

Article

« La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes »

Marie Mc Andrew, Marianne Jacquet et Coryse Ciceri

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 1, 1997, p. 209-232.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031914ar>

DOI: 10.7202/031914ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires: une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes

Marie Mc Andrew
Professeure agrégée

Marianne Jacquet
Étudiante au doctorat

Coryse Ciceri
Étudiante à la maîtrise
Université de Montréal

Résumé – Les autrices présentent quelques résultats d'une vaste enquête à caractère exploratoire menée, en 1994-1995, auprès de répondants clés des ministères de l'Éducation et des autorités scolaires locales, sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et les pratiques de gestion des établissements scolaires de cinq provinces canadiennes (Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse). De manière générale, une ouverture appréciable à la diversité semble exister dans l'ensemble des milieux. En guise de conclusion, les autrices dégagent l'apport potentiel des recherches de terrain aux réflexions de nature plus théorique qui se développent actuellement sur l'éducation à la citoyenneté et la formation de ceux et celles qui auront à en assurer l'actualisation en milieu scolaire.

Problématique

Depuis quelques années, les sociétés occidentales connaissent une importante diversification ethnoculturelle de leur population; cette diversification résulte, entre autres, de l'adoption de politiques d'immigration moins discriminatoires que par le passé, de l'intensification du mouvement des réfugiés ainsi que d'un contexte géopolitique caractérisé par les inégalités économiques entre pays développés et pays en voie de développement (Anderson et Frideres, 1981; OCDE, 1987; Schnapper, 1991). Ainsi, de 1967 à 1993, le Canada a reçu plus de quatre millions d'immigrants (Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles,

1994a). Cet apport s'est caractérisé par la progression constante d'une immigration non traditionnelle: le continent asiatique représente désormais près de 52 % des sources en 1990 contre 23,4 % en 1973 (Statistique Canada, 1991). De plus, l'immigration d'origine européenne et nord-américaine (83,9 % du mouvement migratoire entre 1962 et 1967) ne représente plus en 1990 que 27 % du mouvement total (*Ibid.*). Au Québec, la situation est sensiblement similaire. Malgré un relatif ralentissement en 1994-1995, consécutif à la crise économique, les niveaux d'immigration connaissent depuis 1985 une augmentation constante (44 000 en 1993), liée à la volonté politique d'associer l'immigration à la résolution de divers défis de développement de la société québécoise, notamment sur le plan démographique (Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1994b). Les sources non traditionnelles sont aussi en augmentation, la part du continent européen ayant chuté de 61 % en 1968 à 19 % en 1994 (Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1994a). De plus, diverses orientations des politiques canadiennes et québécoises d'immigration, réaffirmées par l'*Accord Gagnon-Tremblay-McDougall* (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990) – nous précisons, en particulier, le maintien d'une sélection non discriminatoire, le respect du principe de réunification familiale ainsi que l'engagement international à accueillir les réfugiés – contribueront à la présence accrue d'une immigration provenant largement de pays et de cultures non occidentaux.

Cette ampleur et cette diversification du phénomène migratoire n'ont pas été sans soulever des débats sociaux et éthiques au sein des sociétés d'accueil. En Europe, comme en Amérique du Nord, les revendications en faveur d'un respect intégral de leurs valeurs et de leur culture d'origine par certaines communautés, lors de conflits comme celui de «l'Affaire Rushdie» en Grande-Bretagne (Webster, 1990), du port du turban sikh dans la Gendarmerie royale du Canada (Gendarmerie royale, 1990, 1992) ou du port du hijab en France (Lorcerie, 1996) et au Québec (Mc Andrew et Pagé, 1996), amènent les pouvoirs publics à s'interroger sur les limites à imposer au pluralisme dans des sociétés qui veulent également conserver certains acquis fondamentaux comme la liberté d'expression, la séparation de l'Église et de l'État ainsi que la promotion des droits de la personne et de l'égalité des sexes. Au Canada, la prise de conscience de cette nouvelle complexité à gérer le pluralisme s'est manifestée, par exemple, par l'évolution notable du discours et surtout celle des pratiques liées à la politique du multiculturalisme canadien depuis sa promulgation en 1970 (Mc Andrew, 1995a). En effet, alors que, à l'origine, celle-ci privilégiait presque exclusivement l'enjeu du maintien des cultures d'origine, elle a graduellement fait de plus en plus de place aux problématiques liées à la présence et aux revendications des groupes plus récemment immigrés et plus «visibles», telles l'adaptation institutionnelle, l'égalité des chances et la promotion de relations interraciales harmonieuses (Breton, 1991). Plus récemment (Fleras et Elliott, 1992), les questions relatives à l'actualisation d'une citoyenneté pluraliste et à la définition de valeurs communes, devant rassembler tous les Canadiens au-delà de leurs origines diverses, ont également émergé comme des enjeux importants de la redéfinition des politiques et des programmes actuellement en cours dans ce secteur.

Cette évolution a permis un rapprochement entre les positions canadienne et québécoise en matière de relations intercommunautaires, même si, au sein des opinions publiques, les perceptions stéréotypées sur les politiques respectives qui sont menées «au-delà ou en deçà» de l'Outaouais perdurent encore largement (Mc Andrew, 1995a). La politique québécoise d'intégration (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990) distingue désormais clairement la nécessité du partage d'une langue publique commune par tous les Québécois de l'assimilation culturelle et linguistique qui n'est pas considérée comme une condition nécessaire à l'intégration. Le gouvernement québécois reconnaît explicitement le caractère pluraliste et dynamique de la culture québécoise en devenir ainsi que l'adaptation réciproque qu'exige l'intégration, tant pour le nouvel arrivant que pour la société qui l'accueille, ses institutions et ses intervenants professionnels. Cette idée de cheminement et de transformation mutuelle est concrétisée dans le «contrat moral» proposé par l'*Énoncé de politique* qui statue que le Québec est «une société pluraliste ouverte aux apports multiples dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire» (*Ibid.*, p. 15).

Le concept d'adaptation des institutions et des pratiques professionnelles à la réalité pluraliste, une des conditions nécessaires à la pleine participation des minorités à la vie collective, est donc aujourd'hui clairement mis de l'avant sur le plan fédéral et au Québec, de même que dans une majorité des autres provinces canadiennes qui ont presque toutes adopté leur propre politique multiculturelle locale (Mc Andrew, 1995a). Celui-ci demande toutefois à être exploré de manière plus approfondie. En effet, toutes les normes de fonctionnement de la société d'accueil ne sont pas indifféremment négociables (Mouffe, 1992). Dans certains cas, il est possible de trouver des accommodements raisonnables et mutuellement acceptables respectant les cultures d'origine. Dans d'autres, lorsque les demandes d'exemption entrent en contradiction avec des valeurs considérées comme fondamentales par les décideurs et par les intervenants, le consensus s'avérera plus difficile, voire impossible, et un processus de gestion des conflits par la négociation interculturelle devra être amorcé conduisant, dans les cas extrêmes, à une modification des pratiques minoritaires jugées inacceptables (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993; Commission des droits de la personne du Québec, 1995).

