

Extrait de Mc Andrew, M. (2008). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires. Québec : Gouvernement du Québec, p.5-8.

SECTION I POURQUOI PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE?

« Ne trouvez-vous pas que j'ai assez de choses à faire sans me transformer en négociateur! »

« Après tout, à Rome, on fait comme les Romains! S'ils sont venus chez nous, ils n'ont qu'à adopter nos valeurs!
»

« De toute façon, ces affaires-là, ça n'intéresse que quelques leaders ethniques et les parents qui n'acceptent pas de voir changer leurs enfants. Les élèves, eux, ne veulent rien savoir, ils veulent être comme les autres. »

« Dans notre école, il n'y a pas de discrimination. La preuve, c'est qu'on traite tout le monde de la même manière. »

Quels décideurs, agentes et agents du milieu ou parents, familiers avec les milieux scolaires multiethniques, n'ont pas entendu – sinon parfois partagé – les opinions exprimées plus haut? Comme toutes les perceptions spontanées, basées sur l'expérience immédiate, celles-ci contiennent une part de vérité, mais aussi beaucoup de présupposés et de simplifications qu'un examen plus approfondi permet de nuancer. De fait, nous avons choisi de les faire figurer en introduction, parce que ces objections correspondent, paradoxalement, aux quatre types d'arguments qui justifient la pertinence de prendre en compte la diversité culturelle et religieuse dans les pratiques de gestion en milieu scolaire pluriethnique, soit les arguments *socioprofessionnels*, *sociopolitiques*, *psychopédagogiques* et *juridiques*.

La présente section est probablement la plus importante du module ou, du moins, une étape absolument essentielle avant d'aller plus loin. En effet, si vous n'avez pas vous-même la conviction que la prise en compte de la diversité s'inscrit positivement dans les stratégies de votre école en matière d'intégration des minorités, comment pourrez-vous vous engager en toute bonne foi dans une démarche de négociation avec les parents et susciter le consensus nécessaire au sein de votre personnel pour que vos efforts soient couronnés de succès?

Tous les arguments présentés dans cette section n'auront sans doute pas à vos yeux le même pouvoir de persuasion, selon votre personnalité, vos convictions sociopolitiques ou votre expérience professionnelle et personnelle antérieure. Prenez toutefois le temps – si vous le pouvez – d'en discuter avec d'autres collègues, des enseignants ou enseignantes, des parents ou des élèves de votre école. Vous constaterez alors que même si vous n'êtes pas d'accord sur tout, votre vision s'est beaucoup nuancée et que vous êtes mieux préparé à relever le défi professionnel auquel vous faites face.

1.1 L'argument socioprofessionnel

« Ne trouvez-vous pas que j'ai assez de choses à faire sans me transformer en négociateur! » Le directeur (fictif) qui s'exprime ainsi dans la première citation est probablement à la retraite ou, alors, il n'occupe pas son poste depuis longtemps. En effet, s'il est une fonction parmi la multiplicité des rôles des directions d'école qui s'est développée et a pris de l'importance depuis une vingtaine d'années dans l'ensemble des sociétés occidentales, c'est bien celle de négociateur des consensus nécessaires à la poursuite de l'activité éducative, dans un contexte où les divergences internes et les pressions extérieures sont de plus en plus marquées. Certains spécialistes

américains de l'administration scolaire ne vont-ils pas jusqu'à qualifier les directions d'école de *Boss in the middle* (au centre – diront certaines personnes – de toutes les controverses).

À cet égard, et indépendamment de la présence d'une population d'origine ethnique diversifiée, toute directrice ou tout directeur d'une école québécoise a développé, tout au long de sa carrière, des habiletés professionnelles. Celles-ci lui permettent à la fois de répondre aux besoins et aux attentes particulières de son milieu (qu'il soit rural, défavorisé, « alternatif » ou surscolarisé) et de respecter les normes et les exigences communes édictées par les autorités locales ou ministérielles. De même, chacune et chacun ont eu, à diverses occasions, à trouver des solutions concrètes conciliant les droits individuels – notamment en matière de liberté de conscience – et les droits collectifs, dans l'optique d'une culture publique commune.

