants ne se sentent pas préparés à faire face à la diversité culturelle dans leur classe et à gérer cette diversité. Le troisième élément est le besoin exprimé par les futurs enseignants d’être formés pour pouvoir relever le défi éthique que cette diversité impose. Ces éléments révèlent aussi que les futurs enseignants sont conscients de cette réalité qui peut être problématique dans les écoles, mais aussi de l’importance d’être formés à la diversité culturelle étant donné l’insuffisance de leur formation dans ce domaine. Mentionnons que les enseignants dans le milieu tiennent un discours qui va dans la même direction que les propos recueillis dans le cadre du sondage sur l’interculturalisme réalisé pour cette étude.

Aussi, une étude réalisée par Bernard Jobin<sup>137</sup>, portant sur la place de l’éducation à la citoyenneté dans la formation initiale des maîtres au primaire, confirme les résultats du sondage que nous avons effectué à l’UQAC. Cette étude de Jobin rappelle que l’éducation à la citoyenneté et l’éducation interculturelle sont intimement liées:

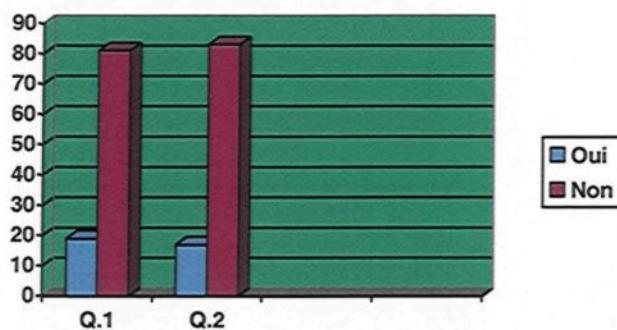
---

<sup>137</sup> Jobin, Bernard dans Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Presses de l'Université Laval p.275.

L'orientation, au cours des dernières années, a été de tenter d'inscrire l'éducation interculturelle dans le cadre plus général de l'éducation à la citoyenneté. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (*Éduquer à la citoyenneté*, MEQ, Québec, 1998), cela signifie éduquer à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif (p.36). L'éducation interculturelle apparaît donc maintenant de plus en plus comme une composante importante de l'éducation à la citoyenneté.<sup>138</sup>

Voici donc les résultats du sondage de Jobin effectué à l'Université Laval en 2000. Dans le programme de formation de 125 crédits, 3,5 crédits sont consacrés à des thèmes comme l'éducation à la citoyenneté qui comporte l'éducation interculturelle. Ce sondage auprès de 42 étudiants inscrits au programme a démontré qu'au moins 81 % d'entre eux ne connaissaient pas le document « *Éduquer à la citoyenneté* » du CSE. En outre, 83 % des étudiants interrogés ont indiqué que leur formation sur ce sujet ne les préparait pas adéquatement dans ce domaine.

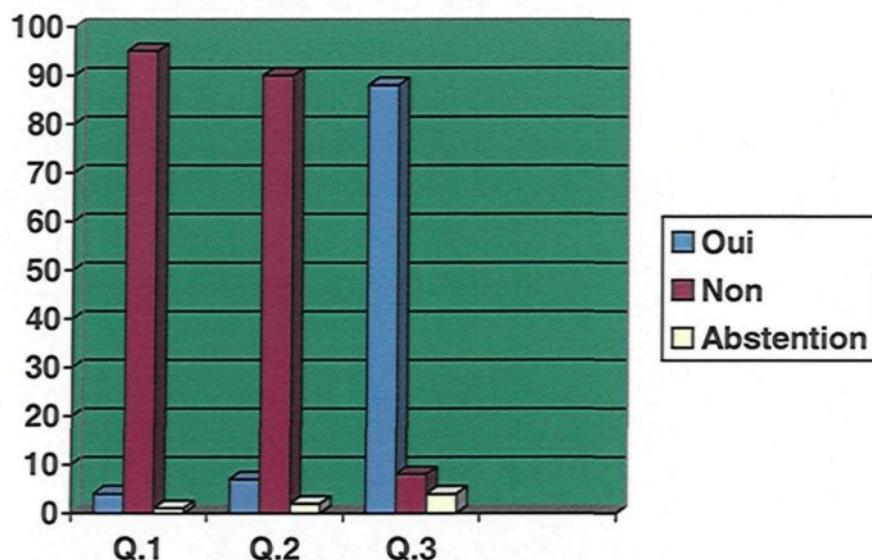
**Tableau IV**  
**« *Éduquer à la citoyenneté* »**  
***Université Laval***



Q.1 Étudiants qui connaissent le document « *Éduquer à la citoyenneté* » du CSE.

Q.2 Étudiants qui disent si leur formation est adéquate sur l'éducation à la citoyenneté.

<sup>138</sup> Ouellet, Fernand. (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec p.83-84.

**Tableau V***« L'interculturalisme dans la formation des maîtres en enseignement »**Université du Québec à Chicoutimi*

Q.1 Connaissez-vous le document sur la politique interculturelle ainsi que son plan d'action? (MEQ 1998).

Q.2 Considérez-vous que la formation que vous avez reçue pendant votre programme d'étude vous a préparé(e) à faire face à l'interculturalisme (gérer la diversité de religion, de culture)?

Q.3 Croyez-vous qu'il serait important d'inclure dans la formation initiale un cours sur l'interculturalisme?

Ces deux tableaux qui rendent compte des résultats des sondages réalisés, à l'université Laval et à l'UQAC, montrent que la perception de ce manque de formation à l'interculturalisme semble assez généralisée. Le phénomène ne représente toutefois que la pointe de l'iceberg. L'étude de Jobin nous aide à expliquer que le manque de diffusion de l'information provient d'une lacune dans la formation universitaire des maîtres. Jobin considère que l'éducation à la citoyenneté est une mission négligée par l'école, et ce, même à l'étranger, que ce soit en France, aux États-Unis ou encore au Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation confirme ces dires:

il y a un consensus sur le fait que l'éducation à la citoyenneté a été insuffisamment présente dans les cours et que certaines dimensions de la citoyenneté considérées aujourd'hui comme très importantes ont été négligées. Tel serait le cas entre autres (...) du débat dans le processus démocratique et le pluralisme culturel<sup>139</sup>.

De plus, Arellaro (2001, L'éducation à la citoyenneté) soutient lui aussi ces affirmations et mentionne que l'éducation à la citoyenneté « est le meilleur moyen de gérer les paradoxes du pluralisme socioculturel, et plus particulièrement, la question de l'intégration et de la diversité culturelle dans le monde de l'éducation<sup>140</sup>. La formation des maîtres qui inclut l'éducation à la citoyenneté ne serait-elle pas le plus gros enjeu de l'actualisation de l'interculturalisme?

#### ***4.2 Difficultés liées aux valeurs de l'interculturalisme, l'intolérance dans les propos du personnel scolaire***

L'intolérance chez le personnel scolaire est une difficulté majeur, les enseignants rencontrés se plaignent d'un manque « d'éthique » de la part de leurs homologues sur les cultures différentes. Le phénomène est aussi confirmé par les immigrants. L'impact que peut avoir l'intolérance manifesté par ce genre de propos sur les élèves et sur les autres enseignants sera abordé ici comme un phénomène qui a déjà été observé par d'autres études.

Les préjugés et stéréotypes créés par les enseignants peuvent influencer la notion d'égalité des chances pour tous en entraînant l'effet Pygmalion. L'effet Pygmalion montre que le succès ou l'échec scolaire des élèves est directement relié aux préjugés du maître, qui apparaît comme un facteur important dans la relation pédagogique. Les préjugés et stéréotypes peuvent aussi conduire à favoriser ou justifier la discrimination entre les

---

<sup>139</sup> Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Presses de l'Université Laval p.55.

<sup>140</sup> Pagé, Michel, Ouellet, Fernand, Cortesao, Luiza. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Presses de l'Université Laval p.278-79.

différentes cultures<sup>141</sup>. Selon Deslauniers et Jutras<sup>142</sup>, les élèves victimes de discrimination ne sont plus considérés comme des jeunes qui peuvent apprendre. Ils sont jugés selon des critères qui ne dépendent pas d'eux et qui n'ont rien à voir avec le droit à une éducation de qualité.

Il existe plusieurs études qui relatent les signes d'une telle intolérance chez le personnel scolaire. Le rapport Noël (1984), cité dans Berthelot (*Apprendre à vivre ensemble*)<sup>143</sup>, ne conclut pas à un racisme généralisé, mais bien à l'expression de propos racistes chez les enseignants. Lorcerie<sup>144</sup> parle « d'activité de dénigrement », de bavardage en coulisse qui méprise les immigrants, et indique que de tels discours créent une infériorité morale entre « eux » et « nous ». Toujours selon Lorcerie, ce discours de coulisse, ainsi construit, place les enseignants qui n'adhèrent pas à ce genre de propos péjoratifs dans une position de discrédit en voulant protéger les stigmatisés. Ceci peut expliquer l'amertume décelée chez les enseignants qui ont participé à la présente étude et qui font face à cette réalité.