Dans des champs sociaux aussi diversifiés que l'éducation, la santé et les services sociaux, la sécurité publique ou les services de garde, la question fondamentale posée aux institutions et aux intervenants est donc la suivante: comment, et jusqu'à quel point, s'ajuster à certaines demandes d'adaptation religieuse ou culturelle sans porter préjudice à leur code d'éthique, à l'efficacité de leurs interventions et en respectant leur mandat de promotion de valeurs minimales communes (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993). Bien qu'ils touchent l'ensemble des professionnels, les enjeux éthiques, liés à la recherche d'accommodements raisonnables ou de stratégies de cheminement visant les groupes minoritaires, se présentent de manière plus ou moins complexe selon le mandat confié aux différentes institutions et leur implication plus ou moins profonde dans des problématiques touchant à la vie privée des personnes (Bourgeault, 1991).

À cet égard, le champ scolaire est, sans doute, le plus touché et celui qui pose les problèmes les plus difficiles. En effet, étant donné son caractère universel et l'ampleur de son mandat au sein des sociétés modernes et démocratiques, notamment celui de production d'une culture publique commune et de contribution au changement social (Lynch, Modgil et Modgil, 1992), l'école est, dans tous les pays d'immigration, une instance centrale d'intégration. Plus que dans toute autre institution, c'est au sein de l'école que s'élabore et se négocie le consensus pluraliste minimal nécessaire à la vie sociale. L'école doit assurer à la fois l'égalité des chances pour les élèves minoritaires et la préparation de tous les élèves à vivre ensemble dans une société commune (McLeod, 1984). Les conflits engendrés par les différences culturelles l'interpellent donc, non seulement dans sa fonction explicite de transmission des connaissances et des valeurs, mais aussi, et surtout, comme lieu d'interaction entre élèves d'origines différentes et de production des identités et des attitudes (Abdallah-Pretceille, 1986; Banks, 1988).

Cette nouvelle dynamique politique, sociale et institutionnelle met en évidence la pertinence de la réflexion renouvelée sur le pluralisme, ses paradoxes et ses exigences, qui se développe actuellement dans le champ de la philosophie politique (Carens, 1990; Kymlicka, 1995; Marcil-Lacoste, 1991; Taylor, 1992). Plusieurs des éléments qui émergent de ces travaux peuvent inspirer le chercheur qui tente de définir les paramètres de l'adaptation des institutions scolaires à la diversité ou le décideur qui doit statuer à cet égard. Signalons tout particulièrement à ce sujet, la remise en question du postulat libéral traditionnel de neutralité de l'État et de ses institutions et la contestation des modèles réducteurs de gestion des rapports ethniques – tels le jacobinisme ou l'assimilation – qui opposaient égalité et prise en compte de la diversité. À cela s'ajoutent diverses tentatives de cerner les limites légitimes qu'il faut imposer au pluralisme pour sauvegarder les conditions même de son existence – même si la frontière à cet égard ne fait pas l'objet d'un consensus au sein de la documentation scientifique où s'opposent «nouveaux» libéraux (Kymlicka, 1989) et communautariens (Taylor, 1992).

Cependant, diverses études (Cumming-Potvin, Lessard et Mc Andrew, 1994; Lorcerie 1996; Pagé, 1988; Prunet, 1992) n'ont cessé de relever l'écart important qui existe, dans le champ de l'interculturel comme ailleurs en éducation, entre les énoncés normatifs, qu'ils émanent de l'intellectuel ou du politique, et leur traduction sur le terrain en programmes, normes, règlements et pratiques. C'est pourquoi il nous est apparu essentiel, parallèlement à ces travaux théoriques, d'explorer l'état de situation relatif à la prise en compte de la diversité au sein de divers systèmes scolaires, tel qu'il se présente dans toute sa complexité et ses ambiguïtés. Nous postulions également que les réponses apportées par des questionnaires ou par des intervenants, capables d'un retour critique et réflexif sur leur pratique, pourraient contribuer à combler certaines limites cernées au sein des travaux théoriques, notamment le caractère souvent trop vague ou insuffisamment pointu de certains énoncés qui constitue un obstacle important à leur traduction en paramètres d'action et de formation.

C'est pourquoi nous avons mené, en 1994-1995, une vaste enquête à caractère exploratoire auprès des ministères de l'Éducation et des autorités scolaires

locales sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et dans les pratiques de gestion des établissements scolaires de cinq provinces canadiennes. Nous en présentons la démarche méthodologique ainsi que les résultats dans les deux sections qui suivent. À partir des données émanant de l'étude et en guise de conclusion, nous tenterons ensuite de dégager l'apport potentiel de telles démarches de terrain aux réflexions de nature plus théorique qui se développent actuellement sur l'éducation à la citoyenneté et sur la formation de ceux et celles qui auront à en assurer l'actualisation en milieu scolaire.

Description de la démarche de recherche

Notre étude, à caractère exploratoire, vise à établir un état de situation relatif à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques en milieu scolaire dans cinq provinces canadiennes. Pour recueillir nos informations, nous avons adressé un questionnaire à des répondants de cinq ministères de l'Éducation et de diverses commissions scolaires¹. Ce questionnaire comportait un ensemble de quarante et une questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes, regroupées sous cinq grands thèmes:

- le portrait global de la dynamique ethnique dans le milieu et les politiques adoptées par les institutions quant à la prise en compte de la diversité;
- l'intensité et l'évolution des demandes d'accommodement provenant des minorités culturelles et religieuses;
- l'origine et la nature des solutions mises en œuvre pour y répondre ainsi que l'évaluation de leurs effets;
- les limites considérées comme légitimes lors d'un refus d'accommodement;
- les besoins de soutien et de formation des intervenants dans ce domaine.