Tout comme M. Jourdain qui faisait depuis toujours de la prose sans le savoir, les directions d'école sont probablement beaucoup plus expertes en matière d'adaptation des normes et des pratiques scolaires à des contextes variés qu'elles n'en sont conscientes. Car si elles prennent parfois une complexité plus grande dans un contexte multiethnique, les demandes de prise en compte de diverses spécificités ne sont pas un phénomène nouveau en milieu scolaire, ni d'ailleurs dans l'ensemble des institutions québécoises. En effet, la diversité culturelle et religieuse n'est pas le seul fait des populations dites d'origine ethnique. Notre société comporte d'autres minorités dont les membres sont majoritairement d'ethnicité canadienne-française.

En fait, la nécessité de rechercher un équilibre entre le respect de normes nationales et la prise en compte des spécificités du milieu est inscrite au coeur même de la législation scolaire québécoise, notamment dans les dispositions de la Loi sur l'instruction publique (LIP) relatives à la mission et au projet éducatif de l'école, aux rôles et pouvoirs du conseil d'établissement ainsi que dans les principes de *L'École québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, portant sur le respect de la diversité comme valeur, le droit à la différence et le soutien de l'État au maintien et au développement des cultures d'origine. Cette recherche d'équilibre a été réitérée en 2000 dans « L'École, tout un programme » qui prône un projet d'école « commune, inclusive, démocratique et ouverte ».

Sur le plan international, la Convention des droits de l'enfant, ratifiée par le Canada en 1991, exprime bien la tension inhérente à une éducation démocratique (article 29). Celle-ci doit viser à ce que l'enfant respecte à la fois, d'une part, ses parents, son identité, sa langue et ses valeurs culturelles, et d'autre part, les valeurs nationales du pays dans lequel il vit, les droits de l'homme et les libertés fondamentales. De plus, l'école doit contribuer au développement d'un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples, groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone.

Par ailleurs, la direction d'école tient son autorité de deux sources parfois contradictoires qu'il lui faut harmoniser. D'une part, en effet, on présume généralement, sur le plan éthique plus large, que c'est par délégation de l'autorité parentale que la direction peut exercer son droit d'éducation sur les enfants, la famille demeurant – selon les termes de *L'École québécoise* – « le premier lieu de l'éducation » (2.2.7). L'article 26.3 de la Déclaration universelle des droits de l'homme précise à cet égard que « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ». D'autre part, sur le plan strictement juridique, elle exerce son action en vertu de la LIP (article 96.12) adoptée par l'Assemblée nationale. Au nom de la collectivité, celle-ci a démocratiquement décidé de financer un lieu complémentaire à la famille afin d'assurer la transmission des connaissances et la socialisation à des valeurs plus larges, nécessaires à la poursuite de la vie en société (article 36).

1.2 L'argument sociopolitique

« Après tout, à Rome, on fait comme les Romains! S'ils sont venus chez nous, ils n'ont qu'à adopter nos valeurs!
»

Qu'en est-il de la deuxième affirmation? Si elle peut sembler à première vue relever d'un certain « sens commun », un examen plus attentif montre qu'elle repose en fait sur une compréhension limitée de la politique d'immigration et d'intégration du Québec, et de la nature du contrat social qui lie l'ensemble des citoyens et des citoyennes au sein d'une société démocratique.

En effet, d'une part, il est incorrect d'associer la question de l'adaptation des normes et des pratiques à la seule présence des nouveaux arrivants et arrivantes. La difficulté à accommoder la diversité culturelle et religieuse au sein de notre société a des racines profondes dans notre histoire scolaire, comme en témoignent, entre autres, les aléas de la scolarisation des élèves de confession juive qui remontent à plus d'un siècle. Si ce problème est plus évident aujourd'hui, c'est tout simplement que le rôle d'accueil imparti aux institutions francophones a été plus clairement affirmé depuis la mise en vigueur de la Charte de la langue française. Par ailleurs, même dans le cas des nouveaux arrivants et arrivantes, il faut rappeler que leur présence résulte non pas d'un privilège, mais d'un intérêt réciproque : la société québécoise cherche à attirer des immigrants pour des motifs démographiques, économiques, linguistiques et culturels.

