

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**LES INTENTIONS D'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ
CULTURELLE DU PROGRAMME DE FORMATION
DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ANALYSÉES SOUS
L'ANGLE DE L'INTERCULTURALITÉ DE PANIKKAR**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de maîtrise en éducation**

**PAR
MARIE-MICHÈLE LEMIEUX**

Mars 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de maîtrise en éducation fut initié par la conjoncture unissant les passions de ma vie, soit l'éducation et l'ouverture à la diversité culturelle. Toutefois, sans la présence de certaines personnes et organismes subventionnaires, l'aventure que j'ai vécue à travers ce travail de recherche n'aurait pu être autant enrichissante et enthousiasmante.

Je désire donc en premier lieu remercier mon directeur de recherche Jacques Daignault pour les échanges que nous avons eus, pour le support, mais surtout pour m'avoir poussée à regarder au-delà de l'ombrelle qui nous protège, ou nous emprisonne face au chaos.

Je ne pourrais passer sous silence la participation de Virginie Martel, de Dany Rondeau et de Abdellah Marzouk qui ont accepté d'évaluer et de porter leur voix à certaines parties de ce travail; chacun ayant contribué, à leur façon, à ce voyage dans le monde de l'interculturalité. Également, je tiens à souligner la présence de Robert Vachon qui a apporté certaines nuances et réflexions à mon travail. C'est avec et par le partage d'opinions de chacune de ces personnes qu'a pu prendre forme ce travail.

Enfin, je dois de multiples remerciements au *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture* (FQRSC) ainsi qu'au *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH), pour leur confiance accordée à mon projet de recherche et pour leurs appuis financiers, sans lesquels l'aboutissement de cette recherche aurait été plus ardu.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
TABLE DES MATIÈRES	2
L'INTRODUCTION	4
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE	9
1.1 En quête d'identité	9
1.2 L'autre	10
1.3 L'ethnocentrisme	12
1.4 Ouverture sur soi par le regard de l'autre	14
1.5 Ouverture à l'autre par le dialogue	17
1.6 Québec ouvert sur l'autre?	20
1.7 Ouverture sur un monde diversifié et tolérant	21
1.8 L'école ouverte sur l'autre?	23
1.9 Question de recherche	36
1.10 Objectifs de la recherche	36
1.11 Pertinence sociale	37
1.12 Pertinence scientifique	38
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE	40
2.1 Posture épistémologique de la recherche	40
2.2 L'approche interculturelle (ou interculturalité)	42
2.3 Le dialogue interculturel	46
2.4 Une ouverture à la diversité culturelle appuyée et partagée	52
2.5 Connaissance et reconnaissance	59
CHAPITRE 3 LA METHODOLOGIE	70
3.1 Recherche qualitative	70
3.2 L'analyse de contenu	71
3.3 Interprétation des résultats	82
3.4 Critères de rigueur de la recherche	83
CHAPITRE 4 LA PRÉSENTATION DE L'ANALYSE ET DE SES RÉSULTATS	85

4.1	Domaine du développement personnel	86
4.2	Domaine des arts	110
4.3	Domaine de l'univers social	114
4.4	Domaine des langues	127
4.5	Éducation préscolaire	135
4.6	Domaines généraux de formation	141
4.7	Compétences transversales	143
4.8	Présentation du PFÉQ	151
4.9	Le PFÉQ dans son ensemble	155
LA CONCLUSION		182
	Les limites de la recherche	187
	L'ouverture à la diversité culturelle, une question de reconnaissance...	187
BIBLIOGRAPHIE		190
ANNEXE 1		196
LE CORPUS		197
ANNEXE 2		222
GRILLE D'ANALYSE		223

L'INTRODUCTION

L'ouverture aux autres permet de grandir, de connaître du nouveau; s'ouvrir à d'autres cultures, fait exploser les horizons connus, nous confronte à de nouvelles réalités et nous fait prendre conscience que *ça prend de tout pour faire un monde*. Plus nous nous ouvrons aux autres, plus nous sommes portés à reconnaître que notre vision du monde n'est qu'une parcelle de ce qu'est le monde, que nous ne détenons qu'une mince part de connaissances de ce que nous croyons être notre monde.

Ayant personnellement eu la chance de partager avec différentes cultures, je crois que de pénétrer dans cette ouverture, c'est entamer un grand voyage qui nous permettra de grandir *avec* la diversité qui nous entoure. Nécessairement, ce contact, cette relation avec la diversité culturelle ne se fait pas toujours sans heurt. D'ailleurs, l'actualité nous soulève plus souvent qu'autrement des situations problématiques où il y a eu rencontre de la diversité culturelle. Le contact avec la diversité peut effectivement entraîner des doutes, des oppositions, des frustrations, des questionnements. Il importe donc que nous sachions comment interagir avec la diversité, que nous puissions s'unir dans celle-ci, plutôt que de nous repousser par nos différences. C'est le «comment faire» cette union dans la diversité qui a attiré notre attention et qui a soulevé tant de questionnements et d'intérêt pour le présent travail. Par cet ouvrage nous nous sommes intéressés au dialogue interculturel comme solution pour arriver à l'ouverture à la diversité culturelle. Ce dernier dialogue doit être compris, tel que pourrait le dire Panikkar, comme le terrain d'entente sur lequel, par nos différences, entre soi et l'autre, il pourra avoir partage et «communion».

Cet ouvrage de maîtrise porte sur les intentions de l'ouverture à la diversité culturelle dans le système éducatif. Nous questionnerons cette volonté par rapport à la place qui est faite à la diversité culturelle, à l'ouverture par laquelle nous sommes prêts à laisser entrer l'inconnu et par rapport à la reconnaissance que nous sommes prêts à octroyer à l'autre. Autrement formulé, voulons-nous simplement épier la *différence* ou apprendre de la diversité et grandir avec cette dernière? C'est davantage par cette dernière ouverture que nous sommes stimulés à creuser dans le système éducatif québécois pour en faire ressortir sa conception de l'ouverture à la diversité culturelle. Notre plus grande motivation est celle de partager notre désir d'ouvrir toujours plus nos horizons, de regarder plus loin que ce que nous voyons au premier coup d'œil et surtout de nous questionner et de remettre en perspective ce qui nous semble si simple. Regarder par les yeux de l'autre c'est voir le monde différemment pour ensuite mieux nous regarder dans le miroir et mieux voir qui nous sommes et qui est l'autre; cet autre qui est tout près de moi et qui parfois me semble parfois si loin.

C'est en nous référant au contexte de l'école québécoise préscolaire et primaire que nous développerons notre réflexion. Parce que ce dernier milieu est témoin des premières années de la vie de chaque enfant et est conséquemment porteur de nombreuses situations où se présentera la diversité culturelle, nous croyons que son implication face à l'ouverture à la diversité culturelle est primordiale. Que ce soit par la présence d'un enfant venu d'ailleurs, par celle d'un enseignant d'un autre pays, par la visite d'un invité spécial issu d'une autre culture ou tout simplement par l'accès aux différentes sources d'informations qui leur montreront que le monde est diversifié, le regard porté sur cette diversité doit

permettre à tous des échanges et un partage enrichissants. Nous aimons bien reprendre la métaphore de l'arc-en-ciel de Panikkar pour expliquer la nécessité de s'ouvrir davantage à la diversité, à regarder avec les yeux d'un autre. En effet, l'arc-en-ciel est composé de plusieurs couleurs, mais lorsque l'on reste dans la même couleur, on voit tout sous cette dernière, toutefois «si deux couleurs se mêlent, elles donneront naissance à une nouvelle couleur» (Panikkar, 1985:36). Nous pensons donc qu'il revient en partie à l'école de permettre aux enfants de découvrir une palette de couleurs qui leur permettront de grandir dans un monde diversifié et harmonieux.

Par notre formation professionnelle, nous nous restreindrons aux niveaux préscolaire et primaire et nous nous intéresserons plus particulièrement au dernier programme de formation (MÉQ, 2001). Notre choix s'arrête sur le celui-ci, car bien que des intentions aient été révélées à compter de 1994 lors de la réflexion du *groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (MÉQ, 1994), réflexion qui aura ensuite eu son écho dans les États généraux de formation (MÉQ, 1996), c'est dans le présent programme qu'on présente de façon concrète, par le biais de compétences, la volonté d'ouvrir les jeunes Québécois à la diversité culturelle.

C'est en empruntant les lunettes de différents penseurs qui partagent ce désir d'ouverture à la diversité culturelle que nous proposerons une nouvelle lecture du PFÉQ. Nous nous attarderons toutefois davantage aux écrits d'un auteur en particulier, Raimundo Panikkar. Pourquoi Panikkar? Dès les premiers instants, nous avons retrouvé dans la pensée de ce philosophe et théologien, la vision détaillée de ce que nous nous représentions comme ouverture à la diversité culturelle. Intéressés à prime abord à étudier davantage la

pensée de cet auteur, nous avons finalement opté pour l'utiliser comme référent quasi unique dans notre travail de recherche. Cette décision tient surtout du fait que, par ses écrits, Panikkar nous a permis d'ouvrir des fenêtres que nous ne croyions pas existantes, ces dernières ayant permis à notre propre réflexion sur l'ouverture à la diversité culturelle une remise en question, mais surtout nous ayant fait grandir. Nous reprendrons les mots de Dany Rondeau pour présenter de façon concise la pensée de Panikkar.

L'objectif de Panikkar ne consiste pas à élaborer une théorie universelle de la communication entre les cultures, il veut tout au plus développer une approche qui permette d'établir un pont entre les cultures et/ou religions sans qu'une en particulier ne s'impose aux autres.» (Rondeau, 2001:129).

Concrètement, ce travail de recherche, témoin de plusieurs journées de réflexion, de multiples lectures, de nombreux questionnements et de rencontres et discussions enrichissantes représente le fruit de mes passions; l'éducation et la diversité culturelle. Il est articulé de façon à présenter d'abord la problématique de cette recherche, soit la nécessité de la présence d'une ouverture à la diversité culturelle dans le contexte de l'éducation québécoise et plus précisément à partir du dernier programme de formation qui a vu le jour en 2001. Par cette problématique, nous définirons également ce que nous entendons par une ouverture à la diversité culturelle et ce qu'elle implique ainsi que la place qu'elle occupe au sein des visées éducatives.

Au second chapitre, dédié en grande partie à Raimundo Panikkar, nous étayerons la pensée de ce dernier selon une «démarche» qui permette de saisir les différents volets de

l'ouverture à la diversité culturelle. Afin de rendre cette recherche plus authentique, les idées de Panikkar seront mises en parallèle avec celles d'autres penseurs qui se sont également intéressés à l'ouverture à la diversité culturelle.

Nous nous attarderons également à deux perspectives importantes de l'ouverture à la diversité culturelle, soit la connaissance et la reconnaissance afin de déterminer où se situe le PFÉQ lorsque la diversité culturelle y est considérée.

Afin de rendre crédible cette recherche, le chapitre troisième expose les différentes étapes parcourues pour mettre en place une analyse de contenu qui soit rigoureuse, crédible, fiable, transférable et dans la mesure du possible objective.

Au terme de ce mémoire, seront présentés les résultats de l'analyse et la discussion qui entoure ces derniers.

C'est la compréhension qui est le but du dialogue entre les religions (ou les cultures). Il ne s'agit pas de remporter une victoire sur l'autre, d'aboutir à une entente parfaite ou à une religion (culture) universelle. L'idéal demeure la communication: celle-ci permet de jeter un pont sur les abîmes de l'ignorance mutuelle et des malentendus qui peuvent naître entre les différentes cultures du monde (...) (Panikkar, 1985:46).

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE

1.1 En quête d'identité

Dès le premier instant où nous ouvrons les yeux, selon l'endroit où nous serons, une étiquette particulière nous sera apposée; une étiquette porteuse de valeurs, de croyances et de présupposés à l'image de la société dans laquelle nous viendrons au monde. Une fois apposée, il sera ardu de nous dissocier de cette étiquette qui nous *identifie* et qui peut être comprise à la façon de Alan Montefiore. «Identifier quelqu'un -soi-même ou un autre- c'est le situer sur une carte par rapport à d'autres personnes» (Laforest et De Lara. 1998: 97). C'est donc par la position occupée par chaque individu que se dresse la distinction entre toute personne. Dès les premiers souffles de notre vie, notre position est déterminée selon le milieu sur lequel nous ouvrons les yeux. C'est parce que nous grandirons ancrés dans celle-ci qu'il devient aisé de qualifier les hommes d'ethnocentriques (Herskovits 1967), soit comme ayant une «tendance à valoriser la manière de penser de son groupe social, de son pays, et à l'étendre à la compréhension des autres sociétés.» (Larousse, 2007 :435). Toutefois, ici, l'ethnocentrisme doit être perçu dans son sens originel, soit de façon positive. Pierre-Jean Simon le définit, tel un «phénomène pleinement normal, constitutif, en fait, de toute collectivité ethnique en tant que telle, assurant une fonction positive de préservation de son existence même» (Cuche, 2004: 115).

Bien qu'elle puisse être nécessaire dans une certaine mesure, l'attitude ethnocentrique se verra plus souvent qu'autrement critiquée. En effet, continuer de ne voir que sa propre vision comme la seule vérité lorsque la diversité se présente risque de faire basculer

quiconque dans une attitude «de rejet des autres formes culturelles» (Dortier, 2004: 216). L'aspect négatif de l'ethnocentrisme crée des distances et des tensions entre soi et l'autre en attribuant à la diversité une connotation négative, en faisant d'elle un facteur négligeable, voire inutile, à l'évolution identitaire par rapport à l'autre. Il est donc primordial, à notre avis, de défendre la place de l'autre au sein des relations quotidiennes et d'enrayer cette forme d'ethnocentrisme afin d'apprendre à vivre harmonieusement avec la diversité culturelle. Avant d'aller plus loin dans le concept d'ethnocentrisme, il importe de préciser la définition attribuée à celui que nous nommons l'*autre*, soit le représentant de la diversité culturelle.

1.2 L'autre

Le *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* nous apprend que, dès sa première apparition en philosophie, c'est dans le paradigme de la connaissance qu'on s'est intéressé à l'autre. *Autrui* était alors réduit à la représentation que s'en faisait celui qui se questionnait sur la présence de cet autre. Suite à cette conception caractérisée, figée et fixe, attribuée à l'autre, ce dernier en viendra à confronter notre propre connaissance. Dans cette position, il représentera «plus le titre d'un problème qu'une évidence» (Canto-Sperber, 1996: 124). Dans un tout autre ordre d'idée, Descartes, reconnaîtra l'*autre* -et non plus *autrui*- «mais le *tout autre* comme infini en moi: Dieu» (*Ibid.*). Ces façons de définir l'autre ne seront pas retenues dans le cadre de cette recherche. Nous nous orienterons davantage vers une plus récente conception de l'*autre*.

Avec l'apparition de la phénoménologie au 18^e siècle, on s'intéressera davantage à

l'expérience qui se vit entre le soi et l'autre. Cette façon de voir l'autre conçoit «le rapport de la conscience à l'autre conscience comme un désir de reconnaissance» (Encyclopaedia Universalis, 2004: 82). La science de la phénoménologie, qui consiste à «envisager autrui pour lui-même sans en faire *l'instrument* d'une vérité objective de mes pensées qui le cantonne dans un rôle de non-sujet» (*Ibid.*), admet que la reconnaissance prend alors toute son importance au-delà de la simple connaissance. En effet, avec cette conception, on dépasse la connaissance objective de l'autre, pour arriver à entrer en relation avec lui. De cette façon, on crée une ouverture réciproque entre l'autre et soi où les deux parties se respectent et s'interprètent pour mieux se comprendre. Sans pratiquer la phénoménologie, nous adhérons à cette vision de relation mutuelle entre le soi et l'autre où la diversité est non seulement reconnue, mais aussi essentielle au soi.

Lorsque nous considérons l'autre, nous considérons une personne qui est différente du soi. Comme le défend Albert Jacquard: «C'est justement parce qu'il n'est pas identique à moi qu'autrui participe à mon existence» (1997:16). Il s'agit donc d'une autre personne que soi qui peut tout aussi bien être représentée par un voisin, un collègue ou un inconnu. Dans le cadre de cette recherche, lorsque nous nommerons l'autre, nous nous y intéresserons comme étant une personne issue d'une culture distincte de celle dans laquelle nous grandissons respectivement. Par conséquent, nous devenons à notre tour un autre pour quiconque ne se situe pas à la même position que nous-mêmes. D'ailleurs, c'est sans doute parce que nous nous sommes déjà sentis *l'autre* que nous tenons tant à créer cette relation de partage avec la diversité culturelle. Par les riches expériences vécues auprès des cultures différentes, la reconnaissance des autres cultures nous paraît inévitable dans notre

monde d'aujourd'hui. Elle est pour nous indispensable afin de favoriser la rencontre entre la diversité culturelle qui devient de plus en plus palpable aux quatre coins de la planète. C'est le souhait de rendre cette diversité accessible à tous qui motive notre désir de voir les relations entre le soi et l'autre grandir harmonieusement et respectueusement. Conséquemment, par notre expérience au sein du milieu éducatif, nous croyons que c'est dès les premières années que doit s'amorcer ce partage, soit dès la petite école. Toutefois, chérir ce souhait implique, pour le satisfaire dans un avenir prochain, que certaines conceptions et attitudes soient remises en question.

1.3 L'ethnocentrisme

Sous l'emprise d'une attitude ethnocentrique, des tensions multiples risquent d'être créées si l'on observe le visage des sociétés d'aujourd'hui où, tous les jours et partout, se côtoient les cultures. En effet, si on considère la présence des nouvelles technologies de la communication qui ouvrent les portes sur le monde entier ainsi que le processus de mondialisation qui tente de fusionner l'humanité dans une *société civile mondiale* (Rondeau, 2004), les rencontres entre diverses cultures se font de plus en plus probables et fréquentes. Un seul clin d'oeil sur les sociétés et il devient impossible de faire abstraction de la diversité culturelle présente. Notre société québécoise n'y échappe pas. Elle se dessine au visage de l'autre, venu d'une autre culture, qui devient de plus en plus présent dans nos préoccupations qu'elles soient économiques, culturelles, religieuses ou sociales. Toutefois, sommes-nous prêts à nous ouvrir personnellement et à faire face à cette situation? Préférons-nous regarder notre nombril et rester immobiles dans ce que nous avons toujours été?

Traditionnellement, nous n'avions pas à nous questionner sur notre identité culturelle, car elle était homogène et dictée par notre religion. Or les sociétés évoluent et «la vie religieuse, qui procédait des prescriptions institutionnelles et dont la transmission allait de soi, tel un héritage, est devenue le plus fréquemment affaire de choix individuels» (Vinsonneau, 2002: 6). Cuche explique cette évolution par le fait qu'au cours des dernières décennies, alors que la religion aura laissé plus de place à l'État, ce dernier aurait dicté l'identité à avoir, faisant de la culture et de l'identité américaines la Référence des temps modernes. Malencontreusement, face à la diversité culturelle qui forme notre société, cet auteur prétend que, malgré l'admission d'un pluralisme culturel, cette idéologie nationaliste en est une d'exclusion des différences culturelles qui cherche la purification ethnique. Il en revient à dire que l'autre n'est pas considéré et respecté dans sa diversité, mais bien invité à faire partie de la grande famille occidentale en y partageant la Culture dite universelle, soit la seule qui puisse être utilisée comme référence, « la seule vraiment légitime » (Cuche, 2004 :89).

Pour contrer cette vision plutôt ethnocentrique, le gouvernement fédéral canadien a été le premier à adopter une Politique du multiculturalisme en 1971. Cette politique deviendra en 1988, la *Loi sur le multiculturalisme canadien*. Elle aura comme mission d'aider des personnes à surmonter les barrières raciales, ethniques, culturelles ou religieuses. En 1996, trois objectifs stratégiques généraux du Programme du multiculturalisme seront élaborés: l'identité, la justice sociale et la participation civique (Patrimoine canadien, 2005). C'est donc avec une nouvelle carte, pour reprendre l'idée de Montefiore, que le Canada tente de définir l'identité du visage canadien. Une carte qui soit

multiculturelle où chacun peut coexister avec sa culture et celles des autres au sein d'un même pays (Le Robert, 2001: 1736). Il s'agit d'un projet ambitieux et estimable. Néanmoins, la réalité dévoilera rapidement la difficulté de faire coexister plusieurs cultures sur un même territoire en rejoignant le respect de chacune d'elles. L'exemple de la recommandation qu'a fait l'ancienne procureure générale, Marion Boyd, envisageant pouvoir utiliser la loi religieuse musulmane dans les arbitrages civils, au même titre que les catholiques et les juifs, a soulevé plusieurs critiques et nous a montré que la coexistence de la diversité culturelle n'est pas une tâche simple et sans embûche.

1.4 Ouverture sur soi par le regard de l'autre

Comme nous l'avons soulevé au point 1.2, *l'autre* est essentiel dans tout processus identitaire. En quête de reconnaissance, le soi pourra trouver satisfaction lorsqu'il rencontrera un regard autre (Dortier, 2004: 712). C'est parce que l'identité se forge au contact de l'autre que la présence de ce dernier est essentielle à l'émergence de reconnaissance mutuelle entre soi et l'autre. Pour accéder au stade de la reconnaissance, l'identité doit se développer dans un cadre de négociations où chacun participe de façon respectueuse. «Il ne s'agit donc plus de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène, mais d'apprendre à le reconnaître» (Abdallah-Preteille, 1999:15). Dans cette relation avec l'autre, il est impératif de dépasser la connaissance afin de sortir des conceptions figées que nous pouvons avoir des autres. Sans cette réciproque reconnaissance, notre identité stagnerait à la même position; n'étant pas confrontée à autre chose, mais baignant toujours dans le *même*. À cet effet, Charles Taylor considère «la reconnaissance par autrui comme condition de l'identité réussie» (Laforest, G

et De Lara, P. 1998: 44). En privilégiant des échanges orientés vers la reconnaissance, ne serions-nous pas en présence d'un moyen pour enrayer les préjugés que nous pouvons avoir des autres cultures? Essentiellement, lorsque nous parlons de reconnaissance, nous comprenons le sens que *Le Grand Robert de la langue française* nous livre: «Fait de s'identifier mutuellement» (2001:1724). Également, il demeure intéressant de remonter au début du premier millénaire où la reconnaissance signifiait un *signe de ralliement* (*ibid.*). Pour qu'il y ait reconnaissance, nous avons besoin d'entrer en relation avec autrui dans une optique de partage de conceptions pour arriver à voir qui est réellement cet autre et qui nous sommes à travers le regard de ce dernier. En ce sens, pour G. H. Mead, «c'est dans le cadre de l'interaction sociale que l'individu émerge et prend conscience de soi. L'identité, le soi, est constituée de l'ensemble des images que les autres me renvoient [...]» (Dortier, 2004: 321).

À l'opposé, en restant fidèles à notre identité occidentale moderne, nous nous rangeons contre la diversité. En effet, des dangers certains nous guettent si nous ne nous ouvrons pas à celle-ci. Ces dangers, au sein même de la quête d'identité, se font ressentir comme une séparation entre *nous* et *eux*. Le résultat est, comme le fait remarquer Cuche, que c'est souvent sous la revendication d'identité que naissent les conflits (2004). Nous n'avons qu'à penser aux différents groupes sociaux qui cherchent davantage de reconnaissance sur la scène publique; les syndiqués, les homosexuels, les féministes pour ne nommer que quelques exemples. Cette remarque est aussi partagée par Amselle pour qui, le risque de cette fermeture à l'autre est «celui de créer le repli et l'enfermement identitaire» (*Ibid.*: 75). Face à une dichotomie sur le plan sociopolitique, l'ouverture à la

diversité a deux options: «d'une part, le repli et l'enfermement et d'autre part, l'ouverture et le métissage» (A.-Pretceille, 1999:13). Par surcroît, celui qui refuse l'ouverture se place face à un danger personnel. En effet, en se retournant vers une identité figée et stable, il renie le désir d'évoluer et de découvrir autre chose parce que l'identité se construit et se reconstruit constamment au sein des échanges sociaux. L'identité est toujours un rapport à l'autre, (Cuche, 2004) l'autre étant essentiel à soi-même pour accroître les horizons.

Ces idées, inhérentes la quête et la défense de notre identité, s'inscrivent dans la perspective existentialiste parce qu'elles font référence à la conscience que nous avons du rapport à l'autre. En ce sens, elles sont perçues au sein de la pensée de Sartre et de Hegel. Nous comprenons que pour Sartre, la présence de l'autre est incontournable pour s'auto-identifier et que c'est par le regard que se jouent les rencontres avec l'autre. «Il suffit qu'autrui me regarde pour que je sois ce que je suis» (Sartre, 1968: 320). C'est donc postuler que l'homme ne pourrait pas vivre sans l'autre. Il est à la fois défini par ce dernier et évolue grâce à celui-ci. Les idées de Sartre semblent s'appuyer sur celle de Hegel, pour qui la relation avec l'autre est vue «tel que j'apparais à l'autre, tel je suis. (...) La valeur de la reconnaissance de moi par l'autre dépend de celle de la reconnaissance de l'autre par moi» (*ibid.*: 292). Est encore soulevée ici l'importance d'aller au-delà de l'image projetée par l'autre (et interprétée par nous) pour arriver à entrer en contact avec cet autre. L'importance de la relation mutuelle dans le rapport entre la diversité est un autre élément soulevé par Sartre dans la pensée de Hegel. Raisonnablement, pour arriver à cette relation, il faut qu'il y ait ouverture à l'autre.

1.5 Ouverture à l'autre par le dialogue

Alors qu'une *ouverture* implique une circulation à double sens, elle implique aussi le fait d'être réceptif, elle permet la possibilité de communiquer avec l'extérieur, tout autant qu'elle vise des rapprochements et des alliances (Larousse, 2001: 730). Nous retenons également la définition donnée dans *Le Grand Robert de la langue française*: «voie d'accès: moyen, possibilité ou occasion permettant de faire comprendre, de savoir quelque chose (2001:74)

Pour rejoindre l'ouverture qui permettrait la reconnaissance des différentes cultures sur un terrain neutre où aucune d'elles ne domine, le dialogue interculturel apparaît comme la solution à envisager (Panikkar, 1999; Morin et coll., 1983). Contrairement à la recherche de la coexistence des différentes cultures prônée par le multiculturalisme (pensons au programme canadien soulevé ci haut), ce dialogue permettrait, non pas qu'elles arrivent à vivre toutes ensemble dans leur diversité respective, mais qu'elles apprennent une de l'autre, qu'elles se reconnaissent et s'enrichissent mutuellement. À la base, le concept de dialogue est pour Martin Buber une relation de réciprocité et de responsabilité où «figure la rencontre entre deux êtres souverains dont aucun ne cherche à impressionner l'autre ni à l'utiliser» (Encyclopédie de l'Agora). «Dire *Tu*, c'est en même temps dire *Je*» (Buber, 1968 : 7). Buber nous a intéressée, car il soutient que la simple connaissance du monde ne peut pas permettre la relation entre le monde et lui-même (*ibid.* :9). La « relation » devient possible uniquement lorsque deux sujets sont en présence. Buber illustre cette relation par le mot principe *Je-Tu*, où le *Tu*, par sa présence, surpasse la connaissance empirique (*ibid.* : 12) et appelle à la reconnaissance. Ce qui nous permet de comprendre que si l'autre n'est

pas considéré comme un *Tu*, en présence et en relation avec le *Je*, il est relégué au rang du *Cela*, qui devient alors qu'observable d'un seul point de vue. Encore plus près de notre préoccupation envers l'autre, issu d'une autre culture, Buber affirme que « l'homme devient un *Je* au contact du *Tu*. » (*ibid.* :25). Le rapprochement avec le dialogue interculturel de Panikkar mérite d'être soulevé. En effet, dans son concept de dialogue, Buber soutient que « chacun des partenaires pense réellement à l'autre ou aux autres, dans leur vie de présence et leur façon d'être, et se retourne vers eux dans l'intention d'une mutualité vivante à s'instituer entre lui et eux » (*ibid.* :125). On retrouve dans cette idée celle de créer un pont qui puisse permettre de rejoindre les diverses cultures.

Le dialogue implique d'aller plus loin que la simple connaissance de l'autre, il offre la possibilité d'apprendre à comprendre l'autre, à le reconnaître. Plus précisément, le dialogue interculturel se particularise par la recherche d'un terrain de communication, entre deux ou plusieurs cultures différentes, qui ne soit pas dominé par une culture plus qu'une autre, mais où égalité, respect et ouverture en sont les fondements (Rondeau, 2004). Panikkar, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, le propose pour atteindre un monde meilleur ou du moins pour répondre aux grandes questions de l'humanité. Dans le même ordre d'idée, Mouttapa prétend qu'il s'agit d'«(u)ne nécessité vitale, si nous ne voulons pas que la mondialisation signe l'arrêt de mort de toute intelligence humaine» (2002:15). En effet, le dialogue interculturel permettrait, par une remise en question de nos conceptions et de nos visions des choses, par rapport aux conceptions des autres cultures, d'arriver tous ensemble à regarder sous un œil différent des problèmes jugés impossibles à régler de notre seul point de vue (Panikkar, 1999). C'est

dans cet esprit que nous envisageons l'ouverture à la diversité, soit en tenant compte de la position occupée par l'autre et en reconnaissant cette dernière. Le regard de l'autre, tel que pensé par Sartre, est donc ici porteur de changement et d'évolution. Néanmoins, pour prendre conscience de ce regard, il faut s'y ouvrir. Le dialogue interculturel sera possible par la présence de ce que Panikkar nomme l'interculturalité, celle-ci, issue des différentes relations qui animent et qui se vivent entre la religion, la philosophie et la culture de chaque civilisation, (Panikkar, 1998), implique l'adoption d'une attitude d'ouverture à la diversité.

Pour rendre pertinente la quête d'interculturalité, il convient de noter que, de façon courante, il devient de plus en plus *à la mode* de parler de pluralisme. L'idée générale du pluralisme, qui «admet la pluralité des opinions et des tendances [...]» (Larousse, 2001:795) s'avère appropriée à notre époque où nous sommes appelés à côtoyer des gens issus de toutes les cultures et ce dans tous les domaines de notre société. C'est d'ailleurs le constat que faisait le directeur général de l'UNESCO dans un communiqué pour la *Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement*: «À l'ère de la mondialisation où le contact avec le monde est quotidien, peut-on continuer à vivre dans le refus ou l'ignorance de cette richesse?»(UNESCO, site web). En comparant ces contacts quotidiens à une richesse, on rejoint l'idée de reconnaissance et celle du dialogue interculturel tel que nous les comprenons. Il y aurait donc avantage pour tous et chacun d'apprendre à grandir à côté de l'autre; il s'agirait d'un partage mutuel que de s'ouvrir à l'autre; d'une grande richesse que d'apprendre à reconnaître l'autre. Cette attitude mériterait d'être envisagée dès nos premiers jours afin de guider notre attitude vers la reconnaissance de la diversité et d'enrayer l'ethnocentrisme qui nous aveugle.

1.6 Québec ouvert sur l'autre?

En considérant la nécessité de la présence de l'autre dont nous avons fait état pour un enrichissement mutuel, l'ouverture par le dialogue interculturel devient primordiale dans notre quotidien lorsque nous jetons un coup d'œil aux récentes statistiques du gouvernement fédéral. En effet, les recherches quant à la place de l'immigration dans notre pays démontrent qu'aujourd'hui la présence des immigrants représente près de 70% de la croissance de la population canadienne (Patrimoine canadien, 2005). Face à ce constat, ne devient-il pas indispensable de s'ouvrir à cette richesse culturelle?

Cette diversité se fait conséquemment ressentir sur les bancs de nos écoles québécoises. Il serait donc pertinent pour tous et chacun de saisir cette occasion afin de rendre l'éducation digne de sa mission. En effet, si l'on prend le terme *éducation* en son sens étymologique, on constate que *éduquer* signifie, entre autres, faire l'activité d'aider quelqu'un (Morin et Brunet 1992: 13). Il y a donc exigence de la présence d'un autre dans la démarche éducative. «L'homme seul, originairement, n'est rien et ce qu'il doit être en tant qu'être humain, il doit le devenir avec l'aide des autres» (*Ibid.*:26). Alors lorsque l'autre est différent, le contact ne devient-il pas d'autant plus riche et diversifié? Il demeure donc essentiel que l'école sensibilise les jeunes Québécois à l'autre, à autre chose, dès leurs premières années. Pour rendre encore plus pertinent ce besoin de s'ouvrir à la diversité culturelle, il importe de jeter un regard sur la diversité présente dans les écoles québécoises. En effet, les chiffres ne font qu'appuyer cette nécessité. Les statistiques de l'éducation (MÉQ) démontrent que pour l'année scolaire 2002-2003 pour 1 020 918 élèves québécois fréquentant les milieux primaire et secondaire au Québec, 63 968 jeunes venaient de

l'étranger, hors du Canada¹ (Statistiques de l'éducation, 2004). Il s'agit donc de multiples possibilités de dialogue interculturel et d'une grande richesse à partager.

1.7 Ouverture sur un monde diversifié et tolérant

Nous l'avons soulevé, la diversité culturelle est présente urbi et orbi. Pour nous concentrer davantage sur nos intérêts, nous nous attarderons particulièrement à la sphère d'activité qui a pour mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier nos enfants, l'éducation (MÉQ, 2001), qui est transmise par l'école. Favorablement, le souci de l'autre est déjà perceptible au coeur des préoccupations éducatives québécoises. Outre les programmes d'éducation internationale, on retrouve également dans le programme actuellement en place au Québec une tentative d'ouverture sur le monde par l'insertion de nouvelles compétences visant une éducation à la citoyenneté et à la diversité (*ibid.*), ainsi qu'une politique d'éducation interculturelle (MÉQ, 1998(a)).

Toutefois, avant de parler d'école ouverte sur le monde, il importe de mettre en contexte la situation québécoise actuelle. Nous ne pouvons pas ignorer la situation occidentale dans laquelle nous vivons et ce qu'elle nous propose comme vision d'ouverture. Sous cette dernière, l'acceptation de l'autre se fait souvent dans des attitudes de supériorité dues au monoculturalisme qui nous aveugle en tant qu'Occidentaux modernes et qui nous fait croire que nous détenons la Vérité (Fukuyama, 1992). Le monoculturalisme étant défini par Panikkar comme l'accueil d'une grande diversité de

¹ Pour de plus amples renseignements, il est possible de consulter ces statistiques au site Web suivant: <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>

cultures *sous un seul dénominateur commun* qui cherche à étendre le plus largement possible sa dominance par une seule culture (Panikkar, 1998: 113). Cette visée d'une Culture est plutôt contradictoire avec celle du dialogue interculturel, car elle propose une voie unique.

Une autre précaution à prendre, au plan des intentions face à l'autre, réside dans la formulation de ces dernières. C'est souvent en faisant appel à la tolérance que les actions sont prises à l'égard de l'autre. Pensons à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui, en son article 26, stipule que: «L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la *tolérance* et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux [...]» (UNESCO). Dans la même lignée, pensons au PFÉQ², qui fait appel à la tolérance envers l'autre dans le domaine de l'univers social et qu'il présente comme une contribution «à la construction de l'identité et au développement de la *tolérance*» (MÉQ, 2001:170). Au-delà de ces visées ambitieuses, il est pertinent de noter que la tolérance implique parfois une connotation négative. Le concept de tolérance, Morin le perçoit comme «ni une solution ultime, ni même une solution suffisante» (Morin et Coll., 1983: 11) au regard de l'ouverture à l'autre, mais plutôt comme une concession à faire. «La tolérance pluraliste surgit comme la conclusion logique d'une entreprise de survie et se justifie d'abord comme mécanisme de prévention, comme force de négation pourrait-on dire: elle aide les hommes à tenir

² Afin d'alléger le texte, nous utiliserons le sigle PFÉQ pour désigner le Programme de formation de l'école québécoise.

l'intolérance en respect, c'est-à-dire empêche qu'ils ne s'adonnent à l'extermination absurde» (*Ibid.*). La tolérance n'est pas à considérer dans une recherche d'ouverture à la diversité culturelle.

Malgré toute la bonne volonté d'accueillir l'autre, lorsque nous sommes invités à la tolérance de l'autre, il importe de préciser sur quelle forme de tolérance s'assoient nos intentions. C'est d'ailleurs ce qu'a fait l'UNESCO en 1995 en définissant de façon positive la tolérance. «La tolérance n'est ni complaisance ni indifférence. C'est le respect et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains» (Encyclopédie de l'Agora). On se trouve alors bien loin de la conception qu'en a Morin et de la première définition qu'en faisait l'Académie Française en 1762 : «Tolérer quelqu'un ou quelque chose c'est être indulgent». Face à ces différentes conceptions de la tolérance, Delors en conclut qu'il conviendrait de «dépasser la simple notion de tolérance au profit d'une éducation au pluralisme fondée sur le respect et l'appréciation des autres cultures» (1999: 57). Cette idée d'appréciation nous rappelle une fois de plus que pour entrer en relation avec l'autre, nous devons surmonter la simple connaissance pour apprendre à reconnaître la diversité.

1.8 L'école ouverte sur l'autre?

Pour revenir à notre problématique, il importe de positionner l'école québécoise quant à sa volonté d'ouverture à la diversité culturelle. La volonté d'ouverture à la diversité culturelle est explicitement manifestée depuis plusieurs années dans les visées

éducatives de l'école québécoise. Sans avoir fait de recherche exhaustive sur cette question, nous tenons toutefois à soulever les grandes lignes relatives à l'ouverture à la diversité culturelle au Québec depuis 1994, soit l'année où sont apparues, dans les travaux ministériels, des intentions relatives à une ouverture sur les autres cultures (MÉQ, 1994). Pour mieux comprendre ce que nous entendons par diversité culturelle, voici un bref tour d'horizon des divers écrits relatifs aux intentions éducatives d'ouverture interculturelle.

«Au Québec comme ailleurs au Canada et dans le monde, les établissements d'enseignement font face à la nécessité de prendre en considération (la) diversité dans leurs visées et leurs pratiques éducatives» (MÉQ, 1998(a):1). Ce constat issu du document *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, trouve son écho dans les premiers mots d'envoi du PFÉQ lorsqu'on définit le Québec comme une société pluraliste (MÉQ, 2001:2). En effet, bien que ce pluralisme soit encore aujourd'hui plus palpable dans la région métropolitaine, il n'en est pas moins perceptible dans les autres milieux, ce que défendait déjà la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 (1996(a): 31). Le pluralisme doit donc être vu à la fois comme une réalité et comme une nécessité dans nos écoles d'aujourd'hui. Conséquemment, lorsque nous lisons dans le PFÉQ des intentions visant à permettre à l'élève d'interagir, de s'ouvrir, de connaître, d'explorer, etc. *son milieu*, nous en interprétons qu'il s'agit d'un milieu pluraliste où la diversité culturelle est bel et bien présente.

La diversité étant un terme bien large, nous nous baserons sur les définitions que donnent les documents ministériels pour mieux circonscrire son étendue. En ce sens, lorsque nous penserons à la diversité culturelle, nous la situerons sur trois champs;

ethnoculturelle, linguistique et religieuse (MÉQ, 1998(a):1) et encore plus précisément selon la définition que nous retrouvons à même le PFÉQ qui nous indique que «chaque fois qu'il sera utilisé dans ce programme d'études, le concept de «diversité» renvoie à la diversité de cultures, de traditions religieuses, de courants de pensée et d'engagements humanistes» (MÉQ, 2001:294).

Il est pertinent de souligner que cette volonté d'ouverture à la diversité culturelle (terme que nous préférons pour englober les deux dernières définitions), au-delà de nos intérêts personnels, se trouvait également au cœur des discussions des personnes présentes lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, où «la plupart (exprimaient) leur désir de voir l'école contribuer à l'avènement d'une société plus égalitaire et plus ouverte à la diversité» (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996(a):9).

C'est donc autour de la préoccupation envers cette diversité culturelle, et plus précisément, à partir des intentions d'ouverture à celle-ci que nous retrouvons explicitement formulées dans le PFÉQ, que s'articule notre problématique. En fait, notre compréhension de l'ouverture à la diversité culturelle dans le contexte scolaire québécois peut s'articuler selon les quatre volets suivants : ouverture sur le monde; compréhension du monde; apprendre à vivre ensemble et vision du monde.

**Ouverture sur le monde:* «viser une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde» (MÉQ, 2001:2)

Dans la présentation du contexte général du PFÉQ, on fait état de la situation pluraliste qui caractérise notre société d'aujourd'hui et envers laquelle nous devons nous

préparer. D'emblée, on propose, comme nouveau besoin éducatif l'ouverture sur le monde, sur un monde diversifié et complexe (MÉQ, 2001:2).

Un besoin, certainement, mais un nouvelle exigence, nous n'en sommes pas convaincus. On peut en effet reculer à un peu plus d'une décennie, dans les travaux du Conseil Supérieur de l'éducation de 1994 (*Préparer les jeunes au 21^e siècle*), pour repérer la présence de concepts qui visaient l'adaptation aux nouvelles réalités socioculturelles. Aujourd'hui, le PFÉQ y puise les idées d'internationalisation, de mondialisation, d'explosion des connaissances, du développement accéléré des technologies et de la complexification de la vie en société (*Ibid.*). On peut donc aisément avancer que le besoin d'ouverture sur le monde, bien qu'il ne soit plus «nouveau», se trouve au cœur des intentions éducatives de notre monde en *très grande et croissante complexité* (MÉQ, 1994:9).

Cette préoccupation semble être imposée par la situation de notre société de plus en plus, elle-même, ouverte sur le monde. À cet effet, la Commission des États généraux sur l'éducation a insisté sur «la révision des curriculums pour y inclure la connaissance des institutions, de l'histoire et de la culture québécoise et l'ouverture sur le monde; une éducation civique orientée vers le respect des valeurs des institutions communes ainsi que la tolérance et l'acceptation de la diversité» (MÉQ, 1996(b)), alors que le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, a mis sur la table les défis éducatifs à relever dans le cadre d'une société pluraliste (1997(a):33). Ces documents auraient d'ailleurs servi de référence de base à *l'Énoncé de politique éducative ; L'école tout un programme* (1997), lequel propose l'idée que l'élève devrait au cours de sa

formation s'outiller pour vivre dans notre société complexifiée par les rapports humains (MÉQ, 1997(b):17). Le PFÉQ suivrait les mêmes courants que ce dernier. En annonçant les apprentissages essentiels ainsi que le besoin d'une diversification des parcours scolaires pour s'adapter à tous, il reconnaît la nécessité de s'ouvrir aux nouvelles réalités socioculturelles (MÉQ, 2001:2). Ces réalités font référence, entre autres, à la diversité sociale qui exige «que l'école se préoccupe de la compréhension interculturelle, du phénomène du pluralisme religieux, de l'éducation à la citoyenneté; ainsi que de la conjoncture internationale» (MÉQ, 1997(a):31).