Quatre des provinces, soit l'Ontario, la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec, ont été retenues parce qu'elles présentent les plus forts taux d'immigration récente. Quant à la Nouvelle-Écosse, elle a été sélectionnée parce qu'on y trouve une communauté noire d'implantation ancienne, marginalisée de longue date et unique au Canada, ce qui a suscité un développement intéressant de la réflexion et des pratiques sur les droits de la personne. Par ailleurs, sans nécessairement accepter le clivage populaire – à notre avis largement fantasmé, mais dont on trouve traces dans divers documents publics (Bissoondath, 1994; *La Presse*, 1994; *Le Devoir*, 1995) – qui oppose un Québec «interculturaliste» et préoccupé d'intégration à un Canada anglais «multiculturaliste» et relativiste sur le plan culturel, il apparaissait intéressant que figurent, au sein du corpus, des provinces dont les modèles normatifs de gestion du pluralisme sont quelque peu divergents. En effet, l'Ontario et la Colombie-Britannique préconisent une perspective antiraciste hétérocentriste axée sur l'égalité des chances, l'examen critique du curriculum pour y déceler les biais ethnocentriques ainsi que la partici-

pation communautaire (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1993, 1994; Mc Andrew, 1995a). La Nouvelle-Écosse a adopté une approche plus classique où les mesures compensatoires abondent (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 1995). Enfin, l'Alberta, où le poids des communautés d'origine européenne d'implantation ancienne se fait sentir davantage, privilégie un discours multiculturel plus traditionnel (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1988a, 1988b). Cependant, le rapport critique au relativisme culturel que l'on retrouve dans les documents de la Colombie-Britannique ainsi que l'accent qui y est mis sur la communication interculturelle ne sont pas sans rappeler la position québécoise décrite plus haut et qui se concrétise, en milieu scolaire, par une variété de politiques et de programmes dits d'éducation interculturelle (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1994; Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, 1988; Commission scolaire Sainte-Croix, 1989).

À l'intérieur de ces provinces, en plus des cinq ministères de l'Éducation, quelque soixante commissions scolaires ont été ciblées pour l'étude, soit cinq en Alberta, sept en Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse, seize au Québec et vingt-quatre en Ontario. Ces commissions scolaires ont été choisies en fonction d'une variété de critères parmi lesquels ont prédominé le fait de desservir une des régions métropolitaines du recensement regroupant la majeure partie de l'immigration (soit Vancouver, Calgary, Edmonton, Toronto, Ottawa, Montréal et Halifax), l'importance des clientèles d'une origine autre que britannique, française ou autochtone et l'équilibre à respecter, lorsque c'était pertinent, selon les contextes spécifiques des provinces, entre les réseaux linguistiques ou confessionnels.

La sélection des répondants s'est effectuée par la technique du balayage (Bailey, 1982). Selon cette technique, basée sur la sélection d'échantillons de pertinence (*purposive sampling*), les chercheurs n'établissent pas de «quotas» d'échantillonnage, mais utilisent leur jugement et leurs connaissances pour identifier les répondants susceptibles de permettre la réalisation des objectifs de la recherche. Ainsi, à partir du *Ki-es-ki* (Association canadienne d'éducation, 1994) en éducation, nous avons choisi les informateurs qui nous paraissaient, de près ou de loin, intéressés professionnellement par notre problématique, notamment les personnes responsables des dossiers de l'éducation interculturelle et multiculturelle, de l'antiracisme et de l'équité, de l'évaluation, des politiques et de la recherche ainsi que du curriculum, de la planification et des services aux étudiants et à qui quelque trois cent sept questionnaires ont ainsi été envoyés. Parallèlement à cette démarche, une lettre et un questionnaire ont aussi été adressés au sous-ministre ou au directeur général, l'informant de la liste des personnes sélectionnées dans son ministère ou sa commission scolaire et le priant de confirmer nos choix ou de désigner lui-même la ou les personnes, ou un groupe de personnes, qui répondraient à notre enquête. Cette approche à entrées multiples nous a assurées d'un bon taux de participation puisque tous les ministères (100 %) ainsi que trente-six commissions scolaires (61 %)² nous ont fait parvenir une ou plusieurs réponses, selon la spécificité de leur structure administrative ou organisationnelle³.

Notre enquête ne constitue donc pas une observation directe des pratiques de terrain, mais reflète plutôt la connaissance et la perception qu'ont des personnes clés – des conseillers pédagogiques, des responsables de ces dossiers, parfois même un comité spécifiquement mis sur pied pour répondre à notre questionnaire – de l'état de la situation qui prévaut dans leur milieu.

Afin de traiter l'ensemble des questionnaires de manière exhaustive, nous avons choisi la réduction systématique et successive de l'ensemble de nos informations (Huberman et Miles, 1991). Ainsi, nous avons, dans un premier temps, regroupé, province par province, toutes les réponses qui avaient été données à chacune des questions. Cette première démarche, méthodique et descriptive, nous a permis d'avoir un regard global et précis sur les contextes qui nous intéressaient: la nature des demandes, leur fréquence, les solutions adoptées, leurs impacts sur les acteurs et l'institution et l'identification des limites à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse. À partir de cette première familiarisation avec nos données, nous avons pu, dans un deuxième temps, effectuer une seconde réduction plus minutieuse en créant des catégories classificatoires. Cette étape devait alors nous permettre de mettre en parallèle, lors d'une comparaison interprovinciale, la variété des réponses qui avaient été données pour une même question et d'examiner de plus près s'il existait effectivement des «modèles types» de gestion de la diversité dans chacune des provinces et jusqu'à quel point ceux-ci semblaient découler des politiques officielles émanant de ces milieux⁴.

Présentation des résultats

Étant donné la richesse du matériel recueilli et les limites de l'espace qui nous est imparti, nous insisterons, ici, sur trois thèmes centraux du questionnaire: tout d'abord, la nature, la fréquence et l'évolution des demandes d'accommodements provenant des minorités culturelles et religieuses; ensuite, la nature et l'évaluation des solutions mises en place pour y répondre; et, finalement, les limites considérées comme légitimes lors d'un refus d'accommodement⁵.

La nature, la fréquence et l'évolution des demandes d'accommodements

Afin d'analyser cette partie du questionnaire, constituée très largement de questions ouvertes, nous avons effectué une réduction des données à partir de deux étapes de codage.

La première, qui porte sur la nature de l'enjeu soulevé, nous a amenées à distinguer huit sous-catégories: l'adaptation des normes vestimentaires⁶, le respect des prescriptions religieuses⁷, le respect des fêtes religieuses⁸, l'adaptation du programme scolaire⁹, l'adaptation des normes d'évaluation et de classement¹⁰, l'adaptation des activités parascolaires¹¹, la prise en compte de conceptions différentes de la discipline et des droits de l'enfant¹² ainsi que la prise en compte de conceptions différentes du statut respectif

et des rapports entre les hommes et les femmes¹³. Nous les avons donc classées dans la catégorie qui nous semblait correspondre le mieux aux demandes identifiées par nos répondants, tout en précisant le type de solutions qui avait été adopté.

La seconde étape de codage, qui concerne le type de démarche entreprise par le parent ou l'élève pour faire valoir son «droit à la différence», permet d'opposer les demandes «actives» ou «formelles», où l'adaptation des normes et des pratiques de gestion a fait l'objet d'une démarche systématique auprès de la direction d'école ou des enseignants, et les demandes «passives», où ce droit a été perçu par les répondants comme étant directement exercé par l'élève ou sa famille, sous forme de comportements ou d'attitudes, sans que le milieu scolaire ne soit formellement prié de s'y ajuster.