D'autre part, le Québec, à l'instar de l'ensemble des pays d'immigration, établit aujourd'hui une claire distinction entre assimilation et intégration. Il privilégie la seconde parce que le respect du pluralisme idéologique, religieux, culturel et socio-économique de l'ensemble des citoyens et des citoyennes est au cœur même du projet politique des démocraties libérales, tout en constituant un des éléments de leur dynamisme par rapport à d'autres systèmes politiques.

Les droits et responsabilités des Québécois et des Québécoises d'immigration récente sont donc les mêmes que ceux de l'ensemble des citoyens et des citoyennes du Québec. Dans une société pluraliste, toute personne est, simultanément, soumise aux mêmes contraintes définies par les chartes, les lois et les règlements adoptés démocratiquement – ce qui constitue la culture publique commune non négociable – et bénéficiaire de diverses protections qui mettent les minorités, quelles qu'elles soient, à l'abri du caractère « tyrannique » que pourrait parfois prendre la seule loi majoritaire. Tous sont également libres de participer au processus démocratique de changement des orientations des institutions et de la société.

C'est cet aspect dynamique de la relation entre les institutions de la société d'accueil et les nouveaux arrivants et arrivantes que le gouvernement a mis en valeur dès 1990 dans *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. On y insiste sur le cheminement réciproque qu'exige l'intégration et la nécessité, pour les Québécois de toutes origines, d'accepter d'être transformés par l'échange intercommunautaire. Loin d'être un obstacle à l'intégration, l'adaptation des institutions – dans des limites sur lesquelles nous reviendrons dans la deuxième section – peut donc être considérée comme un atout de ce processus. À cet égard, le parent ou l'élève d'une minorité culturelle qui vient discuter avec la direction d'ajustements possibles aux normes institutionnelles témoigne, paradoxalement, de son degré d'acculturation et de son insertion graduelle au sein d'une culture publique basée sur des principes démocratiques. En effet, comme le fait valoir la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : une école d'avenir* (1998), en tant que partie intégrante du patrimoine et des valeurs communes du Québec, l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doit se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.

1.3 L'argument psychopédagogique

« De toute façon, ces affaires-là, ça n'intéresse que quelques leaders ethniques et les parents qui n'acceptent pas de voir changer leurs enfants. Les élèves, eux, ne veulent rien savoir, ils veulent être comme les autres. »

L'influence des liens école-famille sur la réussite scolaire et l'épanouissement de l'enfant fait l'objet d'un large consensus au sein de notre société. Depuis plusieurs années, de nombreux documents ministériels ou locaux mettent d'ailleurs l'accent sur la nécessité du partenariat et d'une collaboration entre ces deux agents d'éducation essentiels que sont les parents et les agents et agents du milieu scolaire. En ce sens, l'école se conçoit souvent elle-même comme un complément et un prolongement de la famille. Comme le disait de manière poétique une enseignante rencontrée au cours d'une recherche : « Si chacun tire en sens contraire sur la même fleur, ça ne la fera pas pousser plus vite! »

En milieu multiethnique, où la distance entre les normes et les valeurs des familles et celles véhiculées par l'école est souvent grande, le simple bon sens voudrait donc que l'on accorde une attention toute particulière au rapprochement et à l'harmonisation des attentes et des pratiques afin d'éviter à l'enfant des tiraillements inappropriés. Par ailleurs, la prise en compte des caractéristiques particulières du milieu n'est pas toujours difficile, car certaines demandes des parents – par exemple pour une éducation plus traditionnelle ou un meilleur respect des enseignants et des enseignantes – rejoignent parfois la sous-culture du milieu et sont loin d'être systématiquement corrélées négativement avec la réussite scolaire.

La présomption implicite dans la troisième citation, selon laquelle on pourrait éduquer l'enfant immigrant ou d'origine immigrante malgré ses parents et sa culture d'origine doit donc être examinée avec beaucoup de prudence. En effet, quelles que soient les convictions légitimes du milieu scolaire et de ses agents et agents (individualistes, féministes ou tout simplement modernistes), il faut distinguer, dans ce domaine, les droits et les responsabilités de chacun et de chacune tout en tenant compte de la temporalité du processus d'intégration.