Raisonnablement, l'idée de diversification rejoint celle d'ouverture sur le monde. Elle semble en effet, être la porte d'entrée pour s'ouvrir au monde; en amorçant avec ce qui constitue l'entourage, le *milieu* tel que mentionné par le PFÉQ, on arrive nécessairement au besoin d'ouverture à la diversité culturelle. La diversification se retrouve également au centre des préoccupations de l'UNESCO. Lorsque la *Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* considère comme point majeur de penser et de construire un avenir commun, elle rend à l'éducation la mission «de permettre à tous, sans exception, de faire fructifier tous leurs talents et toutes leurs potentialités de création» (Delors, 1996:17). Il s'agit donc pour l'école de s'ouvrir à la réalité d'aujourd'hui où l'enfant est invité à rencontrer des gens de toute culture; donc de le préparer à ce 21^e siècle où la diversité se côtoie au quotidien. Ce souci de diversification se retrouve explicitement dans l'axe «Qualifier, selon des voies diverses». Ce qui est attendu de cet axe est de rejoindre et de permettre l'adaptation de tous les élèves en leur «offrant une plus grande diversification des parcours scolaires» (MÉQ, 2001:3).

Bref, l'intention d'ouverture sur le monde peut clairement être résumée par les mots de la Commission, «il importe en particulier de permettre à chacun de se situer au sein de sa communauté d'appartenance principale, le plus souvent sur le plan local, tout en lui fournissant les moyens d'une ouverture sur les autres communautés» (Delors, 1996:53).

**Compréhension du monde et apprendre à vivre ensemble:* «Par le biais de ses activités de formation, (l'école) crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société» (MÉQ, 2001:2).

Parce que l'école doit «être une institution favorisant la cohésion sociale» elle doit, entre autres, «développer et promouvoir des valeurs et des attitudes reconnues par les différentes communautés du pays; se préoccuper des défis mondiaux que soulèvent les mutations actuelles: amplification des mouvements migratoires, pluralisme,[...] etc.» (MÉQ, 1997(a):14-15).

Suivant cette même lignée, la mission de l'école qui est annoncée dans le PFÉQ doit permettre, par ailleurs, à l'élève de comprendre le monde dans lequel il vit tout en trouvant les moyens de s'adapter à la société «voulue démocratique et équitable» (MÉQ, 2001:2-3). L'orientation vers cette société semble, aux yeux de Delors, la seule voie à prendre «car il n'y a pas d'autre mode d'organisation de l'ensemble politique comme de la société civile qui puisse prétendre se substituer à la démocratie tout en permettant de mener à bien une action commune pour la liberté, la paix, le pluralisme authentiquement vécu et la justice sociale» (*Ibid.*:52). On y interprète ici bien plus qu'une ouverture par laquelle on peut

regarder le monde dans sa diversité. Il s'agit plutôt d'apprendre à comprendre cette diversité, d'évoluer avec elle, d'entrer en contact avec elle et de vivre avec elle.

Tout invite donc à revaloriser les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation et, pour cela, à donner des moyens à chacun de comprendre l'autre dans sa particularité et de comprendre le monde dans sa démarche chaotique vers une certaine unité (Delors, 1996: 17-18).

Corrélativement à ce besoin de compréhension du monde, croît nécessairement celui d'apprendre à vivre ensemble, que nous retrouvons textuellement dans le rapport à l'UNESCO et, à la fois, dans le PFÉQ et dans la politique interculturelle du MÉQ. En effet, dans cette dernière, est formulé au troisième objectif du plan d'action celui de *Savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste* (MÉQ, 1998(b) :7). Il est pertinent de noter que par cette politique, «(les) établissements d'enseignement ont l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves- toutes langues maternelles, toutes religions, toutes régions de résidence et tous pays d'origine confondus- une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter» (*Ibid.*). Nous comprenons de ces paroles la nécessité de dépasser la simple accumulation de connaissances sur la diversité culturelle pour arriver à entrer en contact avec celle-ci, et ce, au-delà du seul milieu environnant de l'élève.

D'ailleurs, il est intéressant de reculer en 1994 où déjà on reconnaissait dans le milieu de l'éducation «que le destin de chaque pays se développe en interdépendance avec celui de tous les autres et que par delà leur appartenance à l'un ou l'autre des grands continents, les pays et les peuples se retrouvent dans un monde unique et constituent, pour reprendre une

expression familière, un seul et même village planétaire» (MÉQ, 1994:5-6). Ces considérations, amenèrent à la piste de réflexion suivante:

N'est-il pas indispensable que l'école québécoise mette davantage l'accent sur la maîtrise des connaissances linguistiques, géographiques, historiques et culturelles nécessaires à la vie dans une société profondément transformée par l'internationalisation, la mondialisation et la diversité ethnique et culturelle? (*Ibid.*).

Pour revenir à notre problématique, au plan de la compréhension du monde et du mieux vivre ensemble, nous retiendrons plus particulièrement de la mission de l'école proposée dans le PFÉQ, l'axe *socialiser*. En effet, on retrouve au sein de cette mission la volonté de socialiser l'élève pour l'amener à apprendre à mieux vivre avec la diversité offerte dans la société pluraliste (MÉQ, 2001:3). Le besoin de socialisation étant de plus en plus indispensable dans notre société actuelle, le PFÉQ tend à mettre de l'avant cet axe sous les recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation. «L'institution scolaire ne doit pas négliger ce volet de sa mission au risque d'être elle-même un agent de fracture sociale» (1996:15). En effet, la socialisation revendique l'apprentissage du mieux vivre ensemble dans la société pluraliste afin de développer «un sentiment d'appartenance à la collectivité» et «de prévenir les risques d'exclusion» (MÉQ, 2001:3). «Toute politique d'éducation doit dès lors être en mesure de relever un défi essentiel, qui consiste à faire de cette revendication légitime un facteur de cohésion sociale» (Delors, 1996: 52-53).

Comprendre le monde et apprendre à mieux vivre ensemble semblent dépendre l'un de l'autre et être possible seulement dans un contexte démocratique. À cet effet, il est essentiel de noter que pour arriver à une telle conjoncture, on doit retrouver des attitudes et des comportements favorisant cette socialisation aux couleurs de la diversité. Parmi ces

attitudes, on peut relever dans le PFÉQ la promotion de la tolérance et du respect de la diversité.

L'esprit démocratique ne saurait toutefois se contenter d'une forme de tolérance minimaliste, consistant seulement à s'accommoder de l'altérité. (...) Il convient donc de dépasser la simple notion de tolérance au profit d'une éducation au pluralisme fondée sur le respect et l'appréciation des autres cultures. (Delors, 1996:56-57).

Il ne s'agit pas que de simplement apprendre à vivre aux côtés de la diversité; il faut vivre avec et dans la diversité. Delors fait de la compréhension du monde et de l'autre un impératif éducatif du 21^e siècle et il propose certaines conditions pour y arriver: «Exigences de compréhension mutuelle, d'échange pacifique et pourquoi pas d'harmonie, ce dont précisément notre monde manque le plus» (*Ibid.*:20). Il n'est donc pas étonnant de retrouver parmi les quatre piliers de l'éducation celui d'*Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres*. D'où vient le nom du domaine général de formation du PFÉQ (MÉQ, 1997(a):33) que l'on considère comme «un des enjeux majeurs de l'éducation aujourd'hui» (Delors, 1996:90). Pour répondre à cette exigence, le Rapport à l'UNESCO propose deux voies à emprunter, la découverte progressive de l'autre et l'adhésion à des projets communs. Cet apprentissage repose sur les quelques recommandations énoncées ci-haut et sur l'idée que «la confrontation, par le dialogue et l'échange d'arguments, est l'un des outils nécessaires à l'éducation du 21^e siècle» (*Ibid.*:91).

Comprendre l'autre et apprendre à vivre avec lui, au-delà de l'ouverture qui tend à simplement orienter le regard ailleurs, engage l'élève dans un processus de socialisation avec la diversité et nécessite bien plus que l'amoncellement de simples connaissances. Il s'agit essentiellement pour l'éducation de chercher à «transformer une interdépendance de

fait (économique, sociale, scientifique...) en une solidarité [...] (qui dépasse) les tendances au repli identitaire, au profit d'une compréhension des autres fondée sur le respect de la diversité» (Delors, 1996:45).

**Vision du monde:* «l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde» (MÉQ, 2001:7)

La sixième section de la présentation du PFÉQ est consacrée à «la construction d'une vision du monde» (MÉQ, 2001:6). On y propose d'amener l'élève à porter son regard sur lui-même pour ensuite le diriger vers les autres, même s'il doit se retrouver en situation de confrontation avec ses propres actions, réactions, opinions, croyances, valeurs et attitudes (*Ibid.*:7). Par cette seule et courte explication, on rejoint essentiellement les objectifs de la compréhension du monde.

Par ce bref survol, il est légitime de constater que les intentions d'ouverture à la diversité culturelle sont bien explicites dans les grandes visées éducatives. Comment ces dernières se mettent-elles en pratique? Là émerge notre questionnement. Voyons de façon plus concrète comment le PFÉQ fait face à cette réalité.

En prenant comme référence principale le dernier programme scolaire québécois paru en 2001, on a vu apparaître différentes compétences qui font appel à l'ouverture et au respect de la diversité. Lorsque nous examinons ces dernières, nous nous interrogeons au sujet des intentions qui y sont formulées à savoir si elles s'inscrivent dans une réelle approche d'ouverture à la diversité culturelle et de reconnaissance de celle-ci. Nous nous

questionnons également sur la présence de méthodes ou d'approches qui puissent rejoindre cette volonté. Leur pertinence ainsi que leur présence seraient espérées, surtout que nous retrouvons dans la bibliographie du PFÉQ le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le 21^e siècle*, qui attribue à l'éducation la mission de faire de la diversité un facteur positif de la compréhension mutuelle entre les groupes humains (Delors, 1999). Selon ce même rapport, l'éducation a pour mission de tisser des liens entre les individus et «elle se définit comme véhicule des cultures et des valeurs, comme construction d'un espace de socialisation et comme creuset d'un projet commun» (*Ibid*: 49). Ici se dessine notre questionnement de recherche que nous appuyons de façon non exhaustive par quelques observations qui témoignent de notre doute quant au contexte dans lequel se vit l'ouverture à la diversité culturelle dans les écoles québécoises.

1.8.1 Ouverture à un monde restreint

Le PFÉQ, par ses intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées dans le domaine de l'univers social (MÉQ, 2001), tend davantage à préparer l'élève face à sa propre histoire en lui donnant des outils de comparaison pour mieux comprendre les différents groupes sociaux qui ont peuplé et peuplent encore notre territoire. Ce sera donc sans s'attarder à l'autre qui est hors du territoire canadien. En effet, lorsque les élèves sont invités à «découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales [pour initier] à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre [...]» (MÉQ, 2001: 176), c'est en renvoyant aux *ancêtres* de notre civilisation que les savoirs essentiels se réfèrent. Aussi, il est proposé dans l'explicitation de la dernière compétence que «l'ouverture aux valeurs et aux croyances différentes [...]

enrichit et consolide [la] vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence [...]» (*Ibid.*). On fait encore référence à un monde restreint géographiquement. Un monde qui ne laisse pas de place réelle aux autres, mais bien à soi-même et à sa culture à travers le temps. De plus, en ne s'appuyant que sur des données théoriques, on s'éloigne de toute reconnaissance possible de la diversité culturelle; perspective que nous creuserons davantage dans notre analyse du PFÉQ.

1.8.2 Un vivre ensemble privilégié

Le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* suggère comme intention éducative de «développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité» (*Ibid.*: 50). Nous reconnaissons donc un souci porté à l'ouverture à l'autre. Cependant, tel que mentionné dans le PFÉQ, «[...] les domaines généraux de formation constituent, [...] une toile de fond [...] favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives [...]» (*Ibid.*: 42). Ils agissent davantage comme des propositions de valeurs de l'«établissement scolaire» plutôt que de présenter une éthique à développer. Parlant d'éthique, une révision du programme d'enseignement religieux a fait naître un nouveau programme d'éthique qui verra le jour dans nos classes en 2008, le *Programme d'éthique et de culture religieuse* (MÉLS, 2005). Si nous nous en tenons au présent PFÉQ, l'enseignement religieux est offert seulement aux catholiques et aux protestants faisant ainsi place à peu d'ouverture, voire à de la discrimination face aux autres religions présentes dans les classes québécoises (Smith et Foster, 1999).

En effet, c'est que nous appréhendons que ce qui est proposé dans le PFÉQ ne fasse

appel qu'à la simple connaissance de quelques groupes culturels issus de la même grande famille occidentale, faisant alors davantage preuve d'ethnocentrisme que d'ouverture. Il est d'autant plus surprenant de constater dans les références de ce même programme la présence du *Rapport de la Commission internationale pour le 21^e siècle* (Delors, 1999) qui propose un projet de vivre ensemble devant être mis en place de façon encadrée. C'est parmi les quatre piliers de l'éducation que ce Rapport inscrit celui *Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres*. La Commission propose, dans un cadre égalitaire, des objectifs et des projets communs pour faire naître la coopération, voire l'amitié au détriment des préjugés et des sentiments d'hostilité (*Ibid.*: 90). On y introduit la nécessité de sortir du cadre fixe de la connaissance pour permettre l'interaction avec l'autre afin d'en arriver à la reconnaissance de l'autre dans sa diversité, ce que nous ne semblons pas retrouver, à prime abord, dans le PFÉQ. Ce qui nous pose problème s'explique par le fait qu'il y aurait un manque de cohérence entre les intentions de PFÉQ et la façon de les mettre en œuvre. Dit autrement, les intentions clairement formulées ne seraient accompagnées d'aucune compétence ou moyen digne de rencontrer ces dernières.

Ce problème devient encore plus criant en considérant que malgré la présence de certaines politiques éducatives en faveur d'une ouverture à la diversité, on ne retrouve encore aucune orientation précise et claire d'un enseignement qui laisserait une réelle place à l'autre (Ouellet, 1998).

Compte tenu de la nécessité de nous ouvrir à l'autre afin de développer notre identité; du besoin de reconnaissance pour que la rencontre avec l'autre (représentant de la diversité culturelle) s'effectue en harmonie; et compte tenu de la présence évidente de l'autre dans la

société québécoise et dans ses préoccupations, notamment éducatives, il importe que le système d'éducation prépare nos enfants à cette réalité et qu'il leur ouvre la voie vers l'interculturalité. Afin d'enrayer les attitudes ethnocentriques et afin de permettre à tous et à chacun d'en retirer une grande richesse, il est impératif que cette ouverture se fasse, au-delà de la simple connaissance, dans un contexte de reconnaissance de l'autre dans sa diversité. En somme, face à la nécessité de reconnaître la diversité culturelle, il est pertinent de nous demander si le système d'éducation au Québec est en mesure, en 2006, de relever ce défi. C'est ce que nous tenterons d'analyser au regard de l'approche de Panikkar. En effet, nous nous sommes arrêtés sur cet auteur car nous pouvions retrouver dans sa pensée une certaine « méthode » à suivre pour assurer une ouverture à la diversité culturelle.

1.9 Question de recherche

Les intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées par le PFÉQ peuvent-elles s'inscrire dans une approche interculturelle se rapportant à celle proposée par l'interculturalité de Panikkar et permettre la reconnaissance de *l'autre*?

1.10 Objectifs de la recherche

1-Analyser le Programme de formation de l'école québécoise afin de faire ressortir les thèmes inhérents à l'ouverture à la diversité culturelle pour évaluer s'ils favorisent l'interculturalité telle que pensée par Panikkar.

2-Évaluer les intentions d'ouverture à la diversité culturelle du Programme de formation de l'école québécoise selon les critères de connaissance ou de reconnaissance.

1.11 Pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche tient du fait que la population québécoise tend de plus en plus à se diversifier. En effet, la consultation des tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS)³ indique que cette tendance est toujours en croissance et donc que le taux d'immigrants ne cesse d'augmenter. Les données statistiques du MÉLS indiquent qu'en 2005, au-delà de 26 000 nouveaux arrivants s'établissaient au Québec, ce qui représente une augmentation de plus de 3% par rapport à 2001 (Immigrants actifs admis au Québec et taux d'activité projeté selon le sexe (12 mai 2006)). De ce nombre, on peut dénombrer 483 enfants issus des familles immigrantes et 615 enfants adoptés (Immigrants admis au Québec selon la catégorie détaillée (12 mai 2006)). Au regard de ces données, des mesures doivent nécessairement être mises en place afin de répondre aux besoins de cette nouvelle société. C'est dans cette optique que s'inscrit ce travail.

Évidemment, face à cette situation, le système éducatif doit certes être impliqué, car c'est dans ce dernier que les enfants évolueront et c'est l'endroit où ils prendront contact avec la diversité culturelle. C'est donc dans cette visée que s'inscrit cette recherche en tentant de faire émerger la possible présence d'une approche interculturelle au sein du présent programme de formation de l'école québécoise.

³ Pour de plus amples renseignements, il est possible de consulter ces statistiques au site Web suivant: <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/index.htm>

1.12 Pertinence scientifique

La préoccupation de ce travail devient encore plus impérieuse en considérant que peu de recherches ont été faites sur la place de l'autre dans le contexte scolaire québécois et que malgré la présence de certaines politiques en faveur d'une ouverture à la diversité, on ne retrouve encore aucune orientation précise et claire d'un enseignement qui laisserait une réelle place à l'autre (Ouellet, 1998). Entre autres constatations qui ressortent du travail de Ouellet, on retient que l'ouverture à la diversité tend davantage vers l'égalisation des chances de tous et chacun, plus que vers le partage avec la diversité culturelle.

À cet égard, la présente problématique s'inscrit directement au cœur de la préoccupation de l'école québécoise en ce qui a trait à l'ouverture à la diversité culturelle. En effet, par l'analyse du PFÉQ au regard de l'interculturalité de Panikkar, ce travail cherche à rendre l'école apte à accueillir la diversité culturelle dans un esprit de partage des cultures pour arriver à un mieux vivre ensemble avec et dans celle-ci.

Pour rendre pertinent le choix du cadre théorique, quasi uniquement basé sur les écrits de Panikkar, il importe de souligner les travaux de Mme Dany Rondeau, directrice du programme en éthique à l'UQAR et de M. Robert Vachon, directeur de l'Institut Interculturel de Montréal, tous deux s'intéressant à la pensée de Panikkar. Ces derniers ayant accepté de partager leur conception de l'approche interculturelle de Panikkar, ils ont permis d'enrichir le présent travail.

De surcroît, l'ouverture à l'autre est une question d'actualité sur laquelle on ne peut fermer les yeux. Au contraire, il est nécessaire de s'outiller pour arriver à développer des

relations interculturelles respectueuses et riches en partage qui seront bénéfiques pour tous. S'interroger sur la pertinence en éducation d'intégrer un dialogue interculturel permet de préparer les enfants à leur monde d'aujourd'hui.

CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Posture épistémologique de la recherche

Il importe, avant de nous lancer dans la matrice théorique qui servira d'assise à notre recherche, d'énoncer dans quel paradigme nous nous inscrivons en tant que chercheure. De façon cohérente avec le sujet qui nous intéresse, nous adhérons à une conception qui admet la pluralité des réalités et donc qui considère qu'il est «impossible d'avoir une connaissance objective de la réalité» (Giordano, 2003; 20). Essentiellement, c'est dans la posture épistémologique interprétative, où le chercheur s'engage à interpréter son objet de recherche, que s'articule ce mémoire. Bien que nous oeuvrons dans une recherche théorique, la problématique nous animant personnellement, il devient difficile de nous dissocier totalement de ce dernier. De ce fait, nous revêtons le rôle du chercheur subjectif qui nous obligera à déployer des moyens pour objectiver les données que nous recueillerons (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Nous reviendrons sur les critères de rigueur appropriés à la recherche interprétative.

Notre cadre théorique sera majoritairement constitué des écrits de ou sur, Raimond Panikkar (1979, 1985, 1998, 1999), Docteur en science, théologie et philosophie et professeur à Harvard. Cet auteur a été retenu pour son approche interculturelle. Nous nous intéressons à cette dernière parce qu'elle propose une « démarche » qui vise à rejoindre la diversité culturelle dans un dialogue qui permettrait d'élargir les horizons de compréhension de chacune des cultures en accédant à la reconnaissance de la diversité. Par sa volonté d'aller au-delà de la raison, cette approche trouve aisément sa place dans une

recherche interprétative. En effet, les orientations de l'une et de l'autre se rencontrent dans le désir d'établir une relation avec la diversité par l'interprétation.

Des nombreux écrits et concepts pensés par Panikkar, nous nous attarderons en particulier aux suivants: interculturalité (religion, culture et philosophie); dialogue interculturel (dialogue dialogal) et dialogue (ou critique) intraculturel; herméneutiques diatopique, diachronique et morphologique; vision englobante; équivalents homéomorphes; *logos* et *mythos* et respect. Ces derniers permettront de situer l'approche interculturelle et de la rendre concrète. Ces concepts se retrouveront dans la grille qui guidera l'analyse de contenu du PFÉQ.

Ce cadre théorique quasi unique sera mis en relation avec d'autres auteurs qui prônent également une ouverture à la diversité culturelle. Nous nous sommes en effet intéressé à Martine Abdallah-Preteceille (1999) pour son éthique de l'altérité. Pour cette auteure, «La simple connaissance de l'autre peut entraîner un rapport de domination, la catégorisation et l'attribution, et est loin du but de la découverte et de la rencontre.» (1999:65) Nous avons également retenu les écrits du cofondateur et ancien directeur général de l'Institut Interculturel de Montréal (IIM), Robert Vachon, qui s'est penché davantage sur la situation de l'Occident face à l'ouverture possible aux autres dans le contexte de dialogue interculturel proposé par Panikkar. A également contribué à notre réflexion, Fernand Ouellet qui s'est intéressé, entre autres, à la formation des maîtres en matière d'éducation interculturelle (1998).

L'organisation de ces éléments théoriques justifiera la crédibilité ainsi que la

pertinence de nos assises théoriques en assurant la cohérence, la complétude et la non-contradiction par une argumentation logique de ces derniers (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

Finalement, afin de mieux situer notre analyse dans le cadre d'un contexte faisant appel à la *connaissance* ou à la *reconnaissance* de la diversité culturelle, une dernière section circonscrit ces deux concepts afin de les rendre opérationnels.

2.2 L'approche interculturelle (ou interculturalité)

Comprendre *l'interculturalité* qui, au sens panikkarien exprime l'indissociabilité et la coexistence ou co-occurrence de la religion, de la culture et de la philosophie, permet de nous initier à la compréhension de l'approche interculturelle.

Lorsque Panikkar considère la *religion*, il la comprend au sens des croyances qui relie⁴ l'homme à son monde et à ce qui l'entoure; cette dernière se manifestant différemment pour chacun de nous. La religion se rapporte à la foi, à ce qui guide vers le destin, c'est donc elle qui permet à l'homme d'avancer. En effet, croyant en quelque chose, l'homme tend à atteindre cette chose et il vit pour l'atteindre. La religion doit donc être comprise comme la relation au sacré, soit une relation qui relie le sacré (idéaux ou croyances), le monde et l'homme (relation cosmo-théo-andrique) (Panikkar, 1999).

Pour ce qui est de la philosophie, telle que considérée dans notre monde occidental,

⁴ Le verbe «relier» vient du latin «religio» qui a donné «religion». C'est en ce sens premier que Panikkar utilise le mot «religion». Ce mot a donc une signification plus proche de celui de «croyances» que de celui d'une confession dogmatique. (Précision apportée par Dany Rondeau)

elle représente une quête de vérité universelle qui repose sur la raison. Cette dernière définition ne saurait satisfaire la vision de la réalité qui soutient cette recherche et qui s'inscrit, rappelons-le dans une posture épistémologique interprétative. Cette définition contraignante de la philosophie n'est donc pas celle utilisée dans l'interculturalité. En effet, elle diffère largement de la philosophie interculturelle qui tend à faire place aux différentes philosophies. Dans la vision interculturelle de la philosophie, aucune philosophie ne détient la Vérité absolue. «L'activité philosophique est une activité de reconnaissance avant d'être une activité de pure connaissance» (Panikkar, 1998:106).

Enfin, pour compléter la compréhension de l'interculturalité, le concept de culture est indispensable et indissociable des deux derniers (*Ibid.*:101). Généralement, nous considérons l'idée de la *culture* comme «un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société» (Cuche, 2004:16). La culture étant propre à chaque groupe humain et se distinguant dans chacun d'eux. Toutefois, il importe de comprendre ce concept au-delà des seules traditions culturelles, c'est pourquoi nous élaborerons davantage sur ce dernier concept qui est à l'origine de notre problématique.

2.2.1 La culture

En plus de nous fournir des traditions tangibles, la culture se veut également porteuse d'un regard sur le monde qui lui est propre. Toutefois, nous ne saurions la confondre avec l'expression allemande *weltanschauung* ou vision du monde, couramment utilisée pour

désigner les conceptions des grandes «familles» de la diversité, soit les Occidentaux, les Autochtones, les Africains, etc.

Ainsi, dans la démarche interculturelle, la culture doit se comprendre comme le *mythe*, qui symbolise «ce en quoi nous croyons de telle manière, à pieds joints, que nous ne nous rendons même pas compte que nous y croyons» (Panikkar, 1998, 109). En effet, le mythe est, pour Panikkar, une notion très importante lorsque nous parlons de culture et elle ne peut pas s'en dissocier. L'idée de mythe utilisée par l'auteur se distingue de celle de la mythologie que l'on définit généralement comme étant une «construction de l'esprit qui ne repose pas sur un fond de réalité» (Larousse, 2001, 684). Chaque culture se définit de manière inconsciente par un mythe qui fournit l'horizon d'intelligibilité, (ou les outils de compréhension) qui délimite le cadre dans lequel se trouvent toutes les idées et les convictions qui permettent de comprendre et de donner un sens à la réalité. En ce sens, chaque culture possède un mythe englobant qui est déterminé par le temps et par le lieu dans lesquels il évolue. Dans chaque culture émergent du mythe, de façon toujours inconsciente, les critères du bon et du vrai, d'où un lien étroit avec la notion de foi, comprise comme les croyances. En effet, la foi, le fait de croire en quelque chose, est influencée par le mythe et tout comme le mythe, la foi est «inquestionnable».

Pour nous approcher davantage du discours interculturel, nous devons considérer la culture comme un genre unique, qui ne soit pas issu d'une culture suprême ni une sous-classe de celle-ci. Cette idée appuie celle de la *vision englobante*, qui est le résultat recherché par le dialogue, soit une cosmovision par laquelle les différentes cultures arriveraient, en réunissant par le dialogue leurs différentes façons de voir les choses, à

trouver des solutions, invisibles aux yeux d'une seule culture, pour régler les problèmes existants de notre planète. De cette façon, on regarde le monde à travers plusieurs regards. Reconnaître et mettre notre confiance en une seule culture reviendrait à prétendre qu'une certaine culture se veut supérieure aux autres; les autres, les «sous-cultures», devant dès lors s'orienter vers l'atteinte des idéaux de cette Culture.

Panikkar va encore plus loin lorsqu'il soutient que même l'idée de nature humaine est une abstraction, car il n'est pas possible de rassembler tous les êtres humains dans une seule union; pas plus qu'il n'existe d'universaux culturels, soit des «contenus concrets de significations valables pour toutes les cultures, pour l'humanité de tous les temps» (Panikkar, 1998, 110). Il reconnaît toutefois l'existence d'*invariants humains*, qui sont, d'une culture à l'autre, vécus différemment. Nous pouvons comparer cette idée d'invariants humains à celle des «besoins humains», soit manger, aimer, se vêtir, penser etc. Chaque humain retrouve ces invariants dans sa vie sans toutefois les vivre de la même façon.

Autre trait distinctif de la culture: elle n'est pas objectivable. En effet, en comparaison avec la science, qui est la recherche d'objectivité, la culture ne nous soumet pas à un regard objectif, ne nous livre pas la Vérité, mais nous permet de voir le monde à travers une subjectivité, laissant donc à chaque homme la place qui lui revient pour s'épanouir et à chaque mythe, la liberté de se vivre. De plus, le mythe émergent de la culture, ne demeure mythe que pour celui qui y croit et dès qu'il est mis en question, il n'est plus mythe.

En somme, l'interculturalité serait issue des différentes relations qui se vivent entre la

religion, la philosophie et la culture de chaque civilisation, de chaque homme. Pour qu'il y ait interculturelité, il doit y avoir une rencontre entre les différentes cultures, religions et philosophies; une rencontre entre soi et l'autre.

C'est à ce moment qu'entre en jeu le *dialogue interculturel*⁵ comme méthode ou processus à privilégier pour rendre concrètes et pertinentes ces rencontres interculturelles dans l'optique d'interculturalité.

2.3 Le dialogue interculturel

En considérant les différents maux apportés par les valeurs et les croyances de la modernité, Panikkar propose une démarche qui vise à aller «voir» à l'intérieur de la réalité de chacune des cultures pour y trouver des «richesses» qui, réunies, permettront de creuser jusqu'aux souches des problèmes pour ensuite mieux les orienter dans le monde réel. Le *dialogue interculturel* est une approche qui permet d'établir un pont entre les cultures et/ou les religions sans qu'une en particulier ne s'impose aux autres. C'est la recherche de fécondation et d'enrichissement mutuels qui le motive.

Pour réaliser une telle approche, il faudra passer par quelques obstacles. Le premier et non le moindre sera d'être en mesure de contrer les différences des langues qui distancieront les «dialogants». Incontournable, cette difficulté est une montagne à gravir

⁵ Panikkar utilise également le terme dialogue dialogal. La nomination dialogal signifie que ce dialogue se situe au-delà du pensable (logos), il ne cherche donc pas à la compréhension rationnelle. C'est l'acceptation d'un tout autre point de vue. Sans argumentation, c'est par l'expérience vécue et par les témoignages de l'autre que s'effectue ce dialogue (Rondeau, 2001). Le terme dialogue interculturel sera préféré dans ce travail.

afin de permettre une rencontre interculturelle. Cette difficulté de langue, lorsque sont confrontées deux cultures différentes avec deux langues différentes, ou avec la même langue, grandit jusqu'à devenir quasi impossible à régler. C'est pourquoi, selon Panikkar, nous devons, dans un premier temps de la rencontre entre deux personnes, issues de cultures différentes, faire la recherche d'*équivalents homéomorphes*. Pour y arriver, il faut aller au-delà de nos conceptions, (qui représentent pour nous la vérité) et trouver une zone de signification où nous serons en mesure de déterminer ce qui, dans l'autre culture, a la même fonction et poursuit le même but qu'une notion, qu'un objet ou qu'un concept a, dans notre culture. La recherche d'équivalents homéomorphes consiste à trouver sur le plan fonctionnel ce qui nous ressemble, ce qui nous assemble. Leur présence constitue une condition au dialogue interculturel.

Il faudra toutefois demeurer vigilants pour ne pas tomber dans le piège de la comparaison. Il ne s'agit pas ici de savoir qui fait mieux ou qui dit mieux, mais bien de trouver un «terrain» sur lequel pourra s'amorcer un dialogue qui aura du sens pour chacun. Cet obstacle n'est toutefois pas le seul à surmonter pour arriver à pratiquer le dialogue interculturel. Sous la forme d'un processus, seront explicitées les différentes étapes qui devront être parcourues par les personnes désirant entrer en dialogue interculturel. Bien qu'il n'y ait sans doute pas une seule façon d'y parvenir, les étapes qui sont présentées sont tout au moins les incontournables du dialogue interculturel tel que présenté par Panikkar.

2.3.1 La méthode décortiquée

Le *dialogue intraculturel* (ou *critique intraculturelle*, Panikkar utilise les deux

termes) s'impose comme préalable à tout dialogue interculturel, tout en faisant partie intégrante de celui-ci. Cette critique est en fait une préparation essentielle au dialogue. Quiconque veut entrer en dialogue interculturel devra, dans un premier temps, se connaître lui-même dans sa culture et porter un regard critique sur cette dernière. Cette connaissance se rapporte à la culture actuelle de celui que nous nommerons le «dialogant», à son histoire et à son évolution à travers le temps. C'est par la prise de conscience de sa propre culture que se dévoile le mythe englobant de celle-ci. Le «dialogant» doit connaître la conception du monde qui l'anime avant de pouvoir interpréter celle de l'autre. Cette critique devient encore plus vivante lorsque se rencontrent deux conceptions différentes entre soi et l'autre et qu'émergent alors les mythes respectifs de chacun (Rondeau, 2001:149). D'où l'importance de bien connaître sa propre culture.

Une fois les mythes respectifs, non pas démythifiés mais mis à jour et transformés en un nouveau, viendra le rapprochement entre les «dialogants», à travers leur culture. Afin d'être en mesure d'interpréter et de comprendre le mythe qui sévit chez l'autre, nous devons nous en imprégner jusqu'à en être convaincus, voire convertis. C'est de cette façon que nous pourrions comprendre comment ce dernier se perçoit et comment il conçoit et comprend le monde dans lequel il vit; quelle vision du monde il a. Pour arriver à un tel rapprochement, Panikkar utilise la théorie de l'interprétation; *l'herméneutique*. Selon le Dictionnaire des Sciences Humaines, l'herméneutique «repose (...) sur une interprétation, laquelle requiert un dialogue entre (une) tradition et ce qui est à interpréter» (Dortier, 2004:304).

Panikkar propose trois types d'herméneutique pour arriver au dialogue interculturel;

les herméneutiques diachronique, morphologique et diatopique. Toutefois, parmi les trois types, seule l'herméneutique diatopique permettra l'accès au mythe et aux symboles de l'autre et ce, de la même façon qu'ils sont ressentis par ce dernier. Par *herméneutique diatopique*, Panikkar entend, «une réflexion thématique sur le fait que les *topoi* non reliés historiquement rendent problématique la compréhension d'une tradition à l'aide des outils propres à une autre» (1999, 213). Alors que l'herméneutique est une méthode qui vise à réduire ou à éliminer la distance entre un objet connu et un sujet qui interprète ce dernier, la spécification *diatopique* vient préciser que c'est pour la compréhension d'un certain contexte, non pas d'une époque à une autre dans une même culture (*herméneutique diachronique*), ni à l'intérieur d'une même culture à une même époque (*herméneutique morphologique*), mais plutôt afin de traverser la frontière d'un présent à un autre présent, d'un lieu à un autre, d'une culture à une autre. Nous nous intéresserons à ces concepts sans toutefois nous livrer à la pratique de la méthode herméneutique en tant que telle. Néanmoins, il demeure pertinent de noter que l'approche de Panikkar s'inscrit dans une visée interprétative tout comme notre recherche, justifiant une fois de plus le choix de cet auteur dans notre cadre théorique.

En somme, la présence des trois herméneutiques, dans le processus du dialogue interculturel, est nécessaire, d'abord pour bien nous reconnaître dans notre culture dans le temps et dans l'espace (herméneutiques diachronique et morphologique), mais aussi pour nous approcher assez près de l'autre d'une telle façon que nous puissions ressentir ce que ce dernier ressent de la même façon qu'il le ressentirait lui-même (herméneutique diatopique). Cette exploration, cette approche, doit se vivre de façon réciproque, soit d'une

manière où chacun des «dialogants» sera en mesure de voir le mythe de l'autre, d'apprendre la culture qui anime ce dernier tout en voyant sa propre culture et en découvrant son propre mythe.

Ainsi mis en relation interculturelle, c'est lorsque les «dialogants» arrivent à trouver un nouvel horizon de signification, issu de leur milieu respectif, qui offre une nouvelle façon de *voir* et de comprendre les choses que le dialogue interculturel prend toute sa forme. Chez chacun des «dialogants», il y aura donc une prise de conscience sur son propre mythe, ce que Panikkar appelle la démythisation, en même temps que se produira un éclaircissement sur une autre façon d'interpréter. S'effectuera alors une transmythisation; lorsque le mythe est découvert, lorsqu'il est mis en question, il n'est plus mythe, mais par la rencontre avec l'autre mythe, il se transforme pour en former un nouveau.

Cette rencontre, ce dialogue, ne pourrait pas se faire sans le *respect* mutuel de chacun. Il faut comprendre ici le respect dans sa signification positive soit à l'encontre de la tolérance des «formes de vie que nous n'approuvons pas ou mêmes celles que nous considérons comme pernicieuses» (Panikkar, 1998:111). Le respect de l'autre doit être compris comme un engagement envers l'autre, plutôt que d'en appeler à la passivité. Il doit entraîner chez le «dialogant» la pratique de l'impératif catégorique de Kant qui stipule : ne jamais traiter une personne humaine autrement que comme une fin en soi» (Canto-Sperber, 1996:1352) et non comme un moyen. L'atteinte de ce respect représente, après le langage et la recherche d'équivalents homéomorphes, un autre défi de la démarche interculturelle. En effet, Panikkar fait du respect mutuel une condition du dialogue interculturel. (Panikkar, 1998:123)

De plus, pour réaliser un réel dialogue interculturel, il faudrait trouver un terrain neutre où aucun mythe vit ou ne domine, ce que Panikkar nomme le *no man's land*. Ce dernier étant issu d'un monde utopique, nous devons donc toujours réaliser le dialogue interculturel à l'intérieur d'un mythe.

Le dialogue interculturel nous permet donc d'ouvrir nos yeux, d'orienter notre regard vers un nouvel horizon de signification, quelque part entre notre culture et celle de l'autre. Par ce dialogue, nous ne chercherons pas à comprendre au sens de raisonner l'autre, car notre propre raison ne peut s'utiliser que sur notre terre, dans le temps et l'espace donnés de notre culture. «Nous ne pouvons pas comparer, mais nous pouvons et devons apprendre des sagesses des autres philosophies et cultures et donc critiquer» (Panikkar, 1998:122). Le dialogue interculturel, ne propose pas de mettre complètement de côté la raison (pour désigner la raison Panikkar utilise le terme grec *logos*) ni la volonté de faire changer les choses, car selon Panikkar, il faut seulement surmonter toute idolâtrie envers ce qui nous est présenté comme la vérité, qui nous aveugle et qui nous empêche de voir notre monde tel qu'il est.

Pour y arriver, il faut considérer, à la fois la fonction et le pouvoir du mythe, sans toutefois omettre d'y inclure, comme le postule Panikkar, la présence «indispensable mais non exclusive» de la raison de l'homme, de son *logos*. Bien que nous ne nous soyons pas attardés à cette notion de *logos*, qui représente la compréhension rationnelle, elle demeure essentielle dans une démarche vers l'interculturalité. Il faut d'abord reconnaître que la raison n'opère que sur son propre terrain, dans son propre mythe et donc qu'elle ne serait d'aucun secours pour comprendre l'autre. S'en servir face aux autres cultures reviendrait à

faire de la comparaison avec ces dernières, et tel que mentionné ci-dessus, ce n'est pas le but encouru par l'interculturalité. Nonobstant ce rappel, pour arriver à une réelle comparaison, il faudrait se situer en terrain neutre, là où aucune culture ou aucun mythe ne domine l'autre, ce qui paraît encore utopique, comme nous l'avons souligné avec l'idée du *no man's land*. Toutefois, c'est en accédant au *logos* que le mythe se révélera à l'homme. En effet, bien qu'il se situe au-delà du pensable, le mythe ne pourrait pas exister sans le pensable. C'est en se révélant à l'homme, par le *logos*, que le mythe se dévoile à celui-ci. Par contre, dès qu'il est mis à nu, nous l'avons déjà mentionné, le mythe n'est plus et il s'est déjà transformé en un nouveau mythe, auquel l'homme croira sans savoir qu'il y croira...

2.4 Une ouverture à la diversité culturelle appuyée et partagée

Par souci d'ouverture et pour être cohérents avec le sujet de cette recherche, nous proposons ici de faire le lien entre les concepts inhérents à l'approche interculturelle de Panikkar pensés par différents auteurs s'intéressant tantôt au dialogue interculturel, tantôt à l'ouverture à la diversité culturelle. Cette section sert également à apporter quelques précisions sur des termes qui pourraient à prime à bord sembler similaires. Nous présenterons également certaines idées à nuancer face à l'interculturalité.

En effet, afin de répondre aux exigences de solidité et de rigueur du cadre théorique (Gohier, 2004) la section qui suit tente de créer, entre chacun des concepts, une continuité, une logique ou du moins une cohérence qui permet d'asseoir la pertinence et la crédibilité de cette recherche. Nous ne pourrions toutefois pas nous dissocier de toute subjectivité

comme il s'agit d'interprétations que nous présentons. Néanmoins, comme elle ne peut pas être enrayée, cette subjectivité fait partie de la créativité attendue chez le chercheur (Gohier, 2004 et Bardin, 2003). Malgré tout, dans un souci de rigueur, c'est par un discours critique que nous tisserons les différents liens de cette mise en commun de concepts afin d'assurer la profondeur de l'analyse de ces derniers et afin d'éviter qu'ils soient présentés tel un «ramassis et collage hétéroclite d'informations», pour reprendre les termes de Christiane Gohier (Karsenti, 2004: 88).

Enfin, c'est dans le souci de rendre plus concrète et juste la compréhension du dialogue interculturel que nous tentons de créer ce réseau conceptuel. Nous procéderons à partir des concepts retenus chez Panikkar pour bâtir ce réseau conceptuel.

2.4.1 Concept de vision englobante

L'idée de la fenêtre (Panikkar, 1999) par laquelle nous regardons pour comprendre le monde est une image qui nous permet de bien saisir le concept de vision englobante. En effet, cette fenêtre est déterminée par notre culture et au-delà du cadre de cette dernière, il nous est impossible de voir plus large que ce sur quoi elle s'ouvre; elle englobe et délimite notre champ de vision. Par sa vision englobante, Panikkar ne suggère-t-il pas de réunir ou même d'abattre toutes les fenêtres afin d'agrandir l'horizon offert par ces fenêtres? Pour y arriver, il faut essentiellement la présence du dialogue interculturel. La vision englobante est la fécondation des différentes fenêtres par lesquelles regardent les diverses cultures.

Il ne faudrait toutefois pas confondre cette vision englobante avec ce que propose un des objectifs du PFÉQ, soit la «construction d'une *vision du monde*» (MÉQ, 2001:6). Cette

vision du monde, ou *weltanschauung* pour reprendre le terme de la philosophie allemande, «définit une attitude générale face à la vie. Elle intègre à la fois une représentation globale de la réalité (monde physique et social) et un type d'engagement existentiel» (Dortier, 2004:847). La vision du monde, ainsi définie, dépasse le cadre de la connaissance passive et entraîne une prise de position face à la diversité. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que cette vision est le construit d'une culture particulière, elle représente une seule fenêtre pour regarder le monde. Elle ne rejoint donc pas les autres visions, mais s'opère à même le mythe englobant. Alors que la vision du monde pose un regard sur le monde, la vision englobante reconnaît les différents regards qui peuvent être posés de part et d'autres selon les différentes cultures. Le caractère englobant représente donc la fécondation des différentes conceptions qui sera créée par le dialogue interculturel.

Plus près du concept de vision englobante peut se trouver celui du vivre ensemble tel que défini par le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* que nous avons vu dans la problématique. En effet, partant du fait que ces deux derniers représentent des buts à atteindre, on peut tisser un rapprochement dans leur désir de faire naître dans la diversité culturelle de nouveaux liens respectueux et des nouvelles façons de considérer l'autre.

2.4.2 Concept d'interculturalité

L'interculturalité est un, sinon le concept central de la démarche de Panikkar. En fait, il représente à la fois la méthode et le but de l'approche interculturelle (Rondeau, 2001). Malgré qu'il puisse paraître utopique à première vue de concevoir le rassemblement de tous

les aspects qu'elle prétend rejoindre (religion, culture et philosophie), cette interculturalité invite à la reconnaissance de la diversité culturelle de façon analogue au concept *d'altérité* tel que pensé par Martine Abdallah-Ptreceille(1999).