#### ***4.3 Piste de solution: la formation des maître à l'éthique pour un meilleur professionnalisme, éléments à prendre en compte pour une telle formation et outil à développer:***

##### ***4.3.1 La formation des maître à l'éthique pour un meilleur professionnalisme***

Les difficultés reliées à l'interculturalisme sont tellement variées qu'il serait irréaliste de ne pas se pencher sur la formation du personnel scolaire, et plus particulièrement sur la formation des maîtres. Si l'on veut atteindre la mission de socialisation de l'école québécoise d'une part, et un meilleur professionnalisme d'autre part, la formation doit tenir

<sup>141</sup> Abdallah-Pretceille, Martine. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Publication Paris, Anthropos 3<sup>e</sup> éd.

<sup>142</sup> Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement fondement et pratique*. Presses de l'Université du Québec p.119.

<sup>143</sup> Berthelot, Jocelyn. (1991). *Apprendre à vivre ensemble: immigration, société et éducation*. Publication Ste-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, Éditions Saint-Martin 2<sup>e</sup> éd.

<sup>144</sup> Lorcerie, Françoise. (2003). *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*. Publication Issy-les-Moulineaux, France, ESF, Paris : Institut national de recherche pédagogique.

compte de l'éthique reliée à l'interculturalisme. Mais quelle éthique faut-il intégrer au volet interculturel? Quelle éthique pourrait avoir des impacts positifs chez les enseignants pour favoriser chez eux un meilleur professionnalisme en apportant un meilleur savoir, un meilleur savoir-faire et un meilleur savoir-être, des atouts majeurs pour relever le défi éthique de la diversité des cultures?

Actuellement, il existe en éducation un courant de plus en plus présent, en ce qui concerne les maîtres, c'est celui de la professionnalisation de l'enseignement par la formation à l'éthique délibérative comme une méthode de résolution de problème telle que cherche à la développer le Ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation 2001<sup>145</sup>, Legault 2003<sup>146</sup>, Gohier 2005<sup>147</sup>, Desaulniers-Jutras 2006<sup>148</sup>). Développer un meilleur professionnalisme en favorisant le développement de la compétence éthique comme d'une capacité à prendre les bonnes décisions par une méthode dialogique chez les enseignants pourrait aider à faire face à la réalité interculturelle. Cependant, cette compétence doit être vue plus précisément, par les enseignants, dans sa dimension transversale à l'intérieur d'une formation qui tient compte de l'interculturalisme.

#### *4.1.3.1 La dimension transversale de l'éthique*

Selon le COFPE, il faut voir:

la dimension éthique de l'enseignement comme une disposition à interroger le sens de l'agir pédagogique, à adopter une attitude d'ouverture aux savoirs et aux êtres humains qui forment l'école et une disposition à connaître les fondements de ses actes, et au besoin, à les remettre en question en ayant toujours à l'esprit la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, mais plus fondamentalement d'accompagner les élèves dans leur développement afin qu'ils deviennent des citoyennes et citoyens accomplis.<sup>149</sup>

<sup>145</sup> Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.*

<sup>146</sup> Legault, Georges. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Presses de l'Université du Québec.

<sup>147</sup> Gohier, Christiane, Jeffrey, Denis. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec. Les Presses de l'Université Laval.

<sup>148</sup> Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement fondement et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

L'éthique, la compétence éthique des enseignants, ne peut donc se limiter à un domaine particulier, car elle est interdisciplinaire. Ainsi, la dimension éthique de l'enseignement, en étant transversale, doit s'intégrer à l'intérieur des différentes disciplines afin de voir que l'éthique apparaît comme une composante essentielle de toute bonne pratique. Concrètement, une formation interculturelle ne peut faire l'économie de la dimension éthique qui la traverse.

#### ***4.3.2 Éléments éthiques à prendre en compte pour la formation du personnel scolaire***

Précisons que la formation du personnel scolaire à l'éthique comme mode d'autorégulation professionnelle fait consensus, tant au niveau de la pratique de l'enseignement que dans son aspect théorique, comme piste de solution privilégiée pour relever le défi de l'interculturalisme. Une revue de littérature pourrait montrer que la formation du personnel scolaire au Québec s'inscrit directement dans la perspective de l'éthique autorégulatoire. En effet, selon le Laboratoire d'éthique publique dans le réseau de l'Université du Québec<sup>150</sup>, mettre l'accent sur la formation à l'éthique du dialogue plutôt que sur l'application de la réglementation (l'éthique hétérorégulatoire), mise davantage sur la capacité d'une personne à se gouverner elle-même et à devenir plus autonome et responsable. De plus, l'analyse (chapitre III) des éléments de l'éthique autorégulatoire, précise qu'il existe un lien étroit entre le besoin de formation à la responsabilité subjective face à autrui et la quête de l'autonomie chez les enseignants.

##### ***4.3.2.1 Former à la responsabilité et au souci de l'autre***

La sensibilisation à la notion de responsabilité subjective et partagée, rappelons-le, fait défaut chez le personnel scolaire. Pourtant notre étude dans les chapitres précédents montre

<sup>149</sup> Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (Mars 2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* p.33.

<sup>150</sup> Rapport de recherche du laboratoire d'éthique publique. (2003-2004). *Développement d'une approche éthique d'ordre autorégulatoire comme créneau de recherche et d'intervention dans le réseau de l'Université du Québec*. Projet financé par une subvention des fonds FODAR p.23.

que ce concept est apprécié par les enseignants, et que les problèmes qui y sont associés sont très concrets. De plus, le sens du rapport à l'autre dans le mode de l'éthique autorégulatoire rappelle que dans la pratique de l'enseignement, l'équilibre entre le souci de soi, des autres et de l'organisation est à parfaire. L'enseignement qui tient compte de ce triple souci éthique pourrait offrir une base solide à l'actualisation d'une meilleure compréhension de la notion de responsabilité face à l'interculturalisme. Les enseignants sont renvoyés à eux-mêmes, en tant que sujets moraux dans un dialogue coopératif, lorsqu'il est temps de prendre des décisions qui ont des répercussions sur soi, les autres et l'environnement. Ceci leur confère un pouvoir important et une grande responsabilité.

#### *4.3.2.2 Le processus réflexif*

Il pourrait être important de faire prendre conscience aux enseignants qu'ils auront souvent à réfléchir sur les règles et les normes de leur profession( leur éthique hétérorégulatoire), même s'ils ont l'obligation de s'y conformer. Les enseignants, quand ils font face à des difficultés interculturelles, ne se tournent pas nécessairement vers des règles précises (qui sont souvent de l'ordre de l'accommodation raisonnable) ou vers les politiques qui régissent leur profession que souvent ils ne connaissent pas, vu le peu de diffusion de l'information. Le processus réflexif au sein de la formation à l'éthique autorégulatoire pourrait porter sur une telle hétérorégulation.

#### *4.3.2.3 Le processus dialogique*

Former à la délibération éthique et au dialogue apparaît donc nécessaire, comme plusieurs auteurs le suggèrent (Legault 2003, Ouellet 2006, COFPE 2004).

Dans la mesure où dans toute pratique les personnes doivent résoudre des problèmes éthiques, la stratégie visant à développer la réflexion sur les modes de résolutions permet le développement de la compétence éthique. (...) Avec l'approche délibérative et l'approche dialogique, les stratégies éducatives visent directement le développement de

l'éthique, notamment le raisonnement pratique, d'un part, et le souci d'autrui dans la communication d'autre part.<sup>151</sup>

Les enseignants utilisent souvent le dialogue entre pairs et avec les élèves pour résoudre les difficultés interculturelles. Cependant, un véritable dialogue ne va pas de soi, c'est pourquoi il faut insister sur le développement du dialogue en formation, « *le dialogue étant, nous n'insisterons jamais assez sur ce point, particulièrement exigeant. Le dialogue et la délibération éthique demandent des efforts*<sup>152</sup> ». Mentionnons l'importance que peuvent avoir l'apprentissage de ce dialogue ces processus comme moyen de délibération pour atteindre un mieux vivre ensemble:

Certains diront que le dialogue et la délibération éthique ne constituent pas, à eux seuls, toute l'éducation à la citoyenneté. Nous ne prétendons pas qu'en effet ce soit le cas. Nous croyons toutefois que la formation du jugement moral est indispensable à la formation du citoyen, et que la délibération éthique – laquelle implique la pratique du dialogue éthique – est la meilleure pédagogie pour y parvenir.<sup>153</sup>

#### 4.3.2.4 *Problèmes qui feront l'objet d'un dialogue éthique*

Les problèmes généraux et spécifiques de l'interculturalisme que nous avons identifiés et présentés dans cette recherche peuvent faire partie d'un débat ou d'une réflexion à l'intérieur d'une formation. Aborder sous l'angle d'un questionnement éthique les différentes difficultés, par exemple, en ce qui concerne la surcharge de travail: *Considérant qu'une classe interculturelle peut apporter une surcharge de travail, quel moyen peut-on prendre pour réduire cette charge de travail? Quels sont les outils disponibles? Comment se préparer adéquatement en tant que professionnels?*

<sup>151</sup> Legault, Georges. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Presses de l'Université du Québec p.225.