D'une façon générale, dans l'ensemble des provinces, l'adaptation des normes vestimentaires, le respect des prescriptions religieuses, le respect des fêtes religieuses, l'adaptation du programme scolaire et l'adaptation des activités parascolaires font, la plupart du temps, l'objet de démarches formelles. À l'inverse, la pression en faveur de la prise en compte de conceptions différentes de la discipline – et des droits de l'enfant – ainsi que des statuts respectifs des hommes et des femmes est vécue largement à travers la dynamique des relations informelles entre acteurs scolaires. Les demandes regroupées sous la catégorie «adaptation de l'évaluation et du classement» se partagent de manière plus ambiguë. Dans certains cas, notamment en Ontario où les comités spécifiquement mis sur pied pour étudier les causes de l'échec scolaire de certains groupes abondent, la critique des normes et des pratiques à cet égard est publique et explicite; dans d'autres, on évoque davantage une guerre larvée qui oppose, cas par cas et au jour le jour, intervenants scolaires et parents.

L'analyse des trois catégories de demandes, que les répondants étaient incités à prioriser, montre que leur fréquence relative (tableau 1) est relativement similaire dans chacune des cinq provinces. Le respect des fêtes religieuses et, dans une moindre mesure, celui des prescriptions religieuses, ainsi que l'adaptation du programme scolaire – notamment celui d'éducation sexuelle – dominent nettement, même si la question de la discipline et des droits de l'enfant et celle de l'évaluation du classement se révèlent non négligeables dans certaines provinces (Ontario, Nouvelle-Écosse et Alberta). Ces données semblent illustrer, d'une part, que la visibilité publique de certains enjeux (par exemple, la question du port du hijab au Québec) semble peu en rapport avec leur fréquence réelle et, d'autre part, que les demandes formelles retiennent nettement plus l'attention des répondants que les demandes informelles ou passives.

Cependant, il est nécessaire de rappeler ici deux limites importantes de l'interprétation de ces résultats. Tout d'abord, l'analyse des autres questions montre que toutes les dimensions étudiées font l'objet d'un nombre relativement significatif de demandes dans l'ensemble des provinces. De plus, il faut tenir compte des choix de classement que nous avons dû effectuer dans certains cas ambigus. Ainsi, la faiblesse de la dimension «statuts respectifs et rapports hommes/femmes» pourrait relever du fait que les enjeux précis, liés à cette question, apparaissent sous d'autres catégories (par exemple,

le port du hijab sous «normes vestimentaires» et l'éducation sexuelle sous «adaptation du programme scolaire»), plutôt que de sa non-pertinence dans l'ensemble de la problématique.

Tableau 1
Les demandes les plus fréquentes (nombre de réponses)

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix
Normes vestimentaires		Québec (2) C.-Britannique (1)	C.-Britannique (1)
Fêtes religieuses	Nouvelle-Écosse (1) Québec (3) Ontario (6) C.-Britannique (1)	Québec (2) Ontario (2) C.-Britannique (2) Alberta (1)	Nouvelle-Écosse (1)
Prescriptions religieuses	Québec (2)	Ontario (3)	Ontario (2)
Programme pédagogique, éducation sexuelle	Ontario (3) C.-Britannique (1) Nouvelle-Écosse (2) Alberta (1)	Québec (3) Ontario (2)	Québec (2) Alberta (1)
Activités parascolaires	Alberta (1)		
Évaluation, classement	Québec (2)	Ontario (2) Nouvelle-Écosse (1)	
Discipline, droits de l'enfant		Nouvelle-Écosse (1) Alberta (1)	Ontario (3) Québec (2)
Statuts hommes/femmes		Nouvelle-Écosse (1)	Ontario (3)

Quelques nuances doivent également être apportées lors de l'interprétation de la perception des répondants quant à la prédominance des demandes formelles. En effet, celle-ci pourrait donner l'impression que la politisation et la judiciarisation de la question de la prise en compte de la diversité est plus avancée qu'elle ne l'est réellement en milieu scolaire canadien. Au contraire, il faut souligner, comme l'illustre le tableau 2, que, selon la perception de l'ensemble des provinces, les demandes d'adaptation institutionnelle proviennent très largement des individus directement concernés, soit les élèves eux-mêmes ou leurs parents, même si les autorités religieuses et les organismes ethnoculturels semblent jouer un certain rôle en Ontario et en Colombie-Britannique. Par ailleurs, dans toutes les provinces, une minorité non négligeable des ajustements semble avoir été effectuée à la suite de pressions émanant de l'administration, du personnel scolaire ou même des syndicats d'enseignants. De plus, la réponse à la question relative à la mise en œuvre de solutions imposées par la Cour – qui ne fera pas ici l'objet de traitement faute d'espace – a montré l'extrême rareté de tels cas d'espèce¹⁴, ce qui semble révéler que l'essentiel de la prise en compte de la diversité en milieu scolaire est négocié au quotidien par les acteurs sur le terrain.

Tableau 2
Les acteurs impliqués dans les demandes selon les répondants

Provinces	Externes	Internes
Ontario	Parents (13) Organisation ethnoculturelle (10) Organisation de parents (5) Autorités religieuses (5)	Personnel (3), élèves (2) Organisation d'élèves (2) Administration scolaire (2) Syndicat (1)
Québec	Parents (9) Organisation ethnoculturelle (2) Organisation de parents (1) Autorités religieuses (1)	Personnel (3), élèves (4) Organisation d'élèves (1) Administration scolaire (2) Syndicat (2)
Nouvelle-Écosse	Parents (5) Organisation ethnoculturelle (1) Autorités religieuses (2)	Personnel (1) Élèves (1) Administration scolaire (2)
Colombie-Britannique	Parents (2) Organisation ethnoculturelle (3) Autorités religieuses (2)	Personnel (1) Élèves (1) Syndicat (1)
Alberta	Parents (2) Organisation ethnoculturelle (1) Organisation de parents (2) Autorités religieuses (1)	Élèves (2) Administration scolaire (2)

Tableau 3
Évolution des demandes au cours des dix dernières années
selon la perception des répondants

	Ontario	Québec	Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique	Alberta	Total
Beaucoup augmenté	10	3	1		1	15
Un peu augmenté	3	5	3	4	3	18
Stables	1	1				2
Un peu diminué						
Beaucoup diminué						
Ne sais pas/ Pas de réponse	3	5	1		3	4
Total	17	14	5	4	9	49

Si on examine maintenant les réponses que les répondants ont données aux questions portant respectivement sur leurs perceptions de l'évolution de la fréquence des demandes d'ajustements institutionnels et l'importance relative de cet enjeu par rapport à d'autres enjeux que soulève la présence d'une clientèle multiethnique en milieu scolaire (tableaux 3 et 4), on constate qu'à l'échelle des cinq provinces consultées on s'accorde pour considérer qu'il y aurait eu une augmentation des demandes au cours des dix dernières années et qu'il serait important d'accorder un intérêt notable à cette

thématique. Cependant, on constate également pour chacune des provinces, à l'exception peut-être de l'Ontario où l'enjeu semble s'imposer avec plus d'acuité, que les réponses des répondants restent très nuancées, ce qui corrobore l'hypothèse selon laquelle l'adaptation institutionnelle est généralement moins problématique que la visibilité publique de quelques conflits fortement médiatisés ne pourrait le laisser croire.