En effet, l'ouverture à l'altérité, pour cette auteure, permet de comprendre ce qui anime et ce qui se vit chez l'autre de la même façon que le veut l'interculturalité; soit non pas dans une optique d'un savoir généralisé, mais plutôt dans le désir de partage de la diversité culturelle. «L'objectif (de l'ouverture à l'altérité) est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre (...)» (Abdallah-Ptreceille, 1999:59). Par l'idée de rencontre, elle soulève déjà l'importance du contact, comme le fait le dialogue par la nécessité de mutualité. Aussi, cette conception suggère sur le plan éthique d'être responsable face à la relation avec l'autre. «Il s'agit d'agir *avec* et non pas sur autrui» (*Ibid.*:69). Un grand souci est porté au respect nécessaire à la relation avec l'autre; une relation qui entraînera une action; le dialogue interculturel. L'interculturalité et l'altérité cherchent toutes deux la rencontre des cultures en présence.

Ces deux concepts, qui s'inscrivent aisément dans la même posture épistémologique que cette recherche, soit l'impossibilité de prétendre tout connaître et de posséder la Vérité, nous amènent à mettre en évidence le fait que la culture ne peut pas être objectivée ni cantonnée dans un savoir fixe. Comprendre la culture induit nécessairement une grande subjectivité de la part de celui qui la transmet tout autant de celui qui la reçoit. Personnellement, en tant que chercheure, nous ne nous dissociions pas de cette subjectivité en partant du simple fait que nous représentons le premier instrument avec lequel nous travaillons (Savoie-Zajc, 2004:127). C'est pourquoi nous réitérons que ces intuitions

demeurent interprétatives selon les connaissances que nous possédons et selon le bagage théorique que nous avons accumulé jusqu'à aujourd'hui.

2.4.3 Concepts inhérents au rapport à l'autre

Par la démarche qu'il propose, Panikkar n'adhère pas à une conception monoculturaliste. Comme nous l'avons précédemment présentée, cette attitude tente d'unir toutes les cultures sous une seule. Pour Panikkar, il est tout à fait impossible d'arriver à un tel consensus. Les obstacles qui se dressent au dialogue sont assez persuasifs pour en démontrer l'absurdité. La seule condition du respect mutuel étant balayée de la main par le monoculturalisme est assez pour démontrer l'incompatibilité de ce dernier avec une approche interculturelle. Cette visée d'une Culture s'inscrit dans celle d'universalité et repousse à la fois tout particularisme, car elle propose une voie unique. En effet, à vouloir rejoindre toutes les cultures sous la même conception de ce qu'est l'homme et de son rôle par rapport au monde, on renie la présence de l'autre tel qu'il est. Malheureusement, cette conception nous colle à la peau par notre statut occidental et il nous fait bien peur de penser qu'elle définit probablement notre mythe...

Loin du monoculturalisme, le dialogue interculturel ne cherche pas non plus à s'inscrire dans une vision multiculturaliste où se juxtaposent différentes cultures. Pour Panikkar, cette attitude ne peut s'avérer ni praticable ni possible car elle tente de réunir ce qui est incompatible. «Le multiculturalisme nous conduit à une guerre des cultures (avec la déroute prévisible des moins forts) ou nous condamne à un apartheid culturel qui à la longue se fait lui aussi irrespirable» (1998:116).

Ce qu'il pourrait admettre comme se rapprochant le plus du rapport à l'autre qu'il défend, serait le pluriculturalisme qu'il définit comme l'existence de différentes cultures s'épanouissant dans leurs lieux respectifs et d'où un respect mutuel s'installe entre chacune d'elles, sans qu'elles ne cherchent à se «connecter» les unes aux autres ou à dominer les autres (Panikkar, 1998). Toutefois, ce rapport à l'autre n'en est pas vraiment un, car bien qu'il y ait présence de respect, aucune relation ne se crée, donc il n'y a aucune possibilité de dialogue interculturel.

C'est donc uniquement dans une approche d'interculturalité que peut aboutir le dialogue interculturel. Ainsi, chacune des cultures est invitée à reconnaître que d'autres cultures vivent de façon différente et ont des visions du monde différentes. Plus encore, par la voie du dialogue interculturel, l'interculturalité cherche la fécondation et l'enrichissement mutuels pour arriver à développer une vision englobante issue des différentes conceptions. Différents ponts seront ainsi créés afin de permettre la coexistence et la co-occurrence des différentes cultures.

2.4.4 Le concept d'herméneutique

Que nous parlions d'herméneutique ou d'interprétation, nous œuvrons dans le même champ sémantique, car le premier est la science de l'autre. La définition de cette science révèle qu'elle «repose sur une interprétation, laquelle requiert un dialogue entre (un) et ce qui est à interpréter (Dortier, 2004:303). Il doit donc y avoir, pour qu'il y ait interprétation de l'autre, un contact par le dialogue avec l'autre. Cette nécessité d'établir une relation avec autrui pour rendre l'interprétation possible se vit également avec le concept de

reconnaissance. En effet, la reconnaissance, nous le verrons dans la section 4.5, nécessite la présence de l'autre. Sans cette condition, la reconnaissance ne peut pas avoir lieu. Nous créons donc ici un parallèle entre interprétation et reconnaissance; tous deux s'animant en fonction d'autrui. Ce parallèle devient encore plus parlant face à la diversité culturelle lorsque nous considérons l'aspect diatopique de l'herméneutique qui cherche à diminuer la distance entre deux frontières, deux cultures, deux présents. En effet, nous ne pouvons pas prétendre comprendre l'autre, représentant de la diversité culturelle et interpréter son horizon de significations sans être en relation avec ce dernier. Nous ne pouvons pas avoir la conviction de connaître l'autre si nous ne nous sommes jamais rencontrés, si nous ne sommes jamais entrés en dialogue, si nous n'avons pas reconnu en lui une richesse à partager, à interpréter, à adopter.

La reconnaissance de l'autre et l'interprétation de ce dernier dans la démarche interculturelle nous ramènent, encore une fois, au *regard* de Sartre lorsqu'il s'intéresse au *pour-autrui*, à l'existence d'autrui (Sartre, 1968). Ce dernier qualifie le regard de l'autre de *spatialisant* et *temporalisant*. Il y aurait donc une distance entre le regardé et le regardant tout comme le regard serait simultané. «(L)a simultanité suppose la liaison temporelle de deux existants qui ne sont liés par aucun autre rapport. (...) Elle suppose la co-présence au monde de deux présents envisagés comme *présences-à*.» (Sartre, 1968:325). Être en relation avec l'autre, c'est créer le moment où devient possible l'interprétation, où devient envisageable le dialogue interculturel, où peut naître la reconnaissance de l'autre et le partage de la diversité. Sans la présence de l'autre, le soi ne peut pas savoir qui il est, il ne peut pas savoir qui l'autre est. Pour créer le dialogue interculturel, on doit donc réduire

l'espace entre le soi et l'autre de façon à entrer en relation.

2.5 Connaissance et reconnaissance

L'objectif de cette recherche étant d'analyser le PFÉQ selon son implication quant à l'ouverture à la diversité culturelle et selon la perspective dominante dans laquelle s'inscrit cette ouverture (connaissance ou reconnaissance), nous avons défini ce que représentaient pour nous ces deux critères d'évaluation afin d'assurer une rigoureuse évaluation. Nous nous sommes penchés sur différentes conceptions des termes *connaissance* et *reconnaissance* afin de pouvoir circonscrire la définition de ces derniers et ainsi mieux évaluer chaque unité de sens dans la grille d'analyse. L'étude, non exhaustive, de ces notions fut rendue possible par une revue de littérature dans le champ des sciences sociales en général, et plus particulièrement face à certains écrits s'intéressant au domaine de l'éducation. Nous n'avons toutefois pas la prétention d'avoir décortiqué en profondeur ces deux termes. Le but de cette section est d'étaler certaines conceptions, pour en faire ressortir notre propre compréhension et ainsi soutenir notre évaluation des unités de sens.

2.5.1 Connaissance

La définition du concept de connaissance ne s'avère guère facile. En effet, ce dernier se partage selon différents aspects (Rey, 2005:1779). D'abord, il varie selon son nombre qui fait parfois appel à *la* connaissance ou parfois *aux* connaissances. Aussi, la connaissance peut être entendue comme un processus, soit faire la connaissance de quelqu'un, ou comme un contenu, soit la somme de connaissances. Enfin, elle peut revêtir un sens singulier, soit propre à la personne ou un sens théorique, empirique et scientifique

(*Ibid.*:1780)

Le concept de connaissance sera présenté à travers différentes perspectives; par un survol historique de l'utilisation du terme connaissance et des différentes définitions qui y sont attribuées et à l'aide d'applications en diverses situations. Nous terminerons avec les indicateurs relatifs à notre propre conception de la connaissance que nous aurons retenus des diverses définitions consultées. Ces derniers nous auront guidée dans l'évaluation des unités de sens.

2.5.1.1 Petite histoire de la connaissance

Au cours des années, la signification de connaissance a pris diverses orientations et elle a même été sujette à une théorie (De la Garanderie, 2002). Il ne s'agit pas tant de dresser l'évolution chronologique que de présenter les différentes définitions fournies par les multiples domaines qui l'utilisent.

Tout d'abord, en général, la connaissance est considérée comme un rapport de la pensée à la réalité extérieure. Elle engage une notion de vérité et s'associe aux critères d'universalité et de nécessité, «elle est une opinion vraie, accompagnée de raison» (Notions 1, 2004:197). Cette idée est également partagée par Fourez et ses collaborateurs, lorsqu'ils considèrent que «(l)e propre des connaissances humaines [...] est d'être utilisables dans une pluralité de situations» (Fourez et all., 1997: 83). On souligne ici le critère de «transférabilité» des connaissances (*Ibid.*).

Plus près des préoccupations de ce travail, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* désigne les connaissances comme les «faits, informations, notions, principes qu'on acquiert

grâce à l'étude, l'observation, l'expérience» (Legendre, 2005:274). Ces connaissances, en didactique, se rapportent à des «connaissances générales dont la somme constitue la culture», à «des connaissances clés, jugées indispensables dans un milieu spécifique» ou encore à «des connaissances dites prétextes qui servent au développement d'habiletés chez le sujet» (*Ibid.*). Elles peuvent également être classifiées selon qu'elles sont procédurales, conditionnelles ou déclaratives; selon l'approche cognitive ou selon leur contenu épistémologique; sous les connaissances formelles, vagues, évolutives ou incertaines, etc. (*Ibid.*:275)

2.5.1.2 La connaissance en application

Déjà, à partir d'ouvrages de référence, la connaissance peut être classée sous différents aspects et faire émerger diverses définitions ou utilisations. Nous nous intéresserons maintenant aux caractères particuliers que peut revêtir la connaissance lorsqu'elle est utilisée dans certains contextes.

C'est sous l'aspect épistémologique que l'on retrouve la plus grande divergence des définitions du concept de connaissance. À titre d'illustration, nous présentons ici la connaissance utilisée, tantôt dans un esprit positiviste, tantôt constructiviste, pour en montrer la divergence.

Face au caractère de vérité, les positivistes empiristes prétendent que la vérité existe et qu'on la «découvre». Dans la pensée du positivisme kantien, toute connaissance doit partir de l'expérience. Ainsi les connaissances résultent de l'interprétation de l'expérience (Fourez et al., 1997:11). La vérité serait donc sous nos yeux, à nous de la découvrir... et

nous connaissons tout?

De leur côté, les constructivistes proposent que l'objet ne soit jamais un donné, mais une construction opérée par le sujet qui est en processus de connaissance de cet objet. On ne peut donc pas découvrir, ni chercher la connaissance, mais on doit la structurer. Ce qui rejoint également la pensée de Piaget pour qui les connaissances sont des concepts qui s'organisent et qui se structurent pour permettre l'atteinte de buts (*Ibid.* :13).

Il est pertinent face à cette dernière implication de la connaissance d'ajouter la vision sociologique de la connaissance. Cette dernière prétend que chaque société introduit des éléments subjectifs dans sa construction, la connaissance variant donc selon les sociétés (Encyclopedia Universalis, 1980:914).

2.5.1.3 Conception de la connaissance retenue pour ce mémoire

Par ces quelques conceptions, il est aisé de constater un éventail de définitions que nous pouvons retrouver au sujet de la connaissance. Afin de mener à terme une évaluation cohérente et rigoureuse des unités d'analyse, nous avons retenu les critères qui s'inscrivent dans notre conception de la connaissance et qui, nécessairement, rejoignent majoritairement celle du milieu éducatif (Legendre, 2005).

La connaissance engage:

-l'objectivation ;

-la «transférabilité»;

-l'universalité;

- la validité;
- le rapport sujet-objet unilatéral (par expérience, observation, écoute);
- la rationalité;
- la vérité.

2.5.2 Reconnaissance

Afin de permettre une évaluation juste et valide des unités de sens, nous nous devons également de bien définir ce que nous entendons par *reconnaissance*. Dans un souci de cohérence, nous présenterons ce concept selon les mêmes perspectives abordées avec le concept de connaissance.

2.5.2.1 Petite histoire de la reconnaissance

Avant de nous attarder au sens généralement utilisé aujourd'hui pour définir le concept de reconnaissance, il importe de porter notre attention sur la première apparition du concept en 1538. À cette époque, on définissait la reconnaissance comme «un signe de ralliement», puis un peu plus tard, en 1680, «comme le fait de se reconnaître, de s'identifier mutuellement» (Rey, 2005:39). Cette dernière définition semble, à travers les références consultées, entre autres, *Le Grand Robert de la langue française* et le *Dictionnaire Culturel en langue française*, avoir laissé la place à trois types de reconnaissance.

On parlera d'abord de la reconnaissance comme de l'acte de «saisir par l'esprit, par la pensée en reliant entre des images, des perceptions» (Rey, 2005:39). Il s'agit donc ici de la *re*-connaissance de ce que nous avons déjà connu, déjà vu. On fait référence à

l'établissement d'une relation d'identité, au fait de retrouver quelqu'un ou quelque chose sans changement. Aussi, la reconnaissance peut être comprise comme le fait d'accepter, de tenir pour vrai. Ainsi, on peut reconnaître ses torts, reconnaître qu'on s'est trompé. Enfin, le troisième sens général que l'on donne à la reconnaissance touche à la gratitude témoignée envers quelqu'un pour une action commise, par exemple.

Au-delà de ces définitions générales de la reconnaissance, il est intéressant de consulter les penseurs qui se sont attardés à cette notion. La reconnaissance, à ses débuts, aurait été négligée comme concept, ne servant jamais de référence aux grands courants de pensée (Canto-Sperber, 1996:1352). Voici donc un survol historique des différents penseurs qui ont contribué au développement de la notion de reconnaissance et à son importance.

Bien qu'il ne prétendait pas parler de reconnaissance, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), amena l'idée de *considération*. Cette dernière était rendue essentielle par le fait que l'homme devait, une fois sorti de sa vie paisible, en état de nature, retrouver l'estime sociale. L'homme civilisé a donc besoin des autres pour exister, pour accéder à la condition humaine (Sciences Humaines, 2002:28). Cet écrivain et philosophe français, proposait d'ailleurs l'idée du regard pour être considéré, pour être reconnu. Cette idée fut reprise par Adams Smith (1723-1790) qui considérait le regard des autres comme la condition pour accéder à l'humanité. Le besoin d'être regardé serait à la base de tous les autres besoins (*Ibid.*) et constituerait pour cet économiste libéral anglais «le désir le plus ardent de l'âme humaine» (Dortier, 2004:712). L'Allemagne fut la première à voir un philosophe utiliser le terme reconnaissance. En effet, Hegel (1770-1831) pensait la reconnaissance comme une lutte à trois paliers garantissant tous progrès moraux. Cette

lutte débute par un besoin de reconnaissance juridique, pour ensuite réclamer la reconnaissance dans l'amour qui apporte une sécurité affective et finalement pour atteindre la reconnaissance étatique qui assure la reproduction sociale. (Sciences Humaines, 2002:28).

Plus près de nous, Charles Taylor (1931-), s'intéressant au pluralisme, considère le besoin de reconnaissance non seulement pour tout individu, mais également pour les communautés. Le déni de cette reconnaissance représenterait même, pour ce philosophe et politologue québécois, une oppression (Dortier, 2004:713). Aux suites de Hegel, un philosophe et sociologue allemand, s'intéressa à la «lutte pour la reconnaissance». En effet, Axel Honneth (1949-) en a d'ailleurs fait le titre d'un de ses ouvrages. Pour ce dernier, l'évolution morale de la société serait attribuable au fait que les individus ne cherchent pas à s'abaisser les uns des autres, mais plutôt à être reconnus dans leur individualité. Cette lutte, reprend elle aussi trois paliers. Elle prend son origine dans l'amour et la sollicitude, pour les relations familiales et amicales; pour ensuite aller rechercher considération et respect dans l'espace juridique et social ; et pour finalement accéder à «l'estime et à la reconnaissance de l'utilité de chacun» pour former ainsi la solidarité (Dortier, 2004:714; Sciences Humaines, 2002:29). Avec ces deux penseurs contemporains, nous pouvons déduire l'importance de nous ouvrir de plus en plus à l'autre et de le reconnaître dans sa diversité.

Par le travail de ces penseurs, la notion de reconnaissance prend un tout autre sens que les trois définitions générales retrouvées dans les outils de référence. Encore plus, la mise en application de ce concept nous dévoilera que selon les contextes où l'on criera à la

reconnaissance, cette dernière s'attribuera de nouvelles couleurs.

2.5.2.2 La reconnaissance en application

La littérature consultée nous permet de constater que le concept de reconnaissance n'est fixé (et fixable) en aucune manière vu les multiples définitions qu'on peut lui attribuer (Canto-Sperber, 1996:1352). À travers les situations suivantes, nous montrerons combien vaste est le champ d'application de ce concept.

La reconnaissance portera tantôt la responsabilité de solidarité sociale recherchée par les communautaristes qui la considèrent comme l'*estime* accordée à des modes de vie étrangers. Elle sera aussi comprise comme le *respect mutuel* dans l'éthique de la discussion. Un respect qui porte à la fois sur la singularité et sur l'égalité de tous (Canto-Sperber, 2002:1352). On peut également retrouver en la reconnaissance la *sympathie*. «Il ne s'agit ni d'une connaissance intellectuelle, d'une fusion affective, mais d'une saisie immédiate du sens émis par l'autre» (Encyclopedia Universalis, 2004:81).

Besoin ou désir? On parlera tantôt de besoin, tantôt de désir lorsqu'il s'agit de la reconnaissance. Il y a certes une distinction à faire entre ces deux types de reconnaissance, bien que chacun requiert la présence de l'autre.

Pour ce qui est du *besoin*, plusieurs penseurs dont Hegel, prétendent que sans celle-ci, l'homme ne peut pas être. La reconnaissance est alors vue comme essentielle, le rapport d'une conscience à l'autre se construisant par celle-ci. C'est d'ailleurs la définition qu'en fait le *Dictionnaire des sciences humaines*; «le besoin de reconnaissance –entendu comme quête de l'estime publique- suppose une dépendance à l'égard d'autrui qui est constitutive

de la nature humaine et ne peut se satisfaire de la vie solitaire» (Dortier, 2004:712). On pourrait dire qu'en tant que *besoin*, la reconnaissance représente l'assise de notre existence (Todorov, 2002:22).

La reconnaissance sera considérée comme un *désir* à partir du moment où elle cherchera les honneurs et le prestige. Cette forme de reconnaissance pourrait être pensée comme la seconde étape de la reconnaissance, soit la confirmation de notre valeur (*Ibid.*:24), comme par exemple dans une relation hiérarchique où le patron offre de la reconnaissance à un employé pour le travail accompli⁶. Bien que nous ne cherchions pas le rejet ou le manque de confirmation de notre valeur, cette défaillance, comme l'indique Todorov, est négligeable comparativement au déni ou au manque de reconnaissance de notre existence.

2.5.2.3 Conception de la reconnaissance retenue pour ce mémoire

Lorsque nous considérons la reconnaissance de l'autre, nous ne nous intéresserons pas à l'aspect «connaître à nouveau», car celui-ci ne peut se dissocier totalement de la connaissance en tant que telle. Nous puisons davantage notre compréhension dans l'ouvrage fait par les divers penseurs duquel nous retenons les quelques indicateurs suivants, qui semblent être présents dans la plupart des écrits. Ceux-ci permettront l'évaluation des unités d'analyse.

⁶ Cette dernière forme ne saura retenir notre attention, car nous opérons dans un cadre égalitaire, pluraliste où la hiérarchie entre les sujets ne doit pas être un facteur déterminant de la reconnaissance recherchée, bien au contraire.

La reconnaissance engage:

-l'accès à la condition humaine (elle est un besoin humain personnel ou communautaire);

-la considération;

-l'estime sociale;

-la solidarité;

-le respect mutuel;

-la sympathie.

Hypothétiquement, nous croyons que les intentions d'ouverture à la diversité culturelle du PFÉQ s'inscrivent davantage dans la perspective de connaissance alors qu'une approche interculturelle devrait se situer dans la perspective de la reconnaissance. Les définitions présentées sont d'ailleurs éloquentes à ce sujet. La distinction la plus frappante sur laquelle nous opèrerons notre interprétation se situe au plan de la relation soi\autre. En effet, dans le processus de connaissance, nous en comprenons qu'il s'agit d'une relation à sens unique, soit un sujet qui comprend un objet; alors que dans la reconnaissance, il y a présence de deux sujets actifs en interaction. Comme nous l'avons souligné, la reconnaissance est un *besoin* et elle est, à notre avis, encore plus vitale dans notre société d'aujourd'hui où se côtoie la diversité.

En somme, pour faire un clin d'œil à notre cadre théorique, il est pertinent de noter que pour Panikkar, l'interculturalité, qui repose sur la philosophie interculturelle, est «une

activité de reconnaissance avant d'être une activité de pure connaissance» (Panikkar, 1998:106).

CHAPITRE 3 LA METHODOLOGIE

3.1 Recherche qualitative

Le choix de la méthodologie doit découler des postures épistémologiques et théoriques avancées au départ de la recherche pour former un tout cohérent et ordonné, c'est pourquoi nous nous engageons vers la recherche qualitative\interprétative qui est associée au paradigme interprétatif (ou socioconstructiviste selon les auteurs consultés) (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le choix de cette méthodologie tient aussi du fait que, dans ce type de recherche, l'utilité sociale remplace la scientificité et permet l'appropriation de sens et la transformation de la réalité, tel le soulignait Michèle Vatz Laaroussi lors d'un colloque en recherche qualitative sur la recherche interculturelle (Institut de recherche et de formation interculturelle de Québec (IRFIQ) et Association pour la recherche qualitative (ARQ), 2005).

Le chercheur qualitatif, afin de bien intégrer et comprendre son objet d'étude, doit faire preuve d'empathie. Cette qualité, qui est comprise comme l'«immersion dans le monde des significations subjectives de l'autre» (Jodelet, 2003:149), rejoint notre posture paradigmatique tout comme celle de notre cadre théorique. C'est donc par souci de cohérence avec l'ouverture à la diversité que notre projet s'inscrit dans cette méthodologie qualitative. Bien qu'il existe plusieurs méthodes de recherche s'inscrivant dans celle-ci, nous devons arrêter nos choix sur quelques-unes d'entre elles, sans toutefois vouloir discréditer les autres méthodes.

Afin de répondre à notre premier objectif, nous nous orienterons d'abord vers l'analyse de contenu. Cette dernière permettra de déterminer dans quelle mesure les intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées dans le PFÉQ peuvent s'inscrire dans une approche d'interculturalité. Par celle-ci, nous nous engageons dans une recherche de vérification (Poirier, 2005). Ensuite, pour rejoindre notre deuxième objectif, nous évaluerons chacune des unités de sens à l'aide de deux critères d'évaluation, soit la reconnaissance et la connaissance tels que définis dans le cadre théorique. Cette dernière étape servira à situer les intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées par le PFÉQ dans l'une ou l'autre de ces perspectives.

3.2 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu a été retenue afin de rencontrer notre premier objectif de recherche. Par ce dernier nous envisageons analyser le PFÉQ afin de faire ressortir les thèmes inhérents à l'ouverture à la diversité culturelle pour évaluer s'ils favorisent l'interculturalité telle que pensée par Panikkar. Notre deuxième objectif sera également couvert par cette analyse en évaluant les thèmes dans une prédominance de connaissance ou de reconnaissance de la diversité culturelle. L'analyse de contenu, «a pour intérêt d'accroître la compréhension du matériel analysé à un niveau différent de celui d'une simple lecture de sens commun» (Bardin, 2003, 243). Elle doit être menée de façon rigoureuse afin d'enrayer les faiblesses possibles encourues, parmi lesquelles on dénombre la subjectivité et les procédures de validation absentes. À cette fin, nous avons procédé tout au long des différentes étapes à une validation de nos choix par différents professeurs de l'Université du Québec à Rimouski selon leur champ de compétence. Ainsi aura été

sollicitée l'aide de Jacques Daignault, directeur de recherche, de Virginie Martel, de Abdellah Marzouk et de Dany Rondeau. Nous sommes également allés chercher les commentaires de Robert Vachon, directeur de l'Institut Interculturel de Montréal. Pour ce qui est de la subjectivité, il nous sera impossible de l'enrayer entièrement, car nous constituons le principal instrument de notre recherche et que nous devons opérer certains choix tout au long des analyses (Mucchielli, 2004; 227).

3.2.1 Quel type d'analyse de contenu?

Faire une analyse de contenu implique différents choix quant à l'orientation désirée et quant au matériel utilisé pour la recherche. Dans le cas présent, nous utiliserons une analyse de contenu dite *manifeste*, soit sur ce qui est explicitement exprimé dans le corpus (Lamoureux, 2000). Elle s'inscrit aussi dans le cadre d'une analyse de *contenu constitué*, cette dernière étant comprise comme une méthode qui consiste à classer ou à codifier divers éléments d'un message dans des catégories, afin de mieux faire apparaître le sens (Mayer, R. et coll., 2000). Aussi, nous travaillerons à partir d'un *matériel donné*, le Programme de formation de l'école québécoise étant ici l'objet de cette étude et représentant des données recueillies à l'état naturel et non provoquées (Moscovici, S et Buschini, F., 2003). Notre analyse de contenu s'inscrit donc dans les types d'analyse de contenu dite de *vérification* d'hypothèse(s); *qualitative*, pour faire ressortir ou non la présence de certains thèmes; et *directe*, qui cherche la signification dans ce qui est littéralement exprimé (Aktouf, 1987). Par cette analyse nous pourrions également évaluer dans quelle perspective s'inscrivent les différentes unités de sens.

3.2.2 Les différentes étapes

3.2.2.1 La préanalyse:

Elle se définit par le «mécanisme exploratoire et la mise en place des principes organisationnels» (Moscovici et Buschini, 2003; 247). Elle comporte la constitution du corpus ainsi que la formulation d'une hypothèse.

Le corpus:

Afin de mener à terme une analyse efficace, le corpus doit être préparé et il doit définir de façon claire et précise tous les éléments qui y seront traités. Dans la présente recherche, le corpus est conçu à partir des unités de sens retenues relativement aux intentions d'ouverture à la diversité culturelle présentes dans le PFÉQ (voir Annexe 1).

Les intentions d'ouverture à la diversité culturelle dont nous faisons mention se retrouvent à même la présentation du PFÉQ. Afin de bien comprendre à quoi elles font référence, nous avons consulté divers ouvrages cités comme assises dans le PFÉQ (MÉQ, 2001:2). Ce que nous avons présenté dans la problématique. Cette section vise donc à étaler les concepts inhérents à l'ouverture à la diversité culturelle ainsi que les mots-clés auxquels ils renvoient respectivement. Les balises pour retenir les unités de sens se rapportant aux intentions d'ouverture à la diversité culturelle, tournent autour des quatre concepts suivants: ouverture sur le monde; compréhension du monde; apprendre à vivre ensemble et vision du monde. Voyons à quels mots-clés ces concepts renvoient.

Lorsque nous considérons les intentions d'*ouverture sur le monde* et, conséquemment, celles de diversification, nous pouvons étendre cette compréhension aux

mots-clés suivants: ouverture sur le monde; mondialisation\internationalisation; tolérance et acceptation de la diversité; diversification\complexification de la société; ouverture à la diversité culturelle et moins présents ceux d'adaptation et de la compréhension interculturelle qui rejoignent davantage les prochains concepts.

Nous retenons comme mots-clés inhérents aux concepts *compréhension du monde* et *apprendre à vivre ensemble*, les suivants: appropriation de son milieu; compréhension du monde\ compréhension mutuelle\ des particularismes; cohésion sociale\ apprendre à vivre ensemble\ socialisation; découverte de l'autre; sentiment d'appartenance à la collectivité\solidarité; respect et tolérance du pluralisme\ de la diversité; société démocratique\équitable\égalitaire\juste; projets communs; adaptation à la diversité; l'appréciation des autres cultures\enrichissement par la diversité; interdépendance planétaire; échange pacifique\dialogue. L'omniprésence du terme *vision du monde* dans le corpus nous contraint à en faire une section distincte. En effet, à titre informatif seulement, nous retrouvons de façon pertinente l'expression «vision du monde» plus d'une dizaine de fois à travers l'ensemble des domaines consultés dans le PFÉQ. Néanmoins, dans les catégories, nous la placerons dans les mots-clés relatifs à la compréhension du monde, car nous ne pouvons pas l'en dissocier.

En somme, à la lumière de la compréhension que nous avons de ces ouvrages de référence, il serait attendu que les intentions retenues dans le PFÉQ en soient le reflet. Afin d'en arriver à sélectionner les unités de sens inhérentes à ces concepts, nous avons procédé selon les trois tâches suivantes.

- *Tâche 1: Sélection des sections*

Le PFÉQ comporte neuf grandes sections (ou chapitres) dans lesquelles on retrouve des sous-sections. Chacune des grandes sections a été évaluée selon le critère de sélection suivant:

On retrouve dans la présentation de la section (chapitre) des intentions explicitement formulées quant à l'ouverture à la diversité culturelle selon les concepts préalablement explicités.

De cette sélection, nous avons conservé huit grandes sections (chapitres) qui répondaient à ce critère. Seul le chapitre 6 - *Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie*- fut retiré, car il ne proposait aucune ouverture à la diversité culturelle dans sa présentation.

- *Tâche 2: Sélection des sous-sections*

Les chapitres retenus ne représentant pas tous le même modèle, nous nommerons *sous-sections*:

- chacun des différents points traités dans la présentation du PFÉQ;
- les différents domaines généraux de formation;
- les différentes compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires (Sens de la compétence et composantes de la compétence).

Le même critère de sélection s'impose pour les sous-sections. Ainsi nous avons écarté plusieurs sous-sections qui ne comportaient pas, dans leur présentation, des

intentions d'ouverture à la diversité culturelle.

- *Tâche 3: Sélection des unités de sens*

L'étude des concepts utilisés par le PFÉQ pour exprimer l'ouverture à la diversité culturelle a laissé place à plusieurs mots-clés qui permettent la catégorisation des unités de sens. Nous avons regroupé ces mots-clés en six catégories. Parfois la distance peut paraître mince entre les catégories, mais l'essentiel de cette démarche réside dans la justification de chacun des éléments que nous avons retenus comme s'inscrivant dans les intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées dans la présentation du PFÉQ. C'est donc à partir des unités retenues après cette catégorisation que fut constitué notre corpus. Cette catégorisation vient asseoir la validité de chacune des unités de sens qui soutiendront notre analyse. De plus, leur pertinence tient du fait qu'elles sont toutes issues du PFÉQ, dans lequel nous retrouvons, «à titre de document ministériel officiel, les apprentissages essentiels à la formation des jeunes» (MÉQ, 2001:2).

Les catégories:

1- *compréhension* du monde \ mutuelle \ interculturelle \ des particularismes \ de son milieu; vision du monde;

2- *vivre ensemble* (apprendre à) \ socialisation \ cohésion sociale \ découverte de l'autre \ sentiment d'appartenance à la collectivité \ solidarité \ interdépendance planétaire \ adaptation \ enrichissement et appréciation de la diversité; société démocratique \ équitable \ égalitaire (égalité des chances pour tous) \ juste;

3- *diversification* \ complexification de la société;

4- *attitudes* envers l'autre; respect, acceptation et tolérance du pluralisme\ de la diversité;

5- *projets communs*\ échange pacifique\dialogue;

6- *ouverture sur le monde*\ à la diversité culturelle \mondialisation\internationalisation.

Les unités d'analyse doivent s'inscrire dans au moins une de ces catégories pour être retenues.

Les unités de sens retenus de ces huit sections et de leurs sous-sections ainsi ciblées forment le corpus sur lequel portera notre analyse de contenu. Les unités d'analyse sont représentées par les phrases (ou segments de phrases) qui exposent explicitement des intentions d'ouverture à la diversité culturelle.

Il importe de préciser que, selon le cas, les rubriques *critères d'évaluation*, *évolution de la compétence*, ou *attentes de fin de cycle*, *repères culturels* et *savoirs essentiels* seront utilisées pour soutenir la discussion, sans toutefois être directement soumises à l'analyse de contenu. En effet, ce choix repose sur le fait qu'elles représentent des repères, des balises et des ressources et savoirs indispensables pour, d'une part, situer l'élève dans son niveau d'apprentissage et d'autre part, pour soutenir l'enseignant dans ses activités pédagogiques (MÉQ, 2001:9). Ces derniers s'éloignent de l'objectif de cette analyse. Nous croyons que de les inclure systématiquement dans l'analyse apporterait une lourdeur et peu d'intérêt à celle-ci.

Ces tâches furent réalisées à plusieurs reprises afin d'arriver à une ébauche de corpus complète et cohérente. Par la suite, la sélection des unités d'analyse dans les sections et les sous-sections fut rigoureusement vérifiée par Virginie Martel et par Jacques Daignault.

La formulation d'une hypothèse:

Nous émettons l'hypothèse que le PFÉQ, par ses intentions formulées, ne peut pas prétendre s'ouvrir à la diversité culturelle de façon à favoriser l'interculturalité, et que ces intentions s'inscrivent davantage dans la perspective de connaissance de l'autre plutôt que de reconnaissance.

3.2.2.2 L'analyse

La lecture flottante:

Sans prétention d'analyse, cette étape peut néanmoins permettre «au chercheur d'identifier des pistes de réflexion, de s'attarder à ébaucher des catégories qui l'aideront à construire son analyse» (Poirier, 2005). Avoir une bonne idée du corpus, permet de mieux orienter l'analyse.

Le choix de la technique:

Il existe plusieurs techniques relatives à l'analyse de contenu. Celle qui a été retenue est la *technique catégorielle*. L'analyse catégorielle, utilisée par Laurence Bardin, se divise en deux formes. Nous nous inscrivons davantage dans le cadre *thématique* qui consiste à identifier la présence de thèmes (ou catégories) pour comprendre en profondeur le message véhiculé (Poirier, 2005). Les catégories thématiques sont utilisées pour opérer des classements d'objets à partir de propriétés communes afin d'arriver à la construction d'ensembles distincts. Les catégories thématiques doivent respecter les règles suivantes. (Jones, 2000)

- tenir compte de l'objectif de la recherche;
- être exhaustifs: doivent couvrir toutes les possibilités du PFÉQ;
- être exclusifs: aucun chevauchement possible entre eux;
- indépendants les uns des autres.

Dans le cas de cette recherche, les catégories choisies ont été relevées à partir du cadre théorique. En ce sens, elles se rapportent davantage aux concepts utilisés par Panikkar quant à l'interculturalité. Toutefois, on y retrouve également certaines catégories issues de concepts utilisés par divers auteurs traitant aussi de l'éducation interculturelle. Les catégories ainsi ciblées serviront à *lire* le PFÉQ par la grille d'analyse.

3.2.2.3 Exploitation ou codage du matériel (Jones, 2000)

L'approche d'analyse:

Il y a différentes méthodes pour effectuer l'analyse, nous nous inscrivons dans *l'approche déductive* qui «consiste à analyser le particulier à partir du général, à lire une situation concrète spécifique à l'aide d'une grille théorique préétablie» (Aktouf, 1987:22). Parce qu'elle part de l'hypothèse, l'analyse servira à des fins davantage liées à la *vérification*. Dans le cas présent, notre catégorisation tiendra compte des catégories thématiques choisies surtout à partir de notre cadre théorique dans lesquelles nous pourrions regrouper les éléments ciblés dans le PFÉQ. Nous appellerons ces éléments des *unités de sens*.

Concrètement, nous tenterons de faire ressortir la perspective dominante du PFÉQ

quant à l'ouverture à la diversité culturelle en nous appuyant sur les concepts proposés par Raimond Panikkar et sur notre analyse conceptuelle. Comme nous utiliserons des catégories formées à partir des catégories issues de notre cadre théorique (procédure close) et que nous nous laisserons la liberté de modifier (ajouter, retirer) certaines catégories suite à l'analyse conceptuelle (modèle ouvert), c'est dans une optique d'ouverture (par souci de cohérence avec la recherche) et afin de rendre cette analyse exhaustive que nous utiliserons le modèle *mixte* (Moscovici, et Buschini, 2003).

Les catégories de la grille d'analyse auront été évaluées et validées par Dany Rondeau, Robert Vachon et par Jacques Daignault afin d'assurer leur exhaustivité, leur exclusivité et leur indépendance. Les catégories non-issues des écrits de Panikkar relèvent de la créativité du chercheur, ce qui donne une certaine originalité à cette recherche. Ces dernières ont été choisies afin d'enrichir l'analyse et elles ont aussi été évaluées selon les mêmes critères.

Le codage pour la catégorisation:

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, les unités ciblées devront subir une double catégorisation. D'abord, nous classifions chacune des unités de sens (identifiées par des phrases ou des ensembles de phrases) retenues dans notre corpus selon la catégorie thématique à laquelle elles se rapportent respectivement. Deuxièmement, à l'intérieur de chacune des catégories, le choix devra se faire quant à la perspective dans laquelle s'inscrit l'unité ciblée, soit selon la connaissance ou la reconnaissance de la diversité culturelle.

Afin de mener à terme une recherche structurée, toutes les unités de sens seront

codifiées pour leur entrée dans la grille et tous les codes devront être accompagnés de leur description (Poirier, 2005). Le code sera de type alphanumérique, soit attribué selon la section d'où proviennent les unités de sens (alpha) et selon la sous-section de cette grande section, en ordre d'apparition (numérique). Par exemple, la première unité relevée dans la seconde section se verra attribuée le code B1. De type *interprétatif*, ces unités d'analyse mèneront à une interprétation de premier degré par rapport à ce qui est dit dans le PFÉQ (Poirier, 2005).

L'outil:

Le travail de l'analyste est un travail d'interprétation et d'inférence. Pour aider au travail d'analyse de contenu, le chercheur utilisera comme outil de recherche une grille d'analyse. Cette dernière lui permettra de répondre à l'exigence d'explicitier les critères appliqués par l'analyse (Jones, 2000).

La grille d'analyse qui sera utilisée dans le cadre de cette recherche est définie à partir de catégories (voir annexe 2). Toutes les catégories sont accompagnées d'au moins un critère pour bien les circonscrire. «(Le) critère permet de reconnaître sans équivoque un élément de contenu et de la classer dans la bonne catégorie» (Lamoureux, A, 2000:137).

Pour rejoindre la pertinence et la rigueur de la recherche, une fois la grille élaborée, le comité d'experts y a apporté son appréciation. De cette façon, nous diminuons les risques liés à la subjectivité et au manque de validation souvent attribués à la recherche qualitative.

Les règles d'énumération:

L'utilisation de cette grille peut s'effectuer selon les trois règles d'énumération proposées par Laurence Bardin. En premier lieu, nous exploiterons *l'observation des cooccurrences*: soit «la présence simultanée de deux ou plusieurs unités dans un contexte préalablement défini» (2004:254). On parlera alors *d'exclusion* ou encore *d'équivalence*. Ensuite, nous pourrions tenir compte de la *fréquence d'occurrence*, où la présence ou l'absence d'un thème peut être significative. Cette règle entraîne des résultats quantitatifs, ils seront utiles à notre recherche que pour appuyer des observations. Nous n'en traiterons pas de façon exhaustive. Enfin, notre analyse pourra également s'intéresser à *l'ordre d'occurrence*. Par celle-ci, on analyse l'importance de la place donnée à un thème ou à un autre et à la relation de priorité qui s'installe entre les différents thèmes. Cette dernière sera surtout mise en évidence par les deux critères d'évaluation.

3.3 Interprétation des résultats

Une fois le corpus décortiqué par la grille d'analyse, nous avons procédé à une *analyse interne*. Cette dernière vise à «dégager les idées principales d'un texte, à déceler les liens entre les idées, à rétablir la logique de leur développement, à repérer l'absence ou la présence de certains thèmes ou de certaines caractéristiques» (Mayer, R. et coll., 2000).

Cette analyse, mise en lien avec l'évaluation par les critères de connaissance et de reconnaissance, enrichit le jugement que nous portons quant à l'inscription dominante du PFÉQ dans l'un ou l'autre de ces concepts. C'est en greffant la catégorisation et l'évaluation selon une ou l'autre des perspectives, que s'élabore cette discussion.

3.4 Critères de rigueur de la recherche

Il est intéressant de noter que l'analyse de contenu

[...] par sa rigueur, sa lecture systématique et en profondeur des textes et sa possibilité de quantification minutieuse, représente une méthode qui appartient au domaine scientifique. [...] (et qu'elle) permet de construire une interprétation des faits sociaux basée sur une démarche organisée qui amène le chercheur à produire des concepts opératoires et des hypothèses ancrées dans les données (Poirier, 2005).

Pour arriver à un tel constat, le chercheur qualitatif doit faire preuve de rigueur méthodologique. Cette dernière peut être évaluée selon les critères méthodologiques proposés par Lorraine Savoie-Zacj (2004:143).

3.4.1 La crédibilité

La crédibilité d'une recherche qualitative tient du fait que le sens dégagé de celle-ci sera plausible et confirmé par d'autres experts en la matière. La présence du comité d'experts tout au long des étapes de cette recherche vient valider ce critère.

3.4.2 La fiabilité

Ce critère évalue la cohérence entre les résultats de la recherche et l'orientation de cette dernière. Pour y arriver, nous avons tenu au long des procédures méthodologiques un journal de bord où ont été notés, entre autres, nos impressions, les événements importants survenus, les commentaires du comité d'experts, ainsi que nos interrogations (Savoie-Zacj, 2004:147). Les résultats auront aussi été discutés avec des personnes en dehors du contexte afin de recourir à la technique de triangulation du chercheur qui permet de prendre une distance avec le sujet pour en voir sa fiabilité (*Ibid.*:282).

3.4.3 La transférabilité

Ce critère réfère à l'adaptation possible des résultats obtenus à d'autres recherches. La grille d'analyse basée quasi-uniquement sur l'interculturalité et sur Panikkar limite son application à d'autres recherches. Toutefois, il pourrait être pertinent d'utiliser la grille d'analyse de ce projet pour analyser les programmes éducatifs des autres provinces canadiennes ou d'autres pays quant à leur ouverture à la diversité culturelle. Le journal de bord pourrait alors être utilisé comme guide de l'analyse de contenu.