<sup>152</sup> Ouellet, Fernand. (2006). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Presses de l'Université Laval. Sainte-Foy p.67.

<sup>153</sup> Idem p.67.

Par rapport au propos péjoratif du personnel scolaire: *un enseignant ayant des propos discriminatoires peut-il faire preuve de professionnalisme par le dialogue pour surmonter son intolérance afin d'atteindre une éthique professionnelle qui va favoriser l'apprentissage pour le jeune ayant une autre origine ethnique? Considérant que les stéréotypes, les préjugés, les discours péjoratifs, la discrimination et l'intolérance vont à l'encontre des valeurs préconisées par le système scolaire, et que cela peut même compromettre l'égalité des chances pour tous, peut-on parler d'un manque d'éthique professionnelle en l'absence de dialogue? Comment réagir quand un collègue tient des propos péjoratifs à l'égard de différentes cultures?*

En lien avec la diffusion de l'information: *Considérant le fait que l'information sur l'interculturalisme ne se rend pas dans la pratique, à qui peut revenir la responsabilité ou le devoir de véhiculer cette information? Est-ce un devoir ou une responsabilité du gouvernement et des écoles, de donner l'information ou est-ce que ce sont les enseignants qui doivent se documenter? Quelle juste part de responsabilité revient aux enseignants?*

Par rapport aux difficultés particulières et aux cas précis, il est possible d'aborder le dialogue sur plusieurs questions soulevant des dilemmes éthiques: *Comment favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés sans pour autant pénaliser le reste du groupe? Doit-on nourrir, dans certains cas, des jeunes enfants lors du ramadan quand ils ne sont plus en mesure de donner un rendement scolaire satisfaisant, et que leur santé semble menacée? Comment avoir de la cohérence quand un enseignant accepte le port du kirpan dans sa classe et qu'un autre le refuse, comment justifier de telles divergences auprès des élèves, des parents et des autres enseignants? Jusqu'où les accommodements raisonnables en matière d'exemption de cours peuvent-ils aller sans entraîner un problème de gestion de classe qui n'est plus raisonnable pour l'enseignant et qui pourrait aussi avoir des conséquences sur les autres élèves?*

#### *4.3.4 Outils à développer: le cadre de référence éthique*

Il est possible de voir qu'un outil pédagogique favorisant l'autorégulation éthique pourrait être un avantage pour le personnel scolaire. On pourrait recommander que les enseignants utilisent un cadre de référence éthique comme outil pour guider leurs réflexions sur leurs actions. Bien que cela n'exclue en rien un code de déontologie, il semblerait qu'il pourrait être moins utile, vu le mode de fonctionnement des enseignants, et qu'il serait limitatif des actions enseignantes.

Mentionnons que la COFPE<sup>154</sup> recommande aussi un cadre de référence éthique plutôt que déontologique. Le comité explique, dans son document, qu'un code de déontologie ne garantit en rien l'application des normes et qu'il fait trop référence à la sanction et aux aspects juridiques qui peuvent en découler. Il indique même qu'un code de déontologie peut aller à l'encontre de la mission de l'école et du partage des responsabilités qui découle de la réforme scolaire. Il indique son accord avec les membres du réseau interuniversitaire québécois d'éthique et de pratique sociale sur la notion suivante:

Comme le droit et la morale, l'approche déontologique indique des obligations générales, mais se révèle incapable d'amener les personnes à les actualiser systématiquement dans leurs actions particulières et complexes (...) cette approche déontologique axée sur l'action individuelle d'un professionnel ne va pas dans le sens des nouvelles exigences issues du professionnalisme collectif proposé aux enseignants (...) dans le domaine de l'enseignement, on ne semble pas concevoir les codes de déontologie autrement que comme moyen de pénaliser les fautes les plus graves, en laissant échapper tout ce qui fait la trame des relations interpersonnelles quotidiennes, les cas particuliers et uniques.<sup>155</sup>

Un cadre de référence pourrait aussi permettre de mieux identifier le type de conflits de valeurs (personnel, professionnel, social) que vivent les enseignants et ainsi permettre un meilleur éclairage de la situation.

---

<sup>154</sup> Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (Mars 2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*.

<sup>155</sup> Idem p.25-26.

#### **4.4 Pistes de solutions suggérées**

Ce chapitre avait pour but de mettre en lien la littérature en enseignement avec des résultats de la présente recherche afin de rejoindre le deuxième objectif général de cette étude, soit de trouver des pistes de solutions possibles aux difficultés liées à la diversité des cultures. Les pistes de solution proposées pourraient prendre la forme des suggestions suivantes :

- considérant que l'information théorique de l'interculturalisme ne se rend pas dans la pratique, il est suggéré de resserrer les liens entre le gouvernement, les universités et les écoles afin de favoriser la diffusion de l'information;
- dans le même ordre d'idées, il est suggéré de resserrer les liens entre l'école et les partenaires (qui restent à définir) susceptibles de les aider;
- considérant que la formation du personnel scolaire apparaît être la pierre angulaire pour réduire l'écart entre la théorie et la pratique, il est suggéré d'avoir une formation qui tient compte de la diversité culturelle, cela devrait en fait être une obligation;
- considérant que la formation est liée à un besoin de devenir de meilleurs professionnels, il est aussi suggéré de favoriser le développement de la compétence éthique dans sa dimension transversale en tenant compte des éléments suivants: former à la responsabilité éthique par un triple souci (souci de soi, des autres et de l'environnement) afin de développer un meilleur agir professionnel lié aux conséquences de ses actes. Il faut former aux processus réflexif et dialogique par la délibération éthique;
- considérant que le mode de fonctionnement éthique privilégié est souvent de l'ordre de l'autorégulation pour résoudre les dilemmes éthiques, il est suggéré qu'un cadre de référence sur l'éthique enseignante, par consultations des professionnels de

l'enseignement, soit développé comme outil proposant le dialogue comme méthode pour guider la réflexion éthique.

## **CHAPITRE V : La Pentecôte: un modèle d'ouverture au pluralisme culturel et religieux**

Dans le dernier chapitre, il était question d'approfondir le sens éthique et dialogique de notre recherche en l'ouvrant à une perspective plus autorégulatoire de l'interculturalisme qui est fondée sur l'autonomie et le sens du respect de l'autre. Mais, comme il est aussi possible de nous référer à la littérature théologique, vu l'importance des textes trouvés sur le mythe de Babel comme problème moral traditionnel et la Pentecôte comme réponse, l'objectif de ce chapitre est maintenant de rappeler cette réponse théologique afin d'ouvrir une perspective de sens spirituel au pluralisme culturel et religieux dans la profession enseignante.

Le chapitre se découpe en trois temps. Dans un premier temps, le mythe de Babel dans l'Ancien Testament sera considéré comme le signe d'un vieux problème moral à dépasser. Ce mythe de Babel nous apparaîtra même comme un anti-modèle de l'éthique dialogique (autorégulatoire), à savoir comme un modèle moraliste de fermeture à l'Autre et à l'autre étant donné qu'il condamne comme une punition du péché de la diversité des langues et des cultures. Dans un second temps, la Pentecôte dans le Nouveau Testament sera traitée comme un modèle d'ouverture à l'Autre et à l'autre en matière de pluralisme culturel et religieux. Dans un troisième temps, des éléments clés tirés de l'analyse du discours théologique sur la Pentecôte permettront de voir comment dépasser le mythe de Babel compris dans son sens moraliste et accusateur. Ceci va permettre de placer en évidence l'importance de la place accordée à l'Autre qui apparaît comme un véritable paradigme d'interculturalité.