Tableau 4

Importance accordée par les répondants aux enjeux soulevés par les demandes d'adaptation à la diversité culturelle et religieuse par rapport à d'autres enjeux relatifs à l'éducation des immigrants

	Ontario	Québec	Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique	Alberta	Total
Très grande importance	6	4	1	1	2	14
Certaine importance	6	6	2	1	2	17
Peu d'importance		1	1	1	2	5
Très peu d'importance				1		1
Ne sais pas	5	3	1		3	12
Total	17	14	5	4	9	49

La nature et l'évaluation des solutions mises en œuvre en réponse aux demandes

— Nature et variation des réponses en fonction des types de demandes

Comme nous l'avons fait pour les types de demandes, nous avons regroupé sous cinq catégories les données qualitatives nombreuses et parfois disparates fournies par les répondants sur les solutions mises en œuvre pour y répondre. Ces données ont été classées selon le degré d'ouverture à la prise en compte de la diversité qu'elles révélaient, soit l'ajustement, l'ajustement avec conditions, le refus avec stratégie de cheminement, le refus et la zone d'incertitude. Les données regroupées sous ces grandes catégories ont ensuite été traitées afin de cerner, d'une part, leur fréquence relative en fonction des différents types de demandes et, d'autre part, les variations inter et intra-provinciales qui pourraient exister dans la réponse à une même demande¹⁵ (tableau 5 à la page suivante).

D'une manière générale, une ouverture appréciable à la diversité semble exister dans l'ensemble des milieux, du moins d'après les perceptions de nos répondants. L'ajustement ou l'ajustement avec conditions domine, en effet, en réponse à l'ensemble des demandes qui ne touchent pas directement à la mission d'instruction de l'école ou à des valeurs protégées par les chartes et les lois. C'est le cas notamment des catégories «adaptation des normes vestimentaires»¹⁶, «respect des prescriptions religieuses», à l'exception du jeûne du Ramadan, et «adaptation des activités parascolaires». Les résistances, qui sont plus fortes en ce qui concerne l'adaptation du programme

Tableau 5
Types de demandes d'ajustements et solutions adoptées
(nombre de demandes)

Demandes	Solutions adoptées	Provinces concernées
Adaptation des normes vestimentaires	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (22) - ajustements avec conditions (3) - refus (2) - refus avec stratégies de cheminement (1) - zone d'incertitude (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qc (8), Alb. (2), Ont. (9), C.-B. (2), N.-É. (1) - Ont. (3) - Qc (1), Alb. (1) - Ont. (1) - Qc (3), Alb. (1), Ont. (1), C.-B. (1)
Respect des prescriptions religieuses	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (26) - ajustements avec conditions (5) - refus avec stratégies de cheminement (4) - zone d'incertitude (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qc (3), Alb. (3), Ont. (16), C.-B. (4) - Qc (1), Ont. (4) - Qc (4) - Ont. (1), N.-É. (3), Alb. (2)
Respect des fêtes religieuses	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (29) - ajustements avec conditions (5) - refus (1) - zone d'incertitude (4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qc (11), Alb. (1), Ont. (13), C.-B. (2), N.-É. (2) - Qc (2), Ont. (1), Alb. (2) - C.-B. (1) - Qc (1), Ont. (1), N.-É. (1), C.-B. (1)
Adaptation du programme scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (20) - ajustements avec conditions (14) - refus (10) - refus avec stratégies de cheminement (3) - zone d'incertitude (4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qc (6), Ont. (9), N.-É. (4), C.-B. (1) - Qc (4), Ont. (6), Alb. (2), N.-É. (1), C.-B. (1) - Qc (5), Ont. (4), C.-B. (1) - Qc (3) - Qc (1), Ont. (1), Alb. (1), C.-B. (1)
Adaptation des normes d'évaluation et de classement	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (10) - ajustements avec conditions (1) - refus (1) - zone d'incertitude (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qc (2), Ont. (5), Alb. (1), C.-B. (1), N.-É. (1) - Qc (1) - Ont. (1) - Qc (1), Ont. (1), Alb. (1)
Prise en compte des conceptions différentes de la discipline et des droits de l'enfant «demandes passives»	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (2) - refus (11) - refus avec stratégies de cheminement (4) - zone d'incertitude (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ont. (2) - Qc (3), Ont. (2), Alb. (2), C.-B. (1), N.-É. (3) - Qc (3), Ont. (1) - Ont. (1)
Prise en compte des diverses conceptions du statut respectif des hommes et des femmes et de leurs rapports	<ul style="list-style-type: none"> «Demandes passives» - ajustements (9) - refus avec stratégies de cheminement (3) - zone d'incertitude (2) «Demande actives» - refus (1) - zone d'incertitude (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ont. (6), Alb. (1), N.-É. (2) - Qc (3) - Qc (1), C.-B. (1) - Ont. (1) - Ont. (1)
Adaptation des activités parascolaires	<ul style="list-style-type: none"> - ajustements (10) - ajustement avec conditions (1) - zone d'incertitude (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qc (4), Ont. (6) - Qc (1) - Qc (1), C.-B. (1)

scolaire, les demandes d'absence pour fêtes religieuses, le jeûne du Ramadan ainsi que l'adaptation de l'évaluation et du classement, ne se manifestent toutefois que rarement sous forme d'un refus pur et simple puisque ce sont les catégories «ajustement avec conditions» et «refus avec stratégie de cheminement» qui l'emportent devant ce type de demandes. Quant aux questions liées aux différences de conception de la discipline, des droits de l'enfant et de l'égalité de statut entre les hommes et les femmes, comme elles ne font que très rarement l'objet de demandes formelles d'adaptation de la part des minorités religieuses et culturelles, la réponse institutionnelle à ce type de demandes semble s'inscrire généralement dans le cadre plus large des politiques et des programmes déjà existants en milieu scolaire pour faire la promotion de ces valeurs, auxquelles viennent s'ajouter un certain nombre de stratégies d'information et de cheminement visant spécifiquement les clientèles considérées comme plus «problématiques».