3.4.4 La confirmation

Ce dernier critère juge l'objectivité des résultats obtenus par la recherche. Bien que nous nous retrouvions dans une recherche où le subjectif prend une grande place, il fut possible par l'application judicieuse de notre grille d'analyse préalablement évaluée par le comité d'experts sur un corpus tout aussi révisé par les experts, d'arriver à des résultats objectifs.

En somme, la mise en oeuvre de cette analyse nous aura permis, par sa rigueur méthodologique, sa transparence, au plan épistémologique et théorique, sa créativité et son imagination d'«effectuer le passage effectif de répétiteur à celui d'auteur» (Gohier, 2000:123).

CHAPITRE 4 LA PRÉSENTATION DE L'ANALYSE ET DE SES RÉSULTATS

Afin de structurer l'interprétation des données d'analyse, nous avons procédé par les grands domaines du PFÉQ. À chacun des huit domaines retenus pour l'analyse de contenu, nous avons ressorti les intentions d'ouverture relatives à la diversité culturelle évoquées en présentation des domaines, pour ensuite traiter leurs sous-sections (entre autres, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation). La discussion tient de la cohérence entre ces intentions et les façons avec lesquelles il est prévu de les atteindre, mais davantage de leur possible inscription dans une approche interculturelle, celle suggérée par Panikkar étant mise de l'avant. Nous avons opté pour cette procédure afin de passer systématiquement au crible tous les domaines et leurs sous-sections respectives pour assurer une couverture complète de chacun des domaines.

Au terme de cette discussion, nous concluons par une interprétation de l'ensemble de PFÉQ, supportée par un schéma illustrant la répartition des unités d'analyse. Ce chapitre dressera donc le portrait de l'ouverture à la diversité proposée dans le PFÉQ et permettra de déterminer si ce dernier peut, de façon analogue, s'inscrire dans une approche interculturelle s'apparentant à celle proposée par Panikkar, dans un contexte de reconnaissance de la diversité culturelle. Nous désirons rappeler que l'évaluation de la perspective dominante s'effectue selon les critères que nous avons ciblés dans la section de ce mémoire réservée aux deux concepts de connaissance et de reconnaissance de la

diversité culturelle⁷.

L'interprétation commence par le dernier chapitre du PFÉQ pour conclure avec les grandes lignes de présentation du PFÉQ. Cette décision se justifie par le fait que de cette manière, après avoir fait le tour du programme, on revient avec les grandes intentions de départ qui sont à l'origine de l'analyse elle-même. À notre avis, de cette façon, on misait davantage sur l'écart prétendu par notre hypothèse de départ.

4.1 Domaine du développement personnel

Si on considère le domaine du développement personnel dans son ensemble, la présentation de ce dernier propose d'amener l'élève à «cerner et intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres» (PFÉQ, 252). En extension, les intentions de ce domaine impliquent comme apprentissage commun aux quatre disciplines qui le composent la «(sensibilisation) à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre ensemble» (PFÉQ, 253). Considéré dans un contexte pluraliste, le vivre ensemble du PFÉQ recherche la cohésion et le «développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité» (PFÉQ, 3) et laisse présager, à la lumière de l'interculturalité de Panikkar, la possibilité de trouver sa place dans une approche interculturelle. Voyons comment se traduisent ces intentions explicites quant à l'ouverture à la diversité culturelle dans les différentes disciplines de ce domaine.

⁷ Afin d'alléger le texte, nous ne mentionnerons pas systématiquement qu'il s'agit de connaissance ou de reconnaissance de la diversité culturelle, nous utiliserons simplement ces deux derniers concepts en sous-entendant qu'ils sont compris dans la perspective de la diversité culturelle.

4.1.1 Enseignement moral et religieux protestant

La religion, pour reprendre les termes de Robert Vachon lors d'un échange de commentaires, «est l'âme de la culture et la culture est le corps de la religion». Nécessairement, s'ouvrir à d'autres religions, c'est s'ouvrir à d'autres cultures⁸. De façon pertinente, c'est exactement la voie que prend le programme d'enseignement moral et religieux protestant. «Le programme accorde aussi une place importante aux autres religions⁹ dans une perspective d'ouverture à la diversité» (PFÉQ, 310). On y retrouve, entre autres, le désir d'amener «l'enfant à établir des relations interpersonnelles fondées sur l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse» (*Ibid.*).

Ces intentions à l'ouverture à la diversité culturelle, bien qu'elles s'inscrivent, selon notre évaluation, davantage dans la perspective de connaissance, laissent espérer que se retrouvent, parmi les compétences de cette discipline, des assises pour une approche interculturelle. Les compétences que nous avons retenues, face à nos critères de sélection, pour cette analyse sont les suivantes: *Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux et Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.*

4.1.1.1 Compétence 2: Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux

⁸ Panikkar parle également de dialogue interreligieux, ce dernier étant respectivement analogue à celui que nous nommons dialogue interculturel, mais s'intéressant plus particulièrement aux religions.

⁹ Pour le parcours primaire, le MÉQ a ciblé l'étude des trois grandes religions monothéistes (christianisme, islam, judaïsme). Toutefois, on retrouve une note à la deuxième compétence qui stipule que l'enseignant peut, «s'il le juge nécessaire ou approprié» (PFÉQ:321) introduire d'autres religions.

En premier lieu, en cohérence avec le domaine dans lequel s'inscrit cette discipline, il est pertinent de noter la prépondérance du *vivre ensemble* (à travers la diversité religieuse, mais aussi culturelle) parmi les entrées dans la grille d'analyse y correspondant. Il est aussi intéressant d'y constater le quasi équilibre qui ressort de notre évaluation en terme de connaissance ou de reconnaissance, cette dernière étant d'ailleurs en supériorité numérique¹⁰.

La reconnaissance est rendue possible, plus particulièrement, par la compétence *Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux* qui s'articule autour du développement de comportements à privilégier face à la diversité culturelle. En effet, par cette dernière, l'enfant est invité à faire «preuve de considération envers les autres, être capable d'écoute active, être sensible aux autres et leur témoigner du respect». Il lui est aussi demandé de «reconnaître la valeur des différences religieuses et culturelles» et d'adopter une attitude positive à l'égard des différences, celles-ci étant perçues comme un enrichissement social et culturel» (PFÉQ, 318). Cette ouverture à la diversité pourra donc se vivre à travers des «comportements et des attitudes qui favorisent les relations interpersonnelles telles que l'écoute, l'ouverture et le respect» (*Ibid.*).

Il y a dans ces intentions un rapprochement à faire avec une approche interculturelle si on tient compte du fait que l'élève est mis en contact avec la diversité qui forme le monde auquel il appartient. Cette discipline s'inscrit directement dans les intentions du domaine auquel elle appartient en plus de faire écho aux principes d'actions ciblés par la

¹⁰ Nous retrouvons 5 unités de sens évaluées sous la reconnaissance, contre 4 qui s'inscrivent dans la connaissance.

Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, cette dernière étant citée dans la bibliographie générale du PFÉQ.

Il importe [...] d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. *L'éducation au pluralisme* est non seulement un garde-fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines. (Delors, 1996:54).

À travers les orientations énoncées ci-dessus, dans le cadre de l'enseignement moral et religieux protestant, nous pouvons retrouver une ouverture à la diversité culturelle de façon similaire à celle voulue dans l'interculturalité.¹¹

4.1.1.2 Compétence 3: Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral

Dans le même ordre d'idées, par la dernière composante qui invite à prendre en considération le point de vue des autres, la compétence *Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral* (PFÉQ, 323), contribue concrètement à la perspective de reconnaissance. En effet, la diversité culturelle n'y est pas observée ni explorée pour qu'on y porte un jugement extérieur; on tente plutôt de voir avec les yeux de l'autre pour reconnaître qu'il existe d'autres façons de concevoir le monde qui ne sont pas moins vraies que la nôtre.

Par cette dernière considération, un lien peut être tissé avec l'attitude d'empathie qui est préconisée par la *Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* pour

¹¹ Nous conversons en termes de similarité, car nous ne croyons pas que l'interculturalité telle que pensée par Panikkar puisse s'appliquer directement en contexte scolaire.

découvrir l'autre. «Développer cette attitude d'empathie à l'école est fécond pour les comportements sociaux tout au long de la vie.» (Delors, 1996:91). La présence de cette compétence est donc, au-delà de la diversité culturelle, une nécessité dans le développement de l'enfant pour qu'il trouve sa place dans le monde. Elle est par le fait même essentielle à l'approche interculturelle.

4.1.1.3 Conclusions partielles

Ce programme d'enseignement moral et religieux protestant trouve son équilibre entre la connaissance et la reconnaissance de la diversité. Dans un premier temps, dans le cadre de la connaissance, l'élève est invité à «explorer des traditions religieuses», à identifier et «dégager des comportements appropriés liés à la diversité religieuse» (PFÉQ, 318). Alors qu'ensuite, du côté de la reconnaissance, il est amené à adopter ces comportements et à interpréter des situations variées à partir «des différents référentiels religieux et culturels qu'il apprend à découvrir et à connaître» (PFÉQ, 322).

Ainsi mises en relation, les différentes composantes des compétences devraient d'abord entraîner l'élève à mieux saisir ce qu'est la diversité culturelle pour pouvoir ensuite l'amener à entrer en relation avec celle-ci. Mis en contact avec la diversité, l'élève sera amené à voir différemment et pourra reconnaître les richesses qu'elle peut lui apporter et le partage qui peut se créer à travers celle-ci.

L'approche interculturelle, bien qu'elle n'y soit pas définie spécifiquement, trouverait des assises importantes dans ce programme d'enseignement moral et religieux protestant. En effet, on retrouve dans cette discipline le développement d'attitudes et de

comportements inhérents à l'ouverture à la diversité; la considération, l'écoute et l'accueil, la sensibilité, la compréhension, l'appréciation, le respect (PFÉQ, 318-319) et la tolérance accrue comme stratégie d'acquisition de comportements (PFÉQ, 321). D'ailleurs, l'élève sera même évalué selon le critère: «manifestation de respect, d'ouverture et d'accueil envers la diversité» (PFÉQ, 319). Tout au long de cette discipline, les intentions d'ouverture à la diversité prennent forme sous une ébauche d'approche interculturelle.

Par ce seul programme, nous pourrions être tentés de parler d'approche interculturelle, car on y fait référence à la reconnaissance de la diversité culturelle et à l'enrichissement possible par l'ouverture à celle-ci (PFÉQ, 318), tout comme on invite l'élève à se remettre en question pour élargir la fenêtre par laquelle il pose son regard sur le monde. Aussi, sans se limiter à la classe, l'élève devra prendre position face aux situations qui impliquent cette diversité qu'il découvre à la fois avec sa famille et dans sa communauté (PFÉQ, 322). En considérant ces intentions, l'élève aura sans doute la chance de rencontrer de nombreuses situations où le contact interculturel pourra naître.

En somme, bien que le programme trouve sa justification dans l'enseignement religieux protestant qui ouvre la porte à la diversité religieuse, nous retrouvons concrètement dans ses préoccupations l'aspect interculturel. Il est d'ailleurs étonnant de considérer le choix de l'image de présentation (PFÉQ, 309), sur laquelle sont regroupés des enfants autour d'un globe terrestre, ce qui évoque nécessairement une ouverture sur le monde, sur la diversité de notre monde.

Par cette analyse, nous pouvons constater que les intentions et les compétences sont,

de façon cohérente, étroitement liées à l'ouverture à la diversité, quelle soit religieuse ou culturelle. Toutefois, certains points restreignent cette ouverture. En effet, il semble que ce programme ne puisse être suivi par tous les élèves, ce n'est qu'une minorité d'élèves qui s'inscrit à ce cours, et encore faut-il qu'il soit donné dans les écoles. À cet effet, grâce à la collaboration de M. Raymond Ouellette, démographe pour le MÉLS, il est pertinent de souligner que pour l'année scolaire 2005-2006, seulement 2.95% des élèves inscrits au réseau scolaire primaire public suivaient le programme d'enseignement religieux protestant.

Un second point vient entraver l'ouverture à la diversité culturelle. En effet, dans cette discipline, les référentiels culturels reposent sur la *Déclaration des droits de l'homme* (PFÉQ, 324). Conséquemment, à vouloir rejoindre toutes les cultures sous la même conception occidentale de ce qu'est l'homme et de son rôle par rapport au monde, on renie la présence de l'autre tel qu'il est. Face à la diversité culturelle, les Droits de l'homme n'ont donc pas réussi à recevoir l'accord de tous, car bien qu'on y proclame le respect de la diversité, ce dernier se résume selon les balises occidentales (Smith, W. J. et Foster, W. F., 2005). En ce sens, «il est clair que la Déclaration (des Droits de l'homme) a été construite en fonction des courants historiques dominants de la pensée occidentale [...] en accord avec une certaine anthropologie philosophique ou un certain humanisme individualiste» (Panikkar, 1999: 218). Il est encore question d'une soumission des autres peuples à la volonté moderne occidentale, donc à peu d'ouverture face à la diversité. À titre d'exemple, du point de vue théologique, on peut percevoir que l'ensemble de la population n'est pas représenté dans cette Déclaration. En effet, en proclamant l'homme comme étant l'être supérieur, dictateur des droits et des libertés de l'homme, on balaie d'un seul coup toutes

les cultures qui croient dans le pouvoir d'une puissance transcendante qui puisse les protéger (*Ibid.*).

Nous retenons donc, à la lumière de l'interculturalité de Panikkar, que le programme d'enseignement moral et religieux protestant offre de grandes possibilités à l'ouverture à la diversité culturelle et à sa reconnaissance. Toutefois, il demeure ancré dans une vision du monde qui ne colle pas à la vision englobante pensée par l'interculturalité.

4.1.2 Enseignement moral et religieux catholique

Il serait impensable, dans un programme scolaire québécois, qu'il n'y ait pas de place pour la religion catholique, complice de notre histoire. C'est l'opinion de 59% des Québécois consultés quant à la place de l'enseignement religieux dans notre système éducatif¹². On ne peut pas leur donner tort, car cette dernière représente, «une composante majeure de la culture universelle et elle constitue un aspect central de l'identité culturelle québécoise» (PFÉQ, 293). Toutefois les temps changent et l'école doit s'adapter à cette évolution si elle veut répondre aux besoins des jeunes comme le prétendait François Legault, ministre de l'Éducation à l'époque de la mise en place du PFÉQ (PFÉQ: V). Ainsi, l'époque où Maurice Duplessis régnait et la façon avec laquelle il défendait la religion catholique, ne sauraient survivre aujourd'hui.

¹² L'étude réalisée par la compagnie Léger et Marketing pour le compte de la Coalition pour la déconfectionnalisation du système scolaire a été effectuée au moyen d'entrevues téléphoniques réalisées dans la semaine du 9 au 13 février 2005, et auprès d'un échantillon de 1004 Québécois. La marge d'erreur maximale est d'environ 3,4 %, 19 fois sur 20. Le sondeur a réalisé que le fait d'avoir ou non des enfants inscrits dans le réseau scolaire public n'influait en rien le type de réponses.

Il nous faut une transfusion de sens commun (s'exclama Maurice Duplessis) et revenir aux traditions d'autrefois, ces traditions qui devraient demeurer immuables en nous. [...]. Les deux autorités civile et religieuse doivent être également respectées parce qu'elles viennent de Dieu. (Le Devoir, 1949).

Sans nous embarquer dans le débat qui entoure la présence de la religion catholique, nous sommes sensibilisés à l'attention qui doit être portée à cette dernière au plan des richesses patrimoniales et historiques de notre province et de notre pays¹³. Toutefois, en ce qui a trait au privilège accordé à cette religion envers toutes autres (ce privilège qui est d'ailleurs également accordé à l'enseignement religieux protestant, lorsque ce dernier est offert), il ne colle pas aux idées d'ouverture à la diversité culturelle. En ce sens, une étude menée par le bureau de recherche sur la politique scolaire à l'Université de McGill démontre qu'en plusieurs points, notre système éducatif québécois viole les normes des droits de la personne en matière de liberté de religion et d'égalité (Smith et Foster, 1999:iii). En effet, par rapport à la Loi sur l'instruction publique, le fait qu'il y ait une reconnaissance aux écoles confessionnelles catholiques et protestantes, par des programmes d'enseignement moral et religieux respectifs, constitue un privilège accordé seulement à ces deux confessions (*ibid*). Comme la clause dérogatoire était toujours en vigueur au moment d'éditer le PFÉQ, bien qu'il y avait respect des Chartes québécoise et canadienne, les protections ainsi utilisées afin de protéger ces privilèges, violaient la liberté de religion et d'égalité.

À la lumière de ces considérations, certaines limites se posent quant à l'intention

¹³ Bien que ce travail porte sur le PFÉQ, ne pourrait pas être ignorée la décision prise envers un enseignement des religions et de l'éthique qui entrera en vigueur dans les écoles dès l'année scolaire 2008. En effet, cet avancement vers l'ouverture à la diversité culturelle marque un pas important au regard de notre problématique.

d'ouverture à la diversité énoncée dans la présentation de la discipline¹⁴, d'autant plus que cette dernière ne fait jamais appel à la reconnaissance. En effet, c'est davantage dans l'optique de savoir qu'il existe «divers groupes sociaux et religieux» que l'élève est mis en contact avec la diversité. «Les récits racontés l'amèneront aussi à explorer différents paysages humanisés, d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, et à comparer les réalités sociales qui leur sont propres» (PFÉQ, 293). Cette exploration sera balisée par les récits de la Bible, ce qui amènera l'enfant à regarder le monde par cette dernière. Ne doit toutefois pas être négligé, le fait qu'une ouverture soit faite envers certaines particularités de la diversité. Ces dernières viendront enrichir la réflexion de l'élève sans toutefois l'amener à mettre en perspective les conceptions proposées par la Bible.

L'ouverture à la diversité ainsi présentée n'offre pas de possibilité de démarche interculturelle, mais propose de jeter un regard sur cette diversité.

4.1.2.1 Compétences 1 et 2: Apprécier la religion catholique vivante; Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.

Par cette discipline, l'enfant, en quête de sens, pourra se situer et prendre des repères dans la diversité qui l'entoure. Cette diversité sera utile pour ce dernier afin de mettre en contexte les récits bibliques qu'il étudiera (PFÉQ, 295). Ainsi envisagée, l'ouverture à la diversité se présente, selon notre analyse, exclusivement dans un cadre de connaissance. En effet, les compétences qui composent ce programme contribuent à

¹⁴ Ces mêmes limites trouveraient leur place dans les intentions de l'enseignement moral et religieux protestant, toutefois, l'ensemble de cette discipline vient atténuer ces dernières, ce qui n'est pas le cas pour l'enseignement moral et religieux catholique.

présenter la diversité dans un moule fermé et encore plus, à titre d'objet à étudier. On ne cherche pas à créer le contact, ni le partage avec la diversité, mais davantage à connaître certains éléments de celle-ci. Concrètement, c'est à l'aide de rites, de concepts et de récits (PFÉQ, 298) qu'on amène l'élève à découvrir qu'il existe une diversité pour qu'ensuite il puisse la comparer aux récits bibliques catholiques. C'est donc davantage pour puiser la contribution de la religion catholique à travers les éléments de la diversité qu'est orienté ce programme.

L'élève pourra donc y reconnaître l'existence d'une certaine diversité, mais ce ne sera que pour servir son appréciation de la tradition catholique vivante (PFÉQ, 294). Dans de telles conditions, la diversité est présentée dans un cadre transférable, généralisable, ce qui vient justifier notre interprétation quant à la perspective de connaissance dans laquelle s'inscrit ce programme. En effet, l'autre n'est pas considéré en tant que sujet avec qui partager, mais plutôt en tant qu'objet à explorer.

Néanmoins, il est pertinent de noter l'éventail de savoirs essentiels se rapportant à la diversité qui est suggéré. L'élève sera en effet, amené à étudier, par le biais d'organismes, de personnages, de rites ou d'expériences: le respect, la souffrance, la dignité, l'estime de soi et des autres, le partage, l'amour (PFÉQ, 298-305). Ces derniers seront puisés à même les religions catholiques, l'islam, le judaïsme, le bouddhisme, tout comme auprès des cultures et traditions religieuses autochtones et égyptiennes. L'éventail de connaissances à découvrir est riche en terme de diversité. Toutefois, son impact face à l'ouverture à la diversité demeure assez mince dans le sens où l'élève explorera certains éléments de cette diversité par le biais de *l'appréciation de la tradition catholique vivante*, et comme

référentiels dans sa démarche de prise de position face à des situations comportant un enjeu moral.

Par ce programme, on cherche donc à étendre l'influence de la religion catholique jusque dans les autres religions, sans toutefois ouvrir la porte à la compréhension de ces dernières. L'interprétation que nous avons de l'enseignement moral et religieux cadre bien dans les accusations de violation de liberté de religion et d'égalité annoncées par Smith et Foster (2005). Ce qui ne peut pas trouver sa place dans une approche interculturelle.

4.1.2.2 Conclusions partielles

Dans le programme d'enseignement moral et religieux protestant, les savoirs essentiels dépassent les intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées dans ce programme. Ces savoirs, si nombreux sont-ils, viennent soutenir notre hypothèse selon laquelle le programme s'inscrit dans une perspective de connaissance.

En somme, à la lumière de l'analyse que nous faisons de ce programme, au regard de l'interculturalité de Panikkar, il est difficile de reconnaître, aux intentions d'ouverture à la diversité, l'inscription dans une approche interculturelle. Bien qu'un clin d'œil soit offert à plusieurs éléments de la diversité, nous en retenons que l'aspect pluriel de celle-ci. En effet, c'est la connaissance des différences qui prime dans ce programme plus que la reconnaissance de la diversité culturelle.

4.1.3 Enseignement moral

En présentation, la discipline d'enseignement moral est divisée en deux perspectives. D'abord, on retrouve celle qui s'intéresse à la personne. Cette personne est vue comme

porteuse «d'une vision du monde, d'une certaine compréhension des réalités, d'une façon de concevoir la personne, de croyances, de valeurs», et se définit selon la culture du milieu dans lequel elle évolue (PFÉQ, 272). Dès lors, par cette vision de la personne, le PFÉQ reconnaît à chaque individu un caractère particulier.

Dans sa seconde perspective, la morale considère cette personne, comme un membre d'une collectivité, aussi en évolution constante, où «d'autres visions du monde, d'autres conceptions de la personne et d'autres repères pour agir» se rencontrent (*ibid.*). Nous pouvons déceler de cette présentation, une certaine orientation vers l'ouverture à l'autre. Effectivement, c'est à partir des diverses visions et conceptions du monde que l'élève sera invité à réfléchir pour comprendre et prendre position. En somme, c'est avec eux qu'il pourra partager et construire pour le bien être individuel et collectif.

Bien que la diversité culturelle ne soit pas encore évoquée explicitement, il est aisé de faire le parallèle entre de telles intentions et celles recherchées par l'interculturalité de Panikkar, notamment en ce qui concerne la compréhension et la construction dans un but commun. D'ailleurs, n'invite-t-on pas l'élève à porter son regard à «d'autres réalités plus vastes, comme son quartier, les autres cultures qui s'y trouvent, son pays, d'autres pays, la planète» (PFÉQ, 274)? La porte est grande ouverte et nous serions tentés d'y voir luire la reconnaissance de l'autre dans sa diversité. En effet, on perçoit dans ces intentions, une fois de plus, l'influence de la *Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* qui propose comme mission éducative de «donner des moyens à chacun de comprendre l'autre dans sa particularité» (Delors, 1996:18). Conséquemment le souci de l'autre ainsi considéré, est nécessaire dans une vision interculturelle.

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de considérer la présentation de la morale sous ses deux volets, soit en tant que processus et en tant que contenu. Le processus se rapportant à la reconnaissance de la diversité attirera davantage l'attention en vue d'une inscription dans une démarche interculturelle. De son côté, le contenu, outillant l'élève pour qu'il puisse forger son référentiel moral, s'apparente plus particulièrement à la connaissance. Il ne peut à lui seul rencontrer les visées d'une approche interculturelle, mais n'est toutefois pas négligeable.

Le processus est rendu possible, entre autres, par la pratique du dialogue moral qui doit amener l'élève à résoudre les problèmes moraux qu'il découvre à «petite et grande échelle» dans les relations humaines (PFÉQ, 274). C'est en mettant à la contribution différentes personnes qu'il arrivera à trouver des solutions aux problèmes moraux. Cet aspect de l'enseignement moral nous amène à faire le lien avec l'objectif de la vision englobante de Panikkar. Cette dernière étant la réunion des différentes façons de voir le monde pour arriver à la fécondation de ces dernières dans le but de trouver des solutions invisibles par un seul regard (Panikkar: 1999).

Ainsi présentée, la compétence du dialogue moral ne peut certes pas être ignorée dans notre analyse, bien que dans son explicitation, elle ne réfère pas directement à l'implication interculturelle. Allons maintenant voir sur le plan pratique, comment il est prévu dans le PFÉQ d'atteindre de telles intentions favorables à une approche interculturelle.

4.1.3.1 Compétence 1: Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral

En ce qui concerne la présentation de la première compétence, *Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral* (PFÉQ, 275), on retrouve la nécessité d'aller au-delà des principes fixes pour rejoindre, et ainsi mieux comprendre, l'interdépendance des hommes, entre les cultures et les époques, leur agir et ce sur quoi ils se basent pour agir (*Ibid.*). Par les intentions de cette compétence, il est envisagé de déterminer les «conditions» d'un mieux vivre ensemble. La réflexion de l'élève portera donc sur ce qui distingue le soi de l'autre. L'élève devra solliciter sa raison, son jugement critique et son imagination pour arriver, en coopération, avec l'autre, à mieux comprendre le monde qu'ils se partagent (*Ibid.*). Ainsi plus en connaissance de son milieu et des richesses que ce dernier peut lui apporter, l'élève arrivera impunément à identifier les préjugés et les généralisations dont il peut être porteur. Il sera par le fait même, invité à prendre la place qui lui revient dans la société tout en contribuant au mieux vivre ensemble avec la diversité qui lui sera présentée. Pour y parvenir, l'élève sera amené à analyser et comparer des situations de vie et des repères pour agir issus d'autres cultures (PFÉQ, 276) avant de préciser et justifier ce qu'il retiendra en fonction du mieux vivre ensemble. Il y a dans ces intentions un souci qui est porté à l'autre et à la volonté de grandir avec cet autre qui s'inscrit parfaitement dans une approche interculturelle.

Encore plus, les intentions de cette compétence, en faisant référence aux expériences personnelles de l'élève et en l'amenant à s'ouvrir «aux repères moraux, spirituels et culturels de son milieu et (à prendre) conscience de ses réactions personnelles face aux buts et aux valeurs qui le guident» envisagent la diversité comme un besoin. En effet, on y présente, dans une perspective de reconnaissance, le vivre ensemble comme une richesse à

partir de laquelle l'élève peut développer son identité (PFÉQ, 275).

Dans le même ordre d'idées, les savoirs essentiels relatifs aux relations avec les autres proposent la reconnaissance des différences comme source d'enrichissement (PFÉQ, 279). Mis en situation de vie, l'élève devra être amené à voir l'humain comme un être interdépendant, de qui il a besoin et qui a réciproquement besoin de lui; qui donne et qui reçoit des autres et qui contribue à forger sa propre identité. Par l'importance que l'on reconnaît à l'autre, il y a certainement un lien à faire avec une approche interculturelle qui, sans cet autre ne pourrait pas arriver à atteindre les objectifs qui s'inscrivent dans la recherche d'un monde meilleur.

Toutefois, bien que l'élève inscrive sa réflexion dans «l'expérience très concrète de la vie» (PFÉQ, 275), il n'est pas envisagé dans cette compétence de permettre le contact avec l'autre pour qu'il puisse avoir échange et partage. C'est donc davantage dans un cadre de connaissance que se traduisent les intentions de cette compétence. En effet, bien que ces dernières incluent une ouverture à l'autre, c'est par la comparaison et l'analyse que l'élève apprendra à connaître cette diversité, en traînant toujours avec lui, voire malgré lui, ses propres conceptions. En se référant constamment à ces dernières, l'élève ne pourra donc pas s'approcher de l'autre comme le voudraient les intentions de cette compétence.

Pour faire un lien avec l'interculturalité de Panikkar, ces dernières intentions pourraient, à prime abord, s'apparenter à l'herméneutique diatopique de Panikkar, soit en proposant d'amener l'élève à comprendre l'autre de la même façon que ce dernier se comprendrait lui-même. Toutefois, présentée sous forme de contenu, la morale ne peut que

s'insérer dans la perspective de la connaissance de l'autre. Conséquemment, c'est par cette perspective que l'élève pourra enrichir et complexifier sa vision du monde. Néanmoins, lorsque l'élève sera amené à définir les valeurs d'entraide, de partage, de souci de l'autre, de coopération, d'ouverture à l'autre et d'égalité des personnes (PFÉQ, 280), il est considéré que pour y arriver, il a dû en faire l'expérience...

Bien que la perspective de connaissance occupe une place importante dans cette discipline, il serait injuste de ne pas reconnaître certains éléments correspondant à l'interculturalité de Panikkar. En effet, parce que l'enseignement moral cherche à positionner l'élève sur qui il est, avant de lui permettre de découvrir et de s'enrichir auprès des autres cultures, le PFÉQ rejoint en partie le concept de dialogue *intraculturel* de Panikkar. Ce parallèle devient encore plus éloquent, s'il est considéré que les autres cultures y sont vues comme des richesses à connaître, à comprendre et à reconnaître jusqu'à en modifier notre conception du monde en y intégrant des «nouveautés».

Il est également pertinent de noter que dans ce programme, on n'entrevoit pas nécessairement le contact avec la diversité culturelle comme d'une chose facile, qui se déroulerait sans implication personnelle. En effet, on y retient notamment dans les savoirs essentiels qui seront portés à l'étude, la considération des difficultés pouvant entraver les relations avec des personnes différentes et, sous la rubrique des exigences de la vie commune, la nécessité de gestion de tensions (PFÉQ, 279). Il n'y a toutefois pas d'indications supplémentaires relatives à ces deux derniers points, notamment en ce qui a trait à la rencontre avec l'autre, ce qui limite la possibilité d'arriver à rencontrer une approche interculturelle. Quoique, lorsque mises en commun avec la troisième compétence

de ce même programme, *pratiquer le dialogue moral*, les bases se solidifient.

4.1.3.2 Compétence 2: Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral

Afin d'éviter la répétition, ne sera pas traitée exhaustivement la compétence *Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral* (PFÉQ, 282), qui similaire à celle des deux programmes d'enseignement religieux, cherche à ouvrir la porte à la diversité culturelle, dans un cadre de connaissance, en suggérant l'analyse de situation à partir de différents points de vue dans le but du mieux vivre ensemble (PFÉQ, 283). Loin d'être négligeable, elle vient appuyer les deux autres compétences de cette même discipline, ces dernières nous paraissant fondamentales.

4.1.3.3 Compétence 3: Pratiquer le dialogue

Cette dernière compétence de l'enseignement moral nous conduit semblablement à ce que Panikkar nomme la *vision englobante*, qui cherche par les yeux de toutes les cultures à trouver des solutions qui pourraient améliorer notre monde. Par la compétence du dialogue moral, on cherche à créer une communication où l'élève est invité «à prendre davantage conscience de ce qui se passe en lui, à développer sa sensibilité à l'autre et à s'engager avec ses interlocuteurs dans une recherche commune» (PFÉQ, 286), ce qui se rapproche, dans une certaine mesure, du dialogue *intraculturel*. Il ne s'agit donc pas de partir d'une position prédéterminée, mais bien d'amener, dans un premier temps, l'élève à réfléchir sur qui il est, pour qu'il puisse ensuite s'ouvrir à l'autre.

Ainsi, une fois plus en connaissance respective de leur personne, le soi et l'autre, mis

en relation, s'engagent dans une recherche de compréhension mutuelle qui pourrait s'apparenter, dans un contexte pluraliste, à un certain dialogue interculturel. En effet, pour faire un parallèle avec l'interculturalité, par les intentions recherchées dans cette compétence, l'élève sera invité à voir avec les yeux de l'autre pour ainsi mieux orienter ou agrandir son regard.

Toujours dans l'esprit de dialogue et de reconnaissance de l'autre, les élèves devront identifier ce qui entrave ou facilite ce dialogue dans un esprit de coopération (PFÉQ, 286) et dans la recherche du mieux vivre ensemble. Ils devront également considérer les *éléments nouveaux* pour construire respectivement leur opinion. Pour ce faire, l'élève sera amené à «se décentrer de son point de vue pour considérer le point de vue de l'autre» (*Ibid.*).

Pour poursuivre le rapport avec notre cadre théorique, selon les termes panikkariens, nous pourrions traduire cette compétence par la mise en pratique d'une certaine *transmythisation*. En effet, cette dernière pourrait s'opérer lorsque l'élève devra mettre en perspective sa compréhension du monde face à celle de l'autre et qu'une nouvelle compréhension verra le jour suite à cette rencontre. Ainsi, le mythe, le regard ou la vision que l'enfant aura, sera modifié, transformé, sans toutefois qu'il n'en soit conscient. Cette transmythisation accompagne l'ouverture à la diversité culturelle, car elle s'intègre à cette dernière.

Ainsi présentées, les intentions de cette compétence font émerger l'orientation vers une démarche d'ouverture à la diversité et elles s'inscrivent dans la perspective de

reconnaissance de la diversité, ou du moins de l'autre, car on ne retrouve pas de mention explicite relative à la diversité. Nonobstant ce manque, si la présentation générale de la discipline de l'enseignement moral est considérée, un lien avec la diversité culturelle peut être établi, d'autant plus que le PFÉQ reconnaît à maintes reprises le caractère pluraliste de notre société.

Par ces considérations, nous avons pu établir un rapprochement entre le dialogue moral et le dialogue interculturel de Panikkar. En effet, tel que présenté ci-haut, se retrouvent dans le premier les bases du second¹⁵.

Par le dialogue moral, l'élève chemine autant dans la prise de conscience de ce qui se passe à l'intérieur de lui et dans le développement de sa sensibilité à l'autre que dans son engagement à rechercher des réponses avec les autres. Il apprend graduellement à se décentrer de son point de vue pour considérer le point de vue de l'autre (PFÉQ, 286).

Mises en pratique, ces intentions gardent toujours le cap sur la perspective de reconnaissance dans le sens où l'enfant est appelé, entre autres, à « manifester de la considération pour les autres » et à « construire avec les autres des réponses à des questions morales » (PFÉQ, 287). Ces dernières composantes appellent à l'ouverture, à l'appréciation, au respect de l'autre tout autant qu'elles ouvrent la porte à une vision englobante par la recherche mutuelle de réponses aux divers problèmes moraux ou par la construction de ponts entre les cultures, comme le dirait Panikkar (1998).

¹⁵ Cette interprétation est faite sans toutefois tenir compte de l'aspect dialogal du dialogue interculturel, lequel ne pourrait trouver sa présence dans un programme d'éducation de niveau préscolaire et primaire.

4.1.3.4 Conclusions partielles

Globalement, l'enseignement moral offre une grande opportunité pour traiter de l'ouverture à la diversité culturelle en guidant l'élève vers la découverte, la réflexion et la remise en question de lui-même par une considération affirmée envers l'autre. En ce sens, cette discipline cherche majoritairement à développer un vivre ensemble dans le respect et l'appréciation de la diversité. Elle invite également à apprécier la richesse interculturelle jusqu'à en envisager la coopération avec cette dernière.

Ainsi présenté, ce programme, pourrait porter le flambeau de l'ouverture à la diversité. Toutefois, nous arrivons, une fois de plus, par notre analyse à une forte proportion d'inscriptions dans la perspective de connaissance¹⁶, limitant ainsi la possibilité de telles intentions de s'inscrire dans une réelle approche vers l'interculturalité. Une ouverture certes sera et pourra être créée, mais pour arriver à la fécondation des différentes cultures, il doit y avoir encore plus de reconnaissance et surtout une orientation clairement précisée envers la diversité culturelle. Face aux considérations relatives à ce programme, il importe de retenir la contribution indispensable de la pratique du dialogue moral pour arriver à de telles conclusions.

4.1.4 Éducation physique

La discipline de l'éducation physique et à la santé reflète une volonté à l'ouverture à la diversité culturelle, mais n'y joint aucun moyen ni orientation pour y parvenir. En effet,

¹⁶ Dix-sept des unités de sens trouvent leur place dans la connaissance de la diversité culturelle contre huit qui sont évaluées dans la reconnaissance.

se retrouve dans la présentation de cette discipline, l'intention de sensibiliser l'élève «aux différences culturelles et à leur influence sur les habitudes de vie et sur la pratique d'activité physique» (PFÉQ, 256). Toutefois, parmi les trois compétences proposées, aucune ne se rapproche de cette intention, ne serait-ce que par un clin d'œil à la diversité culturelle. Néanmoins, nous retrouvons dans la liste des repères culturels de ce programme, la pratique de sports d'ici et d'ailleurs (PFÉQ, 269).

4.1.4.1 Conclusions partielles

Cette ouverture vers les pratiques sportives des autres pays peut s'avérer pertinente pour connaître de ce qui se passe ailleurs, mais ne peut pas s'inscrire dans l'ouverture recherchée par une approche interculturelle. À cet effet, nous ne nous attarderons pas plus longuement sur cette discipline.

4.1.5 Conclusions relatives au domaine du développement personnel

En considérant l'ensemble des disciplines qui composent ce domaine, il est pertinent de noter que notre analyse va dans le même sens que les intentions relatives au vivre ensemble qui introduisent le domaine du développement personnel. En effet, la majorité des unités de sens de ce domaine se retrouve dans la catégorie d'analyse traitant du vivre ensemble. Ce qui nous amène à constater une cohérence dans l'ensemble du domaine.

De plus, notre évaluation fait ressortir de ces inscriptions un certain équilibre entre la perspective de connaissance et de reconnaissance. Bien que la perspective de connaissance

l'emporte¹⁷, celle de reconnaissance se trouve légèrement inférieure, ce qui est tout de même remarquable, car dans aucune autre catégorie nous ne pouvons retrouver autant d'unités de sens d'un même domaine s'inscrivant dans la perspective de reconnaissance. Ainsi, notre interprétation laisse entrevoir la possibilité dans ce domaine d'introduire une ouverture authentique envers l'autre. Nous nous exprimons en terme de possibilités, car toutes les conditions ne sont pas réunies pour parler d'une approche interculturelle se rapprochant de celle pensée par Panikkar.

Néanmoins, une constante demeure dans ce domaine et ne peut pas être négligée. Il s'agit du fait que tous les élèves n'ont pas accès à l'ensemble de ces disciplines. En effet, ils doivent faire un choix parmi les trois disciplines relatives à l'enseignement moral. L'ampleur de l'ouverture à la diversité qui leur sera présentée dépendra donc de ce choix¹⁸. Toutefois, peu importe le choix qui sera effectué, une certaine ouverture à la diversité, dans un cadre d'appréciation et de respect, sera présente, plus importante cependant sous la perspective de connaissance.

Ce domaine demeure face à l'ouverture à la diversité culturelle, celui qui offre la plus grande possibilité pour introduire une approche interculturelle, bien qu'elle n'y soit pas toujours explicitement proposée. En effet, les intentions relatives à ce domaine laissent présager l'orientation vers un vivre ensemble avec la diversité qui pourrait, par les concepts proposés et les attitudes envisagées, s'inscrire dans une approche interculturelle telle que

¹⁷ Dix inscriptions pour la perspective de connaissance contre sept pour celle de reconnaissance.

¹⁸ Cette situation devrait ni plus ni moins disparaître avec la mise en place du programme d'éthique et de culture religieuse prévue pour 2008(MÉLS, 2005).

celle pensée par Panikkar. Toutefois, ces intentions semblent se dissimuler lorsque vient le temps de les mettre en pratique et de faire vivre l'ouverture à la diversité culturelle aux élèves.

En somme, bien qu'il traite la culture sous ses signes visibles et catégoriels, le domaine personnel pourrait être celui qui se rapproche le plus de la démarche de Panikkar. En effet, selon cette analyse, mis à part la recherche d'équivalents homéomorphes, se retrouve l'ensemble des conditions retenues pour permettre un certain dialogue interculturel. En effet, la diversité est vue dans ce domaine en majorité comme une richesse à découvrir plutôt que telle une série de choses différentes à connaître.

De plus, la compétence relative au dialogue n'est pas du tout négligeable dans le sens où elle est la seule du PFÉQ à créer un réel contact entre le soi et l'autre, bien que celui-ci ne soit pas nécessairement issu de la diversité culturelle. En terme d'exclusivité, ce domaine contient également les seules traces relatives aux concepts de vision englobante et de dialogue interculturel, bien qu'il ne les rejoigne pas de façon intégrale. Ce sont les affirmations inscrites dans ce domaine et relatives à, d'une part, l'apport enrichissant de la diversité culturelle et d'autre part, à la réflexion sur soi par rapport à son milieu, mais surtout avec les autres cultures, qui justifient ces dernières interprétations.

Pour appuyer l'hypothèse de la recherche selon laquelle le PFÉQ s'inscrirait davantage dans un cadre de connaissance de la diversité culturelle, il importe de retenir que, malgré la richesse possible envers une approche interculturelle, le domaine du développement personnel s'inscrit dans les rangs de la perspective de connaissance.

4.2 Domaine des arts

C'est parce que les différentes formes d'arts sont porteuses d'une «culture visible», si nous pouvons nous permettre cette expression, et qu'elles accompagnent à leur façon chaque société, que ce domaine s'inscrit dans une certaine ouverture à la diversité culturelle. Il s'agit d'une ouverture partielle, car elle se limite à un seul aspect de la diversité culturelle. Néanmoins, il s'agit d'une ouverture tout de même, qui permet de découvrir les quatre coins du monde. En effet, que l'on traite de l'art dramatique (PFÉQ, 196), des arts plastiques (PFÉQ 210), de la danse (PFÉQ 224) ou de la musique (PFÉQ 238), chacun de ces genres artistiques permet l'expression de la pensée, d'une certaine vision du monde et certainement d'une réalité socioculturelle (PFÉQ, 190). Les productions artistiques sont en fait des moyens de communication pour exprimer chaque recoin de la planète (PFÉQ, 191) et c'est par ces dernières qu'est rendue possible l'ouverture à la diversité culturelle dans un esprit d'appréciation. Comme cette ouverture s'effectue par le biais de productions, il importe de préciser que la relation d'ouverture aux oeuvres artistiques ne peut pas être la même qu'envers des individus. Il s'agit donc nécessairement d'une relation sujet-objet, s'inscrivant essentiellement dans la perspective de connaissance. Corrélativement, l'évaluation faite du domaine des arts s'inscrit exclusivement dans cette dernière.

Comme les quatre disciplines sont sensiblement présentées par les mêmes compétences, à quelques exceptions près, elles ont été évaluées conjointement. Ainsi, il est pertinent de noter que chacune participe à l'élaboration de la vision du monde de l'élève, en l'amenant à s'ouvrir et à apprécier les œuvres de son milieu et celles *d'ailleurs* (entre autres

PFÉQ, 238). Par cette ouverture, l'élève pourra donc distinguer les particularités et les différences de diverses œuvres du monde, ce qui l'amènera également à «(saisir) davantage les éléments de sa propre culture» (*ibid.*).