## 5.1 Le mythe de Babel: l'école une tour de Babel?

### 5.1.1 Symbolique générale du mythe de Babel

Selon la Genèse dans la Ancien Testament, le roi Nemrod, qui régnait sur les descendants de Noé, eu l'idée d'édifier une tour pour que son sommet atteigne les cieux. Les hommes tentèrent par ce projet de dépasser leur essence, ou leur condition humaine, afin d'atteindre celle de Dieu.<sup>156</sup> Devant cette entreprise, Dieu fit s'abattre un châtiment divin pour contrer leur ambitieux projet.

Au niveau symbolique, ce mythe fait référence directement à la confusion des langues, confusion reliée, à la diversité des peuples, et des cultures.<sup>157</sup> Voici le passage de la Bible qui fait référence au mythe de Babel.

Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots. Comme ils étaient partis de l'orient, ils trouvèrent une plaine au pays de Chmunter, et ils y habitérent. Ils se dirent l'un à l'autre: Allons ! Faisons des briques, et cuisons-les au feu. Et la brique leur servit de pierre, et le bitume leur servit de ciment. Ils dirent encore: Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet touche au ciel, et faisons-nous un nom, afin que nous ne soyons pas dispersés sur la face de toute la terre. L'Éternel descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes. Et l'Éternel dit: Voici, ils forment un seul peuple et ont tous une même langue, et c'est là ce qu'ils ont entrepris; maintenant rien ne les empêcherait de faire tout ce qu'ils auraient projeté. Allons ! descendons, et là confondons leur langage, afin qu'ils n'entendent plus la langue, les uns des autres. Et l'Éternel les dispersa loin de là sur la face de toute la terre; et ils cessèrent de bâtir la Ville. C'est pourquoi on l'appela du nom de Babel, car c'est là que l'Éternel confondit le langage de toute la terre, et c'est de là que l'Éternel les dispersa sur la face de toute la terre (Genèse 11:1-9).

La racine du mot Babel « Bll », qui signifie confondre, fait référence à la confusion des hommes, confusion des langues et du langage due à la diversité<sup>158</sup>. Les hommes ne

<sup>156</sup> Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Éditions Robert Laffont S.A et Éditions Jupiter, Paris p.93.

<sup>157</sup> Idem p.107.

<sup>158</sup> Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Éditions Robert Laffont S.A et Éditions Jupiter, Paris p.93.

s'entendent plus, c'est l'absence de consensus et la perte de l'espace commun<sup>159</sup>. Le peuple qui était uni ne se reconnaît plus lui-même. Tout comme dans *L'Étranger* de Camus, les Hommes se sentent étrangers à eux-mêmes. Chacun devient étrangé par rapport à l'autre dans la société où il vit. Il devient seul, marginal et individuel.

La Bible utilise l'expression « de toutes langues » pour signifier la diversité des cultures mais aussi pour désigner l'incompréhension entre les hommes.

Les peuples de l'univers sont de toutes langues. Par cette expression concrète, la Bible désigne la diversité des cultures. Celle-ci n'exprime pas seulement la richesse intellectuelle du genre humain. Elle est une cause d'incompréhension entre les hommes, un mystère du péché, dont la tour de Babel (Gn 11) suggère la signification religieuse<sup>160</sup>.

### **5.1.2 *L'école perçue comme une tour de Babel?***

L'école peut parfois être perçu comme une Tour de Babel, c'est-à-dire comme un lieu où l'incompréhension de l'autre (l'étranger) et de l'Autre (Dieu) peut amener son lot de difficultés. Mais doit-elle être interprétée comme une punition du péché? Si tel est le cas, toute personne de culture et de religion différentes dans cette tour de Babel du temps présent peut aussi apparaître comme une malédiction du péché. Une telle incompréhension pourrait faire grossir les problèmes éthiques reliés à l'interculturalisme que nous avons analysée au chapitre deux, par exemple l'intolérance face à l'autre. Dans cette situation de l'intolérance, si les gens n'ont pas la même langue, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas la même culture ni les mêmes référents religieux, ils refusent en conséquence de se comprendre et de se respecter dans leur différence culturelle et religieuse.

Interprété et comprise dans un sens moraliste comme une malédiction du péché, l'incompréhension vécue, et/ou manifestée des autres dans la diversité des cultures et des religions pourrait faire s'aggraver tous les problèmes recensés précédemment dans ce

<sup>159</sup> Idem.

<sup>160</sup> Léon-Dufour, Xavier, Duplacy, Jean, George, Augustin, Grelot, Pierre, Lacan, Marc-François, Guillet, Jacques. (1970). *Vocabulaire de théologie biblique*. Editions du cerf, Paris p.655.

mémoire: intolérance dans les propos du personnel scolaire (préjugés, stéréotypes), variété de problèmes soulevés par les participants (difficultés reliées aux valeurs de liberté et d'autorité, langage non verbal des différentes cultures, difficultés reliées à l'égalité de la femme et à l'origine ethnique etc.) ou encore plus explicités dans les études de cas (port du kirpan, difficultés associées aux différentes fêtes du calendrier scolaire...). Bref, l'école pourrait facilement devenir la Babel de la confusion et de l'incompréhension due aux langages différents que parlent les acteurs en son sein. Mais est-ce vraiment un fruit du péché? N'est-ce pas plutôt un fruit de la mécompréhension par manque d'ouverture à l'interculturalisme?

## ***5.2 La Pentecôte comme réponse en tant que modèle d'ouverture à l'Autre et aux autres***

Dans le premier chapitre de notre étude, nous avons pu voir que le MELS conduit à croire que la prise en compte de la diversité culturelle favorise l'interculturalisme et contribue ainsi à la reconnaissance de l'autre pour une meilleure cohésion sociale. Ce désir d'ouverture à l'interculturalisme pourrait-il s'interpréter dans le sens de la Pentecôte qui, dans le Nouveau Testament, apparaît comme le modèle d'une réponse théologique au mythe de Babel?

### ***5.2.1. La Pentecôte***

Rappelons-nous d'emblée le texte de la Pentecôte dans les Actes des apôtres :

Le jour de la Pentecôte étant arrivé, ils se trouvaient tous ensemble dans un même lieu, *Ac 2:2*-quand, tout à coup, vint du ciel un bruit tel que celui d'un violent coup de vent, qui remplit toute la maison où ils se tenaient. *Ac 2:3*-Ils virent apparaître des langues qu'on eût dites de feu ; elles se partageaient, et il s'en posa une sur chacun d'eux. *Ac 2:4*-Tous furent alors remplis de l'Esprit Saint et commencèrent à parler en d'autres langues, selon que l'Esprit leur donnait de s'exprimer. *Ac 2:5*-Or il y avait, demeurant à Jérusalem, des hommes dévots de toutes les nations qui sont sous le ciel. *Ac 2:6*-Au bruit qui se produisit, la multitude se rassembla et fut confondue : chacun les entendait parler en son propre idiome. *Ac 2:7*-Ils étaient stupéfaits, et, tout étonnés, ils disaient : " Ces hommes qui

parlent, ne sont-ils pas tous Galiléens ? *Ac 2:8*-Comment se fait-il alors que chacun de nous les entende dans son propre idiome maternel ? *Ac 2:9*-Parthes, Mèdes et Élamites, habitants de Mésopotamie, de Judée et de Cappadoce, du Pont et d'Asie, *Ac 2:10*-de Phrygie et de Pamphylie, d'Égypte et de cette partie de la Libye qui est proche de Cyrène, Romains en résidence, *Ac 2:11*-tant Juifs que prosélytes, Crétos et Arabes, nous les entendons publier dans notre langue les merveilles de Dieu ! (*Ac. 2,11*).

La Pentecôte s'entend ici comme un modèle d'ouverture à l'Autre et de rassemblement des langues qui nous aide à tenir compte de la diversité culturelle dans un même projet divin. C'est le modèle d'une réponse théologique au problème de Babel compris comme un symbole de l'orgueil. Le pape Jean-Paul II définit ainsi le rapport entre les symboles de Babel et de la Pentecôte :

Babel est le symbole de l'orgueil qui veut imposer avec prétention le dessein prométhéen de construire un peuple unique sur la base d'une seule culture, en écartant Dieu. Pentecôte par contre, est l'événement par lequel on revient au projet de Dieu, qui donne voix et légitimité au pluralisme ethno-culturel, en reconnaissant à chacun et aux divers groupes ethniques le droit « d'annoncer dans sa propre langue, les merveilles de Dieu.<sup>161</sup>

La Pentecôte nous invite donc à considérer autrement les problèmes de l'interculturalisme à l'école.