Cette ouverture du milieu apparaît d'autant plus appréciable que celui-ci semble régler l'essentiel des demandes au cas par cas. En effet, les réponses aux questions qui portent sur l'existence de balises spécifiques relatives à la prise en compte de la diversité au sein des politiques des commissions scolaires ou sur la mise en œuvre d'activités de formation à cet égard – qui ne sont pas traitées ici faute d'espace – ont révélé la faiblesse du soutien accordé aux gestionnaires et au personnel enseignant par les autorités scolaires. Les réponses à la question relative aux acteurs engagés dans la recherche de solutions confirment également la prédominance des intervenants de terrain dans ce processus.

Évaluation de l'impact des solutions mises en œuvre

Dans l'ensemble des cinq provinces, il existe un très large consensus quant à l'impact des solutions mises en œuvre. Sans manifester un enthousiasme débordant à cet égard, la très forte majorité des répondants considère, en effet, que la prise en compte de la diversité a un peu (18 réponses) ou beaucoup (14 réponses) amélioré le climat des relations au sein de leurs institutions et seule une très infime minorité (1 réponse) signale qu'elle les aurait détériorées. Comme on peut le voir au tableau 6, cette perception favorable est particulièrement marquée en Ontario, au Québec et en Nouvelle-Écosse, alors que l'on manifeste légèrement plus de réserve en Alberta et en Colombie-Britannique.

L'analyse des réponses à la question, qui venait préciser la nature de cet impact – qui ne fera pas ici l'objet d'un tableau faute d'espace –, montre que les répondants sont particulièrement sensibles au fait que l'institution reflète mieux la diversité de sa clientèle, que le développement d'attitudes de tolérance envers la diversité y est favorisé et que la clientèle immigrante paraît moins écartelée entre des valeurs contradictoires. L'ensemble des répondants des provinces demeurent toutefois plus perplexes devant l'incidence de la prise en compte des besoins des minorités religieuses et

culturelles sur le rendement scolaire. Par ailleurs, le Québec et l'Ontario semblent attacher une plus grande importance que les autres provinces au fait que la prise en compte de la diversité donne également aux parents d'origines diverses le sentiment d'être mieux acceptés par l'institution, confirmant ainsi l'importance du partenariat entre l'école et son milieu tel qu'il est encouragé et soutenu dans ces contextes.

Tableau 6
L'impact des solutions mises en œuvre sur les relations
au sein des institutions scolaires selon les répondants

	Ontario	Québec	Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique	Alberta	Total
Beaucoup amélioré	7	3	1		1	12
Légèrement amélioré	4	5	2	2	3	16
Aucun changement					1	1
Légèrement détérioré			1			1
Beaucoup détérioré						
Ne sais pas	3	2		1	1	7
Pas de réponse	1	2			2	5
Non applicable	2	1	1	1	1	7
Total	17	14	5	4	9	49

Les réponses à la question relative à l'accueil des solutions par les acteurs scolaires révèlent également que les répondants dans l'ensemble des cinq provinces considèrent que leur perception positive est largement partagée par les autres intervenants, notamment les directions et le personnel des commissions scolaires ainsi que les directions d'écoles, et ce, même si le personnel scolaire émettrait, selon leur perception, davantage de réserve à cet égard. Il resterait toutefois à vérifier, par des recherches réalisées directement sur le terrain, si cet énoncé de nos répondants relève d'une connaissance approfondie de leur milieu, du désir que leur propre conception soit partagée par les autres intervenants ou de la réserve normale que pratiquent généralement les représentants des ministères et des commissions scolaires dans leurs jugements relatifs aux autres catégories de personnel scolaire.

Limites jugées légitimes dans les réponses aux demandes d'accommodements

Comme nous venons de le voir, une convergence importante semble exister au sein des cinq provinces étudiées quant à leur ouverture aux demandes de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse, même si les perceptions des répondants ontariens quant à la fréquence des demandes, aux acteurs impliqués ainsi qu'à l'impact des solutions mises en œuvre se démarquent quelque peu de l'ensemble. Il en est de même en ce qui concerne la conception normative qu'ont nos répondants des limites qui devraient être prises en compte lors de la recherche de solutions

d'adaptation institutionnelle répondant aux besoins exprimés par les membres de minorités religieuses ou culturelles ou comme balise justifiant certains refus d'accommodement. Le tableau 7 montre, en effet, que le consensus interprovincial à cet égard est marqué. L'hypothèse – populaire au Québec – voulant que le Canada anglais soit relativiste dans ses pratiques ne semble donc pas se confirmer. Le respect des droits garantis par les chartes, le développement de relations harmonieuses et la non-ghettoïsation des immigrants sont, en effet, considérés presque unanimement comme des limites très importantes ou importantes dans la prise en compte de la diversité, indépendamment de l'accent plus ou moins fort mis sur ces dimensions dans les politiques respectives des provinces et de leurs conseils scolaires.

À l'inverse, le soutien à des balises reflétant une conception plus substantive de la culture publique, comme le fait de considérer le «respect du rôle de l'école dans la promotion de valeurs communes» et le «respect des normes fondamentales de la société», sans être dominant, est appréciable dans l'ensemble des cinq provinces. Cette tendance ne surprend guère au Québec où, comme mentionné plus haut, la nécessité d'une culture publique commune et d'une intégration à un espace partagé fait partie intégrante des modèles normatifs mis de l'avant dans les énoncés gouvernementaux balisant la prise en compte de la diversité. Elle révèle toutefois davantage de dissonance entre les discours officiels et la théorisation de leur pratique par les répondants au Canada anglais, notamment en Ontario où, sur dix informateurs clés ayant répondu à la question, sept ont déclaré considérer le respect du rôle de l'école dans la promotion de valeurs communes comme très important ou important. Il est possible qu'en raison de la complexité des débats conceptuels et politiques entourant de tels énoncés un certain nombre de répondants aient eu en tête des normes et des valeurs purement civiques, ce que pourrait confirmer le fait que seule la moitié des répondants de cette province ait déclaré considérer très important ou important le respect des normes fondamentales de la société. Cependant, l'évolution récente de la dynamique politique et des débats publics relatifs à la diversité en Ontario semble également illustrer le fait que le discours relativiste et communautaire qui y dominait au sein des rhétoriques gouvernementales au moment de la passation du questionnaire (Mc Andrew, 1995c; Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993) était loin d'être partagé par tous les intervenants du terrain.