4.2.1 Compétence 2: Interpréter des séquences dramatiques, des danses, des pièces musicales

Concrètement, à travers les quatre disciplines artistiques, l'enfant sera amené à interpréter une variété de productions artistiques (PFÉQ, 200, 228, 242). Par l'interprétation d'œuvres, qui exclut les arts plastiques, l'élève pourra y développer un contact privilégié. En effet, si nous considérons, par exemple, l'interprétation d'une danse *d'ailleurs*, l'élève sera certainement initié à tout autre chose, ce qui viendra nécessairement ébranler sa conception de ce qu'est la danse et donc par le fait même ouvrir ses horizons culturels, comme le veut le PFÉQ (190).

L'interprétation d'œuvres, ainsi présentée, peut certes ouvrir les yeux sur autre chose, en faisant prendre conscience à l'élève qu'il existe une pluralité de façon de s'exprimer par l'art, et que ces dernières peuvent être différentes selon les diverses cultures qui composent notre monde. Ce qui est ici proposé s'inscrit dans une ouverture culturelle, mais non interculturelle, car il n'y a pas de recherche de compréhension de cette diversité tout comme il n'y a pas d'interaction envisagée avec les cultures à découvrir. Cette ouverture ne rejoint donc pas les visées d'une démarche interculturelle.

4.2.2 Compétence 3 Apprécier des œuvres théâtrales, (des œuvres chorégraphiques ; des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques; des

œuvres musicales) ses réalisations et celles de ses camarades

L'élève, par la compétence relative à l'appréciation des œuvres artistiques, sera invité à s'ouvrir à la diversité culturelle (PFÉQ, 202, 216, 230, 244). En effet, il découvrira, une fois de plus, un large éventail de productions artistiques issues, entre autres, de différentes cultures. Par cette appréciation, il est sous-entendu que l'élève devra «être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à (une) oeuvre et à son interprétation, et porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés» (*ibid.*). Bien que ce soit dans un esprit de respect, le jugement porté sur des œuvres examinées s'établira nécessairement à partir des conceptions de l'élève et à partir de critères techniques prédéterminés (*ibid.*). Il y a aura ainsi peu de place à *l'épanouissement de la diversité culturelle*, si nous pouvons l'imager ainsi.

Cette ouverture peut certes élargir l'esprit du jeune quant à la diversité culturelle, toutefois elle ne pourra pas l'amener à mieux comprendre cette dernière, comme le voudrait l'approche interculturelle. D'autant plus que, sans qu'il soit amené à comparer les œuvres entre elles, l'élève portera un jugement à partir de sa propre culture, étant conséquemment aveuglé par son mythe. C'est donc, uniquement dans l'idée de constater qu'il y a, à travers les différentes cultures, diverses conceptions artistiques, que prend forme l'ouverture à la diversité culturelle dans la compétence relative à l'appréciation d'œuvres artistiques.

4.2.3 Conclusions relatives au domaine des arts

En somme, toutes compétences réunies, nous retenons de ce programme de formation artistique que, bien qu'il s'ouvre essentiellement à la diversité culturelle, il le fait davantage

dans l'optique de découvrir qu'il existe une pluralité d'œuvres artistiques çà et là dans le monde. Les entrées dans la grille d'analyse en sont d'ailleurs le reflet avec près de la moitié¹⁹ des inscriptions dans la catégorie d'analyse *pluralité*. Ce type d'ouverture ne peut donc pas rejoindre celle attendue dans une approche interculturelle.

D'ailleurs, lorsque les œuvres sont examinées, au regard d'aspects socioculturels (entre autres, 217) ce sont uniquement des signes visibles relatifs au *temps* qui sont considérés, soit des «traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître» (entre autres, PFÉQ, 216). Qu'en est-il alors des signes visibles relatifs au lieu? Rien ne semble préciser cette dimension, qui est pourtant bien présente dans l'ensemble des compétences soulevées et qui pourrait soutenir pertinemment l'ouverture sur le monde.

Dans la même lignée, dans les différents savoirs essentiels, il est intéressant de noter qu'outre les différentes époques à couvrir qui y sont clairement précisées pour répondre au critère *d'hier et d'aujourd'hui*, on retrouve pour celui *d'ici et d'ailleurs* la seule mention suivante: «Ces extraits seront issus de la production théâtrale québécoise mais aussi d'autres cultures, dont, si possible, celles des Premières Nations» (entre autres, PFÉQ, 206), n'offrant aucune spécification quant à d'autres cultures. Qu'en est-il des autres cultures, les cultures canadiennes, américaines, occidentales ou du monde entier? C'est dans une ouverture relative à l'interprétation qu'aura l'enseignant de *l'ailleurs*, que l'élève pourra découvrir la diversité culturelle dans le domaine des arts. En relation avec notre cadre théorique, et en empruntant les termes utilisés par Panikkar, les arts ainsi présentés,

¹⁹ Cinq inscriptions sur un total de douze pour le domaine des arts

s'inscriraient dans les perspectives morphologique et diachronique, bien plus que diatopique. Cette dernière perspective étant la seule à pouvoir permettre la rencontre et le partage avec la diversité. Sans cette dernière, il demeure difficile de rejoindre la démarche interculturelle.

La pluralité et la variété des œuvres, voilà ce qui caractérise l'ouverture à la diversité culturelle dans le domaine des arts. Bien qu'on fasse appel au respect de ces dernières et à leur appréciation (à partir de critères prédéterminés) (entre autres, PFÉQ, 202), ce domaine trouve difficilement sa place dans une approche interculturelle, car il est principalement centré sur l'élève et son milieu à travers le temps. Des accusations d'incohérence ne peuvent toutefois pas trouver place face aux intentions et aux compétences soulevées, les premières ne promettant que d'«élargir les horizons culturels» par, entre autres, le contact avec des œuvres *d'ailleurs*. Il s'agirait donc de bien définir ce que l'on entend par *ailleurs*, pour ainsi mieux situer l'ouverture à la diversité culturelle. Néanmoins, notre hypothèse se voit justifiée, car à la lumière de l'évaluation, aucune unité de sens, ne peut rejoindre la perspective de reconnaissance de la diversité culturelle dans ce domaine.

4.3 Domaine de l'univers social

La première phrase de la présentation du domaine de l'univers social invite à croire que les intentions d'ouverture à la diversité culturelle y trouveront aisément leur place. En effet, on présente ce domaine comme essentiel pour «comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution» (PFÉQ, 165). On y reconnaît également qu'aujourd'hui, on doit développer des outils pour vivre dans «une

société de plus en plus complexe et changeante» (*Ibid.*). Cette exigence vient justifier la présence, dans ce domaine, de disciplines qui «favorisent l'ouverture sur le monde», et qui «invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité» (*Ibid.*). Ainsi présenté, il est légitime d'attendre de ce domaine qu'il procure aux élèves, de façon pertinente, les «fondements de l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste» (*Ibid.*) dans lesquels se retrouve nécessairement l'ouverture à la diversité culturelle.

Est essentiellement retenue de l'analyse de la présentation du domaine de l'univers social, une volonté au vivre ensemble avec la diversité. C'est, en effet, en invitant l'élève à mettre en perspective les réalités sociales qui l'entourent, que l'élève aura la possibilité de mieux comprendre celles des autres (PFÉQ, 165).

Face aux intentions relatives au vivre ensemble, nous sommes tentés de faire un lien avec la démarche interculturelle de Panikkar. En effet, cette dernière propose, entre autres, la rencontre des différentes cultures dans leurs façons respectives de voir le monde et de le comprendre. C'est toutefois dans le cadre de connaissance que nous pouvons inscrire ces intentions, car c'est sans envisager d'interactions entre les différentes réalités sociales que l'élève entreprendra leur compréhension. Effectivement, c'est par la comparaison de l'ici et de l'ailleurs, que l'élève pourra «(s'éveiller) au changement et à la diversité» (*Ibid.*). En partant de lui-même, l'élève ne peut pas arriver à comprendre l'ailleurs comme ce dernier pourrait se comprendre lui-même. Il ne fait donc que poser un regard à travers la fenêtre qui le définit, pour reprendre l'idée de Panikkar, ne pouvant ni voir plus large que ce qu'il voit ni comprendre davantage que ce qu'il comprend déjà. Ce regard posé sur l'autre n'est

évidemment pas celui recherché par l'approche interculturelle.

Pour appuyer cette interprétation, il importe de souligner que l'élève sera invité à «expliquer de façon rigoureuse et systématique» (PFÉQ, 165) les nouvelles réalités sociales qu'il explorera à travers le domaine de l'univers social, alors qu'il en aura qu'une idée relative à ce qu'il verra à travers sa «fenêtre». Il n'y a donc pas de place pour la reconnaissance de la diversité face à ces intentions qui invitent tout de même à élargir la vision du monde, au vivre ensemble, à l'ouverture à l'autre et même à «(l'éveil) au changement et à la diversité» pour reprendre les mots du PFÉQ (*Ibid.*). Allons donc voir si les compétences de ce domaine peuvent atténuer cette interprétation peu favorable à l'ouverture à la diversité culturelle et comment elles répondent aux intentions d'éveil, d'ouverture, d'insertion et de compréhension de la diversité présente dans notre société pluraliste et dans notre monde.

4.3.1 Le programme du premier cycle (compétence: Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société)

La compétence du premier cycle, constitue une initiation à ce domaine. Par son exploration vers, entre autres, l'ailleurs et ses réalités sociales, l'élève sera initié au changement et à la différence (PFÉQ, 166). Il sera par conséquent invité à développer «des attitudes d'ouverture et de tolérance»(*ibid.*). Plus encore, cette compétence devra guider l'élève pour qu'il puisse «apprendre à gérer ses relations avec l'autre et à construire peu à peu son identité au contact de la différence» (*Ibid.*).

Face à ces intentions, bien qu'il ne soit pas concrètement envisagé qu'il y ait

rencontre entre le soi et l'autre, il y a certainement, dans cette compétence matière à développer les bases essentielles à un éventuel vivre ensemble et à de futures interactions avec la diversité²⁰. Dans cette perspective, les composantes de cette compétence s'inscrivent exclusivement sous la connaissance de la diversité culturelle. Encore plus, elles conduisent l'élève vers la description et la comparaison entre *l'ici et l'ailleurs*. Comme nous l'avons soulevé, la comparaison ne peut pas être un moyen pour comprendre l'autre. Ce qui n'empêche toutefois pas l'élève d'être sensibilisé sur la diversité culturelle. Cette compétence ne peut donc pas s'inscrire dans une approche interculturelle, mais pourrait en être l'introduction.

4.3.1.1 Conclusions partielles

Au regard de notre analyse, bien que nous ayons classé la comparaison entre les réalités sociales d'ici et d'ailleurs sous la catégorie diatopique, loin de nous l'idée d'inscrire cette intention dans une approche interculturelle. Pour accéder à cette dernière, il faudrait que le rapprochement entre les diverses réalités se fasse dans un cadre de reconnaissance; ce qui n'est pas le cas dans cette compétence. En effet, bien que l'élève soit invité à comprendre ce qui distingue l'ailleurs et l'ici, c'est par un «dialogue» entre lui-même et les

²⁰ Nous préférons de loin le terme diversité à celui de différence, ce dernier qui résonne avec une connotation négative. D'ailleurs Abdallah Pretceille semble également avoir une réticence pour ce terme lorsqu'elle, en évoquant la diversité culturelle, considère que les «conséquences sur les comportements, les socialisations, les apprentissages, la communication ne peuvent être perçus qu'à travers un modèle de la bigarrure, de la variation et non celui de la différence» (1999:18). À cet effet, nous sommes incités à classer les unités de sens référant à la *différence* dans la tolérance négative au sens de Panikkar, qui représente le respect culturel sans plus.

informations qu'il observera, que pourra se créer le rapprochement entre les diverses réalités, donc sans interaction avec l'autre, représentant de la diversité, et sans compréhension de ce dernier.

Encore plus, la diversité y est plus souvent qu'autrement présentée comme une pluralité envers laquelle l'élève doit démontrer un certain respect, sans plus. En effet, c'est d'abord en initiant l'enfant au changement et à la différence, par un regard posé sur différents faits de la vie, qu'est abordée la diversité. L'enfant est ensuite invité à être tolérant et ouvert envers cette différence. Présentée de la sorte, nous pouvons interpréter cette ouverture à la manière du respect culturel de Panikkar, ce dernier qui tend vers la passivité envers la diversité plutôt que d'inviter au partage et à la compréhension mutuelle.

Voyons maintenant ce que les cycles supérieurs proposent pour répondre aux intentions de ce programme avec les disciplines de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

4.3.2 Le programme Géographie, histoire et histoire à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles)

L'éducation à la citoyenneté, par le biais de l'histoire et de la géographie, s'intéresse à *l'ailleurs dans le monde* pour y comprendre et accepter la différence (PFÉQ, 170). Étant complémentaires, ces disciplines se retrouvent regroupées dans les trois compétences réservées aux 2^e et 3^e cycles. «Ces compétences se rapportent toutes trois à la lecture de sociétés et de territoires, mais abordée sous des angles différents: l'organisation, le changement et la diversité»(*ibid.*). Est retenu de la présentation de celles-ci que l'élève

pourra d'une part, s'ouvrir au monde dans l'objectif de découvrir qu'il existe dans *l'ailleurs* des différences avec *l'ici*, ce qui, dans une autre mesure, lui permettra de mieux se définir lui-même. Ainsi annoncées, ces disciplines, ne semblent pas pouvoir offrir une reconnaissance à la diversité, mais plutôt chercher à connaître cette dernière par le biais, une fois de plus de l'observation et de la comparaison.

Néanmoins, par «le regard porté sur des réalités sociales et territoriales d'ici et d'ailleurs» (PFÉQ, 170) l'élève s'initiera à une pluralité de situations et pourra ainsi «construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales» (*Ibid.*). Aussi, il sera «fréquemment appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres», dans le respect de ces derniers, pour ensuite «nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles» (*Ibid.*). Se retrouvent ici les intentions générales du domaine de l'univers social. Parmi ces dernières, sont perceptibles une certaine ouverture à la diversité ainsi qu'une volonté à apprendre de cette dernière. Nous employons *apprendre de*, car l'apprentissage se fera davantage, pour ne pas dire complètement, dans un cadre de connaissance, selon notre évaluation.

Mises en pratique, les compétences de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté entraîneront l'élève vers la découverte, d'entre autres, *les réalités sociales d'ici et d'ailleurs*, et rappelons-le, devraient l'amener à mieux comprendre la société pluraliste dans laquelle il évolue (PFÉQ, 165). Bien que les deux premières compétences ne rencontrent pas les intentions d'ouverture à la diversité culturelle, il nous plaît de les inclure dans un parallèle avec les trois caractères associés, par Panikkar, à l'herméneutique,

qui sont essentiels dans sa démarche d'interculturalité²¹. Ainsi, l'analogie se crée entre la première compétence, *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* (PFÉQ, 172) et l'aspect morphologique; la seconde, *Interpréter le changement dans une société et sur son territoire* (PFÉQ, 174) et l'aspect diachronique; et finalement la dernière *S'ouvrir à la diversité des sociétés et leur territoire* (PFÉQ, 176) et l'aspect diatopique. Nonobstant le fait que nous n'arrivons pas à trouver de référence à l'ouverture à la diversité culturelle dans les deux premières compétences, nous prétendons que ces dernières, pourraient, dans l'optique de l'approche d'interculturalité, soutenir le dialogue intraculturel. En effet, ces dernières proposent une connaissance approfondie de notre propre culture, à travers le temps et l'espace, avant de permettre l'arrimage de la dernière compétence qui tend à l'ouverture et à l'enrichissement avec cette diversité culturelle.

4.3.2.1 Compétence 3: S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

En premier lieu, l'explicitation de cette compétence propose de porter le regard sur plus d'une société et sur leur territoire à un *même moment* pour en découvrir la *coexistence* d'organisations différentes (PFÉQ, 176). Par cette première phrase, bien que le terme diatopique n'apparaisse pas, (on utilise plutôt le terme synchronique), nous sommes tentés de faire le parallèle avec cet aspect de l'interculturalité. Toutefois, un point non négligeable gêne le rapport; c'est par l'observation, donc sans aucun dialogue ni

²¹ Il importe encore de rappeler qu'il s'agit des caractères associés à celle-ci plutôt que de la pratique de l'herméneutique auxquels nous faisons référence. Il serait assez ambitieux de mettre en place une telle théorie de l'interprétation auprès d'enfants d'âge scolaire, c'est pourquoi nous ne considérerons que les aspects associés, soit diachronique, morphologique et diatopique.

interprétation que se pose ce regard. En ce sens, l'analyse de l'objectif d'une prise de conscience de la diversité (*ibid.*), s'oriente vers une simple identification d'une pluralité de sociétés existantes. Cette façon d'approcher la diversité ne permet guère la reconnaissance de celle-ci. Ce qui conduit à interpréter cette ouverture comme impertinente à l'égard d'une approche interculturelle, bien qu'elle y intègre la connaissance de différentes cultures.

Dans cette même compétence, on entrevoit l'ouverture aux diverses sociétés comme le fait d'«apprendre *sur* leurs différences, sur les causes et les conséquences de celles-ci et (de) chercher leurs forces et leurs faiblesses respectives» (PFÉQ, 176). Cette intention d'ouverture reflète le fait de s'interroger sur le *quoi* de la différence plutôt que de tenter de comprendre et de grandir avec la diversité. D'ailleurs, les savoirs essentiels viennent soutenir cette interprétation en déterminant préalablement les différences qui seront à l'étude, les classant ainsi dans des catégories fixes. De surcroît, le fait de s'ouvrir *sur* la diversité culturelle n'est pas reconnaissant de cette dernière: «Il s'agit d'agir avec et non pas sur autrui.» (Abdallah-Pretceille, 1999:69).

Les intentions d'ouverture à la diversité culturelle proposées par cette compétence se voient assurément mieux définies par ce qui suit:

Découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une vie sociale harmonieuse (PFÉQ, 176).

Bien que le contact direct avec la diversité ne soit pas encore considéré, inscrivant par ailleurs ces dernières intentions dans le cadre de la connaissance, un pas vient d'être franchi en matière d'ouverture à l'autre par la nécessité de compréhension, du respect et du potentiel enrichissement envisagé. En poussant l'interprétation, il y aura possiblement une rencontre avec la diversité. Pourrait même émerger une touche de reconnaissance lorsque, dans le PFÉQ, est considéré que «la fréquentation de la diversité (favorise) l'ouverture à l'autre, essentielle à la coopération» (ibid.).

Par cette compétence, on cherche donc à enrichir, d'une part, la vision du monde de l'enfant, et d'autre part à lui permettre de développer des attitudes pour accueillir la diversité. Nécessairement, on ouvre la porte à la diversité culturelle.

Toutefois, dans la présentation de cette compétence se cache une note de multiculturalisme où, il s'agit davantage de différences à tolérer pour le bien être de chacun, plutôt que d'une diversité à partager pour grandir tous ensemble. Le multiculturalisme, rappelons-le, étant pour Panikkar impossible et sa vision, incohérente avec une approche interculturelle.

En contexte de réalisation, l'élève fera usage de différents outils, soit des documents écrits, visuels, ou médiatiques, dont des cartes, atlas, lignes du temps (PFÉQ, 176). Utilisant ainsi des outils pour mesurer, valider et rechercher la vérité, c'est nécessairement dans un cadre de connaissance que cette ouverture se crée. D'ailleurs, il est explicitement énoncé que : «(le) développement (des) trois compétences repose sur l'acquisition de connaissances et de concepts» (PFÉQ, 171). Face à cette affirmation, on s'éloigne d'une

approche interculturelle où le concept, rationnel, ne peut être d'aucun secours pour comprendre une autre culture (Panikkar, 1998). En revanche, Panikkar propose de trouver dans l'autre culture des équivalents homéomorphes, c'est-à-dire ce qui sur le plan fonctionnel, poursuit le même but que les concepts que nous utilisons pour comprendre notre monde. Par cette condition, entre autres, pourrait débiter une compréhension interculturelle. Sans ces derniers, le contexte monoculturaliste où l'on juge les autres à partir de ce que nous sommes, perdure. Il entraîne avec lui l'idée que nous sommes l'image de l'idéal à atteindre. Cette vision n'étant pas compatible avec celle de l'interculturalité.

Loin de cette «recherche homéomorphique», ce sera par des comparaisons²², en cherchant les ressemblances, les différences et en portant un jugement sur les forces et les faiblesses de chacune des sociétés étudiées, que l'élève sera amené à s'ouvrir à la diversité des sociétés (PFÉQ, 177). La vision du monde qui pourra se renforcer et se consolider (PFÉQ, 176) sera davantage inscrite dans un contexte monoculturaliste. En effet, en partant de ses propres conceptions, considérées comme vraies, pour juger les autres sociétés, l'élève naviguera toujours dans le même, sans s'ouvrir à la diversité. De ce fait, la mise en pratique de cette compétence ne semble pas être cohérente avec les intentions proposées en présentation qui suggéraient d'amener l'élève à comprendre le monde pluraliste dans lequel il évolue (PFÉQ, 165). Ces remarques viennent justifier le fait que cette compétence

²² En considérant *les dangers et les limites de la comparaison*, Abdallah-Pretceille note que «(les) comparaisons servent à justifier des synthèses déréalisantes, des généralisations hâtives qui contaminent la notion d'universalité. Elles donnent aussi lieu à des monographies sur le mode additif qui implique que le lecteur fasse lui-même la synthèse sous peine de rester englué dans un catalogue de différences et de ressemblances» (1999:64).

s'inscrive, suite à l'analyse, dans un cadre de connaissance de la diversité, avec un clin d'œil à la reconnaissance.

4.3.2.2 Conclusions partielles

Au-delà des intentions sur lesquelles porte l'analyse, qui auraient à prime abord pu s'inscrire dans une approche interculturelle, il est incontournable d'aller voir à quoi réfère l'ensemble de ce domaine dans les savoirs essentiels pour dresser l'éventail de la diversité dont il est question. Face à ces savoirs à transmettre, les intentions d'ouverture à la diversité culturelle dans une optique d'approche interculturelle ne peuvent plus tenir. En effet, la diversité des sociétés dont il est question se traduit par une vision d'ensemble du territoire canadien depuis le 16^e siècle (PFÉQ, 178). Cette dernière, adéquate pour les deux premières compétences, ne peut pas être porteuse d'une vision du monde et permettre l'ouverture à la diversité culturelle, à moins que l'on enseigne aux enfants que le monde se restreint à l'Amérique... En effet, l'ouverture à la diversité est rendue possible par les différences et ressemblances perceptibles entre:

- les Incas, et les Iroquoiens et Algonquiens vers les années 1500 et entre ces deux dernières sociétés;
- la société canadienne en Nouvelle-France et des sociétés anglo-américaines des années 1745;
- la société canadienne des Prairies et celle de l'Ouest et entre ces deux dernières et la société québécoise du début du 20^e siècle;
- les Inuits et les Micmacs des dernières décennies.

Le monde vers lequel l'élève s'ouvrira demeure limité, tout comme les outils qui lui permettront de mieux saisir l'évolution de sa société pluraliste et de s'y insérer. En effet, les intentions de départ ne pourront pas trouver leur compte avec un tel contenu. Encore plus, nonobstant ce manque de cohérence avec les intentions, les compétences et les savoirs, émane de ce domaine une note d'ethnocentrisme. En effet, alors qu'on reconnaît que le milieu de l'élève soit de plus en plus pluraliste, où se côtoie la diversité culturelle issue de partout dans le monde, c'est sur une fraction de la diversité que l'on propose aux élèves de s'ouvrir. Une telle ouverture n'est pas celle recherchée par l'approche interculturelle et ne peut pas arriver à rencontrer les visées de celle-ci.

4.3.3 Conclusions relatives au domaine de l'univers social

En somme, face aux intentions du PFÉQ relatives à l'ouverture à la diversité culturelle, le domaine de l'univers social trouve majoritairement sa place dans la catégorie de tolérance négative. Cette dernière envisage le respect de la présence d'autres cultures sans toutefois chercher à s'engager, à s'y intéresser, à créer un partage ou à apprendre avec celles-ci. Face à ce positionnement à l'égard de la diversité, restreinte, l'évaluation des unités de sens fait ressortir quasi-exclusivement la perspective de connaissance²³.

Il demeure étonnant d'en arriver à de telles conclusions si nous considérons que les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, en tant que domaine général de formation, devraient se retrouver dans ce domaine qui inclut cette discipline (PFÉQ, 50). En effet,

²³ Vingt-trois unités de sens sont évaluées par le critère de connaissance contre une seule qui fait appel à la reconnaissance.

selon les penseurs qui s'y sont attardés, au Québec, comme ailleurs, devraient se retrouver dans la mise en pratique de celle-ci, les fondements dialectique et participatif. (Marzouk, Côté et Kabano. 2000:58). «The **key word** in citizenship education is *participation*» (Ellis, A.K., 1998: 225). Ce qui n'est pas le cas dans le domaine de l'univers social qui offre une ouverture balisée par des critères de comparaison et qui, en fait, n'amène qu'à constater qu'il y a des différences entre le soi et l'autre, sans plus. À cet effet, il demeure surprenant de voir des attitudes de tolérance et d'ouverture trouver leur place dans la présentation de la compétence du premier cycle, alors que l'élève n'aura pas de jugement à porter ni de compréhension à exposer, mais simplement des faits à évoquer, des observations à décrire à partir d'outils et de critères prédéterminés (PFÉQ, 168).

Pour conclure sur ce domaine, nous ne pouvons faire mieux qu'emprunter les mots de Martine Abdallah-Preteille pour laisser libre cours à la réflexion sur l'ouverture à la diversité. En effet, cette ouverture devrait être envisagée dans une *démarche compréhensive* soit ni descriptive ni statique (Abdallah-Preteille, 1999:59), comme tend à l'être le présent domaine de l'univers social.

Comprendre les cultures, ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage (*ibid.*:60).

Hormis les intentions de départ qui laissaient présager une ouverture à la diversité, la mise en pratique de ce présent domaine et les outils proposés pour mieux comprendre le monde et s'ouvrir à la diversité, ne peuvent pas s'inscrire dans une approche interculturelle,

telle que celle pensée par Panikkar.

4.4 Domaine des langues

La langue, sous toutes ses formes (écrite, orale), est considérée comme un outil essentiel pour construire la vision du monde et pour s'ouvrir sur le monde (PFÉQ, 70). Elle permet l'appropriation d'un éventail d'informations tout comme la possibilité d'entrer en relation avec l'autre pour puiser de l'information, mais plus encore, pour le partage de richesses culturelles (*Ibid.*). C'est d'ailleurs ce qui est visé par l'objectif général du domaine des langues qui regroupe le français, comme la langue d'enseignement ou comme langue d'accueil, ainsi que l'anglais, langue seconde. La langue anglaise, langue dite universelle, est évidemment d'une grande importance dans notre société ouverte sur le monde. Dans cette même voie, le MÉQ encourage également l'apprentissage d'autres langues (*Ibid.*). Le domaine des langues représente donc une porte d'entrée sur le monde et une clé pour entrer en relation avec ce dernier. Malgré que Panikkar fasse de la langue un obstacle au dialogue, ce dernier serait difficilement réalisable sans elle, il faut donc s'outiller pour surmonter cette difficulté et c'est ce que propose le PFÉQ à travers les trois différents programmes de langue.

La langue permet l'expression de ce qu'est la personne tout autant qu'elle rend possible la rencontre, la confrontation ainsi que le partage d'idées, de conceptions, de sentiments, de croyances, etc. Elle est donc la base du dialogue, qui mis en contexte pluraliste, pourrait revêtir le rôle de dialogue interculturel. Dans le même ordre d'idées, se trouve dans le programme du français, langue d'enseignement, une compétence

s'intéressant uniquement au dialogue. Cette dernière inhérente à l'objectif général de ce domaine tend à permettre à l'élève d'«entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs (pour) s'approprier et [...] transmettre les richesses de la culture» (PFÉQ, 70). Cette volonté, énoncée en présentation, nous laisse présager l'orientation vers la reconnaissance de la diversité culturelle. À la lumière de l'analyse, il est en effet pertinent de noter que les intentions de départ du domaine des langues s'inscrivent dans une volonté à s'ouvrir sur le monde, pour en apprécier et y partager les richesses, afin de mieux le comprendre et d'arriver à entrer en relation avec l'autre. Par cette dernière intention, est soulevée une volonté de reconnaissance de la diversité culturelle. Il y a effectivement un souci d'engagement de la part du soi pour aller rencontrer la diversité de l'autre dans la présentation du domaine. Allons maintenant à la rencontre des trois disciplines pour interpréter, selon la grille d'analyse, si elles s'inscrivent dans la même voie que ces dernières intentions, soit vers la rencontre avec l'autre.

4.4.1 Français, langue d'enseignement

Comme le français est utilisé dans l'ensemble des disciplines scolaires, il représente un outil de taille pour l'insertion dans la société québécoise et pour la compréhension du monde. Ainsi son apprentissage, à travers quatre compétences, fera appel à diverses situations à l'intérieur d'un environnement qui soit *riche et stimulant* (PFÉQ, 72). En ce sens, l'élève sera amené à élargir sa vision du monde par la fréquentation de livres issus de la culture québécoise, francophone et «de la richesse d'autres cultures» (*ibid.*).

Par sa présentation, le français en tant que langue d'enseignement, s'inscrit dans la

recherche d'une vision du monde qui se forgera au gré des connaissances accumulées dans les différents apprentissages. Selon cette orientation, l'évaluation suppose un cadre exclusivement de connaissance de la diversité culturelle à partir duquel l'élève pourra globalement se représenter le monde dans lequel il vit à partir d'informations tirées çà et là. L'interaction avec l'autre, nécessaire dans une démarche interculturelle sera envisagée par cette discipline que dans la troisième compétence, traitant du dialogue.

4.4.1.1 Compétence 1: Lire des textes variés

L'ouverture à la diversité se vivra d'abord par la lecture de textes variés (PFÉQ, 74). Face à la diversité rencontrée dans les textes, l'élève devra faire preuve de respect et d'ouverture (*ibid.*) et donc admettre qu'il existe *autre* chose. Bien que cette ouverture se restreigne à la perspective de connaissance, elle permet toutefois aux élèves d'apprécier, sous une forme ludique ou non, ce qui se vit dans diverses cultures. Sans s'inscrire dans une approche interculturelle, la découverte et l'exploration de la diversité par la littérature permettront à l'enfant de s'ouvrir sur le monde.

En somme, une certaine ouverture à la diversité est possible par cette compétence. Mais il ne peut s'agir d'une ouverture pour accéder à un partage interculturel. En effet, la façon avec laquelle on cherche à construire la vision du monde de l'élève, en comparant ce qu'il découvre à lui-même, demeure dans un contexte monoculturaliste. C'est aveuglé par son propre mythe, sans personne pour lui en faire prendre conscience, que l'élève découvrira la diversité. Il s'ouvrira à la diversité, sans toutefois pouvoir entrer en contact avec celle-ci. Cette compétence ne peut donc pas s'inscrire dans une démarche

interculturelle, par le peu d'ouverture qu'elle offre et par sa perspective uniquement de connaissance.

Néanmoins, le recours à la compétence troisième, *Communiquer oralement* (80) pourrait peut-être atténuer cette critique.

4.4.1.2 Compétence 3: Communiquer oralement

Cette compétence vise, entre autres, par des interactions entre les élèves, à faire naître les comportements relatifs à la communication avec autrui. Pertinemment, par cette recherche d'interaction avec l'autre, cette compétence vient rejoindre l'intention de reconnaissance proposée par ce domaine. Ainsi, l'accueil de l'autre, la valorisation et l'entraide sont mis de l'avant dans cette compétence qui favorise la dimension orale de la langue (PFÉQ, 81). De plus, en présence d'autrui, l'élève sera amené à développer et préciser sa pensée tout en tenant compte de son interlocuteur (PFÉQ, 83). La relation avec l'autre est donc mise de l'avant dans cette compétence. Elle invite à un dialogue similaire à celui envisagé dans une démarche interculturelle, sans toutefois y rechercher l'ouverture à la diversité culturelle. Nonobstant cette absence, un coup d'œil à la présentation et aux repères culturels de ce domaine nous rappelle que la classe d'aujourd'hui est ouverte sur la communauté et sur le monde (PFÉQ, 86). Ces considérations nous permettent d'interpréter que par ce dialogue, l'élève aura *peut-être* l'occasion de rencontrer la diversité. Tout demeure relatif à l'interprétation qu'aura chaque enseignant des intentions d'ouverture à la diversité.

4.4.1.3 Conclusions partielles

L'ouverture à la diversité est présente dans ce programme, mais tel que présentée, elle ne peut pas trouver sa place dans une approche interculturelle. En effet, si l'élève ne fait que découvrir la diversité culturelle à travers la littérature, il ne fait qu'accumuler des connaissances sur cette dernière. De ce fait, il se forge une idée globale sans toutefois pouvoir reconnaître la richesse qui s'y cache et apprendre à partager avec celle-ci.

En somme, mise à part la compétence ayant trait au dialogue, qui pourrait pour les plus «interculturels» ouvrir la porte à la diversité, l'ensemble du programme de français offre une ouverture assez restreinte, une fenêtre dont on ouvre les volets pour voir un peu plus loin et par laquelle, les deux pieds figés dans notre mythe, nous observons ce qui existe autour. Ainsi, la diversité est jugée à partir de ce que nous connaissons, de ce que nous sommes, de ce que nous jugeons être la norme plutôt qu'être découverte, appréciée et partagée.

Dans l'ensemble, les intentions qui s'agglutinent autour de l'ouverture sur la diversité culturelle, inscrivent majoritairement cette discipline dans une perspective de connaissance. En effet, c'est à partir de différents genres littéraires que l'élève pourra découvrir une pluralité de cultures. Sa vision du monde sera donc forgée et balisée par des repères culturels, qui permettent une ouverture «sur la communauté et même sur le monde» (PFÉQ, 86), mais qui n'incluent aucune autre précision quant à la diversité culturelle dont il pourrait être question.

4.4.2 Anglais, langue seconde

Peu importe le quartier où se situe l'école, les élèves sont couramment en contact avec la langue anglophone, et dépendamment du milieu, cette dernière peut faire grandement partie du quotidien des élèves québécois, pensons notamment aux écoles de l'Île de Montréal. En ce sens, la maîtrise de la langue anglaise offre de multiples possibilités pour entrer en contact avec différentes cultures. Parler anglais est aujourd'hui, pour reprendre les mots du PFÉQ, dans la société québécoise, une *nécessité*, mais aussi une porte d'entrée sur le monde (PFÉQ, 98). Son apprentissage n'est donc pas à négliger et ce, dès l'âge scolaire, pour préparer les jeunes à leur avenir proche.

Avec de tels propos tenus quant à l'importance de cette langue pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres cultures, nous serions tentés d'inscrire cette discipline dans l'ouverture à la diversité culturelle. Toutefois, que ce soit par la compétence qui tend à amener l'élève à *interagir oralement en anglais* (PFÉQ, 100), à *réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (PFÉQ, 102) ou à *écrire des textes* (PFÉQ, 104), nous ne retrouvons aucun élément qui puisse concrétiser cette volonté d'ouverture. C'est en effet, entre autres, à partir de ce que l'élève connaît et des thèmes envers lesquels il est à l'aise, que prend forme cette discipline. Bien que cette dernière remarque n'exclue pas la présence de thèmes issus de la diversité culturelle, nous ne retrouvons ni dans les savoirs essentiels ni dans les suggestions de produits culturels de mention inhérente à la diversité culturelle pour faire cohérence avec les intentions (PFÉQ, 106-108).

4.4.2.1 Conclusions partielles

En somme, alors que l'apprentissage de l'anglais, langue universelle, aurait pu être une voie privilégiée pour éveiller et faire comprendre à l'élève la nécessité de s'ouvrir à l'autre, tout en l'y engageant dans un rapport de dialogue, nous ne retrouvons rien qui puisse s'inscrire pertinemment dans une approche interculturelle. Ce qui nous amène à conclure que les intentions d'ouverture sur le monde évoquées dans la présentation ne sont pas intégrées dans la mise en place de cette discipline.

4.4.3 Français accueil

Pour la première fois dans cette analyse du PFÉQ, se trouve un lien direct à une approche interculturelle (PFÉQ, 110). En effet, dès les premières lignes de la présentation du programme *français accueil*, on retrouve une référence à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MÉQ, 1998(b)). Toutefois, l'analyse amène à constater que c'est davantage sur le volet intégration que sur celui de l'éducation interculturelle que se base cette discipline offerte aux nouveaux élèves venus *d'ailleurs*. Ce qui pousse à penser que cet accueil se rapproche davantage d'un esprit monoculturaliste avec lequel l'interculturalité est peu, voire pas du tout, en accord.

4.4.3.1 Les compétences 1 et 2: «Interagir en français» et «Se familiariser avec la culture du milieu»

L'analyse se trouve ici inversée, dans le sens où il n'est pas question de l'ouverture faite à la diversité culturelle, mais plutôt de l'ouverture qui est demandée à l'autre envers la société québécoise. Nonobstant cette remarque, il est pertinent de noter que ce qui est proposé par ce programme d'accueil est pertinemment en accord avec une approche

interculturelle. En effet, il est demandé à l'élève, en plus *d'interagir en français* (PFÉQ, 112), de *se familiariser avec la culture du milieu* (PFÉQ, 114). Par cette dernière compétence, on invite les nouveaux arrivants à entrer en contact avec la culture francophone, à se familiariser avec les éléments de celle-ci tout en partageant leur propre culture. C'est par celle-ci que *l'élève immigrant* devra concrètement «prendre conscience de la diversité culturelle» (PFÉQ, 115) dans «un esprit d'ouverture, de respect et de réciprocité» tout comme il devra développer des «attitudes d'ouverture et de tolérance à l'égard des autres» (*Ibid.*). Un souci est porté à la relation mutuelle entre les uns et l'autre, ce qui se rapproche des visées d'une démarche interculturelle. En effet, afin de mettre sur pied le dialogue interculturel, les deux parties doivent mutuellement se respecter et désirer entrer en contact avec l'autre dans l'optique de partage et d'enrichissement mutuels.

4.4.3.2 Conclusions partielles

Finalement, ce programme de *français accueil* est pertinent à l'égard de l'approche interculturelle et il peut même inclure l'interaction dans la diversité. Toutefois, ces intentions sont réservées aux seuls élèves venus d'ailleurs. Nous ne pouvons donc pas conclure à la présence de compétences œuvrant dans le sens d'une approche interculturelle par ces dernières, car elles ne se déroulent pas dans un contexte de réciprocité, tel qu'elles le commandent elles-mêmes. Ces dernières exigent cette ouverture à la diversité uniquement aux nouveaux arrivants. Une telle position face à la diversité, ne peut donc pas trouver sa place dans une relation interculturelle comme celle pensée par Panikkar.

4.4.4 Conclusions relatives au domaine des langues

Si nous considérons le domaine des langues dans son ensemble, par le biais des différentes disciplines, nous retrouvons certaines bases sur lesquelles pourrait s'asseoir une approche interculturelle, s'inscrivant néanmoins majoritairement dans la perspective de connaissance²⁴. Il importe toutefois de mentionner que ces conclusions tiennent compte de l'apport du programme *français accueil* face à l'ouverture à la diversité culturelle, sans toutefois discriminer que les intentions sont inversement présentées. En effet, si nous considérons ces intentions dans un contexte uniquement d'intégration des nouveaux arrivants, l'interprétation globale de ce domaine se construit davantage par le développement d'une vision du monde, laissant ainsi peu de place à la reconnaissance de la diversité culturelle.

Bref, dans son ensemble, mis à part son caractère monoculturaliste, le domaine des langues regroupe des intentions d'ouverture et d'appréciation à la diversité, au pluralisme, qui sont nécessaires, mais non suffisantes à une démarche interculturelle. Afin de rejoindre pertinemment cette dernière, le PFÉQ devrait réinvestir ce qui est exigé à l'autre dans des compétences qui touchent tous les élèves.

4.5 Éducation préscolaire

Témoin de son début de vie à l'école, l'éducation préscolaire permet à l'enfant d'entrer en contact avec d'autres personnes dans des situations riches et variées. C'est à

²⁴ Treize unités de sens sont évaluées comme s'inscrivant dans la connaissance de la diversité, contre quatre comme reconnaissantes.

partir de ces dernières que l'élève pourra enrichir sa compréhension du monde (PFÉQ, 52). Le programme d'éducation préscolaire prévoit ouvrir l'enfant à de nouvelles connaissances pour l'amener tranquillement à construire sa propre vision du monde. C'est par l'environnement qui l'entoure quotidiennement que cette quête sera amorcée. Face aux constats énoncés par le PFÉQ quant à notre société pluraliste (PFÉQ, 2), nous pouvons comprendre que dès l'âge préscolaire, en entrant en contact avec les autres, l'enfant sera possiblement mis en relation avec la diversité culturelle.

Concrètement, à travers les diverses compétences qui sont proposées dans le programme d'éducation préscolaire, il est prévu d'amener constamment l'enfant à interagir avec les autres pour qu'il puisse, dans la perspective d'un développement global, consolider ses connaissances et développer ses compétences et habiletés (PFÉQ, 53). En d'autres mots, l'interaction est garante de tout apprentissage. Ce souci d'engager l'enfant dans ses apprentissages laisse présager une possibilité de reconnaissance de l'autre à travers ses expériences de vie qui lui permettront, entre autres d'*affirmer sa personnalité, d'interagir de façon harmonieuse avec les autres, de communiquer avec les ressources de la langue et de construire sa compréhension du monde*. Observons maintenant plus particulièrement ces compétences inhérentes à l'ouverture à la diversité culturelle.

4.5.1 Compétence 2: Affirmer sa personnalité

Le programme d'éducation préscolaire vise le développement affectif de l'enfant par l'entremise de l'affirmation de sa personnalité. Par celle-ci, l'élève pourra développer son estime personnelle par, entre autres, des contacts et expériences diversifiés avec ses pairs

(PFÉQ, 56). C'est par des relations harmonieuses avec les autres qu'il arrivera à se sentir à sa place, ce qui lui permettra d'avoir confiance en lui (*ibid.*). Par ces contacts, il apprendra à vivre au sein d'un groupe, en apportant des changements à ses comportements pour mieux s'adapter à celui-ci. Le souci porté à la relation ouvre déjà la porte à l'interaction avec la diversité, sans toutefois que le volet culturel soit mentionné.

Comme l'indique son titre, *affirmer sa personnalité*, cette compétence est davantage centrée sur le soi que sur l'autre, bien que ce dernier soit indispensable à l'affirmation du soi. Au-delà des rapports harmonieux qu'il devra mettre en place, l'élève sera davantage invité à prendre sa place parmi les autres, sans toutefois considérer l'autre dans sa diversité, comme source d'enrichissement, pour adapter ses comportements et ses jugements. C'est pourtant ce que laissait présager la présentation de cette compétence, qui permettait d'interpréter une certaine considération et un partage entre un et l'autre: «Il établit des rapports harmonieux avec les autres et s'exerce à porter un jugement sur ses propres actions et comportements» (*ibid.*). Concrètement, à la lumière des composantes, ce qui est attendu de la relation avec l'autre, se résume dans la découverte de ce qui distingue un de l'autre (PFÉQ, 57). Il y a donc peu de place à la relation interculturelle par cette compétence, malgré les intentions de départ.