### *5.2.2 Symbolique de la langue dans son aspect théologique*

La langue comprise dans le sens de la Pentecôte possède une double symbolique, puisque tout dépend du contexte et de son utilisation. « *La langue est considérée comme une flamme. Elle détruit ou elle purifie. En tant qu'instrument de la parole, elle crée ou*

---

<sup>161</sup> Simon, Dominique. (Avril 2000). *Les migrations, une chance pour vivre la catholicité*. People on the Move -numéro 82 sur le site internet:  
[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/migrants/pom99-00\\_81\\_84/rc\\_pc\\_migrants\\_pom82\\_simon.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/migrants/pom99-00_81_84/rc_pc_migrants_pom82_simon.htm)

*anéantit, son pouvoir est sans limites. (...) Selon les paroles qu'elle profère, la langue est juste ou perverse (Proverbes 15:4)<sup>162».</sup>*

La langue est aussi la voie la plus importante des structures sociales, car elle permet la communication entre chaque individu, chaque groupe; elle unifie en donnant un sentiment d'appartenance, elle est un facteur important de cohésion.

Une société se désagrège, quand elle abandonne sa langue, ou que celle-ci se relâche; on comprend qu'une minorité ethnique tienne à conserver sa langue, comme gage de son identité. (...) La connaissance de son langage introduit dans l'intimité d'une personne et d'un groupe. Attenter à un langage équivaut à attenter à un être; respecter un langage, c'est respecter l'être qui le parle. (...). Il ouvre à la participation à une vie. Considérant la double signification de la langue, on peut donc en dire que bien que contribuant au chaos social et à la confusion elle apparaît aussi comme le sentier qui peut unir les peuples<sup>163</sup>.

Ainsi la Pentecôte comprise dans son sens symbolique propose d'unir les peuples (plutôt que de les désunir) et présente même un paradigme basé sur la reconnaissance de l'Autre comme solution à la diversité culturelle et religieuse.

### **5.3 *La Pentecôte: un paradigme d'interculturalité comme piste de solution?***

#### **5.3.1 *Pour surmonter la confusion des langues***

Dans la Bible, les langues ont un aspect positif et négatif. Babel représente le négatif, et son aspect positif, se traduit par la symbolique de la Pentecôte. Contrairement à Babel, la Pentecôte présente les langues comme une possibilité de vivre dans la richesse des différences culturelles et religieuses par rapport à l'Autre (Dieu).

---

<sup>162</sup> Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Éditions Robert Laffont S.A et Éditions Jupiter, Paris p.561.

<sup>163</sup> Idem.

Le dessein de Dieu sur l'humanité, nous le voyons à la Pentecôte. Il n'est pas l'unification nivelleuse, l'éradication de la diversité des cultures et des langues, la soumission de tous à la même toise. Dieu, lui, aime voir plusieurs têtes. Il est le Dieu de la communion des diversités où chacun trouve sa juste place sans renoncer à son identité propre. A Jérusalem ce jour-là, les cultures ne sont pas niées ou ignorées ; les langues diverses ne sont pas supprimées au profit d'un sabir anonyme. Toutes et chacune sont prises au sérieux et c'est en leur sein, du dedans d'elles-mêmes qu'elles entendent le message. Le même message, la même parole d'élection et d'amour, la même Bonne Nouvelle, mais dans des langages différents<sup>164</sup>.

La foule, à la Pentecôte, est d'origines culturelles très diverses, mais chaque personne entendent le message dans leur propre langue et ce langage est celui de la charité, de l'amour de l'Autre.

Par l'événement de la Pentecôte, la division des hommes est surmontée: l'Esprit-Saint se divise en langues de feu sur les Apôtres de sorte que l'Évangile sera entendu dans les langues de toutes les nations. Ainsi les hommes seront réconciliés par le langage unique de l'Esprit qui est charité<sup>165</sup>.

Cette Pentecôte bien interprétée montre donc qu'il importe d'accueillir et de mettre en relation les différences culturelles comme le fait d'une époque complexe alors que la diversité n'est plus une menace.

Dans la relation interculturelle, l'autre n'est pas une menace, mais une purification, une prise de conscience. Parce que l'autre est celui qui nous permet de comprendre qui nous sommes, celui qui par opposition nous modèle, celui qui renforce notre identité justement en la contestant. L'"ennemi" est le meilleur maître que nous rencontrons dans la vie. Dans l'Évangile de Jean, Jésus rompt plusieurs voiles au sujet de sa propre identité et de sa mission, en réponse à des demandes ou des attaques de personnes qui lui sont étrangères, sinon hostiles: la samaritaine au puits, les pharisiens près de l'aveugle né, les grecs venus à Jérusalem pour le culte, Pilate au procès<sup>166</sup>.

<sup>164</sup> Valadier, Paul. *Dimanche de Pentecôte*. Site internet: <http://www.stignace.net/index.html>

<sup>165</sup> Léon-Dufour, Xavier, Duplacy, Jean, George, Augustin, Grelot, Pierre, Lacan, Marc-François, Guillet, Jacques. (1970). *Vocabulaire de théologie biblique*. Éditions du cerf, Paris p.655.

<sup>166</sup> Missionari Della Consolata. (2009). *Un nouveau paradigme pour la mission: l'interculturalité*. Site internet: <http://it.ismico.org>.

On peut donc y voir se développer un paradigme axé sur le sens du rapport à l'autre, à savoir :

l'élaboration d'un nouveau paradigme dans la manière globale de vivre, une nouvelle grammaire de la vie commune civile basée essentiellement sur l'importance de la reconnaissance de l'autre, de sa diversité comme richesse, et de l'inaliénable dignité qui l'habite. Pour rejoindre cela, il ne s'agit plus, comme on disait une fois, de changer la mentalité, mais d'acquérir une mentalité de changement. Cette inversion de route devient possible seulement si nous nous mettons en voyage vers l'autre, comme voyageur en exode, qu'à partir de l'autre, nous savons découvrir notre propre identité dans la relation, dans le dialogue, dans l'échange, dans la vie en commun. Pour faire l'herméneutique de soi-même, l'homme a besoin de l'autre. Dans cette optique, la diversité peut être acceptée comme un don et une ressource, plutôt que comme une menace.<sup>167</sup>

### **5.3.2 Pour reconnaître l'importance de la place accordée à l'Autre**

On peut entrevoir dans le Nouveau Testament que la place accordé à l'Autre est importante « *Je vous donne un commandement nouveau: aimez-vous les uns les autres; comme je vous ai aimés, vous aussi, aimez-vous les uns les autres. À ceci tous connaîtront que vous êtes mes disciples, si vous avez de l'amour les uns pour les autres* (Jean 13:34-35) » ou encore « *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* » (Lévitique 19:18). Un autre passage commande cette idée et étend l'idée que l'amour est un concept, voire une valeur, qui doit être partagée à l'ensemble des hommes (ici l'amour devient collectif, faisant de la place à l'Autre) et non seulement à ses proches (amour incomplet car il demeure une forme individuelle d'amour, étant réservé à un groupe d'individus.). L'amour fraternel (l'unité avec l'Autre) est donc collectif et individuel, il apparaît comme un projet de société. « *Si vous aimez ceux qui vous aiment, quelle récompense méritez-vous? Les publicains n'agissent-ils pas de même?* (Mathieu 5:46) ».

L'amour de soi qui s'élève au rang de Dieu tout Autre (par la fusion avec Lui par exemple) apparaît comme contraire à ce que dit la Bible, car celle-ci propose l'amour de l'Autre. Le cas échéant, les projets de l'Homme, tant individuellement que collectivement, empruntant

<sup>167</sup> Missionari Della Consolata. (2009). *Un nouveau paradigme pour la mission: l'interculturalité*. Site internet: <http://it.ismico.org>.

la voie de l'amour narcissique de soi élevé au rang de Dieu (le péché véritable d'Adam) et ne tenant pas compte de l'autre (comme visage de l'Autre), ne peuvent être que voués à l'échec.

C'est dire que l'amour de son prochain comme autre que soi tient aussi une place primordiale dans le christianisme. Cet amour fait partie des trois vertus qui fondent la base de la religion soit: foi, espérance et l'amour de son prochain, c'est-à-dire la charité chrétienne. La charité est par conséquent la vertu la plus haute dans le christianisme, ce qui place l'amour de l'Autre dans une conception altruiste. La place accordée à l'Autre se redéfinie comme une préoccupation de celui-ci comme son prochain, un souci véritable des autres.