Par ailleurs, la division des répondants sur la désirabilité de la neutralité religieuse des institutions publiques ne surprend guère, puisqu'elle reflète largement divers sondages d'opinion qui ont été réalisés sur la question depuis plus de vingt ans (Emery, 1994; Proulx, 1994). Le concept de laïcité de l'école semble, en effet, apprécié par un nombre non négligeable de répondants des cinq provinces, même si celui-ci apparaît plus populaire au Québec, où il fait actuellement l'objet d'un large débat. Cette popularité pourrait être expliquée paradoxalement par le fait que cette province est la seule de notre échantillon où des écoles neutres sur le plan religieux ne soient pas accessibles aux parents ou aux élèves qui le désireraient (Gayfer, 1991). Il en est de même de la relative censure manifestée dans la réponse des répondants quant à

Tableau 7

Identification des limites qui devraient être respectées lors de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions selon les répondants (nombre de réponses)

	Ontario		Québec		Colombie-Britannique		Nouvelle-Écosse		Alberta	
L'école doit d'abord remplir son mandat d'initiation à des valeurs communes.	Très important (4) Important (3) + ou - important (1) Pas important (0) <i>Pas de réponse</i> (2)	Très important (4) Important (2) + ou - important (0) Pas important (1) Ne sais pas (0)	Très important (4) Important (2) + ou - important (0) Pas important (1) Ne sais pas (0)	Très important (1) Important (1) + ou - important (0) Pas important (0) <i>Pas de réponse</i> (1)	Très important (1) Important (2) + ou - important (0) Pas important (1) Ne sais pas (0)	Très important (1) Important (2) + ou - important (0) Pas important (1) Ne sais pas (0)	Très important (1) Important (4) + ou - important (0) Pas important (0) Ne sais pas (0)			
Le fonctionnement de l'institution ne devrait pas être perturbé.	Très important (0) Important (2) + ou - important (5) Pas important (2) <i>Pas de réponse</i> (1)	Très important (1) Important (1) + ou - important (5) Pas important (1) Ne sais pas (0)	Très important (0) Important (0) + ou - important (2) + ou - important (2) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (0) Important (0) + ou - important (2) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (0) Important (0) + ou - important (2) Pas important (2) Ne sais pas (0)	Très important (0) Important (1) + ou - important (4) Pas important (0) Ne sais pas (0)				
Les solutions devraient respecter les contraintes financières et humaines des institutions.	Très important (4) Important (5) + ou - important (2) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (3) Important (4) + ou - important (2) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (1) Important (2) + ou - important (0) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (1) Important (1) + ou - important (0) Pas important (1) Ne sais pas (0)	Très important (0) Important (1) + ou - important (3) Pas important (0) Ne sais pas (0)					
Les normes fondamentales de la société devraient être respectées.	Très important (2) Important (3) + ou - important (5) Pas important (0) <i>Pas de réponse</i> (1)	Très important (8) Important (0) + ou - important (0) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (1) Important (1) + ou - important (0) Pas important (0) Ne sais pas (0)	Très important (0) Important (1) + ou - important (2) Pas important (0) Ne sais pas (1)	Très important (0) Important (4) + ou - important (1) Pas important (0) Ne sais pas (0)					

Note – 17 répondants en Ontario, 13 répondants au Québec, 4 répondants en Colombie-Britannique, 5 répondants en Nouvelle-Écosse, 9 répondants en Alberta.

Tableau 7

Identification des limites qui devraient être respectées lors de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions selon les répondants (nombre de réponses) (suite)

	Ontario	Québec	Colombie-Britannique	Nouvelle-Écosse	Alberta
L'Église et l'État devraient être séparés.	Très important (2)	Très important (4)	Très important (2)	Très important (0)	Très important (0)
	Important (2)	Important (0)	Important (0)	Important (0)	Important (2)
	+ ou - important (1)	+ ou - important (2)	+ ou - important (0)	+ ou - important (2)	+ ou - important (2)
	Pas important (3)	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (1)	Pas important (1)
	<i>Non applicable</i> (2)	Ne sais pas (2)	<i>Pas de réponse</i> (1)	Ne sais pas (1)	Ne sais pas (0)
Les droits garantis par les chartes doivent absolument être respectés.	Très important (9)	Très important (8)	Très important (4)	Très important (4)	Très important (3)
	Important (0)	Important (1)	Important (0)	Important (0)	Important (1)
	+ ou - important (1)	+ ou - important (0)	+ ou - important (0)	+ ou - important (0)	+ ou - important (1)
	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (0)
	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)
Les solutions adoptées ne devraient pas mener à la ghettoïsation ou à des services parallèles.	Très important (9)	Très important (7)	Très important (2)	Très important (1)	Très important (2)
	Important (2)	Important (1)	Important (0)	Important (1)	Important (2)
	+ ou - important (0)	+ ou - important (0)	+ ou - important (1)	+ ou - important (0)	+ ou - important (1)
	Pas important (1)	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (1)	Pas important (0)
	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (1)	Ne sais pas (0)
Les solutions devraient mener à des relations harmonieuses entre les élèves.	Très important (9)	Très important (8)	Très important (2)	Très important (4)	Très important (2)
	Important (0)	Important (1)	Important (1)	Important (0)	Important (2)
	+ ou - important (0)	+ ou - important (0)	+ ou - important (0)	+ ou - important (0)	+ ou - important (1)
	Pas important (1)	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (0)	Pas important (0)
	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)	Ne sais pas (0)

Note – 17 répondants en Ontario, 13 répondants au Québec, 4 répondants en Colombie-Britannique, 5 répondants en Nouvelle-Écosse, 9 répondants en Alberta.

l'importance des limites à caractère fonctionnel, telles la «limitation des perturbations du fonctionnement de l'institution» et le «respect des contraintes financières et humaines» qui étaient prévisibles dans le cadre d'une question à caractère normatif comme celle qui a été posée. À cet égard, là encore, seules des observations intensives sur le terrain permettraient de vérifier l'importance de l'influence véritable que jouent les dimensions de cette nature dans les résistances à la prise en compte de la diversité.

Prospective: de la recherche à la formation des maîtres

Lorsque l'on prend connaissance de la diversité des ajustements aux besoins des minorités culturelles et religieuses au sein de divers milieux scolaires au Canada, on ne peut qu'être impressionné par l'ampleur de la redéfinition de l'espace commun traditionnellement représenté par l'école qui semble s'y négocier quotidiennement. Cette évolution s'effectue parfois de manière formelle, mais, la plupart du temps, à travers les interactions qui modifient, entre acteurs scolaires, le curriculum caché des établissements. Qui plus est, malgré la complexité des enjeux théoriques et pratiques suscités par la problématique de l'adaptation institutionnelle, notre recherche indique l'existence d'un consensus beaucoup plus important chez les décideurs et chez les intervenants des cinq provinces étudiées que les rhétoriques normatives qui prévalent dans l'un ou l'autre contexte pourraient le laisser présager. Il faut signaler, à cet égard, la nette prédominance d'un modèle critique de prise en compte de la diversité où la reconnaissance des différences est à la fois valorisée comme un moyen de favoriser la participation égalitaire et le développement d'un sentiment d'appartenance de tous les élèves à la vie scolaire, mais où elle est également limitée par les principes mêmes et le cadre organisationnel qui rendent possibles le maintien et l'expression du pluralisme dans le respect des droits de la personne.