Peut-être que cette idée de rapports harmonieux ne s'est tout simplement pas glissée au bon endroit? Trêve de plaisanteries, il est toutefois curieux de retrouver dans la compétence suivante la reprise intégrale de cette dernière.

4.5.2 Compétence 3: Interagir de façon harmonieuse avec les autres

Par cette compétence, le PFÉQ fait maintenant référence à la confrontation des différentes compréhensions du monde, dans un cadre de justice et de respect mutuel (PFÉQ, 58). En effet, on mentionne que l'élève sera amené à régler des conflits de façon harmonieuse et que ces derniers pourront être issus, au-delà de son milieu culturel, du milieu des autres et des nouvelles réalités envers lesquelles il s'ouvrira (*Ibid.*). Visant le développement social de l'enfant, cette compétence s'inscrit nécessairement dans un parallèle avec la compétence transversale qui appelle la coopération (*Ibid.*). Il n'y a donc aucun doute quant à l'ouverture à la diversité culturelle de cette compétence du programme préscolaire qui prévoit la découverte du milieu de l'élève et d'autres modes de vie dans le respect de l'autre et de ses différences.

Ainsi présentée, cette compétence semble être inspirée du *vivre ensemble* de Delors (1996). En effet, en misant sur l'interaction entre les élèves pour apprendre à se découvrir et à s'ouvrir à autre chose, cette compétence relève pertinemment de la reconnaissance de la diversité culturelle. Bien qu'elle repose sur certaines connaissances nécessaires à l'appropriation, à la fois, du milieu respectif de chacun et de celui de leurs confrères et consoeurs de classe, issus de milieu culturellement différents, on y reconnaît une ouverture sur les particularismes de chacun. Ce dernier souci induit à ne pas enfermer les différences dans des moules hermétiques, laissant alors la porte grande ouverte à la diversité et au partage avec celle-ci. D'ailleurs, c'est l'appréciation de ces différences individuelles qui est souhaitée au terme de cette compétence (PFÉQ, 59).

Face à l'évaluation, il ressort que cette compétence s'inscrit majoritairement dans la perspective de reconnaissance de la diversité culturelle. En effet, elle fait appel au respect mutuel, à l'ouverture positive, au vivre ensemble et elle amène l'élève à se critiquer sur sa propre culture au regard de celle des autres. Cette compétence trouve donc aisément sa place dans une approche interculturelle en y intégrant certaines des conditions essentielles.

4.5.3 Compétence 4: Communiquer avec les ressources de la langue

Pour soutenir l'élève dans ses relations harmonieuses avec les autres, la quatrième compétence traite de la communication comme «moyen nécessaire à sa socialisation et à sa connaissance du monde» (PFÉQ, 60). C'est en effet, à partir des situations d'interaction de la vie courante que l'élève développe sa compétence langagière. Grâce à cette dernière, il sera plus en mesure «d'entrer en relation avec les autres (et) de construire sa compréhension du monde» (*Ibid.*). Ces intentions nous laissent interpréter la possibilité d'amener l'enfant dans des situations qui le feront évoluer dans sa perception du monde et dans ses relations avec les autres.

Toutefois, bien qu'elles soient susceptibles de rencontrer de telles intentions, les interactions qui intéressent cette compétence serviront davantage à la maîtrise des habiletés de la communication (production, compréhension et intérêt pour la communication), bien plus qu'à l'élaboration de la compréhension du monde. En effet, lorsque nous jetons un coup d'œil aux composantes et critères d'évaluation qui l'accompagnent, cette compétence s'intéresse à la forme de la communication et non à son contenu. Ainsi, l'élève pourra certainement explorer le monde de la communication, mais ne sera pas orienté vers les

intentions de connaissance et de compréhension du monde par cette compétence. Néanmoins, comme le programme du préscolaire s'inscrit dans un développement global (PFÉQ, 53), cette intention de *construire la compréhension du monde* présentée dans la compétence de la communication est textuellement reprise dans la compétence 5.

4.5.4 Compétence 5: Construire sa compréhension du monde

Par le biais des différents domaines d'apprentissages du PFÉQ l'élève est invité à entrer en contact avec son milieu pour y découvrir «qu'il existe des différences entre sa réalité et celle des autres» (PFÉQ, 62). En prenant conscience de la pluralité qui existe autour de lui et en s'y adaptant, l'élève sera ainsi en mesure d'élaborer et d'enrichir sa vision du monde et de prendre part à celui-ci.

Néanmoins, bien que son milieu puisse être très enrichissant pour rencontrer de telles intentions, même s'il se limite à celui de la classe (*Ibid.*), c'est davantage dans un contexte de connaissance que s'opèrera cette compétence. En effet, c'est par l'observation, l'exploration et la manipulation de son milieu (PFÉQ, 63) que l'élève construit sa compréhension du monde plus que par l'interaction avec l'autre. En ce sens, la mise en place de cette compétence nécessiterait qu'on tienne compte de l'aspect *contact avec le milieu* pour pouvoir être cohérente avec l'intention énoncée dans la présentation et s'inscrire davantage dans l'ouverture à la diversité culturelle.

4.5.5 Conclusions relatives au programme d'éducation préscolaire

En somme, bien que ce programme soit conçu pour les plus petits, il représente une grande satisfaction au regard de la diversité culturellement s'il est considéré comme une

initiation à l'ouverture à celle-ci. En effet, on retrouve dans ce programme une grande proportion des concepts reliés à une approche interculturelle (sans toutefois rejoindre nécessairement tous ceux de l'interculturalité de Panikkar). Encore plus, parmi les intentions et les procédures vouées à l'ouverture à l'autre, une place importante est vouée au respect et à la reconnaissance de la diversité, attitudes indispensables dans une approche interculturelle.

D'ailleurs, l'évaluation de ce programme s'inscrit autant dans la perspective de connaissance que dans celle de reconnaissance. Cette dernière étant justifiée majoritairement par le fait qu'on mise sur l'interaction entre les élèves, leur milieu et sur la richesse à relever de cette interaction, tout autant que l'on considère l'autre comme essentiel au développement du soi, à son épanouissement (PFÉQ, 52). Ce programme correspond donc, au regard de la présente problématique, à un bon point de départ pour ouvrir les enfants à l'autre, pour les guider dans une démarche interculturelle.

4.6 Domaines généraux de formation

Les domaines généraux sont, pour reprendre le terme du PFÉQ, des «lieux de transferts» pour faire converger les différents apprentissages des grandes disciplines du programme scolaire québécois (PFÉQ, 42) et ils doivent être pris en considération par tous les intervenants scolaires. À cet effet, les apprentissages qui y sont proposés proviennent des différents domaines du PFÉQ. Les domaines généraux de formation servent de «support à la continuité des interventions», tout comme ils favorisent «la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives» de toute part (*Ibid.*).

Dans les domaines généraux de formation, on retrouve des intentions éducatives qui reflètent les grandes questions de la vie de tous les jours en matière de besoins et d'attentes sociales des élèves (PFÉQ, 42). Parmi ces domaines, nous nous attarderons uniquement au besoin d'apprendre à vivre ensemble, puisque c'est le seul qui ouvre explicitement la porte à la diversité culturelle et qui puisse répondre à nos critères de sélection. Plus qu'un domaine général de formation, le *vivre ensemble* représente également, pour le PFÉQ, un axe de sa mission éducative (PFÉQ, 3).

4.6.1 Domaine général de formation: Vivre ensemble et citoyenneté

Ce domaine s'introduit avec la reconnaissance que:

(L)'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses (et qu') elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion (PFÉQ, 50).

Avec de telles intentions, il y a bel et bien place à la diversité culturelle. En effet, nous distinguons aisément dans ces propos relatifs au besoin d'apprendre à vivre ensemble, l'influence de la compréhension qu'en fait Delors²⁵. Cette présence est également ressentie par l'appel à la coopération, à l'entraide, à la solidarité et à l'ouverture qui est lancé dans PFÉQ pour atteindre ce vivre ensemble (PFÉQ, 50). L'intention de ce domaine est donc manifeste quant à l'ouverture à la diversité culturelle; elle propose d'amener l'élève à «développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité» (*Ibid*).

²⁵ Il s'agit de créer le contact dans un «cadre égalitaire,(à partir d')objectifs et (de) projets communs,(pour laisser préjugés et hostilités s'effacer au profit) d'«une coopération plus sereine, voire à de l'amitié». (Delors, 1996:90)

À cet effet, les intentions de ce domaine général de formation s'inscrivent, en partie, dans la perspective de reconnaissance de la diversité culturelle. Effectivement, outre les attitudes envers l'autre à développer, l'élève est invité à s'engager dans des «projets d'action liés au vivre ensemble», ainsi que dans «des actions de solidarité et de paix» (*Ibid.*) dans lesquelles il devra s'impliquer personnellement pour rencontrer la diversité. Encore plus, ce domaine tend à amener l'élève à résoudre pacifiquement les conflits auxquels il sera confronté (*Ibid.*).

4.6.2 Conclusions relatives au domaine général de formation «Vivre ensemble et citoyenneté»

L'intention du vivre ensemble proposée ici rejoint donc pertinemment certaines conditions d'une approche interculturelle, sans toutefois y inclure la volonté de partage et celle de remettre en question notre propre vision pour la *féconder* à celle des autres comme le voudrait l'interculturalité de Panikkar. Ce domaine demeure pertinent, mais non suffisant à la mise en place de la démarche interculturelle, d'autant plus que les domaines généraux de formation ne comprennent aucune indication relative à la mise en pratique de leur intention éducative, si ce n'est que des grandes lignes qui sont destinées à l'ensemble du personnel scolaire.

4.7 Compétences transversales

«Un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions» (PFÉQ, 12). C'est ce à quoi tentent de répondre les compétences du PFÉQ. Plus

particulièrement, la mission des compétences transversales est de s'occuper des habiletés qui ne peuvent pas être soutenues par une seule discipline. En effet, ces compétences ont la particularité d'œuvrer sur le savoir agir au-delà des frontières disciplinaires et de leur contenu (*Ibid.*).

Par la confrontation et la possible fécondation d'éléments des diverses disciplines en jeu, les compétences transversales s'inscrivent dans la transdisciplinarité. Cette dernière représente pour Panikkar «un pas décisif vers l'interculturalité» (1998:119). Décisif peut-être, mais non suffisant car, bien que la transdisciplinarité permette une rencontre avec de multiples champs, cette dernière prend forme dans les disciplines issues d'une même culture ne permettant pas d'aller à la rencontre de l'autre, mais baignant toujours dans les mêmes eaux, pour faire un clin d'œil à l'allégorie utilisée par Panikkar: «Les marins dans l'embarcation et les haleurs sur les rives s'efforcent les uns et les autres de nous faire remonter toujours le même fleuve» (*Ibid.*). Par la présence de compétences transversales, un effort est fait en ce qui a trait à l'ouverture, mais pas nécessairement à l'ouverture à la diversité culturelle. Néanmoins, si parmi ces marins et haleurs se trouve l'autre, représentant de la diversité culturelle, et qu'il trouve l'espace pour s'exprimer, la transdisciplinarité peut certes contribuer à la construction d'une vision du monde et à la compréhension de celui-ci dans une optique de diversité culturelle. C'est d'ailleurs ce qui est à espérer des compétences transversales, qui par leur présentation générale, s'engagent à réinvestir et regrouper les connaissances de l'élève dans des situations complexes pour l'amener à «(mobiliser et utiliser efficacement) un ensemble de ressources» (PFÉQ, 12) et ainsi mieux «comprendre le monde dans lequel il évolue»(*ibid.*).

En nous attardant à certaines compétences des ordres intellectuel et personnel et social, voyons de quoi relèvent ces diverses ressources et si ces dernières peuvent trouver leur place dans une approche interculturelle.

4.7.1 Compétence transversale d'ordre intellectuel: Exercer son jugement critique

Tout d'abord, sous l'ordre intellectuel, qui fait appel, entre autres, à l'ouverture d'esprit (PFÉQ, 15), on retrouve comme compétence transversale *exercer son jugement critique* (PFÉQ, 20). «Du politique au religieux, en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers (ne sera) épargné» (*Ibid.*) pour que l'élève puisse construire son opinion, le relativiser, le reconsidérer au regard des jugement des autres et être ouvert à le remettre en question (PFÉQ, 21). C'est pertinemment face à ces dernières composantes que nous pourrions retrouver une possibilité d'ouverture à la diversité culturelle comme le veut une approche interculturelle, notamment celle de l'interculturalité. Toutefois, l'orientation vers la diversité culturelle n'y est pas spécifiquement annoncée, bien qu'elle découle de la société pluraliste dans laquelle évolue l'enfant.

Dans cette dernière condition, par l'exploration de différents points de vue, l'élève sera amené à considérer ceux des autres et des autres cultures pour, par la suite, porter son jugement. L'interprétation, conduit à la possibilité de partage entre un et l'autre, où chacun pourrait contribuer à la pensée, à l'évolution et à la compréhension du monde de l'autre. La diversité culturelle n'étant pas précisée dans cette compétence, sa catégorisation se trouve limitée à la catégorie du pluralisme, qui tend à reconnaître qu'il existe des façons de penser

différentes et non nécessairement compatibles (Panikkar, 1998). Dans l'optique de la diversité culturelle, cette compétence transversale rejoindrait pertinemment certaines visées de l'interculturalité.

En effet, dans cette visée, le processus qui est proposé à l'élève s'apparenterait, dans un contexte interculturel, aux différentes phases du dialogue intraculturel. Par ce que nous considérons comme la première phase, il est demandé à l'élève de construire son opinion à partir de différents regards, de mettre en perspective sa position pour ensuite avoir une meilleure compréhension de la problématique soulevée. Cette dernière devra être soutenue et argumentée avant d'être mise en relation avec celle des autres. C'est ici que se joue la deuxième phase du dialogue intraculturel, soit par la rencontre des différentes compréhensions de chacun qui pourraient venir déstabiliser les positions respectives des autres. Selon le PFÉQ, l'élève sera d'ailleurs invité, face à cette rencontre, à reconsidérer sa position et à remettre en question son jugement. Dans un contexte explicitement interculturel, ces composantes s'inscriraient directement dans une approche interculturelle, toutefois ce n'est pas nécessairement l'orientation de cette compétence. Nous devons néanmoins reconnaître le potentiel de cette dernière par rapport à l'interculturalité de Panikkar.

4.7.1.1 Conclusions partielles

En somme, il nous plaît de croire que la compétence réservée au jugement critique sera confrontée tôt ou tard à la diversité culturelle qui forme la société d'aujourd'hui, et qu'elle fera *voler en éclats les fenêtres* par lesquelles les élèves observent le monde

(Panikkar, 1999)... Cette dernière compétence représente donc des outils importants à développer pour aborder une démarche interculturelle.

4.7.2 Compétences transversales d'ordre personnel et social

Pour revenir aux intentions du PFÉQ, allons rejoindre l'ouverture à la diversité sous l'ordre personnel et social. Dans ce dernier, le PFÉQ appelle à la coopération, à l'affirmation des valeurs dans le respect de l'autre, autant qu'aux attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide (PFÉQ, 31). Ces attitudes, énoncées dans un esprit de reconnaissance de la diversité culturelle trouvent naturellement leur place dans le contexte social pluraliste de la société d'aujourd'hui. En effet, ressort de celles-ci le désir d'apprendre à mieux vivre ensemble avec la diversité, par la considération de cette dernière. C'est par le biais de deux compétences, soit *Structurer son identité* et *Coopérer* que seront rendues possibles ces intentions relatives à l'ouverture à la diversité culturelle.

4.7.2.1 Compétence 7: Structurer son identité

Pour qu'il puisse *structurer son identité*, l'élève devra affirmer ses choix et ses opinions, tout en acceptant la différence et en s'ouvrant à la diversité (PFÉQ, 32). Il est, à cet effet, bien pertinent de constater que par cette compétence, l'élève sera amené, dans un premier temps, à creuser profondément «son enracinement dans sa propre culture» (*ibid.*). N'est-ce pas un préalable de la démarche interculturelle de Panikkar que de se connaître soi-même? En effet, en prenant conscience de ce qui le lie à sa culture, et en mettant cette dernière en perspective avec d'autres cultures, l'enfant pourrait être amené à constater que certaines vérités qu'il croyait universelles, ne sont en fait qu'issues de sa propre culture, et

vraies que pour celle-ci. De cette façon, il prendrait conscience de ce que Panikkar appelle le mythe. Ainsi, dans une visée de démarche interculturelle, l'élève pourra considérer davantage la culture des autres et reconnaître la diversité comme une source d'enrichissement. Même s'il ne se rendait pas jusqu'à ce rapport avec la diversité culturelle, il n'en demeure pas moins qu'«en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société» (*Ibid.*) l'élève pourra, selon les intentions de cette compétence, s'ouvrir à la diversité culturelle pour structurer son identité.

Le but de cette compétence, comme son titre le dit, est davantage axé sur l'élève lui-même. C'est en effet plus pour «prendre conscience de sa place parmi les autres» et par curiosité pour découvrir autre chose, que l'ouverture à la diversité est prévue dans cette compétence. Bien qu'elles prévoient de «manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique» (PFÉQ, 33), les composantes de cette compétence, s'orientent davantage vers le soi; ce qui rejoint pertinemment la compétence, mais moins ses intentions relatives à l'autre. L'élève sera amené à découvrir qui il est, en s'inscrivant dans sa collectivité, et en s'éloignant de la diversité culturelle. En fait, à l'opposé de ce qui est présenté dans les intentions de cette compétence, la diversité culturelle ne sera pas présentée comme enrichissement, mais comme différence, uniquement sur la base de connaissance de celle-ci. Conséquemment, elle poussera l'élève à se réfugier davantage dans son propre mythe.

En somme, l'apport du regard de l'autre, considéré comme essentiel à la structuration de l'identité, comme le recherche la reconnaissance de la diversité culturelle, n'est pas

reconnu par cette compétence. En ce sens, les intentions à l'ouverture à la diversité culturelle présentées dans cette compétence ne peuvent donc pas s'inscrire dans une approche interculturelle.

4.7.2.2 Compétence 8: Coopérer

Dans un autre ordre d'idée, on retrouve dans le PFÉQ «une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence» (PFÉQ, 34). Il s'agit de la compétence *Coopérer*.

À première vue, l'autre semble y être reconnu. Toutefois, alors qu'on cherche à développer l'affirmation du soi, dans le respect de l'autre, l'enfant est invité à une tolérance qui admet chez l'autre une façon différente de penser, sans nécessairement chercher à en partager les richesses. Encore plus, par la prévention de la violence envers la diversité, on tend à rejoindre Morin dans son interprétation de la tolérance qui ne peut représenter «ni une solution ultime ni une solution suffisante pour palier les besoins de raccordement et d'unification entre tous et chacun» (Morin, 1983:11). Il est superflu de souligner que ce type de tolérance se place à l'extrême opposé d'une approche interculturelle.

Il est évident que cette compétence ne tient pas seulement qu'à cette position à l'égard de la diversité. Nonobstant cette remarque, l'intention relative à une ouverture *de façon constructive* au pluralisme vient rehausser la valeur, au regard de la diversité culturelle, de cette compétence. Par cette idée, la coopération s'inscrit dans une perspective positive envers l'autre, voire dans le désir de construire avec l'autre. Cette dernière considération

apporte une touche de reconnaissance à la diversité culturelle dans notre évaluation.

Globalement, cette compétence s'établit en deux temps. D'abord, elle est axée sur l'accueil de l'autre dans ses caractéristiques (PFÉQ, 35), soit dans un contexte de connaissance. Ensuite, elle prévoit une ouverture par un contact avec cet autre en vue d'écouter et d'échanger sur ce qui différencie le soi de l'autre (*Ibid.*). Cette ouverture engage donc l'élève et l'amène à reconnaître les besoins des autres (*Ibid.*), ce qui dans une démarche interculturelle est nécessaire. Bien qu'elle ne soit pas orientée directement vers la diversité culturelle, la coopération est jugée essentielle pour apprendre à mieux vivre ensemble, elle trouve donc sa pertinence dans une démarche interculturelle (Delors, 1996).

4.7.2.3 Conclusions partielles

Les compétences transversales d'ordre personnel et social ouvrent la porte à la diversité culturelle, sans toutefois permettre une approche interculturelle. Comme une image vaut mille mots, nous la comprenons comme un agrandissement de la fenêtre par laquelle l'élève regarde le monde, en restant toujours derrière cette dernière. Les interactions découlant de la coopération ne peuvent à elles seules, soutenir une rencontre interculturelle.

4.7.3 Conclusions relatives aux compétences transversales

Au regard des intentions de départ des compétences transversales, celles retenues en faveur d'une ouverture à la diversité culturelle, permettent la conclusion que l'élève pourra être partiellement guidé dans sa façon d'accueillir la diversité, mais pas nécessairement culturelle. Il devra, en effet, apprendre à respecter l'autre et ses besoins. Toutefois, par

rapport à une approche interculturelle comme celle de Panikkar, l'enfant serait centré sur lui-même, ne pouvant donc pas profiter de l'enrichissement possible de la diversité dans laquelle il évolue.

4.8 Présentation du PFÉQ²⁶

4.8.1 Le contexte général du Programme de Formation

L'ouverture sur le monde fait partie des nouveaux besoins de formation. En effet, avec les sociétés qui se transforment, on reconnaît que dans la pluralité chacun puisse trouver sa place (PFÉQ, 2). D'entrée de jeu, il est reconnu pour le milieu scolaire, la nécessité de s'ouvrir à la diversité culturelle, celle qui nous entoure, celle qui forme notre monde.

Toutefois, par la position à l'égard de la diversité qui relègue tous et chacun à leur place, c'est davantage dans la perspective multiculturaliste, telle que décrite par Panikkar, que nous sommes tentés d'interpréter cette ouverture. Cette dernière, tel que soulevée dans la problématique, est impossible. En effet, la coexistence des différentes cultures ne peut pas survivre par les nombreux obstacles qui nous séparent des autres cultures, si nous ne cherchons qu'à vivre un à côté de l'autre et non à vivre avec l'autre.

4.8.2 La mission de l'école

En ce qui a trait à la mission de l'école, un rôle persiste; celui de transmettre de

²⁶ Nous avons déjà traité de la présente section pour révéler la présence d'intentions envers l'ouverture à la diversité culturelle, nous serons donc brefs pour éviter des répétitions.

générations en générations les savoirs. Face à ce rôle, pour suivre l'évolution de la société, l'école doit aller au-delà de la seule culture du milieu environnant pour permettre à l'élève de construire sa compréhension du monde (PFÉQ, 2). En effet, elle doit lui donner les moyens pour s'y adapter de façon équitable et démocratique (PFÉQ, 3). Elle doit donc s'orienter vers la diversité culturelle, soit le premier pas essentiel à une démarche interculturelle.

De surcroît, outre la responsabilité des apprentissages de base, l'école doit permettre l'insertion des jeunes dans leur société, rappelons le, pluraliste. À cet effet, sa mission s'inscrit dans trois axes dont celui de socialiser. Par ce dernier, l'élève devra *apprendre le mieux vivre ensemble*. L'école répond, en ce sens, à son rôle de cohésion (PFÉQ, 3) de la société pluraliste. Face à la diversité, l'école risque d'être confrontée, voire, sera confrontée, à différentes situations desquelles pourront émaner des attitudes d'exclusion. Elle envisage donc réduire, ou prévenir, ces dernières. Toutefois, ainsi présentée, la diversité peut être jugée de façon négative. En effet, si nous référons à la définition que donne Morin de la tolérance à l'égard de la diversité, elle invite à la non-action et doit être comprise comme «un mécanisme de prévention, comme force de négation» (Morin, 1983:11). Cette dernière ne pouvant s'inscrire dans une démarche interculturelle où la cohésion se vivrait dans l'harmonie de tous et chacun. Pour être cohérent avec une approche interculturelle, la diversité ne doit pas être présentée comme des différences à tolérer, ou même à accepter. Elle doit plutôt être appréciée dans une optique de partage où chacun peut grandir avec l'autre en reconnaissant en l'autre une richesse à découvrir.

4.8.3 Les orientations du Programme de formation

Dans le même ordre d'idée, dans *les orientations du programme de formation* (PFÉQ, 3), on reconnaît, entre autres, de donner «à tous les enfants l'occasion de réaliser un large éventail d'apprentissages fondamentaux à associer à la compréhension du monde, au développement personnel, à la socialisation» (*Ibid.*). On réitère ici l'importance d'amener l'enfant à s'ouvrir sur le monde et à apprendre à vivre avec ce dernier, et ce, à la fois par des connaissances sur ce dernier et par des compétences. Ces compétences devraient «initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant» (PFÉQ, 4). De surcroît, comme la réussite pour tous, visée par le PFÉQ, va plus loin que l'obtention du diplôme, elle intègre également le souci d'offrir une formation qui réponde à chaque élève selon «ses ressources personnelles de tous ordres» (*ibid.*), ces dernières pouvant inclure ses expériences, habiletés, intérêts, etc.(PFÉQ, 5). Nous pouvons interpréter de cette ouverture, une reconnaissance de la diversité des élèves présents dans le milieu scolaire, donc un pas vers une ouverture interculturelle, sans toutefois qu'une démarche précise ne soit avancée.

4.8.4 La construction d'une vision du monde: point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages

L'insertion dans une société pluraliste, l'ouverture sur le monde et la diversification des parcours scolaires étant au cœur des préoccupations de ce PFÉQ, on retrouve comme point central de ce dernier *la construction d'une vision du monde*(PFÉQ, 6). En effet, tous les élèves qui arrivent à l'école «traînent» avec eux une certaine façon de considérer le monde dans lequel ils vivent. Les différences se multiplient davantage lorsqu'on se retrouve dans un milieu pluraliste au point de ne pas pouvoir trouver de similitudes ou

d'uniformité. C'est en fait la réalité envers laquelle une approche interculturelle vise la sensibilisation et envers laquelle il serait essentiel et profitable pour tous, d'envisager le partage, l'enrichissement.

Pour ajouter à cette diversité, l'école soumettra à ses enfants une autre grille de lecture pour comprendre ce qui les entoure. Ainsi submergé de diversité, il ne serait pas étonnant que d'aucun ne s'y retrouve. Il est donc du rôle de l'école d'«orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde» (PFÉQ, 7). C'est par les différents contextes ou situations offerts par la vie quotidienne que l'école devra influencer les élèves pour les amener à mettre en perspective leur propre vision (incluant leurs actions, leurs réactions, leurs opinions, leurs croyances, leurs valeurs et leurs attitudes) en les ouvrant à autre chose (*ibid.*). Les intentions du PFÉQ sont éloquentes au sujet de la nécessité à ouvrir à la diversité.

4.8.5 Conclusions relatives à la Présentation du PFÉQ

La présentation du PFÉQ propose dans ses grandes lignes l'ouverture à la diversité culturelle. Les intentions qui y sont relatives s'inscrivent, tel que soulevées dans la section de la méthodologie, dans les quatre concepts suivants: ouverture sur le monde; compréhension du monde; apprendre à vivre ensemble et vision du monde. Toutefois, à la lumière de l'analyse, la présentation du PFÉQ, ce dernier prévoit davantage s'inscrire dans

une perspective de connaissance de la diversité culturelle que de reconnaissance²⁷.

4.9 Le PFÉQ dans son ensemble

Ce qui nous rend uniques, c'est aussi le fait que nous valorisons comme nulle part ailleurs l'interculturalité. C'est-à-dire que, d'une part, nous refusons avec véhémence d'enfermer dans des ghettos culturels nos concitoyens québécois venus d'autres pays, et que, d'autre part, nous accueillons avec plaisir leur apport personnel à une culture québécoise commune, dont nous pouvons tous nous enrichir à notre tour. (Facal, Joseph, 2001).

M. Joseph Facal, ministre des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration à l'époque, était présent lors du colloque *Vivre ensemble dans cet espace commun qu'est l'école*, tenu à Montréal les 20-21 novembre, 2001. L'allocution ainsi énoncée propose un enrichissement et un partage interculturels à développer comme le voudrait l'interculturalité. Retrouve-t-on ces mêmes intentions au sein du Ministère de l'Éducation à travers le PFÉQ? Y a-t-il une place pour une approche interculturelle dans le PFÉQ? Pour répondre à ces préoccupations premières de ce travail de recherche, l'analyse du PFÉQ par rapport à l'interculturalité de Panikkar a révélé qu'il existe quelques pistes pour introduire une démarche interculturelle. En effet, tel que soulevé à différents endroits dans ce travail, on retrouve au sein du PFÉQ de nombreuses intentions qui pourraient à prime à bord s'apparenter à une approche interculturelle, ou du moins l'y introduire. Parmi celles-ci, peuvent être identifiées certaines conditions d'une approche interculturelle, alors que d'autres intentions ne reflètent que l'idée d'un possible regard sur la diversité. Malgré cette présence partielle, parmi les intentions qui furent analysées, aucune ne vient répondre

²⁷ La connaissance l'emporte avec plus de 85% de représentation des unités de sens de ce premier chapitre du PFÉQ.

globalement à l'interculturalité. Néanmoins, certains passages du PFÉQ méritent d'être soulignés quant à leur potentiel en vue d'une démarche interculturelle à l'école primaire.

Le second volet de cette analyse cherchait à évaluer, dans quelle perspective l'ouverture à la diversité est présentée dans le PFÉQ, soit sous la connaissance ou la reconnaissance de la diversité culturelle. Cette évaluation visait également à déceler la présence possible d'une approche interculturelle dans le PFÉQ, car sans la reconnaissance de la diversité, il demeure impossible de prétendre s'ouvrir à l'autre dans un esprit interculturel. À cet effet, le *schéma I* parle de lui-même en illustrant la prépondérance de la perspective de connaissance. Il y a, en effet, une forte proportion des unités de sens qui trouvent leur place dans la perspective de connaissance, ce qui limite la possibilité de rejoindre une démarche interculturelle dans le PFÉQ.

En guise de conclusion, à la lumière de certaines références sur lesquelles s'est créé le PFÉQ, seront présentées les grandes lignes directrices du PFÉQ quant à l'ouverture à la diversité culturelle. À cet effet, certaines intentions du PFÉQ seront soulignées pour leur potentiel relatif à une inscription dans une approche interculturelle. Nous concluons sur une interprétation générale de l'analyse et finalement sur des pistes d'ouverture à envisager pour rejoindre, dans un cadre scolaire, une réelle ouverture à la diversité culturelle comme le voudrait l'interculturalité de Panikkar.

4.9.1 Répartition des unités de sens selon leur inhérence à l'interculturalité de Panikkar

Schéma 1

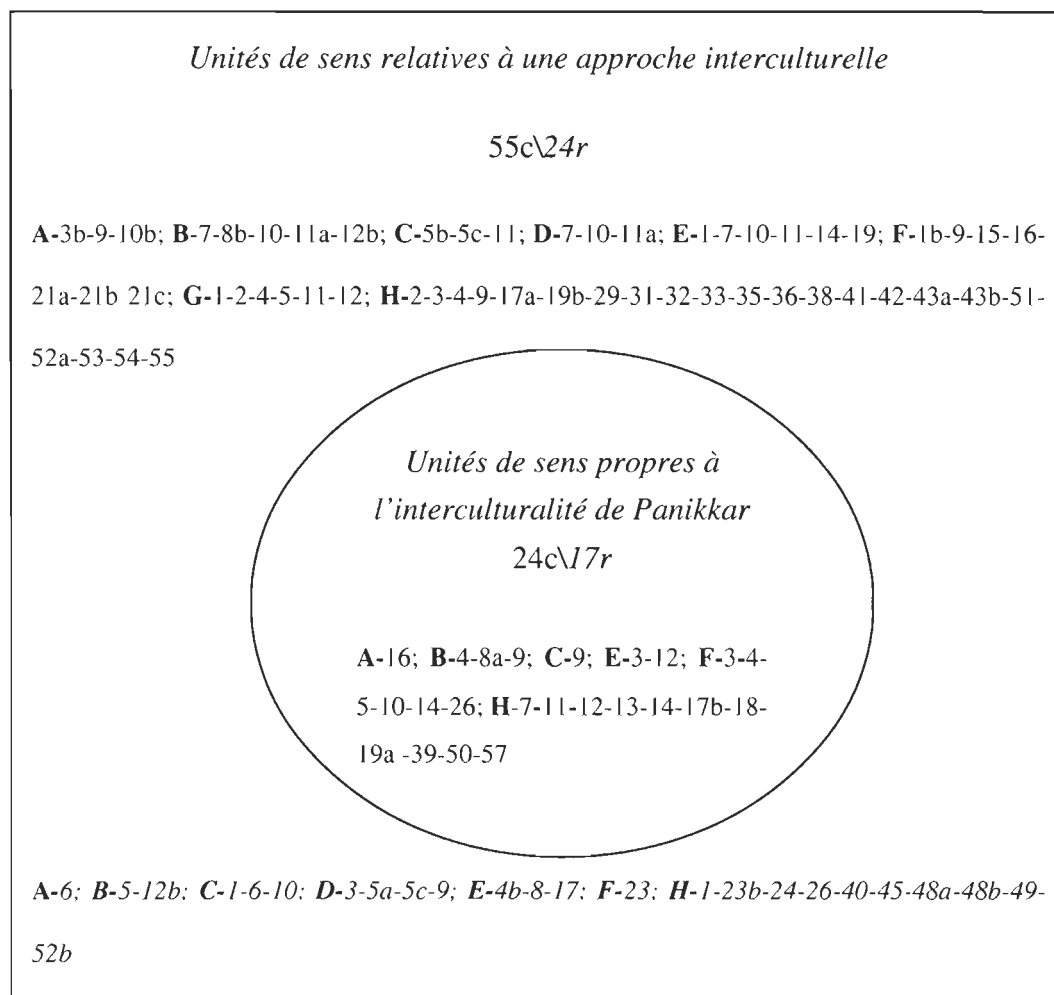
Répartition des unités de sens selon leur inhérence à l'interculturalité de Panikkar

Unités de sens non inhérentes à une approche interculturelle

51 unités de sens sous la connaissance \ *Unité de sens sous la reconnaissance*

A-1-2-3a-4-5-7-10a-11-15-17; **B**-1-2-3-11c; **C**-5a; **D**-1-2-11b-12-13; **E**-4a-5-6-9-16; **F**-1a-2-7-8-12-17-19-20-22a-22b -28; **G**-3-6-7-8-9-10; **H**-5-6-10-16-20-28-30-34-37

C-8



La répartition des unités d'analyse confirme en elle-même l'hypothèse de cette recherche selon laquelle le PFÉQ s'inscrirait dans un cadre majoritairement de connaissance par rapport à la diversité culturelle.

En effet, que ce soit en lien ou non avec une approche interculturelle ou avec l'interculturalité de Panikkar, le schéma ci-dessus illustre une forte domination de la perspective de connaissance. Nonobstant cette dominance, à la lumière de ces observations, une approche interculturelle pourrait trouver sa place dans le PFÉQ, de façon limitée, certes, mais toutefois présente. Pour ce qui est de l'interculturalité, bien que les unités de sens s'y rattachant soient peu nombreuses, on remarque une proportion intéressante de l'apport de reconnaissance. Toutefois, l'inscription d'unités de sens sous cette catégorie ne peut pas entraîner la conclusion que l'interculturalité puisse être présente dans le PFÉQ, car s'ouvrir à l'autre dans l'interculturalité nécessite la reconnaissance de celui-ci. Sans reconnaissance, il ne peut pas y avoir d'interaction respectueuse entraînant le partage et la fécondation mutuels des cultures, il ne peut donc pas être question d'interculturalité.

Bref, la présence de ces unités laisse envisager la possibilité d'une introduction à l'ouverture à la diversité culturelle, sans toutefois que cette dernière s'inscrive dans ce que Panikkar appelle l'interculturalité. Il importe, à cet effet, de noter la participation importante du domaine personnel dans la perspective de reconnaissance. Sans ce dernier, les possibilités d'ouverture en seraient grandement diminuées. Néanmoins, la perspective de connaissance étant dominante, le rapport à l'autre en sera certainement influencé. C'est d'ailleurs ce que tenteront de mettre en lumière les interprétations générales issues de

l'analyse du PFÉQ.

4.9.2 Les grandes lignes du PFÉQ

L'intérêt de ce travail de recherche part des intentions d'ouverture à la diversité culturelle qui se retrouvent à même le PFÉQ. À cet effet, il importe de rappeler que les unités de sens ont d'abord dû s'inscrire sous un des quatre concepts présents dans le PFÉQ, soit l'ouverture sur le monde; la compréhension du monde; le vivre ensemble et la vision du monde. Ces concepts, présents dans l'introduction du PFÉQ, trouvent leurs appuis dans de multiples travaux sur lesquels s'est bâti le programme de formation. Pour se remettre dans le contexte de réalisation du PFÉQ et pour bien saisir les grandes lignes directrices de ce programme de formation, il est pertinent de jeter un coup d'œil au document *Préparer les jeunes au 21e siècle ; Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Dans ce dernier, déjà en 1994, les préoccupations envers l'autre étaient mises de l'avant:

[...] le destin de chaque pays se développe en interdépendance avec celui de tous les autres et [...] par delà leur appartenance à l'un ou l'autre des grands continents, les pays et les peuples se retrouvent dans un monde unique et constituant, pour reprendre une expression familière, un seul et même village planétaire. (MÉQ, 1994: 5-6).

Cette vision de l'école québécoise soulève l'idée de la nécessité de s'ouvrir à la diversité culturelle pour arriver à mieux vivre tous ensemble. Pour répondre à la problématique de ce travail de recherche, les unités de sens retenues au regard des intentions du PFÉQ ont pu ensuite trouver place dans une des catégories de la grille d'analyse. Cette dernière allait permettre d'inscrire ou non chacune d'elles dans une

approche interculturelle, notamment celle proposée par Panikkar. Cette dernière approche reflète ce que l'on retrouve dans l'un des documents de référence du PFÉQ, *L'éducation : un trésor est caché dedans ; Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. En effet, ce rapport propose comme pilier à l'éducation celui du *vivre ensemble* qui rejoint pertinemment l'interculturalité, sans toutefois rejoindre toutes ses composantes.

Plus encore, le besoin de fécondation des différences culturelles soulevé par l'approche interculturelle de Panikkar trouve son écho dans la vision proposée par le Ministère de l'Éducation. En effet, plus près de notre problématique, dans la présentation du PFÉQ est avancée l'idée que devrait se retrouver dans les domaines disciplinaires ou transversaux du PFÉQ, des apprentissages où l'enfant sera confronté et pourra construire, transformer et faire évoluer sa vision du monde à travers des lieux d'interventions nombreux et diversifiés (PFÉQ, 2), tout comme il pourra s'insérer de façon harmonieuse dans sa société pluraliste (PFÉQ, 3). Le désir de s'ouvrir sur le monde, d'apprendre à vivre avec la diversité est palpable dès les premières pages du PFÉQ.

Pour rendre concrète cette orientation générale vers l'ouverture sur le monde, le contact avec la diversité culturelle s'avère nécessaire. Il serait difficile de considérer cette dernière sans contact ni interaction entre le soi et la diversité. Ainsi, pour que l'école puisse de façon véritable influencer les élèves dans leur façon de voir le monde (PFÉQ, 7), elle doit envisager l'interaction comme une nécessité. C'est d'ailleurs ce qui est proposé dans les compétences transversales qui sont considérées comme des «outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions

sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante» (PFÉQ, 7), lesquelles devront forcément permettre à l'élève de vivre ces dernières situations. Ces intentions de fournir à l'élève les outils pour mieux interagir avec la diversité agissent comme préalables à une approche interculturelle.

Dans le même ordre d'idée, comme l'école québécoise s'inscrit, entre autres dans le courant de pensée constructiviste (PFÉQ, 5), il est pertinent de faire le lien, dans le contexte de relation avec l'autre, avec «(l)e socioconstructivisme [qui] est aussi une vision pédagogique qui accorde de l'importance aux interactions qui conditionnent la façon dont on construit ses connaissances individuelles du monde»(Larochelle et Desautels, cités par Fourez, 1997:16). Il est ainsi reconnu que c'est en groupe et en société qu'on apprend, ce qui fait cohérence avec l'interculturalité qui préconise l'interaction et la fécondation dans la diversité.

Bref, en considérant ces diverses intentions relatives à l'ouverture sur le monde, au vivre ensemble harmonieux avec la diversité culturelle et à la nécessité d'interaction, il est légitime d'attendre de ce programme, des compétences qui sauront rencontrer cette mission afin de bien préparer le jeune du 21^e siècle. C'est d'ailleurs par le biais de connaissances, mais aussi de compétences, que sera possible cette nouvelle perspective d'ouverture sur le monde (PFÉQ, 4). En ce sens, l'élève pourrait s'attendre à entrer en interaction avec sa société, à faire des apprentissages pratiques, tout comme à prendre contact avec la réalité qui change et évolue constamment autour de lui. De tels apprentissages, en contexte interactionnel, pourraient naturellement s'inscrire dans la reconnaissance de la diversité, en dépassant le simple cadre de connaissance et conséquemment ouvrir la porte à une

démarche interculturelle.

En somme, pour rendre encore plus essentielle cette présence auprès de l'autre, représentant de la diversité culturelle, il est tout aussi pertinent de noter que le *Cadre d'action*, soumis par le Bureau international de l'éducation (BIE), souligne que «l'éducation doit développer la capacité de reconnaître et d'accepter les valeurs qui existent dans la diversité des individus, des sexes, des peuples, des cultures et de développer la capacité de communiquer, de partager et de coopérer avec l'«autre» (Hénaire, 1998:21). Les intérêts portés à l'autre et à l'ouverture à la diversité culturelle sont au cœur même des préoccupations internationales. Ainsi leur présence dans un programme scolaire s'avère impérative si l'on veut préparer les jeunes enfants à leur monde d'aujourd'hui.

En somme, que ce soit par les propos tenus dans le PFÉQ, par ceux issus de ses références ou par ceux de la scène internationale, la présence de l'autre et l'interaction avec celui-ci sont, aujourd'hui, indispensables dans l'éducation pour arriver à vivre harmonieusement dans ce monde en constante évolution et transformation. Notre désir d'analyser le PFÉQ au regard d'une approche interculturelle trouve aisément sa pertinence dans un tel contexte. Les prochaines sections présentent les conclusions à tirer de cette analyse.

4.9.3 Interprétations générales

Toutes les unités de sens sélectionnées dans le PFÉQ au regard de nos critères relatifs à l'ouverture à la diversité culturelle sont passées au crible de la grille d'analyse. Ce qui ressortait de chacune d'elles a été exposé dans les précédentes sections. Seront maintenant

retenues, globalement, les grandes lignes qui peuvent être tirées du PFÉQ au regard d'une possible inscription dans une approche interculturelle. En premier lieu, seront traitées les incohérences de ce programme au regard des intentions d'ouverture à la diversité culturelle et de leur mise en pratique. Sur une note plus positive, suivront les éléments retenus comme pertinents à la mise en place d'une approche interculturelle, tel que proposée par Panikkar.

4.9.3.1 Les incohérences du PFÉQ face à l'ouverture à la diversité culturelle

Le terme *incohérence* est utilisé pour exprimer le manque de suivi entre les intentions d'ouverture à la diversité culturelle et leur mise en pratique dans certaines sections retenues dans le PFÉQ et/ou pour exprimer une lacune à la base même du rapport à l'autre envisagé dans la relation avec ce dernier.