### *5.3.3 Le sens du rapport à l'Autre: n'est-ce pas la base des pistes de solutions?*

Le sens du rapport à l'Autre, tel que nous le comprenons en théologie, c'est la volonté de connaître l'autre comme visage de l'Autre (Lévinas) et de le respecter dans son étrangeté; c'est aussi la conscience de l'interdépendance des individus différents considérés comme des êtres de relations pour créer des solutions aux problèmes vécus lié à la différence des cultures. Que l'on parle de charité, c'est-à-dire l'amour du prochain ou bien du sens du rapport à l'autre, les deux concepts sont très rapprochés car ils placent les relations à l'autre dans une perspective éthique, ou dans une perspective théologique qui est celle de la prise en considération de l'Autre. Nous sommes tous égaux par rapport à l'Autre. Cette phase est primordiale pour surmonter le défi éthique de la diversité culturelle à la base d'un paradigme d'interculturalité.

#### *5.4 Précision sur quelques aspects de l'interculturalisme dans la profession enseignante en lien avec des éléments théologiques de la Pentecôte et du mythe de Babel*

Ce que la symbolique de la Pentecôte en réponse au problème de Babel nous enseigne, c'est que l'interculturalité, comme paradigme basé sur la place de l'autre en rapport avec l'Autre, nous apparaît aussi capital en éthique. Dans cette recherche axée sur l'éthique en lien à l'interculturalisme, nous avons pu voir que la volonté du MELS d'intégrer la place de l'autre depuis peu est importante; mais toujours est-il que, dans la réalité de l'enseignement à l'école au Québec, la place de l'Autre est indirectement évacuée, vu que concrètement les enseignants n'ont pas les outils nécessaires pour relever le défi éthique et théologique de la diversité culturelle et religieuse.

Précisons que cette place théorique de l'Autre dans le système de l'éducation apparaît aussi dans les pistes de solutions évoquées par les participants, et ce, sous plusieurs formes. Mais cela se manifeste plus précisément dans le contexte de leur explicitation d'avoir une formation plus adaptée portant sur l'interculturalisme afin que les enseignants deviennent de meilleurs professionnels qui savent comment travailler dans le sens du rapport à l'autre (caractéristique de l'éthique autorégulatoire) dans leurs enseignements. La symbolique de la Pentecôte montre que le souci de l'Autre apparaît dans les aspects problématiques sous forme d'un manque de tolérance quand la place de l'autre est évacuée; elle apparaît également comme une piste de solutions à l'intolérance religieuse quand l'autre (peu importe sa culture et sa religion) est réintégré dans le dialogue éthique basé sur le sens du respect de l'autre, c'est-à-dire quand il est pris en considération dans sa juste mesure, pour solutionner des problèmes réels.

## Résumé

En somme:

- nous avons tenté d'ouvrir une perspective de sens théologique à l'éthique dialogique en présentant deux modèles importants en ce qui concerne la diversité des cultures, soit la Pentecôte comme réponse au problème de fermeture à l'autre rencontré dans l'épisode de la tour de Babel;
- la Pentecôte bien interprétée théologiquement apparaît comme un modèle d'ouverture à l'Autre en tenant compte des différentes cultures qui, à notre avis, correspond à la volonté du MELS de favoriser l'interculturalisme;
- au niveau symbolique, le mythe de la tour de Babel apparaît comme un contre-modèle ou comme un modèle de fermeture à l'Autre et à l'autre en faisant référence à la confusion des langues, confusion reliée à la diversité des peuples et des cultures comme s'il s'agissait d'une punition infligée par Dieu. S'il fallait comprendre la différence culturelle de l'autre comme une condamnation du péché, la tour actuelle de Babel s'aggraverait à l'école. N'est-ce pas la conséquence d'un péché d'interprétation (plutôt que d'une punition infligée par Dieu en raison du péché par rapport à lui)? Il reste qu'il ne faut succomber à une mauvaise interprétation moraliste des problèmes reliés à l'interculturalisme: intolérance dans les propos du personnel scolaire (préjugés, stéréotypes), variété de problèmes soulevés par les participants, et ceci est encore plus explicite dans les études de cas;
- du point de vue théologique, pour dépasser la confusion et l'incompréhension des cultures, la Pentecôte est un modèle d'ouverture à l'autre et à l'Autre. Elle rend possible un paradigme d'interculturalité comme piste de solution basée sur la reconnaissance de l'autre et de l'Autre. La charité (l'amour fraternel de son prochain

en tant qu'autre que soi) semble ainsi la vertu la plus importante dans le christianisme. Elle placent les relations à l'autre dans la perspective d'un meilleur vivre-ensemble, découlant de la prise en considération de l'autre comme visage de l'Autre.

## Conclusion

---

Les objectifs de la présente recherche étaient d'identifier des difficultés qui sont en lien avec les finalités, les valeurs et les principes visés de l'interculturalisme dans la profession enseignante ainsi que de trouver des pistes de solution possibles. Rappelons que malgré la hausse de l'immigration de plus en plus diversifiée au Québec, et des efforts réels du ministère de l'Éducation pour prendre en compte cette nouvelle réalité qui touche de près les enseignants, les orientations théoriques de l'idéal visé de l'interculturalisme ne se rend pas dans la pratique et le Ministère semble ignorer les ajustements à faire pour concrétiser cet idéal.

Les objectifs de cette recherche ont été atteints grâce à la réflexion éthique (sur le contexte, les finalités, les valeurs et le devoir-faire) avec l'aide d'enseignants et d'immigrants. L'analyse herméneutique qualitative de la praxie enseignante sous l'angle de l'éthique régulatoire a permis de découvrir des obstacles et des pistes de solutions possibles pour réduire l'écart entre la théorie et la pratique.

Les difficultés majeures identifiées liées à l'interculturalisme sont la diffusion de l'information, c'est-à-dire que l'information théorique ne se rend pas aux principaux intéressés, l'intolérance dans les propos du personnel scolaire et la surcharge de travail.

En ce qui concerne l'information théorique, les enseignants ne connaissent pas les documents relatifs à l'interculturalisme. Les orientations, leurs rôles, les actions à entreprendre pour faciliter les relations interculturelles sont inconnues du personnel scolaire et même des enseignants en formation des maîtres.

Une autre difficulté majeure identifiée est l'intolérance dans les propos du personnel scolaire envers les autres cultures. Les propos péjoratifs peuvent avoir des conséquences sur les enseignants qui n'adhèrent pas à ce genre de discours ainsi que sur les élèves ayant

une origine ethnique. Ceci trahit un écart important entre les valeurs véhiculées par le système scolaire et les valeurs personnelles des enseignants; on peut même parler d'un manque d'éthique professionnelle.

En ce qui concerne la surcharge de travail, elle peut être due à plusieurs facteurs comme le manque d'infrastructures pour soutenir les enseignants dans l'intégration des immigrants, surtout en région à faible concentration ethnique. On peut aussi noter que le manque de formation des enseignants, au niveau des savoirs et des savoir-faire, peut entraîner la surcharge de travail et avoir des conséquences très négatives sur les enseignants et les élèves. Un autre facteur important, c'est que le principe de la responsabilité partagée n'est pas toujours vécu dans la pratique. Bien qu'il y ait une forme de soutien de la part de la direction, souvent l'enseignant est laissé à lui-même, et la responsabilité lui revient presque entièrement.

On peut interpréter les différentes pistes de solution comme un besoin de devenir de meilleurs professionnels. À travers les différentes difficultés exprimées par les participants et par l'analyse des discours, il est possible de constater que la dimension éthique de type autorégulatoire est très présente dans les relations entre enseignants-enseignants, enseignants-élèves, enseignants-direction, enseignants-parents. Cependant, bien que l'éthique autorégulatoire se retrouve chez les enseignants, elle devient un besoin grandissant et commande un meilleur développement. La formation à l'éthique autorégulatoire apparaît donc comme une solution importante afin d'affronter la réalité interculturelle. La dimension éthique s'inscrit directement dans le quotidien du personnel scolaire.

Les résultats montrent que la formation des maîtres apparaît comme la pierre angulaire des pistes de solutions visant à réduire l'écart entre la théorie et la pratique. Plusieurs éléments d'une telle formation ont été révélés par la présente étude. Pour être efficace, cette formation doit tenir compte du développement de la responsabilité, du souci de l'autre et de l'environnement, donc aux conséquences de son agir professionnel. Cependant, cette

solution n'est qu'un point de départ. Plusieurs difficultés (port du kirpan par exemple) relèvent des accommodements raisonnables et qui sont des problèmes qui dépassent largement le cadre scolaire, on peut même parler d'enjeux de société.

L'interprétation théologique de la Pentecôte permet d'insister fortement sur le souci de l'autre car il constitue une piste de solutions pour surmonter ce défi de l'interculturalisme en tant que fondement ou finalité d'une démarche éthique, on peut même parler d'un paradigme d'interculturalité. La formation doit aussi former au processus dialogique, à la réflexion par la délibération éthique et au dialogue. Il est important de signaler que la dimension éthique peut contribuer fortement à relever le défi de l'interculturalisme par une formation adéquate, mais elle ne peut à elle seule être suffisante. Cette compétence doit être vue dans sa dimension transversale. Elle doit s'intégrer dans une formation qui tient compte de l'interculturalisme.