Bien entendu, cette vision repose sur une réalité incontournable de la dynamique d'intégration : les enfants immigrants et encore davantage les fils et les filles d'immigrants adoptent généralement graduellement diverses valeurs de la société d'accueil, même – et peut-être d'autant plus – si celle-ci leur en laisse la liberté de choix. Ils s'éloignent donc peu à peu de la culture de leurs parents. Ces derniers vivent souvent cette situation comme un rejet et sont parfois tentés de se figer dans leurs traditions et même de réactiver des éléments culturels ou religieux qu'ils n'actualisaient pas dans leur propre pays d'origine.

Il est donc vrai jusqu'à un certain point que l'enfant immigrant ou d'origine immigrante ne pourra jamais totalement faire l'économie de certaines tensions culturelles et qu'aucun milieu scolaire, si respectueux soit-il de ses origines, ne pourra lui éviter, à l'adolescence ou au début de l'âge adulte, d'avoir à se redéfinir une identité mixte distincte de celle de ses parents.

Cependant, ce que la recherche de solutions mutuellement acceptables pour l'école et les parents peut et doit viser, c'est de permettre d'éviter que ce processus ne se fasse trop précocement ou à un rythme trop rapide, afin que la personnalité, l'équilibre psychologique et le code de conduite de l'enfant ne soient pas radicalement altérés, alors même qu'elle ou il n'a pas la maturité suffisante ou le temps pour les remplacer par d'autres plus conformes aux attentes de la société d'accueil.

En effet, si certains auteurs et auteures considèrent que le développement des composantes civiques du sens moral exige de prendre une certaine distance vis-à-vis des attachements communautaires, qui se réalise en partie par la socialisation dans une culture publique commune, un consensus très large existe, au sein de la

psychologie développementale, sur les liens étroits qui existent entre l'histoire familiale d'une personne (notamment sa capacité à développer et à maintenir des liens d'attachement significatifs à ses parents) et sa capacité ultérieure de développer des sentiments d'empathie et d'altérité plus larges. De plus, la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse permettra à l'élève de sentir sa culture valorisée et de s'identifier davantage à l'école.

Pour reprendre là les termes déjà anciens du Conseil supérieur de l'éducation (1983), *l'intégration* ne doit pas être une *désintégration*. Les agentes et agents d'éducation devront donc être sensibles au fait que l'enfant, l'adolescent ou l'adolescente qui perçoit – à tort ou à raison – son intégration scolaire et son identité culturelle ou religieuse comme des réalités inconciliables peut vivre une dangereuse « déculturation » qui risque de le ou la laisser sans modèles parentaux significatifs et sans repères identitaires stables, une situation qui ne favorisera certes pas son intégration à plus long terme au sein de la société québécoise. De plus, comme le rappelle la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, l'égalité des chances, au-delà de la simple accessibilité aux services éducatifs et de la mise en place de mesures compensatoires, implique « l'acceptation et le respect de l'altérité ». Elle exige également « que le milieu scolaire reconnaisse les élèves pour ce qu'ils et elles sont, avec leurs ressemblances et leurs différences, leurs particularismes et leurs caractéristiques communes ».

1.4 L'argument juridique

« Dans notre école, il n'y a pas de discrimination. La preuve, c'est qu'on traite tout le monde de la même manière ».

La vision exprimée dans la quatrième et dernière citation correspond à ce que l'on qualifie généralement de justice procédurale. « Si tous sont traités de la même façon, déclare cette direction, l'école ne peut être accusée de discriminer : elle est donc équitable. » Depuis quelques années, une telle conception de la justice – dont les limites sautent aux yeux lorsqu'on l'applique, par exemple, aux élèves handicapés moteurs qui auraient un « accès égal » à l'escalier – est de plus en plus remise en question, sur les plans éthique et juridique, au profit d'une vision plus large, qualifiée de justice distributive ou compensatoire, qui met l'accent sur une responsabilité plus grande des institutions en matière des droits et libertés de leur personnel ou de leur effectif.