Pour reprendre cette dernière idée d'incohérence dans le rapport à l'autre, il importe de noter que dans l'ensemble des intentions où nous aurions pu crier victoire, fut relevée à travers les sections et les sous-sections analysées, la présence de multiculturalisme, notamment dans *le contexte général du Programme de Formation* (PFÉQ, 2), ainsi que la présence de monoculturalisme à travers le domaine des langues, soit plus précisément dans la compétence du français, langue d'enseignement, *Lire des textes variés* (PFÉQ, 74) et dans l'ensemble du programme *Français accueil* (PFÉQ, 110-115).

Ces attitudes face à la diversité culturelle ne peuvent d'aucune façon s'intégrer à une approche interculturelle. En effet, Panikkar considère que l'interculturalité peut uniquement se vivre dans la co-occurrence des différentes cultures pour en arriver à la

fécondation et à l'enrichissement mutuels de chacune des cultures en présence. En d'autres termes, le rapport à l'autre, à considérer dans un contexte interculturel, nécessite plus que la simple juxtaposition de diverses cultures sur un même territoire, sans contact entre elles, et se situe à l'opposé de l'idée d'intégrer ces cultures sous une seule, comme le proposent respectivement le multiculturalisme et le monoculturalisme. De surcroît, est perceptible dans le programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, la présence d'ethnocentrisme, notamment dans la compétence *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire* (PFÉQ, 176-177). Cette dernière remarque tient compte du fait que le monde sur lequel on cherche à ouvrir l'élève se restreint à l'Amérique du Nord. De telles interprétations issues de l'analyse du PFÉQ marquent fondamentalement une incompatibilité de ce dernier avec une approche interculturelle qui recherche partage et fécondation dans un respect mutuel entre le soi et l'autre. Certes, ces présences au sein d'un programme de formation inquiètent et viennent mettre en doute les intentions d'ouverture à la diversité culturelle annoncées.

Pour expliquer la présence du monoculturalisme dans le PFÉQ, il importe de se concentrer sur le programme *Français, accueil*. La présence du monoculturalisme ne peut pas passer sous silence, bien que ce programme s'inscrive dans des intentions relatives à l'ouverture sur le monde, par sa présence dans le domaine des langues (PFÉQ, 70). En effet, l'analyse de ce programme fait ressortir que l'intention d'ouverture à la diversité culturelle est plus exigeante face à l'autre que face aux élèves québécois. Concrètement, l'ouverture à la diversité demandée à l'autre qui vient d'arriver au Québec doit se faire dans une perspective de reconnaissance, alors que majoritairement, dans l'ensemble du PFÉQ,

l'ouverture demandée aux élèves «québécois» se fait dans la perspective de connaissance. Cet engagement et cette recherche de solidarité, de sympathie, d'estime et de respect mutuel seraient-ils les moyens pour mieux préparer les *élèves immigrants* aux difficultés qu'ils rencontreront (PFÉQ, 112), pour ainsi mieux les convertir à notre propre culture? Ces constatations font émerger l'interprétation de la présence de monoculturaliste dans le rapport à l'autre envisagé dans ce programme. En effet, le désir de s'ouvrir à la diversité culturelle ainsi proposé s'apparente à l'accueil d'«une grande diversité de cultures sous un seul dénominateur commun», pour reprendre une définition du monoculturalisme (Panikkar, 1998:113).

À la lumière de la pensée de Panikkar, pour rendre cohérentes les intentions d'ouverture à la diversité culturelle et pour accéder à une telle mutualité entre l'autre et son milieu, les élèves «québécois» devraient eux aussi être sensibilisés à la reconnaissance de l'autre; ce qui n'est demandé qu'aux *élèves immigrants*.

Conséquemment, ainsi présentée, il n'est pas évident que l'intégration des nouveaux arrivants s'effectuera dans le cadre d'un mieux vivre ensemble, comme le veut le PFÉQ. En effet, il est certes nécessaire de prévoir un programme pour permettre aux jeunes élèves arrivant d'un autre pays et/ou culture, de trouver leur place et les moyens de comprendre leur nouveau milieu. Toutefois, afin de rendre l'ouverture à la diversité culturelle digne de ses intentions, le PFÉQ devrait également y intégrer ses élèves «québécois», c'est-à-dire permettre à ces derniers de *se familiariser avec la culture du milieu*. En effet, comme leur milieu est constamment à découvrir et à partager, ils pourraient rejoindre une approche où l'ouverture et le respect mutuel trouveraient leur place dans une optique de reconnaissance

de la diversité culturelle. Ainsi, chacun contribuerait à sa façon, à l'apprentissage du mieux vivre tous ensemble par et grâce à la diversité. N'est-ce d'ailleurs pas ce qui est désiré par les grandes orientations du PFÉQ lorsqu'il y est prétendu que «(dans) une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité»(PFÉQ, 3)?

Aussi, il importe de souligner que le programme *Français accueil* est l'unique endroit dans le PFÉQ où l'on fait mention de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, alors que cette dernière aurait sans doute pu éclairer certaines intentions d'ouverture à la diversité culturelle présentes çà et là dans les différents domaines. En effet, cette dernière envisageait entre autres, dans son plan d'action, la présence de l'éducation interculturelle comme devant permettre aux élèves une «prise de conscience de la diversité et (la préparation) à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter» (MÉQ, 1998(b):7).

En considérant toujours le rapport à l'autre, les programmes d'enseignement moral et religieux catholique et protestant comportent également leur part d'incohérence. En effet, une étude menée par le bureau de recherche sur la politique scolaire à l'Université de McGill, accuse l'éducation québécoise de contraindre les droits et libertés face à la diversité religieuse. Cette étude confirme en plusieurs points que le système éducatif québécois tel qu'il est présenté dans le PFÉQ et dans ses prédécesseurs, viole les normes des droits de la personne en matière de liberté de religion et d'égalité (Smith, et Foster, 2005), notamment

par les privilèges accordés aux seuls catholiques et protestants, au détriment des autres religions en place. Bien qu'on y retrouve des intentions d'ouverture à la diversité culturelle dans ces deux programmes, ces dernières s'inscrivent dans un contexte global monoculturaliste.

Cette accusation de monoculturalisme est encore plus perceptible dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique par l'ouverture sur le monde qui est proposée par le biais de l'appréciation de la tradition catholique. Le regard sur le monde qui y est offert est nécessairement filtré par une vision restreinte, celle de la religion catholique. Dans le contexte d'une approche interculturelle, cette dernière ouverture ne peut pas être envisagée comme reconnaissante de la diversité. Pour terminer sur une note d'incohérence, il est surprenant de voir certains savoirs essentiels se glisser dans ce programme d'enseignement moral et religieux catholique. Effectivement, alors qu'en aucun moment on ne considère la diversité culturelle comme une richesse à découvrir, parmi les savoirs essentiels on peut dénombrer sous la rubrique «l'accueil de la différence», la notion de *dialogue interreligieux*, vu comme un enrichissement culturel (PFÉQ, 302).

Dans un autre ordre d'idée, toujours dans le domaine du développement personnel se retrouve un autre type d'incohérence. Alors que nous aurions pu crier victoire avec les visées du programme d'enseignement moral qui s'orientent vers l'ouverture et le dialogue avec l'autre, un aspect gêne cet enthousiasme. Le problème réside dans le fait que son application est souvent restreinte. Il s'avère que le cours d'enseignement moral a été la solution de rechange pour répondre au cri d'injustice face à l'enseignement des religions limité aux religions catholique et protestante. Cet enseignement est donc choisi à contre

cœur par ceux qui n'auraient pas trouvé justice dans le programme offert pour l'enseignement confessionnel. Il s'agit donc d'une minorité d'élèves qui y participent et qui sont initiés au dialogue. Il reste à nous questionner sur la pertinence d'avoir placé ces compétences dans un régime à option entre la religion ou son absence. Il semble regrettable de ne pas retrouver le contenu de ce programme dans les cours de bases de tous les élèves, car ce dernier est sûrement le plus complet en lien avec une approche interculturelle.

En somme, cette analyse du PFÉQ fait ressortir que les intentions d'ouverture à la diversité elles-mêmes ne peuvent pas s'intégrer dans une approche interculturelle par la position tantôt monoculturaliste, tantôt multiculturaliste qu'elles adoptent au regard de l'ouverture à la diversité culturelle. Cette observation permet donc de conclure que la problématique se situe au-delà de la simple cohérence entre les intentions et leur application, dans la conception fondamentale de ce que le Ministère de l'éducation envisageait comme ouverture à la diversité culturelle au moment d'éditer le PFÉQ qui est toujours en vigueur dans les écoles québécoises. Cette remarque demeure pertinente pour la suite que nous aimerions donner à ce travail de recherche. Néanmoins, afin de rester dans le cadre de la présente problématique, la prochaine section expose les similarités interprétées par l'analyse des intentions du PFÉQ au regard d'une approche interculturelle.

5.9.3.2 L'ouverture à la diversité culturelle

Nonobstant l'incohérence retenue dans l'ensemble du PFÉQ face au rapport à l'autre, cette section vise à rendre visibles certaines sections ou sous-sections qui puissent

rejoindre, d'une façon ou d'une autre, une quelconque ouverture à la diversité culturelle. En effet, se trouvent dans le PFÉQ des compétences qui pourraient agir comme introduction à une démarche interculturelle. Néanmoins, il importe de noter qu'à la lumière de l'analyse, aucune section ou sous-section ne peut complètement rejoindre une approche interculturelle.

En premier lieu, la plus grande probabilité de rencontrer et d'interagir avec la diversité se trouve dans les programmes d'éducation préscolaire et de l'enseignement moral et religieux protestant. La présence de ce dernier exclut la critique préalable face au rapport à l'autre, elle en fait abstraction pour n'y retenir que les compétences en elles-mêmes sans tenir compte du contexte global dans lequel s'inscrit ce programme.

De façon pertinente, par le programme d'éducation préscolaire, dès son entrée à l'école, l'enfant pourra apprendre à vivre avec la diversité, dans l'optique de partager avec celle-ci et d'apprendre d'elle pour mieux s'intégrer à son milieu. Le programme d'éducation préscolaire est conçu afin que chacune de ses compétences rejoignent les autres et qu'ensemble, elles assurent une formation globale de l'enfant, lui permettant, entre autres, de mieux comprendre le monde et de s'y insérer de façon harmonieuse. En effet, ce programme offre à l'élève la possibilité de s'ouvrir au monde dans une perspective d'interaction avec la diversité culturelle. Il amène l'enfant à se connaître lui-même, à affirmer sa personnalité et vise l'interaction harmonieuse avec les autres (PFÉQ, 52). Ainsi présenté, se retrouvent dans ce programme les bases d'une approche interculturelle, soit la connaissance de soi-même au contact de l'autre pour mieux évoluer en société ainsi que le contact avec la diversité pour grandir avec cette dernière de façon harmonieuse.

Par la présente analyse, le programme d'éducation préscolaire représente un programme quasi complet face à l'orientation vers une approche interculturelle, bien que l'accent ne soit pas mis sur le dialogue entre les enfants. Néanmoins, ce programme constitue une introduction à l'approche interculturelle, d'autant plus qu'il représente le seul endroit, avec le programme d'enseignement moral et religieux protestant, où l'on traite du respect de l'autre comme le veut Panikkar et de relations basées sur la justice. Il est à noter que, sans ce respect mutuel, le dialogue interculturel ne peut pas voir le jour car il en est une condition essentielle.

Le programme d'éducation préscolaire constitue donc une ouverture considérable à la diversité à travers l'ensemble de ses compétences. En effet, c'est l'interaction qui est mise de l'avant pour permettre à l'enfant de comprendre le monde. La voie de l'interaction est également celle préconisée par la démarche interculturelle. Elle est présente dans ce programme d'introduction à la vie scolaire, mais semble ne pas se retrouver ailleurs dans le PFÉQ. Conséquemment, sans cette perspective d'interaction dans l'ensemble des programmes éducatifs, il demeure utopique de rejoindre le rang de la reconnaissance voulue pour l'ouverture à la diversité culturelle. De surcroît, il est surprenant de faire ce constat alors qu'il est textuellement noté dans le PFÉQ que «(a)gir et apprendre sont indissociables pour l'enfant : la connaissance et le développement de compétences sont chez lui le résultat d'une interaction avec les autres et avec son environnement» (PFÉQ, 53).

En ce qui concerne plus spécifiquement le programme d'enseignement moral et religieux protestant, il importe de noter l'ampleur qui est mise sur l'ouverture à la diversité

culturelle. En effet, ce programme invite l'élève à développer des relations harmonieuses en appréciant la richesse de la diversité culturelle (PFÉQ, 310). L'interaction avec la diversité y est également envisagée, positionnant ce programme dans un équilibre entre la connaissance et la reconnaissance de la diversité culturelle, observation qui ne peut pas être faite ailleurs dans le programme. Ainsi présenté, ce programme représenterait plus qu'un point de départ pour une démarche interculturelle, il en regrouperait les grandes lignes. Toutefois, rappelons que ce programme est destiné aux protestants et que par ce privilège accordé à une religion, il s'inscrit nécessairement dans une attitude monoculturaliste. Les compétences qui le composent devraient être offertes à l'ensemble des élèves pour que puisse être envisagée une démarche interculturelle. C'est seulement sous cet aspect que l'on pourrait considérer ce programme comme pertinent à l'égard de l'interculturalité.

En termes de pertinence, se trouve également le programme de compétences transversales qui, comme l'approche interculturelle qui tend à réunir les différentes cultures, cherche à unir les différentes disciplines pour arriver à résoudre certaines situations. Toutefois, il importe de rappeler que les disciplines mises en relations relèvent toutes de la même culture, ce qui limite l'analogie avec une approche interculturelle. Nonobstant cette remarque, la formule des compétences transversales demeure pertinente pour introduire une approche interculturelle. En effet, toutes deux se rejoignent dans leur tendance vers la fécondation. Néanmoins, pour rejoindre concrètement l'aspect interculturel, il manque dans la présentation et dans l'explicitation de ces compétences une orientation précise vers l'ouverture à la diversité culturelle. Ce dernier ajout aux compétences transversales rendrait également justice à leur rôle de porteuses d'«outils

d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante» (PFÉQ, 7).

Pour faire suite à cette remarque, seule la compétence transversale s'intéressant à l'exercice de son jugement critique a pu être retenue par les critères de sélection. Conséquemment, cette compétence pourrait, par l'orientation vers la diversité culturelle, s'inscrire dans une approche interculturelle, car elle invite l'élève à interagir avec l'autre, à y reconnaître la diversité et à modifier son point de vue par cette dernière. Toutefois, bien qu'à la lumière des intentions générales du PFÉQ, cette dernière puisse être interprétée sous le volet interculturel, aucune précision n'y est spécifiquement annoncée. Néanmoins, en extrapolant un peu, la mise en commun d'opinions recherchée par cette compétence (PFÉQ, 20) pourrait se poursuivre dans un dialogue interculturel. En effet, si les deux parties s'engageaient dans un dialogue à la recherche d'un pont entre leurs différentes positions sur la question, pour faire naître une nouvelle position, sans qu'une en particulier ne s'impose à l'autre (Rondeau, 2001), nous pourrions considérer une ouverture reconnaissante à la diversité culturelle.

En somme, les bases d'une approche interculturelle sont parfois perceptibles dans le PFÉQ, sans toutefois qu'il n'y ait d'orientation relative à la diversité culturelle précisée, ce qui conduit conséquemment à interpréter une absence d'approche interculturelle dans le PFÉQ. Pour que ce dernier programme puisse rencontrer son désir de s'ouvrir sur le monde et de comprendre le monde, les orientations vers la diversité culturelle dans un esprit d'interaction devraient être explicitement proposées.

4.9.4 L'ouverture à la diversité culturelle

À la lumière de l'analyse du PFÉQ, les diverses interprétations amènent à la conclusion qu'une approche interculturelle, notamment celle de Panikkar, n'y trouve pas sa place ou seulement en partie. Les limites imposées par le présent PFÉQ se situent en premier lieu par le rapport à l'autre qui y est considéré, ce dernier étant davantage invité à faire partie de la grande famille québécoise (monoculturalisme) ou simplement toléré dans sa différence (multiculturalisme) et même parfois non considéré dans ce qui est entendu par diversité (ethnocentrisme). En effet, l'ouverture à la diversité dans une optique de partage et d'enrichissement mutuel pour en arriver à la fécondation des différentes cultures et pour mieux vivre ensemble, ne trouve pas sa place de façon substantielle dans le PFÉQ, comme il aurait dû en être le cas selon les intentions de départ et celles des références sur lesquelles s'est bâti le PFÉQ.

Comme seconde limite importante à l'application d'une approche interculturelle dans le PFÉQ, se trouve, au regard de l'évaluation faite par ce travail de recherche, un manque considérable de reconnaissance de la diversité culturelle. Cette dernière étant une nécessité dans une approche interculturelle. Cette limite vient confirmer notre hypothèse de départ, par laquelle nous envisagions que le PFÉQ s'ouvrait à la diversité culturelle dans un cadre de connaissance, figeant et catégorisant ainsi l'autre, sans l'apprécier et le reconnaître dans sa particularité.

Suite à ces limites, nous terminerons notre interprétation par certaines pistes qui auraient pu orienter le PFÉQ ou du moins en atténuer les limites pour l'intégration d'une

démarche interculturelle et plus précisément celle proposée par Panikkar.

4.9.4.1 Une ouverture diversifiée

Comme la présence du monoculturalisme pèse lourdement sur nos sociétés occidentales (Cuche, 2004), il demeurerait très pertinent de permettre aux élèves de s'en dégager pour qu'ils puissent faire face, de façon objective, à ce qui se vit dans leur culture et par conséquent, de les initier à interpréter leur société sur le plan morphologique, pour reprendre les termes panikkariens. Que ce soit sur le plan politique, scientifique ou éthique, les enfants mériteraient d'être plus informés sur l'actualité. Conséquemment, en connaissance de cause, les élèves seraient plus habiles à tenter une interprétation, que ce soit sous forme de débats, d'écrits ou tout simplement lors de discussions de groupe où l'expression de différents points de vue serait valorisée. Les élèves seraient alors conscientisés aux différentes façons de *voir* les choses et au fait qu'un seul point de vue n'est pas valable pour critiquer une même situation. Les sujets pourraient s'échelonner du port du costume à l'école, jusqu'aux attentats terroristes, en passant par les revendications des différents groupes sociaux et le racisme, pour ne nommer que quelques exemples. De surcroît, la présence de l'enseignant *médiateur*, tel que valorisé par le PFÉQ (PFÉQ, 6), prendrait tout son sens alors qu'il agirait comme guide pour orienter ou nourrir la discussion et rappeler l'objectif de l'activité qui réside dans l'ouverture respectueuse à la diversité et dans l'acceptation de *voir* différemment. Cet ajout visant l'actualité argumentée, engagerait le pas vers un défi de l'Occident avancé par Vachon, soit de «[...] savoir comment vivre dans et avec le système sans être du système» (Vachon, 1998:17).

Bien que nous ne doutions pas que certaines pratiques analogues à celle présentée ici existent dans les classes québécoises, il serait pertinent, qu'elles soient intégrées de façon précise avec des objectifs communs et déterminés, afin que les enseignants soient à l'aise et outillés pour les mettre en place et qu'il ne s'agisse pas simplement d'activités superflues. Ces activités trouveraient aisément leur place au sein des compétences du domaine de l'univers social, tout en le rendant digne de ses intentions d'ouverture à la diversité. Ce type d'activité permettrait également de rencontrer l'objectif général du PFÉQ qui cherche à «orienter la façon dont (les élèves) choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde» (PFÉQ, 7).

4.9.4.2 Une ouverture élargie

Au-delà du domaine de l'univers social, l'ouverture à la diversité mériterait d'être introduite partout dans le programme avec des visées de rapprochement, de partage et d'enrichissement pour aller au-delà de la seule prise de conscience de la diversité.

En guise d'exemple, concentrons-nous sur le domaine des arts du PFÉQ. Bien qu'il y ait ouverture à la diversité culturelle par la découverte de diverses œuvres d'ici et d'ailleurs, il n'y a rien qui vienne relier les productions culturelles à des capsules plus enrichissantes qui permettraient d'en arriver à une certaine compréhension de celles-ci. Dans cette dernière optique, les œuvres artistiques pourraient être une réelle porte d'entrée pour la reconnaissance de la diversité culturelle. En effet, si on allait plus loin que la simple observation pour aller à la rencontre de la diversité, peut-être serait-il possible d'en arriver à une meilleure compréhension du message livré par les œuvres *d'ailleurs*? D'autant plus

que de cette façon, on pourrait davantage rejoindre l'intention d'ouverture à la diversité culturelle telle que prescrite par les concepts du PFÉQ. Ces derniers rappellent, se rapportent à l'ouverture sur le monde, à la compréhension du monde, à l'apprendre à vivre ensemble et au développement de la vision du monde. Toutefois peut-être que le MÉQ ne cherche pas à aller aussi loin lorsqu'il considère les arts comme moyen d'«expression de la réalité et de la vision du monde» (PFÉQ, 191). Pourtant les arts pourraient représenter la clé pour ouvrir la porte à la diversité culturelle et pour initier la rencontre avec l'autre. Pensons, par exemple, à la visite d'un musicien d'une autre culture, sans que son oeuvre soit un prétexte à la rencontre, elle pourrait tout au moins être le point de départ d'une rencontre interculturellement enrichissante, où chacun pourrait exprimer ce que représente pour lui la musique, dans quelle circonstance elle est utilisée, les rites, les coutumes, les croyances qui la soutiennent, etc. Sans avoir de formation spécifique à ce domaine, nous croyons qu'il est certainement facile d'approcher les jeunes avec les arts!

4.9.4.3 Une ouverture précisée

Malgré le fait que certaines sections n'ont pas pu passer l'épreuve de sélection en début d'analyse, on retrouve à quelques endroits dans le PFÉQ, des compétences qui cherchent à s'ouvrir à la diversité culturelle. C'est le cas notamment de deux domaines généraux de formation, celui traitant de la consommation et celui s'intéressant aux médias.

Le thème de l'ouverture à la diversité culturelle trouve sa place dans le domaine général de formation s'intéressant à la consommation par le regard qui est porté sur le monde face aux habitudes de consommation (PFÉQ, 46). Par l'invitation à porter un regard

sur l'autre, déjà on ne peut pas faire appel à la reconnaissance de ce dernier. En effet, c'est en invitant l'élève «à développer des connaissances et des attitudes requises pour agir en consommateur averti», en «prenant conscience des aspects sociaux économiques et éthiques du monde de la consommation», que l'on cherche à l'ouvrir sur le monde. De ces derniers aspects éthiques, on peut retenir, parmi ceux proposés par le PFÉQ, «l'interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; [...] les conséquences de la mondialisation sur les cultures, les modes de vie et la répartition de la richesse» (PFÉQ, 47). C'est d'abord parce qu'on invite l'élève, dans un rapport dynamique, à prendre conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation que l'on pourrait tisser un parallèle avec l'ouverture à la diversité culturelle. Ce parallèle tient également compte du fait qu'on désire que l'élève porte un regard critique sur les conséquences qui peuvent découler de l'utilisation de l'environnement et de la consommation sur les différents peuples et cultures (*ibid.*).

Parce qu'il s'agit d'un simple coup d'œil sur l'autre, pour connaître ce qui se passe ailleurs dans le monde, bien plus qu'une ouverture à la diversité où il y aurait reconnaissance envers celle-ci, il serait bon de réévaluer la place laissée à l'ouverture à la diversité culturelle dans ce domaine pour permettre une approche interculturelle. Ce qui est demandé à l'élève est de porter un regard sur le monde, pour qu'il puisse être sensibilisé aux réalités d'*ailleurs*. Ainsi, bien confortablement dans son mythe, l'élève développera une vision du monde, à partir de laquelle il pourra tirer de grandes lignes générales. Cette approche de l'autre ne peut pas s'inscrire dans une démarche interculturelle, car elle ne laisse pas de place à la reconnaissance, mais regarde plutôt l'autre à partir d'une seule

fenêtre, d'un seul point de vue. Néanmoins, les thèmes abordés pourraient servir à une approche interculturelle, mais l'ouverture à la diversité culturelle mériterait d'être définie dans le cadre de la reconnaissance et non seulement de la connaissance.

La même remarque s'impose pour le domaine général de formation des médias. Ce dernier, s'il était inscrit dans une perspective d'ouverture à la diversité culturelle, ferait un grand pas vers la reconnaissance de l'autre lorsque, par exemple, il invite l'élève à remettre en question ses opinions. En effet, par son intention éducative, ce domaine général de formation tend à faire «développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias» (PFÉQ, 49) et il suggère pour y parvenir, de «prendre conscience de la place et de l'influence des médias dans la vie quotidienne et dans la société» (*Ibid.*), donc sur lui-même. Ainsi, par ce dernier domaine, l'élève est amené à prendre conscience que les informations retenues des médias doivent être vérifiées, car elles peuvent être porteuses de messages de propagande ou erronées et ainsi avoir une influence sur sa vision du monde. Par exemple, avec les événements qui frappent différents coins du monde depuis le 11 septembre 2001, combien de fois avons-nous entendu dire que les musulmans étaient tous des terroristes? Bien que bon nombre d'actes terroristes soient revendiqués par des musulmans intégristes, est-il juste d'en arriver à un tel syllogisme??? Il est donc nécessaire qu'une telle approche des médias soit mise de l'avant dans les écoles, surtout avec l'accès quasi illimité à l'information par Internet.

La porte peut être grande ouverte pour introduire la diversité culturelle, mais bien plus qu'elles doivent être vérifiées, les informations issues des médias doivent être remises en contexte avant de pouvoir prendre position à leur égard. Sans cette contextualisation, peu

importe la position que l'élève prendra face à l'information qu'il découvrira, il le fera toujours à partir de son propre milieu, de son mythe, sans entrer en relation avec cette diversité pour bien la comprendre. En effet, comme on ne peut pas entrer en interaction avec les médias, on ne peut pas dialoguer avec ces derniers. La diversité est donc une fois de plus considérée dans la perspective de connaissance.

Pour parler d'ouverture à la diversité et pour aller au-delà d'une vision du monde catégorisée et issu d'un seul point de vue, les médias mériteraient d'être plus largement exploités et l'ouverture sur la diversité précisée dans les orientations de ce domaine. C'est d'ailleurs ce que soulève le *Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* lorsqu'il explique la tendance à la mondialisation et à l'internationalisation par divers phénomènes, dont les contacts multipliés entre les sociétés, dus en partie à la facilitation des moyens de communication. Ces derniers ont ouvert la porte à la diversification culturelle et ethnique des sociétés. «L'identité culturelle de chaque peuple est appelée à s'enrichir d'éléments venus d'ailleurs et transportés par le commerce et les médias de communication. Le métissage culturel transforme le développement des nations.» (MÉQ, 1994:5-6).

4.9.4.4 Une ouverture définie

Dans un autre ordre d'idée, afin de rendre applicable une approche interculturelle dans le PFÉQ, ce dernier devrait contenir davantage de moyens pour concrétiser la mise en pratique des valeurs promises comme, par exemple dans la présentation du domaine personnel, la solidarité et l'égalité. En effet, il semble que ces dernières soient inexistantes

à l'intérieur des programmes de ce domaine, alors que mettre l'emphase sur celles-ci pourrait contribuer à laisser davantage de place à la perspective de reconnaissance.

En plus de définir les orientations déjà proposées, on devrait retrouver dans le PFÉQ la définition de ce qui est entendu par *ailleurs*. En effet, utilisé à maintes reprises, cet *ailleurs* ne semble pas toujours correspondre à la même définition. Ainsi, à titre d'exemple, voici ce que l'on peut retrouver dans le PFÉQ:

- Comme objectif général du domaine des langues:«Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et *d'ailleurs*, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture» (PFÉQ, 70);
- «Dialoguer avec des enfants *d'ailleurs* sur des questions qui touchent leurs rêves et leur vision du monde dans lequel ils aimeraient vivre» (PFÉQ, 290).
- «Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des oeuvres du Québec et *d'ailleurs*, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier et de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui»(PFÉQ, 84);
- «Elles invitent à comparer l'ici et *l'ailleurs*, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité» (PFÉQ, 165)...

Ainsi utilisé, le terme *ailleurs* laisse place à une latitude importante, qui pourra ou non servir une approche interculturelle, selon les interprétations des différents intervenants

scolaires. Sans définition pour rejoindre ces intentions relatives à *l'ailleurs*, il demeure difficile de conclure que les intentions d'ouverture sur le monde sont supportées dans l'ensemble du PFÉQ. Ce seul ajout de définition viendrait situer les intentions du PFÉQ et permettrait de mieux orienter les actions à entreprendre pour rencontrer cet *ailleurs*, selon bien sûr, la compréhension qui en serait faite.

LA CONCLUSION

Les résultats de ce travail de recherche s'inscrivent pertinemment dans la nouvelle orientation entreprise par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). En effet, c'est officiel depuis le mois de mai 2005, qu'à compter de 2008, les privilèges accordés aux catholiques et protestants par le recours à une clause dérogatoire pour la dispensation des cours confessionnels lègueront leur place à un *programme d'éthique et de culture religieuse* qui sera destiné à tous les élèves du primaire et du secondaire (MÉLS, 2005). Du coup, l'éducation québécoise ne pourra plus porter le blâme de contraindre les droits et libertés face à la diversité religieuse tel que le démontre l'étude de l'Université de McGill (Smith et Foster, 2005) et se débarrassera en partie de sa vision monoculturaliste. En effet, ce sera en ouvrant ses portes sur la diversité religieuse que s'orientera ce programme. Par ce dernier programme, on constate la pertinence d'«ouvrir le jeune à la réflexion éthique et à la diversité religieuse» (*Ibid.*).

Dans une société plurielle comme la nôtre, il importe que l'école contribue activement à l'acquisition, par les jeunes, des connaissances, des habiletés et des attitudes qui leur serviront tout au long de leur vie, tant sur le plan personnel que social (MÉLS, 2005).

Nous l'avons mentionné, l'interculturalité se vit par la co-occurrence entre la religion, la philosophie et la culture des *dialogants* (Panikkar, 1998). Ce nouveau pas, face à la religion à l'école et face aux privilèges accordés aux catholiques et protestants au détriment des autres religions, représente un point de départ vers un processus de dialogue interculturel. Cet envol, prévu pour 2008, permettra d'ouvrir les cloisonnements des différentes religions, pour mieux s'en approcher. Les objectifs de ce programme viendront

changer les orientations que prend actuellement le PFÉQ, lequel illustre clairement les privilèges accordés aux catholiques et protestants au détriment des autres religions, les fidèles d'une autre religion, fréquentant les écoles publiques, étant *victimes* d'un non-respect de la diversité religieuse.

Sans porter tout le blâme sur le PFÉQ, il importe de noter que ce non-respect est en fait protégé, depuis deux décennies, par des dérogations à la loi; ces dernières privilégiant la présence d'enseignement confessionnel protestant ou catholique, sans toutefois offrir ce même service aux autres religions présentes dans le système scolaire public. La décision qui a été annoncée propose donc de nous sortir de notre monde monoculturaliste en nous offrant une porte d'entrée sur le dialogue interreligieux.

Cette nouvelle orientation éducative vient rejoindre la démarche du dialogue interculturel, car elle ouvre les portes sur les autres cultures. Par un regard critique sur notre culture, sur notre civilisation, par la voie des différentes religions, ce programme pourra offrir une ouverture sur l'autre. Nonobstant ce pas prometteur, nous l'avons mentionné plus haut, l'interculturalité est la co-occurrence qui se vit entre la religion, la culture et la philosophie. Ainsi, pour préparer les élèves à la rencontre interculturelle, il faudra donc trouver une façon de les initier à ce voyage interculturel à travers les cultures et les façons de penser qui soient différentes des nôtres, en entrant en relation avec ces dernières. Nous devons trouver la manière de les sensibiliser à l'herméneutique diatopique, telle que préconisée par Panikkar pour rendre opératoire le dialogue interculturel, bien que nous n'ayons pas la prétention de croire qu'une rencontre interculturelle puisse se compléter au niveau primaire ou même secondaire.

À cet effet, il est pertinent de noter que l'on retrouve dans la formation universitaire, un cours qui permet d'initier les enfants à la philosophie.²⁸ Une école française en a d'ailleurs fait l'expérience. Par des séances de philosophie, les élèves sont invités, en partant des questions des élèves sur la vie de tous les jours, à discuter dans un cadre où *l'écoute et l'acceptation de l'opinion de l'autre* sont mis de l'avant pour permettent d'établir un terrain de confiance. Animées par l'enseignant et par un professeur de philosophie, ces séances mettent en relief qu'aucune réponse n'est mauvaise et que la bonne réponse n'existe pas (Regards, 2001). En rassemblant de telles activités philosophiques, le prochain *programme d'éthique et de culture religieuse* ainsi qu'une bonne préparation à la critique intraculturelle, ne serions-nous pas sur la bonne voie pour introduire l'interculturalité?

Pour rejoindre les recommandations de la *Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*, au-delà du cadre disciplinaire, nous pensons qu'il serait important que les valeurs propres à l'interculturel soient mises en relation dans l'ensemble de l'école. Afin de soutenir les établissements scolaires face au dialogue entre les cultures, nous pourrions penser à la mise en place d'un *conseil interculturel* où seraient représentées chacune des cultures du milieu scolaire. Ce conseil pourrait donc s'affairer à respecter la présence de chacune, en prenant connaissance de leurs besoins respectifs et de leurs différentes pratiques et coutumes. Il serait donc formé de représentants des différentes

28 Pour plus de renseignement consulter le site Internet La philosophie et les enfants de l'Université Laval à l'adresse suivante: <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/>

cultures présentes et serait orchestré par une structure déterminée à l'avance par celui-ci. En plus de permettre le respect des différentes cultures et le partage entre ces dernières, le conseil s'occuperait également de résoudre les problèmes impliquant l'interculturel en donnant à chacun la possibilité de s'exprimer pour en arriver à un consensus équitable pour tous. La résolution de conflits serait donc ici orientée vers les problèmes réels avec les gens concernés. En donnant ainsi la chance à chacun de prendre la parole, la présence d'un tel conseil éviterait les erreurs d'interprétation dues au jugement porté sur des situations fixes où l'on observe l'autre à travers des caractéristiques. Cependant, toutes les écoles primaires du Québec ne jouissent pas d'une proportion d'une diversité notable qui permettrait l'établissement d'un *conseil interculturel*, bien qu'elles accueillent en majorité la diversité. Il serait donc pertinent et approprié de prévoir pour ces dernières des conférences interculturelles. En effet, permettre la présentation de différents récits de vie, racontés par des invités, élargirait l'horizon des enfants. Il est impératif dans des milieux où la diversité culturelle n'est pas présente, de valoriser et de miser sur des attitudes d'ouverture et de respect de celle-ci, afin de contrer les préjugés possibles. En permettant une meilleure compréhension de l'autre, ces activités permettraient également à l'enfant de dépasser la simple connaissance pour entrer dans la reconnaissance de l'autre. En faisant ainsi appel à une relation entre le soi et l'autre, les élèves s'inscriraient dans les visées du dialogue interculturel. «Il ne s'agit donc plus de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène, mais d'apprendre à le reconnaître» (Abdallah-Preteille, 1999: 15).

Offrir aux élèves le partage de la diversité permettrait, une meilleure insertion sociale

pour le jeune arrivant dans un nouveau milieu, tout autant que le jeune québécois en profiterait pour se découvrir lui-même. En effet, celui qui refuse l'ouverture se place face à un danger personnel; en se retournant vers une identité figée et stable, il renie le désir d'évoluer et de découvrir autre chose. Pour Barth, l'identité se construit et se reconstruit constamment au sein des échanges sociaux, elle est donc toujours en rapport à l'autre (Cuche, 2004). Nous avons donc besoin de l'autre à nos côtés, et nous devons reconnaître sa présence. De plus, en nous adressant directement à l'autre, nous éviterions des erreurs d'interprétation et de jugement teintées de monoculturalisme souvent présentes dans un simple coup d'œil sur une autre culture. La nécessité de ces rencontres interculturelles justifierait que nous retrouvions, au sein des compétences transversales, la *compétence d'ordre interculturel* afin d'orienter l'ensemble des apprentissages dans une visée interculturelle.

En somme, l'analyse faite du PFÉQ au regard d'une approche interculturelle, plus particulièrement celle proposée par Panikkar, s'inscrit pertinemment dans la situation scolaire québécoise si on considère que «l'école semble aussi perplexe, et même carrément démunie, à l'occasion face aux changements sociaux complexes qui la sollicitent, que ce soit par rapport à la diversité ethnique, à la mutation des valeurs, à la transformation des rôles dans la famille ou dans la société, ou par rapport à la place de notre société dans les grands ensembles, etc.» (MÉQ, 1997(a):32).

Reconnaître la diversité des points de vue, ce n'est ni les niveler, ni dire qu'ils se valent. Mais c'est savoir et reconnaître que notre vision dépend du lieu d'où on regarde, elle est propre à chaque individu, partielle, voire partiale. Elle est

relative à ce qui nous donne un sens (nos croyances, nos supposés, nos projets, nos blessures psychologiques, notre milieu social etc.). (Eco, U. 2000:136).

Les limites de la recherche

Nous espérons que cette recherche parviendra à mettre en valeur l'importance et la nécessité de la reconnaissance de l'autre, représentant de la diversité culturelle dans le système scolaire québécois.

Toutefois, nous sommes conscients que ce travail s'inscrit dans un cadre théorique quasi-unique, la méthode de Panikkar. Bien qu'elle soit rigoureuse et cohérente, elle peut avoir certaines limites. En effet, s'opposent à celle-ci tous ceux qui croient à la nécessité de l'universalité et qui prêchent en faveur des valeurs communes.

De surcroît, malgré que nous ayons tenté de rester vigilants et rigoureux dans notre analyse, il est évident que nos objectifs ne tiennent pas compte de toutes les contraintes du système scolaire, notamment, la formation requise chez les enseignants pour une telle orientation vers l'ouverture à la diversité culturelle et les coûts qui en découleraient, pour n'en nommer que quelques-unes.

Bien qu'il s'agisse d'un petit pas, nous espérons, qu'il entamera une longue marche vers l'interculturalité...

L'ouverture à la diversité culturelle, une question de reconnaissance...

L'aventure vécue à travers ce travail de recherche a permis de porter un regard sur le PFÉQ, en ce qui a trait à son ouverture possible vers la diversité culturelle. Les conclusions retenues semblent peu favorables au regard des attentes relatives à ce que devrait être

l'ouverture à la diversité culturelle en contexte scolaire, selon une approche interculturelle.

Toutefois, il importe de retenir que les programmes éducatifs ne sont pas les seuls responsables de ce manque d'ouverture dans un cadre de reconnaissance de la diversité culturelle.

En effet, en jetant un coup d'œil au rapport de la *Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*, «l'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui.»(Delors, 1999:143). On retrouve, effectivement, sous les recommandations de cette dernière la nécessité de s'ouvrir au pluralisme. «Cet impératif confère d'énormes responsabilités aux enseignants, qui concourent à former les caractères et les esprits de la nouvelle génération. L'enjeu est considérable, et met au premier plan les valeurs morales acquises dans l'enfance et tout au long de la vie. » (*Ibid.*:144)

Dans le même ordre d'idée, il importe que le MÉLS considère le pluralisme dans une optique plus large, plus ouverte que ce qui est présentement perceptible dans le PFÉQ. En effet, le pluralisme doit donner «naissance à un horizon de signification qui se servira de la tension créée par la diversité comme d'une nouvelle lumière pour éclairer les problèmes fondamentaux de l'humanité contemporaine» (Delors, 1999:128).

S'il avait été possible de retenir une telle présence dans le PFÉQ, l'analyse de l'ouverture vers la diversité culturelle en aurait grandement influencée. Toutefois, ce qui ressort du PFÉQ est tout autre. En effet, c'est davantage dans le cadre de connaissance de la diversité culturelle que l'élève pourra s'ouvrir sur le monde, ce qui laisse peu de place au

pluralisme tel qu'envisagé ci-haut. Pour se situer dans l'interculturalité de Panikkar, c'est davantage sous l'aspect morphologique que s'inscrit le PFÉQ. Ce dernier permet certes l'avancement de la connaissance, mais ne peut pas prétendre permettre l'ouverture à la diversité culturelle comme le voudrait une approche interculturelle.

Le défi du PFÉQ pour s'orienter vers une approche interculturelle serait donc de s'ouvrir davantage vers la reconnaissance de la diversité culturelle pour contrer la simple connaissance de l'autre.

En effet, aux dires de Abdallah-Preteille la connaissance d'une culture peut être un *écran* à la compréhension de celle-ci.

Prendre en compte la dimension culturelle ne signifie pas identifier et catégoriser. [...] En pédagogie, l'utilisation de modèles culturels ne peut que conduire à l'illusion réaliste.» La diversité culturelle renvoie à la reconnaissance et à l'expérience de l'altérité et non pas à la culture, ou plus exactement aux connaissances culturelles. L'altérité est, de fait, consubstantielle à l'éducation, mais cette altérité est de plus en plus complexe du fait de l'impact de la diversité culturelle.»(Abdallah-Preteille, 1999:71-75).

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Anadon, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 19-36). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Aktouf, Omar (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243-270). Paris: Presses Universitaires de France.

Brion, F. (2003). Pour une éthique de l'action interculturelle. Blessures morales et attentes de reconnaissance. Dans J.-M. Larouche (Ed.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique* (pp. 111-131). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Buber, M. (1968). *La vie en dialogue*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.

Canto-Sperber, M. (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: Presses de l'Université de France.

Chaduc, M.-T., Larralde, P., & De Mecquenem, I. (2000). *Les grandes notions de pédagogie*. Paris: Bordas.

Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.

Delors, J. (1996-1999). *L'éducation: Un trésor est caché dedans; Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris: UNESCO.

Dortier, J.-F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. France: Éditions sciences humaines.

Eco, U. (2000). *Cinq questions de morale*. Paris. B-Grasset.

Ellis, Arthur K. (1998). *Teaching and learning; elementary social studies. 6e edition*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Fukuyama. (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris. Flammarion.

Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck.

Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris: De Boeck Université.

Giordano, Yvonne. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris. Éditions EMS.

Garanderie, De La, A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance; une pédagogie de sens*. Lyon: Chronique sociale.

Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 81-107). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Grand dictionnaire de la psychologie. (1999(2^e ed.)). Paris: Larousse-Bordas.

Hénaire, Jean. (1998) *Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire: contexte, principes et voies d'application*. Vie pédagogique, no 109, nov-déc., 11-50.

Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot.

Jacquard, Albert. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Calmann-Lévy

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). Paris: Presses Universitaires de France.

Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris Bruxelles: De Boeck Université.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions CRP.

Lacroix, A. (2003). La mutation du politique et de l'éthique à l'heure de la globalisation. In J.-M. Larouche (Ed.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique* (pp. 95-110). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lafon, R. (1991). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (6^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Laforest, G., & De Lara, P. (1998). *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Éditions Études Vivantes.

Larouche, J.-M. (2003a). Reconnaissance et reconstruction. Les voies d'une éthique contemporaine. Dans J.-M. Larouche (Ed.), *Reconnaissance et citoyenneté; au carrefour de l'éthique et du politique* (pp. 27-40). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Larouche, J.-M. (Ed.). (2003b). *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.