Cependant, il semble exister un paradoxe au niveau de la formation des maîtres. Bien que la formation à l'éthique dans le champ de l'éducation à la citoyenneté semble faire consensus, au niveau international, comme meilleur moyen pour gérer la diversité culturelle, ce genre de formation est presque complètement évacué des formations universitaires. Mentionnons que depuis 2007 à l'UQAC, suite à cette étude, la formation des maîtres en éducation physique et à la santé donne le cours d'un crédit « Éducation physique et multiethnicité » sur l'interculturalisme.

Si le ministère de l'Éducation prend en considération l'importance de la place que doit occuper l'interculturalisme dans ses orientations théoriques, que les enseignants et futurs enseignants au niveau praxéologique voient un besoin majeur de formation dans ce domaine, est-il permis de penser qu'un des obstacles importants à l'actualisation de l'interculturalisme provient des universités?

Les différentes difficultés recensées montrent un manque de savoir relié au mode de vie des autres cultures ou encore aux effets néfastes potentiels de l'intolérance. Au niveau du

savoir-faire, on peut constater des difficultés reliées à la prise en compte des modes de vie différents et à l'ajustement que ceci impose. Au niveau du savoir-être, il faut être sensible aux autres cultures, intégrer de nouvelles croyances et faire preuve d'ouverture, et cela ne va pas nécessairement de soi. À partir de ce constat, peut-on voir l'importance de développer une véritable compétence interculturelle?

### **Remarque sur la méthodologie**

La méthode éthicologique inspirée de Pierre Fortin c'est avérées très performantes pour la mise en place du cadre hétérorégulatoire portant sur l'interculturalisme dans la profession enseignante. Le questionnement sur ce cadre, avec l'aide des participants, s'est révélé un bon moyen pour atteindre les objectifs de la présente recherche. Cependant, l'efficacité des entrevues, à la lumière des résultats obtenus, a permis de mettre au jour que les dernières entrevues réalisées ont plus de contenu.

Ce résultat peut être attribuable à l'expérience accumulée lors des entrevues précédentes. Cette expérience ainsi obtenue d'entrevue en entrevue permettait déjà de voir des zones importantes de problématiques dans les discours et de préciser les questions pour les entrevues futures. Les résultats auraient été encore meilleurs s'il y avait eu, par exemple, une première entrevue avec les participants, une brève analyse des discours et une seconde entrevue avec ces participants.

Il aurait été aussi intéressant de fabriquer un cadre de référence sur l'interculturalisme avec les participants afin de faire ressortir l'éthique professionnelle qui en découle, ce qui aurait eu pour avantage de créer du sens chez les participants au lieu de leur présenter un cadre qui provient de la théorie.

Dernière remarque, bien que l'analyse herméneutique ait été limitée par les difficultés reliées aux obstacles de la langue, il aurait probablement été possible de résoudre ce problème méthodologique, bien qu'il s'agisse là d'une simple hypothèse.

### **Prospectives de recherches**

Il serait intéressant de prendre les différents résultats de cette recherche, de fabriquer un questionnaire ouvert et de faire une enquête à plus grande échelle dans les milieux à faible et forte concentration ethnique. Ceci pourrait permettre la composition d'un avis important à prendre en considération par le Ministère.

Tout au long de la présente étude, des pistes de recherches sont apparues et elles mériteraient d'être exploitées. Voici en quelques points les zones grises jugées pertinentes, et le questionnement que cela soulève.

#### **Zone grise**

Le peu de place faite à l'interculturalisme dans la formation des maîtres dans les universités.

*Question soulevée:* Peut-il y avoir des obstacles à l'interculturalisme à l'intérieur des universités, et surtout, dans les milieux à faible concentration ethnique?

#### **Zone grise**

Les types de tensions de valeurs que l'on peut retrouver dans les relations interculturelles à l'école.

*Questions soulevées:* Quels sont les types de conflits de valeurs auxquels font face les enseignants? Est-ce une valeur personnelle qui s'oppose à une valeur professionnelle, une valeur professionnelle qui s'oppose à une valeur sociale? Quel outil serait-il possible de mettre au point pour surmonter les types de conflits les plus courants?

### **Zone grise**

Les accommodements raisonnables.

*Question soulevée:* Serait-il possible de dégager un cadre de référence éthique à partir d'une recension des accommodements raisonnables et d'en faire un outil pour baliser ce genre de demande?

## BIBLIOGRAPHIE

---

Abdallah-Pretceille, Martine. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Publication Paris, Anthropos, 3e éd.

Berthelot, Jocelyn. (1991). *Apprendre à vivre ensemble: immigration, société et éducation*. Publication Ste-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, Éditions Saint-Martin, 2e éd.

Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Éditions Robert Laffont S.A et Éditions Jupiter, Paris.

Cauchy, Claire Andrée. (14 mai 2003). *Recensement de 2001 Religion: le paradoxe québécois*. Le Devoir.

Commission de consultation sur les pratiques d'accommodelement reliées aux différences culturelles. (2007). Portail Québec. Site officiel du Gouvernement du Québec: [www.accommodements.qc.ca/index.html](http://www.accommodements.qc.ca/index.html)

Confucius. (1987). *Les entretiens de Confucius*. Traduction du chinois, introd., notes et index par Pierre Ryckmans. Paris. Gallimard.

Conseil des relations interculturelles. (1997). *Un Québec pour tous ses citoyens: les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis présenté au Ministre des relations avec les citoyens et de l'immigration.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation.

Conseil de la santé et du bien-être. (2004). *Qu'est-ce que l'éthique? Proposition d'un cadre de référence*. Québec.

Conseil des Communautés culturelles et de l'immigration du Québec. (1988). *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires*. Avis présenté à la Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec. Adopté à la réunion du Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration le 10 juin 1988.

Courchesne, Michelle. (3 novembre 2004). *L'immigration: une force vive pour le Québec*. Dépôt du plan annuel d'immigration pour 2005. Communiqué de presse.

Dansen, Pierre, Perregaux, Christiane. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France., Lebuis, Pierre, Legault, Georges A. (1998). *Les défis éthiques en éducation*. Presse de l'Université du Québec.

Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement fondement et pratique*. Presse de l'Université du Québec p.119.

Direction de la population et de la recherche du ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration. (2004). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2005*.

Fortin, Pierre. (2004). *Pastorale et enjeux éthiques*. Notes de cours. Université du Québec à Chicoutimi.

Fortin, Pierre. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Presse de l'Université du Québec. Ste-Foy.

- Fortin, Pierre. (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. Édition L'Harmattan.
- Gagnon, Alain-G. (2002). *Québec: État et société tome 2*. Montréal: Québec/Amérique.
- Gaudet, Edith, Lafortune, Louise, Potvin, Carole. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement*. Éditions du Renouveau pédagogique. Québec. Saint-Laurent.
- Grevisse, Maurice. (1993). *Précis de grammaire française*. Vingt-neuvième édition. Duculot.
- Hourdakis, Antoine. (1998). *Aristote et l'éducation*. Presses universitaires de France. Paris.
- Kymlicka, Will. (2001). *La citoyenneté multiculturelle: une théorie libérale du droit des minorités*. Édition Paris: La Découverte. Montréal. Boréal.
- Leclerc, Jacques. (27 février 2003). Le défi de l'immigration dans *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec. TLFQ. Université Laval. Lien Internet: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/quebecdefi.htm>
- Léon-Dufour Xavier, Duplacy Jean, George Augustin, Grelot Pierre, Lacan Marc-François, Guillet Jacques. (1970). *Vocabulaire de théologie biblique*. Éditions du cerf, Paris.
- Legault, Georges A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Presse de l'Université du Québec
- Legault, Georges A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique: manuel d'aide à la décision responsable*. Éditeur: Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec.

Lorcerie, Françoise. (2003). L'école et le défi ethnique: éducation et intégration. Publication Issy-les-Moulineaux [France], ESF, Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Maga, Haydée, Pinto, Manuela Ferreira. (mars 2005). *L'interculturel: éléments théoriques*. Responsable du Pôle langue française au Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Tiré du site Franc-parler: un site de l'Agence intergouvernementale de la francophonie. Lien Internet: <http://www.francparler.org/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

Misrahi, Robert. (1995). *La Signification de l'éthique*. Cité dans l'encyclopédie Encarta 1993-2003 Microsoft Corporation

Misrahi, Robert. (1999). *Qui est l'autre?*. A. Colin Paris.