Trois concepts clés balisent cette nouvelle vision :

La discrimination, entendue ici dans un sens plus large que son acception dans le langage courant (le fait de traiter différemment, sans motif valable, deux personnes ayant des caractéristiques et des qualités similaires). On reconnaît en effet désormais que, même en l'absence de l'intention de discriminer, une règle ou une pratique apparemment neutre, appliquée de la même façon à tous et à toutes, mais excluant ou désavantageant de façon disproportionnée certaines catégories de personnes, peut constituer une atteinte au droit à l'égalité. Lorsque c'est le cas, il incombe au gestionnaire, soit d'abolir la règle ou la pratique en question, ou d'en corriger l'effet discriminatoire, s'il ou elle peut démontrer que cette règle ou pratique est fondée et nécessaire à la poursuite des mandats de son entreprise ou de son organisation.

L'accommodement raisonnable : c'est sous ce thème, aujourd'hui malheureusement trop galvaudé, que l'on désigne l'exception à une règle ou à une pratique consentie aux personnes sur lesquelles elles exerceraient un effet discriminatoire, lorsqu'il est impossible ou non pertinent de les abolir. Utilisé pour la première fois en 1985 par la Cour suprême du Canada (arrêt O'Malley), dans le cas d'une discrimination en emploi en matière de religion, ce concept est aujourd'hui bien balisé par une jurisprudence importante. Tout d'abord (nous y

reviendrons plus loin), les limites de l'obligation à cet égard ainsi que les balises quant à l'acceptabilité de diverses solutions ont été maintes fois cernées, entre autres par le concept de contrainte excessive (p. 17 et 18). On sait également aujourd'hui, entre autres depuis l'arrêt Meiorin (1999), que l'obligation d'accommodement s'étend au domaine des services, et depuis l'arrêt Multani (2006), aux règles et pratiques de l'école. Finalement, depuis 2004 (arrêt Amselem, confirmé par l'arrêt Multani en 2006), la Cour suprême a retenu une définition large de la liberté de religion basée sur des valeurs de choix personnel et d'autonomie de l'individu. Les personnes qui invoquent la liberté de religion pour réclamer un accommodement d'un employeur ou d'un fournisseur de services ne sont pas tenues d'établir la validité de leurs croyances en fonction de leur compatibilité avec celle des autorités religieuses des traditions qu'elles invoquent. Il leur suffit, en effet, de démontrer la sincérité de leurs croyances.

L'égalité des chances, qui postule que les institutions scolaires ne peuvent se contenter de traiter les populations différentes comme les « autres », mais qu'elles doivent leur donner plus de services ou des services différents adaptés à leur spécificité. En milieu scolaire, l'idéologie de l'égalité des chances est légitimée par plusieurs dispositions de la LIP et du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Par exemple, on notera l'article 235 de cette loi qui concerne la politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que doit adopter la commission scolaire et l'article 234 de cette loi qui oblige la commission scolaire à adapter les services éducatifs à cet élève selon ses besoins et d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités, conformément à cette politique. De plus, la LIP (article 36, alinéa 2) situe le respect du principe d'égalité au coeur de la mission de l'école.

L'ensemble de ces orientations n'implique pas que l'obligation de répondre à diverses demandes d'exemptions de parents ou d'élèves venant de minorités en milieu scolaire est toujours fondée juridiquement. En effet, comme on le verra plus loin dans les cas discutés à la section IV, la majorité des conflits entre l'école et la famille ne sont pas dus à des situations où l'on pourrait démontrer que le droit à l'égalité est remis en question par une règle ou une pratique ayant des effets discriminatoires pour un motif prohibé par les chartes québécoise et canadienne. De plus, même si les droits fondamentaux sont protégés par la loi, ils peuvent être restreints par une règle de droit, dans des limites raisonnables, dont la justification doit être démontrée dans une société libre et démocratique.

Cependant, l'évolution prévisible de la jurisprudence vers une ouverture de plus en plus grande aux demandes d'exemptions provenant des minorités religieuses ou culturelles devrait minimalement constituer un argument de plus pour inciter les autorités scolaires à rechercher des solutions locales, plus rapides et mutuellement satisfaisantes à cet égard. En effet, dans ce domaine comme dans d'autres, la judiciarisation excessive n'apparaît pas souhaitable, comme le signalait d'ailleurs le gouvernement dans *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*.

De plus, quelle direction d'école considérerait comme non problématique, sur le plan du climat de l'école, d'attendre quelques années la décision du Tribunal dans un conflit l'opposant à des parents ou à des élèves, avec lesquels elle devrait continuer à collaborer pour d'autres motifs professionnels?