Les philosophes de la reconnaissance. (tableau-synthèse). (2002). *Sciences humaines*, p. 28-29.

Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C., D., T., & coll. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.

Marzouk, M., Côté P. et Kabano, J. (1997). *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Ottawa: Université du Québec à Rimouski

Morin, L., Bedjaoui, M., Camara, H., Garaudy, R., Ki-Zerbo, J., Peccei, A., et al. (1983). *Éduquer au dialogue des civilisations*. St-Jean-Chrysostome: Les Éditions du Sphinx.

Morin, L., & Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation. Les sciences de l'éducation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Moscovici, S., & Buschini, F. (Eds.). (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.

Mouttapa, J. (2002). *Religions en dialogue*. Paris: Albin Michel.

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.

Muller, D. (2003). L'autre du soi et la source transcendante de la justification. La reconnaissance entre nécessité et gratuité. Dans J.-M. Larouche (Ed.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique* (pp. 41-55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Notions. (2004.). France: Encyclopaedia Universalis.

Ouellet, F. (1998). L'énoncé de politique en éducation interculturelle et la formation des maîtres. Dans M. S. Louis & P. Toussaint (Ed.), *Collectif interculturel; la revue de l'institut de recherche et de formation interculturelles de Québec* (pp. 81-112). Québec.

Panikkar, R. (1979). *Myth, faith and hermeneutics. Cross-cultural studies*. New York: Paulist Press.

Panikkar, R. (1985). *Le dialogue intrareligieux* (J. Gennaoui, Trans.). Paris: Aubier.

Panikkar, R. (1998). Religion, philosophie et culture. *Interculture*, 135, 101-124.

Panikkar, R. (1999). *La notion des droits de l'homme est-elle un concept occidental?* La revue du MAUSS semestrielle, 13, 211-235.

Poirier, G. (2005). Analyse de contenu: Aspects techniques. Notes du cours méthodes d'analyse qualitative en anthropologie, ant-19341. Cours 4-5: Faculté des sciences sociales, Département d'anthropologie, Université Laval.

Ministère de l'Éducation. (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle; rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1996(b)). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996: Renover notre système d'éducation: Dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997(a)). *Réaffirmer l'école: Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997(b)). *L'école tout un programme, énoncé de politique éducative*. Québec.

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

Ministère de l'Éducation. (1998(b)). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle; 1998-2002*. Québec.

Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1996(a)). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: Exposé de la situation*. Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.(2005) *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris: Dictionnaire Le Robert-SEJER.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance; trois études*. Paris: Stock.

Rondeau, D. (2001). *Prolégomènes à une éthique globale interculturelle*. Université Laval.

Rondeau, D. (2004). Une éthique pour un monde global. Dans A. Duhamel & A. Lacroix (Ed.), *Éthique et politique en contexte global* (pp. 17-48). Montréal: Liber.

Sartre, J.-P. (1968). *L'être et le néant: Essai ontologique phénoménologique*. France: Gallimard.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative\interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions CRP.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke: Éditions CRP.

Smith, William J. et Foster, William F. (2005) *Harmoniser les droits et les*

valeurs: la place de la religion dans les écoles du Québec. Montréal: Université McGill, Bureau de recherche sur la politique scolaire.

Todorov, T. (2002). *Sous le regard des autres. Sciences humaines*, p.21-24.

Vachon, R. (1997a). *Le mythe émergent du pluralisme et de l'interculturalisme de la réalité.* Conférence présentée dans le cadre de Pluralisme et Société, Discours alternatifs à la culture dominante, Montréal.

Vachon, R. (1997b). *Pluralisme et société, discours alternatifs à la culture dominante.* Institut Interculturel de Montréal.

Vachon, R. (1998). IIM et sa revue: Une alternative interculturelle et un interculturel alternatif. *Interculture*, 135, 4-75.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2 éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles: De Boeck.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle.* Paris: Armand Colin.

Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui; une introduction à la cognition sociale* (Vol. 11). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

ANNEXE 1

Le corpus

LE CORPUS: Répertoire des unités d'analyse issues du PFÉQ

1. PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FORMATION

Section A

Sous-sections

1.1 Le contexte général du Programme de formation

A1- Une triple orientation se dégage de ces travaux de recherche et des réflexions menées sur les nouveaux besoins de formation : (a) viser une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une (b) formation ouverte sur le monde. (3-6)

A2- On estime que ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place (2)

A3- En 1994, le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, insistait sur les grandes tendances dont il faut tenir compte : (a) internationalisation, mondialisation, explosion des connaissances, développement accéléré des technologies et (b) complexification de la vie en société. (6-3)

A4- Il préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels que doit réaliser l'élève du début du XXI^e siècle, une diversification des parcours scolaires. (3)

1.2 La mission de l'école

A5- L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. (1)

A6- Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. (2)

A7- Elle doit aussi chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.(4)

A8- retirée

A9- Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en oeuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à (a)tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et (b)du principe de l'égalité des chances pour tous. (3-2)

1.3 Les orientations du Programme de formation

A10- L'école donne à tous les enfants l'occasion de (a)réaliser un large éventail d'apprentissages fondamentaux associés à la compréhension du monde, au développement personnel, (b)à la socialisation. (1-2)

A11- Il importe que l'élève développe en même temps les compétences qui lui permettront d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, pour construire son identité personnelle et pour interagir dans des situations variées.(1)

A12- Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts. (3)

A13- retirée

1.4 Les caractéristiques du Programme de formation

1.5 Les principales incidences d'un programme axé sur le développement de compétences

1.6 La construction d'une vision du monde: point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages

A14- retirée

A15- Bien que les enfants y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde. (1)

A16- (Le regard) évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes. (1)

A17- (...) l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde.(1)

A18- retirée

1.7 Les éléments constitutifs du Programme de formation

A19- retirée

A20- retirée

1.8 Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires

A21- retirée

2. COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Section B

Présentation

B1- Un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions. (1)

Sous-sections

2.1 Compétences transversales d'ordre intellectuel

2.1.1 Exercer son jugement critique

B2- Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. (3)

B3- Composante 1: Construire son opinion. (...) Explorer différentes options et points de vue possibles ou existants. (3)

B4- Composante 3: Relativiser son jugement. (a)Comparer son jugement à ceux des autres. Reconsidérer sa position. (...) (b)Reconnaître ses préjugés. (3-4)

2.2 Compétences transversales d'ordre méthodologique

2.3 Compétences transversales d'ordre personnel et social

B5- Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des (a)habiletés à coopérer et à (b)affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. (5-4)

B6- Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide. (2)

2.3.1 Compétence 7- Structurer son identité

B7- (L'enfant) apprendra plus ou moins, suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, (a)à accepter la différence et (b)à

s'ouvrir à la diversité.(4-6)

B8- L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, (a)à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et (b) à accueillir celle des autres.(1-4)

B9- Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société. (3)

B10- Composante 2: Prendre conscience de sa place parmi les autres. (...) Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique. (6)

2.3.2 Compétence 8- Coopérer

B11- Ce qui est alors visé, c'est l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que (a)l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, (b)l'ouverture constructive au pluralisme et (c) à la non-violence.(4-6-4)

B12- Composante 1: Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes. (a)Accueillir l'autre avec ses caractéristiques. (b) Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins. Échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences. Adapter son comportement. (4-2)

2.4 Compétences transversales de l'ordre de la communication

3. DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Section C

Présentation

C1- Le Programme de formation retient cinq domaines qui recouvrent diverses facettes des

intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation : Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre ensemble et citoyenneté. (1)

Sous-sections

3.1 Santé et bien-être

3.2 Orientation et entrepreneuriat

3.3 Environnement et consommation

C2- retirée

C3- retirée

3.4 Médias

C4- retirée

3.5 Vivre ensemble et citoyenneté

C5- (l'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses). Elle constitue, à ce titre, (a) un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, (b) à maintenir des rapports égaux et (c) à rejeter toute forme d'exclusion. (4-2-4)

C6- (L'école) place les élèves dans des situations qui les amènent à (a) relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, (b) de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. (5-2)

C7- retirée

C8- ((L'élève) prend peu à peu conscience qu'il est, lui aussi, un citoyen du monde et il se sensibilise à l'importance des droits de la personne) Il s'engage dans des actions de solidarité et de paix

qui l'aident à poursuivre sa quête de sens. (1)

C9- **Intention éducative:** Permettre à l'élève de (a) participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de (b-c) développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.(2-4-6)

C10- **Axe de développement 2:** (a)Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et (b) de solidarité : (...) projets d'action liés au vivre ensemble. (5-2)

C11- **Axe de développement 3:** (a) Culture de la paix : interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes;(b) conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; (c) lutte à la pauvreté et à l'analphabétisme; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; (d) résolution pacifique des conflits; modalité d'entente ou de contrat. (2-4-6-5)

4. ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Section D

Présentation

D1- La variété et la richesse de ses expériences lui permettent d'enrichir sa compréhension du monde, de construire ses savoirs (1)

D2- Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. (1)

Sous-sections

4.1 Compétence 1- Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.

4.2 Compétence 2- Affirmer sa personnalité.

D3-(L'élève) établit des rapports harmonieux avec les autres et s'exerce à porter un jugement sur ses propres actions et comportements. (4)

4.3 Compétence 3- Interagir de façon harmonieuse avec les autres.

D4- C'est (a)par l'interaction que l'enfant (b) confronte sa compréhension du monde, ses champs d'intérêt et ses goûts avec ceux des autres. (2-1)

D5- Progressivement, (a) il concilie ses intérêts et ses besoins à ceux d'autrui et il apprend à régler des conflits dans un (b) esprit de respect mutuel et (c) de justice. (5-1-2)

D6- (a)Il s'identifie à son milieu culturel, (b) s'intéresse aux autres et s'ouvre à de nouvelles réalités. (1-6)

D7- Il découvre son milieu communautaire et d'autres modes de vie. (6)

D8- Il apprend à respecter l'autre et à porter attention à son message. (4)

D9- Il s'ouvre aux différences individuelles. (3)

D10- Composante 1: S'intéresser aux autres. (a) Entrer en contact avec différentes personnes. (b)

Reconnaître leurs caractéristiques physiques, sociales et culturelles. (c)Reconnaître les différences et les similitudes entre lui et les autres. (2-6-3)

4.4 Compétence 4- Communiquer en utilisant les ressources de la langue.

D11- (Le langage est un outil important de son développement cognitif, un moyen nécessaire à sa socialisation et à sa connaissance du monde). Placé dans un environnement riche et stimulant, l'enfant développe, à l'oral et à l'écrit, des habiletés de communication qui lui permettent d'affirmer sa

personnalité, (a) d'entrer en relation avec les autres, (b) de construire sa compréhension du monde...
(2-1)

4.5 Compétence 5- Construire sa compréhension du monde

D12- Il se familiarise avec les différents domaines d'apprentissage et (a-b) entre en contact avec le milieu qui l'entoure pour le découvrir, le comprendre et s'y adapter. (2-1)

D13- (Pour répondre aux questions qu'il se pose, il entre en contact avec les diverses sources d'information présentes dans son environnement). Il découvre qu'il existe des différences entre sa réalité et celle des autres. (3)

4.6 Compétence 6- Mener à terme une activité ou un projet

5. DOMAINE DES LANGUES

Section E

Présentation

E1- La fréquentation d'oeuvres littéraires est particulièrement importante en ce sens, puisqu'elle permet de découvrir l'être humain dans toute sa richesse et sa diversité. (6)

E2- retirée

E3- De plus, l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue tierce constitue un outil des plus importants pour évoluer dans une société pluraliste ouverte sur d'autres univers culturels. (6)

E4-.Objectif général du domaine des langues: (a)Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde,(b) d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'appropriier et de transmettre les richesses de la culture.(1-2)

Sous-sections

5.1 Français, langue d'enseignement

E5- Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information (tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et) pour élargir sa vision du monde. (1)

E6- Nombreux et diversifiés,(a) (les livres) témoignent des connaissances actuelles dans tous les domaines et ils sont porteurs du patrimoine québécois et francophone ainsi que de la richesse d'autres cultures. (Ils constituent donc pour l'élève (b)une occasion unique d'élargir sa vision du monde et de développer son identité personnelle). (6-1)

5.1.1 Compétence 1- Lire des textes variés.

E7- Appelé à établir les rapports entre les textes et son expérience, (a)l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle,(b) dans le respect de celle des autres,(c) en plus d'élargir son ouverture au monde. (1-4-6)

5.1.2 Compétence 2- Écrire des textes variés.

5.1.3 Compétence 3- Communiquer oralement.

E8- Les situations d'interaction favorisent les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide. (2)

5.1.4 Compétence 4- Apprécier des œuvres littéraires.

E9- La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant.(1)

E10- (L'élève)(a) se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il (b) enrichit au cours d'expériences diversifiées et(c) au contact d'autrui. (1-3-2)

E11- Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des oeuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. (Ces oeuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français).(6)

E12- (L'élève) doit être placé en situation d'explorer la richesse des oeuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier et de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui. (6)

5.2 Anglais, langue seconde

E13- retirée

E14- Par l'apprentissage d'une langue seconde, l'élève s'ouvre sur le monde et est ainsi amené à apprécier la richesse de l'apprentissage des langues. (6)

5.2.1 Compétence 1- Interagir oralement en anglais

5.2.2 Compétence 2- Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus

E15- retirée

5.2.3 Compétence 3- Écrire des textes

5.3 Français, accueil

E16- Le programme de français, accueil, s'inscrit dans la foulée des orientations énoncées dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, laquelle politique prévoit un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour l'élève immigrant nouvellement arrivé dans le système scolaire.(2)

5.3.1 Compétence 1- Interagir en français

5.3.2 Compétence 2- Se familiariser avec la culture de son milieu.

E17-. (L'élève est amené à associer l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture francophone). Cela(a)facilite son contact avec les francophones et l'amène à se familiariser avec les différents aspects de la culture de la société québécoise et à les mettre en relation avec des éléments de sa propre culture (b)dans un esprit d'ouverture, de respect et de réciprocité.(1-4)

E18- Elle contribue au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle de l'élève et favorise l'acquisition d'attitudes d'ouverture et de tolérance à l'égard des autres. (4)

E19- Composante 2: Prendre conscience de la diversité culturelle (2)

6. DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

Section F

Présentation

F1- Les disciplines rattachées au domaine de l'univers social (a) jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit.(b)s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution. (1-2)

F2- La géographie et l'histoire favorisent l'ouverture sur le monde. (6)

F3- Elles invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité. (6)

F4- Elles développent la capacité de mise en perspective et celle de distanciation, premiers pas vers une compréhension éclairée des réalités sociales et territoriales. (1) (ici et ailleurs)

F5- Apprentissages communs au domaine de l'univers social: Expliquer, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales. Mettre en perspective des réalités sociales. (1)

Sous-sections

6.1 Premier cycle du primaire

6.1.1 Compétence- Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.

F6- retirée

F7- Ces apprentissages constituent, par ailleurs, une initiation au changement et à la différence.

(6)

F8- Ces apprentissages développent des attitudes d'ouverture et de tolérance, premiers pas dans la formation du citoyen. (4)

F9- Cette compétence conduit aussi à apprendre à gérer ses relations avec l'autre et à construire peu à peu son identité au contact de la différence. (2)

F10- L'élève est amené à observer et à décrire des ressemblances, des différences et des changements chez des personnes, au sein de groupes et dans des paysages. (1)

F11- retirée

F12- Composante 1: Évoquer des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (6)

F13- retirée

F14- Composante 4: Comparer des paysages et des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (6)

6.2 Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

F15- L'histoire aide aussi à comprendre, à accepter la différence en faisant découvrir qu'« il y a

dans l'autre des éléments du même » (A. Ségol),(1)

F16- Elle contribue ainsi à la construction de l'identité et au développement de la tolérance, attitude indispensable en démocratie. (4)

F17- Le regard porté sur des réalités sociales et territoriales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, notamment les réalités culturelles, scientifiques et technologiques, constituent une contribution essentielle de ces disciplines à l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. (6)

F18- retirée

6.2.1 Compétence 1- Lire l'organisation d'une société sur son territoire.

6.2.2 Compétence 2- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire.

6.2.3 Compétence 3- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

F19- (a)Le regard porté sur plus d'une société et sur leur territoire à un même moment permet de découvrir la coexistence d'organisations différentes. Cette lecture synchronique (b) fait prendre conscience de la diversité des sociétés et de leur territoire. (6-2)

F20- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire, c'est apprendre sur leurs différences, sur les causes et les conséquences de celles-ci et chercher leurs forces et leurs faiblesses respectives. (6)

F21- (a)Découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales (b)invite à la compréhension,(c)à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. (2-1-4)

F22- (a)Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et (b) renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le

respect de la différence, essentielles à une vie sociale harmonieuse. (1-4)

F23- La connotation personnelle et sociale est ici plus grande.(a) la fréquentation de la diversité favorisant l'ouverture à l'autre,(b)essentielle à la coopération. (2-5)

F24- retirée

F25- retirée

F26-Composante 2: Dégager les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires (6)

F27- retirée

F28-Composante 5: Justifier sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire (1)

7. DOMAINE DES ARTS

Section G

Présentation

G1- Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels. (1)

G2- Apprentissages communs au domaine des arts: Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles de ses camarades, ainsi que d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en se référant à des critères variés et en s'exprimant verbalement ou par écrit. (2)

Sous-sections

7.1 Art dramatique; Arts plastiques; Danse; Musique

Comme les quatre disciplines artistiques utilisent les mêmes compétences, à l'exception de la compétence 2 qui diffère pour les arts plastiques, nous les traiterons dans leur ensemble.

G3- L'interprétation de séquences dramatiques (de danses, de pièces musicales) de diverses provenances lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les oeuvres.(6)

G4- Enfin, (a) il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique (b) en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des oeuvres dramatiques, (un répertoire chorégraphique; un répertoire musical) d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, (des oeuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques tirés de l'histoire et du patrimoine artistique d'hier et aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. (1-2)

G5- (appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines.) C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. (6)

G6- (a)Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et (b) le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen. (1-2)

7.1.1 Compétence 1- Inventer des séquences dramatiques; des danses; des pièces vocales ou instrumentales; réaliser des créations plastiques personnelles

7.1.2 Compétence 2- Interpréter des séquences dramatiques, des danses, des pièces musicales.

G7- Il enrichit ainsi son bagage culturel et s'ouvre à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. (1)

G8- À chacun des trois cycles, les pièces musicales que l'élève est appelé à interpréter sont tirées du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. (1)

7.1.3. Compétence 3- Apprécier des œuvres théâtrales, (des œuvres chorégraphiques ; des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques; des œuvres musicales) ses réalisations et celles de ses camarades.

G9- Le contact avec des réalisations artistiques variées (avec des œuvres chorégraphiques variées, avec des pièces musicales variées) – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses camarades ou d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs – permet à l'élève de développer sa conscience artistique et d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une oeuvre d'art (et d'une œuvre chorégraphique). (6)

G10- L'élève prend part à de courtes activités d'observation (théâtrales), d'extraits chorégraphiques (et de lecture de productions plastiques); de présentation d'extraits musicaux, portant sur ses propres réalisations ou celles de ses camarades ainsi que sur des extraits d'oeuvres dramatiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. (6)

G11- (Il découvre aussi que ces oeuvres révèlent des traces socioculturelles de la période artistique qui les a vues naître). Ces découvertes contribuent à enrichir son observation, contribuent à enrichir son écoute et lui permettent d'étayer davantage son appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle. (6)

G12- Composante 2: Examiner un extrait d'œuvre théâtrale (oeuvre d'art, un objet culturel du patrimoine artistique ou une image médiatique; d'œuvre chorégraphique, d'œuvre musicale) au regard d'aspects socioculturels (2^e et 3^e cycles) (6)

8. DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Section H

Présentation

H1- À la fois différente et complémentaire, chacune des disciplines cherche à lui faire cerner et (a)intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et(b) le respect de soi, des autres et de l'environnement. (2-4)

H2- Apprentissage commun au domaine de développement personnel: Se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre ensemble. (2)

Sous-sections

8.1 Éducation physique et à la santé

H3- (L'élève) se sensibilisera aussi aux différences culturelles et à leur influence sur les habitudes de vie et sur la pratique d'activités physiques. (6)

8.1.1 Compétence 1- Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

8.1.2 Compétence 2- Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

8.1.3 Compétence 3- Adopter un mode de vie sain et actif.

8.2 Enseignement moral

H4- Elle valorise une démarche de réflexion qui permet de discerner ce qui convient ou ne convient pas, ce qui est acceptable ou inacceptable, ce qui est souhaitable ou ne l'est pas du point de vue du mieux-être et du mieux-vivre individuel et collectif.(2)

H5- La première dimension est présente chez tout individu à la recherche d'un bien-être, porteur d'une vision du monde, d'une certaine compréhension des réalités de la vie, d'une façon de concevoir la personne, de croyances, de valeurs et d'une connaissance plus ou moins grande des prescriptions sociales. (1)

H6- Tout être humain, en effet, s'inscrit dans une continuité, et l'histoire de l'humanité lui offre un bassin de connaissances et de sagesse dans lequel il peut puiser pour découvrir d'autres visions du monde. d'autres conceptions de la personne et d'autres repères pour agir.(6)

H7- En plus de réfléchir sur ses propres options morales (ex. : croyances, valeurs, principes moraux), l'élève aura l'occasion d'analyser ceux de la société dont il fait partie pour en cerner les forces et les faiblesses et entrevoir comment il pourrait contribuer à l'améliorer. (1)

H8- retirée

H9- L'élève étant le principal acteur de son éducation morale,(a) le programme vise le développement de compétences et l'acquisition de savoirs essentiels qui vont permettre à l'enfant de réfléchir sur la vie et (b) sur ce qui guide ou influence la façon de vivre en société, d'exercer son jugement moral, (c) de développer des attitudes qui traduisent une sensibilité à soi et à l'autre et la capacité de tenir compte du contexte propre à chaque situation. (1-2-4)

H10- Au fur et à mesure qu'il progresse, son regard s'étend à d'autres réalités plus vastes, comme son quartier, les autres cultures qui s'y trouvent, son pays, d'autres pays, la planète. (6)

H11- Son étude des relations humaines à petite et grande échelle l'amène à prendre conscience des problèmes moraux qu'elles soulèvent inévitablement. (6)

H12- La compétence au dialogue moral, on l'aura compris, s'exerce aussi bien à l'occasion de l'étude de situations de vie (par rapport à soi, au milieu immédiat, aux autres époques et à ailleurs dans le monde) en vue de construire des repères pour agir que lors de l'analyse de problèmes moraux en vue de prendre position. (5)

8.2.1 Compétence 1- Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral.

H13- (a)Cette réflexion, qui porte sur le milieu de l'élève et sur d'autres cultures et époques,

devrait permettre à chacun d'intégrer ses propres repères pour agir (de construire son référentiel moral), de (b) mieux percevoir ce qui pourrait être transformé dans son milieu et de contribuer à cette transformation à la mesure de ses capacités. (1-2)

H14- L'élève qui cherche à comprendre son milieu de vie en vue de guider son agir fait appel à son jugement critique lorsqu'il analyse le fonctionnement de son milieu social, ses valeurs et ses règles et qu'il les compare à ceux qui caractérisent d'autres cultures ou d'autres époques. (1)

H15- Ajoutons qu'en s'ouvrant aux repères moraux, spirituels et culturels de son milieu et en prenant conscience de ses réactions personnelles face aux buts et aux valeurs qui le guident, l'élève développe son identité.(1)

H16- (relation avec des personnes différentes au troisième cycle). La présence de ce thème des personnes différentes peut surprendre à première vue, mais il apparaît incontournable lorsque l'on considère comment les différences entre personnes (sexe, race, religion, goûts, aptitudes, par exemple) sont souvent à l'origine de préjugés défavorables et de difficultés dans les relations. (2)

H17- Il commence par (a) découvrir les interdits qui régissent l'interdépendance entre les êtres vivants (questions écologiques ainsi que questions de relations interpersonnelles), puis les règles qui régissent les relations en groupes, pour en arriver aux normes et aux droits reconnus dans les chartes internationales qui statuent sur les relations entre personnes différentes (...)(b) il découvre de nouvelles valeurs et sa vision de l'être humain devient de plus en plus riche et complexe. (2-1)

H18- Composante 2: Comparer les situations de vie et les repères pour agir de son milieu avec ceux d'autres cultures ou d'autres époques (6)

8.2.2 Compétence 2- Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.

H19- Il faut aussi (a) être capable de se décentrer de son point de vue pour considérer celui des autres.(b)d'envisager les choix possibles et de sélectionner celui qui semble le plus souhaitable pour

soi, pour les autres et pour la collectivité, autant d'apprentissages essentiels pour une personne responsable.(6-2)

H20- Composante 2: Analyser la situation sous différents points de vue (1)

8.2.3 Compétence 3- Pratiquer le dialogue moral

Nous retenons cette compétence, bien qu'elle ne soit pas explicitement orientée vers l'ouverture à la diversité culturelle, la présentation générale du domaine nous permet d'interpréter celui-ci dans le but de mieux comprendre les situations de vie qui se déroulent partout dans le monde. L'autre, ci-mentionné, pouvant alors être issu de n'importe quelle culture.

H21- retirée

H22- (la dimension morale du dialogue) se trouve dans (a) l'engagement personnel et dans les attitudes des interlocuteurs, (b) dans le fait de s'engager soi-même en apportant des idées et en réagissant à celles des autres, de se soucier de l'autre en construisant à partir de ce qu'il apporte,(c)de contribuer avec tout son potentiel à la recherche de réponses à des questions morales, d'exercer sa pensée créatrice en imaginant des solutions qui pourraient améliorer le monde dans lequel nous vivons. (4-2-5)

H23- Elle apporte une dimension morale ou éthique à la communication en (a) amenant l'élève à prendre davantage conscience de ce qui se passe en lui, à développer sa sensibilité à l'autre et (b) à s'engager avec ses interlocuteurs dans une recherche commune. (2-5)

H24- La pratique du dialogue moral est aussi un terrain favorable à la coopération, l'élève placé en situation d'interaction étant appelé à faire preuve d'ouverture d'esprit et à reconnaître ce qui facilite ou entrave la réflexion commune. (5)

H25- Par le dialogue moral, l'élève chemine autant dans la prise de conscience de ce qui se

passé à l'intérieur de lui et (a) dans le développement de sa sensibilité à l'autre que (b) dans son engagement à rechercher des réponses avec les autres. Il apprend graduellement à se décentrer de son point de vue pour considérer le point de vue de l'autre. (2-5)

H26- Composante 2: Manifester de la considération pour les autres (2)

H27- Composante 3: Construire avec les autres des réponses à des questions morales. (5)

8.3 Enseignement moral et religieux catholique

H28- La quête de sens de l'élève du primaire se traduit par sa curiosité à découvrir et à comprendre le monde qui l'entoure. (1)

H29- La tradition catholique est une composante majeure de la culture universelle et elle constitue un aspect central de l'identité culturelle québécoise... (1)

H30- (L'élève) apprendra également à reconnaître l'existence de divers groupes sociaux et religieux. (6)

8.3.1 Compétence- 1 Apprécier la tradition catholique vivante

H31-Apprécier la tradition catholique vivante, c'est s'enrichir avec respect et intelligence de l'apport de la diversité sur les plans des croyances, des rites, des façons de penser et de s'engager. (1)

H32-Au chapitre des ressources, les repères culturels suivants sont privilégiés : pour l'ensemble des trois cycles du primaire, des récits bibliques, quelques rites catholiques, des éléments de la diversité;(6)

H33- (Au premier cycle, l'élève) apprend aussi à considérer certaines particularités de la diversité présente dans son milieu. (1)

H34-Composante 3: Considérer des éléments de la diversité religieuse et de courants humanistes pour enrichir sa réflexion (1)

8.3.2 Compétence 2- Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.

H35- Tout au long du primaire, des récits bibliques et des éléments de la diversité servent de principaux référentiels dans la démarche de jugement moral. (1)

H36- Au deuxième cycle, il étudie des situations simples; il utilise pour cela, en plus de récits bibliques et de récits de la diversité, des récits évoquant la vie de catholiques d'hier. (1)

H37- Composante 2: Considérer différents référentiels (1)

8.4 Enseignement moral et religieux protestant

H38- Le programme accorde aussi une place importante aux autres religions dans une perspective d'ouverture à la diversité. (6)

H39- (Le souci d'établir des liens entre la Bible) et la culture rejoint les préoccupations de l'ensemble du Programme de formation, particulièrement celles du domaine de l'univers social en faisant de l'espace historique, social et individuel des lieux d'interprétation à partir desquels l'enfant construit sa vision du monde. (1)

H40- Le programme incite aussi l'enfant à établir des relations interpersonnelles fondées sur l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse. (2)

H41- C'est voir comment les croyants d'hier à aujourd'hui vivent leurs différentes pratiques et comment leur manière de penser et de croire se manifeste. (6)

H42- Cela incite à adopter des comportements appropriés à l'égard des personnes et des traditions religieuses, qu'il s'agisse du christianisme, dont le protestantisme fait partie, du judaïsme ou de l'islam. (4)

H43- Ce volet du programme a comme but premier de (a)sensibiliser l'enfant au phénomène

religieux, de lui faire découvrir la richesse de la diversité et de (b) l'orienter vers des comportements socialement acceptés. (1-4)

H44- retirée

8.4.1 Compétence 1- Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante.

8.4.2 Compétence 2- Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux

H45- Se comporter de façon appropriée au regard du phénomène religieux, c'est faire preuve de considération envers les autres, être capable d'écoute active, être sensible aux autres et leur témoigner du respect. (2)

H46- C'est aussi être en mesure de reconnaître la valeur des différences religieuses et culturelles tout en faisant preuve de jugement critique. (1)

H47- L'attention est surtout portée sur le respect de soi et des autres et sur l'attitude positive à l'égard des différences, celles-ci étant perçues comme un enrichissement social et culturel. (4)

H48- (a)L'accent de cette compétence est résolument placé sur l'agir et (b) sur l'ouverture à la diversité. (4-6)

H49- (...) (a) l'élève apprend à se connaître, à mieux connaître les autres et (b) à développer avec eux des relations (c) basées sur le respect, l'accueil et l'ouverture. (1-2-4)

H50- (...) l'élève est appelé à s'informer afin de comprendre et d'apprécier les différentes réalités religieuses et culturelles. (1)

H51- À chacun des cycles, il observe ses propres comportements à l'égard de la diversité. (4)

H52- Au premier cycle, l'élève commence par (a) identifier diverses fêtes religieuses et à y associer des symboles. Il apprend à (b) écouter ses pairs et à montrer du respect à leur égard. De plus, il

reconnait et manifeste des comportements et des attitudes qui favorisent les relations interpersonnelles telles que l'écoute, l'ouverture et le respect. (6-4)

H53- Composante 1: Explorer des traditions religieuses (6)

H54- Composante 2: Dégager des comportements appropriés liés à la diversité religieuse
(4)

H55- Composante 3: Identifier des comportements appropriés (4)

H56- Composante 4: Adopter des attitudes et des comportements respectueux (4)

8.4.3 Compétence 3- Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral

H57- (Cette compétence se caractérise essentiellement par une démarche de résolution de problèmes, qui conduit l'élève à développer et à consolider sa capacité de porter un jugement et de faire des choix en s'appuyant sur des valeurs et des principes qu'il voit dans les référentiels). Il doit aussi pouvoir les justifier en s'appuyant sur des référentiels religieux et culturels qu'il apprend à découvrir et à connaître. (1)

H58- Composante 4: Considérer le point de vue des autres et les perspectives apportées par des référentiels religieux ou culturels (1)

Au total 174 unités d'analyse retenues par la catégorisation, 24 furent retirées de l'analyse pour un total de 150 unités analysées.

ANNEXE 2

La grille d'analyse

GRILLE D'ANALYSE

Légende de la grille d'analyse

Vert: Composantes essentielles de la démarche d'interculturalité de Panikkar

Orange: Concepts relatifs à une démarche interculturelle

Rouge: Concepts qui vont à l'encontre d'une démarche interculturelle

A- Présentation du domaine de formation

B- Compétences transversales

C- Domaines généraux de formation

D- Éducation préscolaire

E- Domaine des langues

F- Domaine de l'univers social

G- Domaine des arts

H- Domaine du développement personnel

1. OUVERTURE	Connaissance	Reconnaissance
1.1 La tolérance		
<p>1.1.1 Positive: le respect et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains (UNESCO). Attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même (Le Grand Robert, 2001: 1261).</p>	<p>12b A- B-7-8b-10-11a- C-11 D-7-10 E-1-7-11-14-19 F-15-16-21b- 21c G-2-4-5-11 H-3-31-38-43a</p>	<p>A- B- C- D-9 E-17 F- G- H-26-48b</p>

1.1.2 Négative		
1.1.2.1: Pour Lucien Morin, la tolérance est une invitation à ne pas agir envers la diversité culturelle. Elle invite à la non-action et doit être comprise comme «un mécanisme de prévention, comme force de négation» (Morin, 1983:11). « Fait de ne pas interdire ou exiger, alors qu'on le pourrait; liberté qui résulte de cette abstention» (Le Grand Robert, 2001:1261).	A- B-11c C- D- E- F- G- H-	
1.1.2.2: La tolérance peut aussi être définie à la manière de ce que Panikkar appelle le respect culturel qui tend vers la passivité face aux «des formes de vie que nous n'approuvons pas ou mêmes celles que nous considérons comme pernicieuses» (Panikkar). Ce type de tolérance négative, est, pour Panikkar celle qui est proposée par le multiculturalisme. «Fait de respecter la liberté d'autrui en matière de religion, d'opinions philosophiques, politiques, etc.» (Le Grand Robert, 2001:1261)	A-7 B- C-5a D- E- F-2-7-8-12-20- 22b G- H-16	
1.2 Le respect: Chez Kant, le concept de respect (<i>achtung</i>), «désigne un impératif catégorique: ne jamais traiter une personne humaine autrement que comme une fin en soi» (Canto-Sperber, 1996:1352) et non comme un moyen. (Fait référence à Kant, Emmanuel, 1785). Panikkar fait du respect mutuel une condition du dialogue interculturel. (Panikkar, 1998:123)		A- B- C- D-5b-8 E- F- G- H-56

<h2>2. LA DIVERSITÉ</h2>		
<p>2.1 La pluralité: réfère à des objets, des concepts. (Vachon, 1997:5)</p>	<p>A-4 B-2-3 C- D-1-13 E- F-17-19 G-3-7-8-9-10 H-10-20-30-37</p>	
<p>2.2 Le pluralisme: «reconnaissance que le monde dans lequel nous vivons n'est pas uniquement un monde de concepts et d'objets, mais aussi de sujets, et que les sujets ne sauraient être réduits à des objets, encore moins à des concepts sans cesser d'être des sujets. Le pluralisme apparaît lorsqu'on découvre la personne, à savoir que tout est personnel c'est-à-dire un noeud dans un filet de relations» (Vachon, 1997:5). «Le défi du pluralisme c'est aussi de vivre l'harmonie dans et à cause des différences» (Ibid.:7). «Attitude humaine qui reconnaît qu'existent des systèmes de pensée et des cultures mutuellement incompatibles et même contradictoires, et que néanmoins l'homme ne peut pas émettre un jugement absolu» (Panikkar, 1998:123)</p>	<p>A- B-4 C-9 D- E-3-12 F- G- H-11-17b-57</p>	<p>A-12 B-6-11b C- D-6 E-18 F- G- H-46-47-58</p>
<h2>3. LA CULTURE</h2>		
<p>3.1 Tradition: Tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Cuhe, 2004:16).</p>	<p>A- B- C- D- E-10 F-21a G-1-12 H-29-32-33-35- 36-41-52a-53</p>	

<p>3.2 Vision du monde: <i>Weltanschauung</i> pour reprendre le terme de la philosophie allemande, «définit une attitude générale face à la vie. Elle intègre à la fois une représentation globale de la réalité (monde physique et social) et un type d'engagement existentiel» (Dortier, 2004:847). Elle considère le monde dans ses <i>grandes diversités</i>, pour reprendre les mots de Robert Vachon, soit l'Occident, la Chine, l'Afrique, les Autochtones, etc.</p>	<p>A-1-3a-5-10a-11-15-17 B-1 C- D-2-11b-12 E-4a-5-6-9 F-1a-22a-28 G-6 H-5-6-28-34</p>	<p>A- B- C-8 D- E- F- G- H-</p>
<p>3.3 Mythe: La culture pour Panikkar est comprise comme un mythe (<i>mythos</i>); le mythe englobant qui nous permet de croire au monde dans lequel nous vivons, ce en quoi nous croyons d'une telle manière, que nous ne nous rendons même pas compte que nous y croyons. Toute culture délimite son horizon de signification qui offre une façon de voir et de comprendre les choses à un moment et dans un espace déterminés. (Panikkar, 1998:109). (À ne pas confondre avec la mythologie).</p>	<p>A- B-8a-9 C- D- E- F- G- H-</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>
<p>4. RAPPORT À L'AUTRE</p>		
<p>4.1 Le monoculturalisme: l'accueil d'une grande diversité de cultures sous un seul dénominateur commun qui cherche à</p>	<p>A- B- C- D- E-16 F-</p>	

<p>étendre le plus largement possible sa dominance par une seule culture (Panikkar, 1998: 113).</p>	<p>G- H-</p>	
<p>4.2 Le multiculturalisme: où chacun peut coexister avec sa culture et celles des autres au sein d'un même pays (Robert, 2001:1736). Coexistence et juxtaposition des multiples cultures sur une même terre sans lien entre eux. Cette coexistence est pour Panikkar impossible dans notre monde actuel. (1998:115)</p>	<p>A-2 B- C- D- E- F- G- H-</p>	
<p>4.3 Le pluriculturalisme: l'existence de différentes cultures s'épanouissant dans leurs lieux respectifs et d'où un respect mutuel s'installe entre chacune d'elles, sans qu'elles ne cherchent à se «connecter» les unes aux autres ou à dominer les autres (Panikkar).</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>
<p>4.4 L'interculturalité: coexistence ou co-occurrence de la religion, de la culture et de la philosophie (Panikkar, 1998). L'interculturalité débouche sur une fécondation entre les cultures et sur l'enrichissement mutuel par les différents ponts qu'elle crée entre elles.</p>		<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>

<p>5. VISION ENGLOBANTE</p> <p>Cosmovision par laquelle les différentes cultures arriveraient, en réunissant par le dialogue leurs différentes façons de voir les choses, à trouver des solutions, invisibles aux yeux d'une seule culture, pour régler les problèmes existants de notre planète (Panikkar). C'est la finalité, le résultat de la fécondation interculturelle apportée par le dialogue interculturel.</p>		<p>A- B- C- D- E- F- G- H-22-27</p>
<p>6. VIVRE ENSEMBLE</p> <p><i>Le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle</i> le définit tel un concept normatif qui, dans un «cadre égalitaire, cherche à faire naître la coopération voire l'amitié au détriment des préjugés et sentiments d'hostilité» (Delors, 1999:90). Le terme «égalitaire» doit être compris dans la recherche d'égalité des chances accordées à tous avec leurs différences plutôt que d'un traitement identique pour tous (Marzouk, et all., 1997:28). D'ailleurs Dany Rondeau en fait un des fondements du dialogue interculturel. (2001)</p>	<p>A-3b-9-10b B- C-5b-5c D-11a E- F-1b-9 G- H-2-4-9-17a- 19b-42-43b-51-54-55</p>	<p>A-6 B-5-12b C-1-6-10 D-3-5a-5c E-4b-8 F-23 G- H-1-24-40-45-48a- 49-52b</p>
<p>7. DIALOGUE</p>		

<p>7.1 Le concept de dialogue est pour Martin Buber une relation de réciprocité et de responsabilité où «figure la rencontre entre deux êtres souverains dont aucun ne cherche à impressionner l'autre ni à l'utiliser». (Encyclopédie de l'Agora) «Dire <i>Tu</i>, c'est en même temps dire le <i>Je</i>» (Buber, 1968 :7).</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-23b</p>
<p>7.2 Le dialogue (critique) intraculturel: critique qui nous ouvre les yeux sur notre culture de façon authentique; connaissance de soi, de sa culture à travers le temps (Panikkar). Le dialogant doit connaître sa conception du monde avant de pouvoir interpréter celle de l'autre par le dialogue interculturel. Il devient encore plus critique lorsque se rencontrent deux conceptions différentes (Rondeau, 2001:149).</p> <p><i>À la lumière des lectures effectuées sur les travaux de Panikkar, nous utiliserons cette définition, bien que Robert Vachon en fait une autre compréhension.</i></p>	<p>A-16 B- C- D- E- F-4-5 G- H-19a</p>	<p>A- B- C- D-4 E- F- G- H-15-23a</p>
<p>7.3 Dialogue interculturel ou dialogue dialogal: Approche qui, par le dialogue entre soi et l'autre, permet d'établir un pont entre les cultures et/ou les religions sans qu'une en particulier ne s'impose aux autres (Panikkar). La</p>		<p>A- B- C- D- E- F- G- H-25</p>

<p>nomination dialogal signifie que ce dialogue se situe au-delà du pensable (logos), il ne cherche donc pas à la compréhension rationnelle. C'est l'acceptation d'un tout autre point de vue. Sans argumentation, c'est par l'expérience vécue et par les témoignages de l'autre que s'effectue ce dialogue (Rondeau, 2001). Le dialogue interculturel est rendu possible par la recherche d'équivalents homéomorphes et par l'herméneutique diatopique.</p>		
<p>7.4 Les équivalents homéomorphes: ce qui, dans l'autre culture, a la même fonction et poursuit le même but qu'une notion, qu'un objet ou qu'un concept a, dans notre culture. Pour y arriver, il faut aller au-delà de nos conceptions, (qui représentent pour nous la vérité) et trouver une zone de signification pour y trouver sur le plan fonctionnel ce qui nous ressemble, ce qui nous assemble. Leur présence constitue une condition au dialogue interculturel. (Panikkar, 1998:104)</p>		<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>
<p>8. HERMÉNEUTIQUE</p> <p>Théorie de l'interprétation - repose sur une interprétation, laquelle requiert un dialogue entre (un) et ce qui est à interpréter (Dortier, 2004:303). L'herméneutique repose également sur la compréhension de ce qui est interprété.</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>

<p>8.1 L'herméneutique diachronique: compréhension d'un certain contexte, d'une époque à une autre dans une même culture (Panikkar).</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>
<p>8.2 L'herméneutique morphologique: compréhension d'un certain contexte à l'intérieur d'une même culture à une même époque (Panikkar)</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-7</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>
<p>8.3 L'herméneutique diatopique: compréhension d'un certain contexte à travers la frontière d'un présent à un autre présent, d'un lieu à l'autre, d'une culture à l'autre (Panikkar), bref qui tient compte de la distance qui sépare les horizons de significations différents (Rondeau, 2001:132). Il s'agit d'une réflexion thématique sur le fait que les <i>topoi</i> non reliés historiquement rendent problématique la compréhension d'une tradition à l'aide des outils propres à une autre» (1999:213).</p>	<p>A- B- C- D- E- F-3-10-14-26 G- H-12-13-14-18- 39-50</p>	<p>A- B- C- D- E- F- G- H-</p>