Nietzsche, Friedrich. (1967). *Par-delà le bien et le mal*. Paris. Union générale d'éditions.

Ouellet, Fernand. (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec.

Ouellet, Fernand avec une contribution d'Elizabeth Cohen. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*. Presses de l'Université Laval. Québec.

Sartre, Jean-Paul. (1968). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris. Nagel.

Sirois, Constance. (1995). *L'éducation interculturelle dans les écoles du Saguenay – Lac-St-Jean: une étude exploratoire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.

Statistique Canada, division des opérations du recensement. (2001). *Portrait ethnoculturel du Canada: une mosaïque en évolution*. Série « analyse ».

Statistique Canada. (2001). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2001: données ethnoculturelles*.

Statistique Canada. (1996). Tableaux de la série *Le Pays*. Recensement.

Statistique Canada. (2001). Tableaux de la série *Le Pays*. Recensement.

Statistique Canada. (1996). *Population des minorités visibles, par régions métropolitaines de recensement*.

Statistique Canada. (2001). *Population des minorités visibles, par régions métropolitaines de recensement*.

Tardif, Maurice, Mujawamariya, Donatille. (2002). *Introduction. Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire*. Revue des sciences de l'éducation. Vol. XXVIII n.1 p. 3 à 20.

UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle - Lignes essentielles d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris.

UNESCO. (2000). *Confucius*. Bureau international d'éducation. Document tiré de Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 215-223. Paris.

UNESCO. (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle- Lignes essentielles d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris.

## **ANNEXE I**

### ***Questionnaire***

#### **Questions qui ont servi à donner les lignes directrices des entrevues semi-dirigées**

- Pouvez-vous décrire le contexte interculturel de votre classe, de votre école?\*
- Parmi ces valeurs (le respect de l'autre, la diversité, la responsabilité, la non-discrimination l'acceptation, le respect de l'altérité, la reconnaissance de la diversité, le pluralisme, la tolérance, la reconnaissance de l'autre, l'ouverture à la différence), y en a-t-il qui ont déjà été liées à des difficultés? Par exemple, intolérance, tensions culturelles, tensions religieuses en lien avec les parents, les enseignants, la direction, d'autres enfants...? Quelle est votre perception de ces valeurs?\*
- Dans quelle situation les enseignants rencontrent-ils un malaise qui soulève un questionnement qui met en jeu des convictions, des règlements, des valeurs?\*
- Le MELS confère la responsabilité des relations interculturelles à tout le personnel scolaire, quelle en est la réalité? Vous, en tant qu'enseignant, êtes-vous soutenu par la direction? Comment se vit le partenariat entre l'école et les parents immigrants que propose le MELS?
- Sur quoi les enseignants se basent-ils pour orienter leur travail: des codes éthiques, leur propre éthique, des politiques, des collègues ou les parents des élèves?
- Au niveau des valeurs, on dit, par exemple, que c'est une obligation pour les enseignants d'éduquer à la citoyenneté démocratique, en disant l'adhésion de tous et chacun aux valeurs communes? Comment cela se déroule-t-il dans la réalité?

## ANNEXE II

### *Grille d'analyse herméneutique*

#### **Grille d'analyse sur les perceptives éthiques autorégulatoire et hétérorégulatoire**

##### **Caractéristique de l'éthique autorégulatoire**

**A1 L'autonomie du sujet:** Le sujet éthique est un sujet autonome qui se caractérise par la capacité de se gouverner soi-même ainsi que par la quête ou le besoin d'autonomie et l'affirmation de celle-ci. **Indicateur:** Idée d'un choix, créativité pour faire face aux difficultés reliées à l'interculturalisme, ou apparition d'un besoin d'augmenter son autonomie, exercice du libre arbitre.

**A2 Le sens du rapport à l'autre:** C'est la volonté de connaître l'autre, c'est être conscient de l'interdépendance des individus considérés comme des êtres de relation. **Indicateur:** Souci de l'autre, sollicitude, compassion, ouverture à la différence.

**A3 Le processus réflexif:** Selon Bégin « *l'éthique est d'abord une discipline proposant une réflexion systématique sur les règles de comportement.*<sup>168</sup> » L'analyse des normes et des morales établies permet de dépasser celles-ci, créant ainsi un espace favorable à l'identification des raisons justifiant la conduite ainsi qu'à la décision à adopter. Pour Legault, la réflexion doit tenir compte des circonstances particulières, tout en étant consciente des conséquences pour soi, les autres et l'environnement. **Indicateur:** Remise en question des règles, des normes, des actions, des moyens.

---

<sup>168</sup> Rapport de recherche du laboratoire d'éthique publique. (2003-2004). *Développement d'une approche éthique d'ordre autorégulatoire comme créneau de recherche et d'intervention dans le réseau de l'Université du Québec*. Projet financé par une subvention des fonds FODAR p.14.

**A4 Le processus dialogique:** Ce processus n'est pas un débat, c'est un dialogue qui a pour but de faire émerger un sens commun aux personnes impliquées, construire une solution ensemble est le but visé: « *à des gens de « morales héritées » différentes, qui ont des jeux de langage différents, de prendre en considération leurs différences en les respectant, mais en tentant également de les dépasser dans une entente mutuelle.* »<sup>169</sup> Le dialogue est donc un outil ou un moyen qui permet d'ouvrir sur la réflexion éthique. **Indicateur:** Discussion, référence aux autres par la parole pour mieux comprendre ou créer du sens.

**A5 Responsabilité subjective et partagée:** Cette responsabilité se situe au-delà des normes établies, elle possède un aspect préventif qui poursuit l'objectif d'un vivre ensemble harmonieux: « *l'avenir des personnes, des sociétés, de l'humanité.* »<sup>170</sup> **Indicateur:** Responsabilité qui ne fait pas référence à une norme ou à une règle qui régisse la profession. La responsabilité peut dépendre du contexte, peut s'exprimer comme un besoin de partager cette responsabilité, peut être partagée si elle se construit avec les autres.

### Caractéristique de l'éthique hétérorégulatoire

**H1 Sens du devoir:** Le sujet oriente ses actions en fonction d'une autorité extérieure. C'est le respect de la conformité aux normes, aux lois, aux règles, aux prescriptions. C'est l'obligation de faire. **Indicateur:** Accord avec les règles, les normes de la profession, appel à s'y conformer.

**H2 Processus d'application des normes:** C'est la recherche de la meilleure action ou décision à appliquer et qui ne va pas à l'encontre des règles et principes qui entrent en jeu. L'action apparaît bonne ou mauvaise selon qu'elle respecte la prescription ou non. Elle suppose aussi une certaine universalité, c'est-à-dire que l'application des normes est applicable à tous, indépendamment du contexte. **Indicateur:** Référence au règlement pour faire une action, s'applique à tous, les règles peuvent être pour une ou plusieurs parties, pour les enseignants, la direction, les élèves.

---

<sup>169</sup> Idem p.15.

<sup>170</sup> Idem p.17.

***H3 Processus d'encadrement:*** Le processus d'application des normes met en place le processus d'encadrement. Les limites de l'action sont définies par les normes qui régissent le comportement à adopter. Sortir de ce cadre est tributaire de faire une mauvaise action. **Indicateur:** Où apparaît la limite de ses obligations professionnelles, peut apparaître comme un besoin d'encadrement, de normes plus précises, de soutien extérieur.

***H4 Responsabilité objective:*** Étant donné que l'éthique hétérorégulatoire se veut être l'application de prescriptions, la responsabilité devient, par conséquent, objective, car elle repose sur un cadre qui a déjà été déterminé. La responsabilité va donc jusqu'où la prescription le permet. **Indicateur:** Référence aux obligations de la profession pour marquer le début ou la fin de sa responsabilité.

## **ANNEXE III**

### ***Questionnaire du sondage sur l'interculturalisme dans la profession enseignante***

*Discipline* \_\_\_\_\_ *Année* \_\_\_\_\_

#### *Question 1*

*Connaissez-vous le document sur la politique interculturelle ainsi que son plan d'action? (MEQ 1998) »*

*Oui* \_\_\_\_\_ *Non* \_\_\_\_\_

*Commentaires*

---

#### *Question 2*

*« Considérez-vous que la formation que vous avez reçue pendant votre programme d'étude vous a préparé(e) à faire face à l'interculturalisme (gérer la diversité de religion, de culture)? »*

*Oui* \_\_\_\_\_ *Non* \_\_\_\_\_

*Commentaires*

---

#### *Question 3*

*« Croyez-vous qu'il serait important d'inclure dans la formation initiale un cours sur l'interculturalisme? »*

*Oui* \_\_\_\_\_ *Non* \_\_\_\_\_

*Commentaires*

---