Ainsi, si l'on voulait classer quelque peu les positions et les pratiques des intervenants en fonction des tendances contradictoires émergeant actuellement en philosophie politique quant aux conceptions de la citoyenneté, on pourrait avancer que domine la tendance libérale renouvelée, qui met de l'avant une culture civique à négocier à travers le processus démocratique. Cependant, l'appui aux modèles concurrents – la tendance républicaine qui valorise une conception plus substantive de la culture commune ou, à l'inverse, la tendance communautaire qui privilégie une certaine subordination de l'individu à son groupe d'appartenance – n'est pas négligeable. Il faut aussi se demander jusqu'à quel point on peut superposer de telles typologies, souvent trop dichotomiques, à des pratiques qui apparaissent – pour le meilleur et pour le pire – comme plus complexes et plus ambiguës. Sans doute faudrait-il également, dans un mouvement inverse, faire bénéficier la réflexion théorique des savoirs d'expérience qui permettent aux intervenants de se mouvoir d'une approche à l'autre selon la spécificité des situations d'interaction scolaire et sociale.

Toute réflexion sur le contenu d'une formation initiale ou continue permettant au personnel scolaire de s'approprier les situations de conflits de valeurs en milieu

pluriethnique pour en faire d'authentiques expériences d'éducation à une citoyenneté pluraliste pour leurs élèves devrait donc, à notre avis, adopter ce double va-et-vient entre théorie et pratique. Devant la demande réitérée de balises claires sur le «jusqu'où» de l'adaptation et le «qui s'adapte à qui», il est d'abord essentiel de permettre systématiquement aux maîtres et aux futurs maîtres de prendre conscience de leurs propres conceptions de la nature des rapports entre citoyens et de la manière dont ces conceptions se révèlent dans leurs actions. En effet, la professionnalisation passant par la responsabilisation, une telle démarche renvoie l'intervenant à son rôle actif dans la résolution d'une série de défis complexes dont aucune instance gouvernementale ne contrôle l'ensemble des tenants et aboutissants dans une société démocratique. La réflexion critique des intervenants en exercice sur leurs pratiques à partir d'une appropriation de la littérature théorique sur le sujet, ou celle des futurs maîtres à l'aide de la méthode des études de cas – mais toujours à la lumière des travaux plus fondamentaux dans le domaine – peut être utilisée à cet effet.

Cependant, au-delà de la prise de conscience des conceptions implicites de la citoyenneté, il faudra également favoriser le partage des savoirs d'expérience sur sa construction dans des situations et dans des interactions sur le terrain, un domaine où la littérature politico-éthique est de peu d'utilité. La capacité concrète et réelle de négocier les conflits de valeurs quotidiens n'émerge pas toujours spontanément. Les conflits peuvent autant représenter des expériences positives renforçant le sentiment d'appartenance à un espace civique commun que des situations de dérapage contribuant à l'accroissement des tensions interethniques et des préjugés. En effet, même si les réponses de plusieurs de nos répondants témoignent qu'on peut développer une telle expertise «sur le tas» sans le soutien des universités ou des autorités locales, il paraîtrait pour le moins socialement pertinent qu'un ensemble de techniques et d'outils, émanant de champs disciplinaires divers tels l'administration scolaire, la psychologie ou la sociologie des organisations, soient mis à profit dans le cadre des formations et des perfectionnements offerts aux décideurs et aux intervenants du monde scolaire. La plupart des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres au Canada comprennent aujourd'hui des éléments de sensibilisation à l'intervention en contexte pluriethnique et à la gestion pacifique des conflits. Un arrimage entre ces éléments et les débats actuels relatifs à la construction d'une nouvelle forme de citoyenneté s'imposerait afin que l'école remplisse pleinement le mandat qui lui est imparti au sein des sociétés qui se veulent à la fois démocratiques et pluralistes.

NOTES

1. Le questionnaire, dans ses versions française et anglaise, a été testé, au préalable, auprès de conseillers pédagogiques de trois provinces canadiennes. Le soutien du Comité interministériel du Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (CCEMI) nous a été précieux à cet égard ainsi qu'en ce qui concerne l'identification des répondants.
2. Respectivement 23,75 % en Ontario; 22,27 % en Colombie-Britannique; 15,14 % en Alberta (Statistique Canada, 1991) et 12,5 % au Québec (Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1994b).

3. Soit 14/24 de l'Ontario, 3/7 de la Colombie-Britannique, 11/16 du Québec, 5/5 de l'Alberta et 3/7 de la Nouvelle-Écosse.
4. Sur un total de 307 questionnaires, 45 proviennent des ministères de l'Éducation et 262 des commissions scolaires.
5. Le lecteur intéressé à un approfondissement de ces divers enjeux en trouvera une description exhaustive dans le rapport dont est tiré cet article (Mc Andrew, Jacquet et Ciceri, 1995).
6. Catégorie sous laquelle nous regroupons le port du hijab ou du tchador (*full figure covering*), le port du turban, le port du kirpan, le remplacement du short ou du maillot de bain par un vêtement long pour les activités physiques et les pratiques traditionnelles ou contemporaines d'ornementation corporelle. Tout en restant conscientes que notre choix peut heurter les sensibilités, nous avons décidé, concernant le cas limite du hijab, de le classer dans cette catégorie plutôt que dans celle des rapports entre les hommes et les femmes, ceci afin de conserver toute neutralité et de ne pas soulever ici un débat qui, en d'autres domaines et occasions, a trouvé l'espace nécessaire à son expression.
7. Catégorie sous laquelle nous regroupons la demande d'ouverture d'un local de prière et de traitement particulier au moment du jeûne du Ramadan (par exemple : report d'examen en dehors de la période de jeûne), l'interdiction de porter des plateaux contenant des déchets de viande, le respect de normes alimentaires spécifiques (par exemple: repas végétariens ou plats sans porc servis dans les cafétérias, etc.).
8. Catégorie sous laquelle nous regroupons les demandes d'absences pour les fêtes religieuses.
9. Catégorie sous laquelle nous regroupons les attitudes de sensibilisation générale à la diversité dans les contenus d'enseignement ainsi que les demandes d'exemption de cours pour motifs culturels et religieux (par exemple: exemption des cours d'éducation sexuelle, de natation, de musique, d'enseignement religieux).
10. Catégorie sous laquelle nous regroupons les cas où les parents ou l'élève lui-même demandent la révision de l'évaluation et du classement.
11. Catégorie sous laquelle nous regroupons les contenus et les attitudes favorisant la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les activités parascolaires ou les demandes d'exemption des activités parascolaires pour des motifs culturels ou religieux.
12. Catégorie sous laquelle nous regroupons les «demandes passives», c'est-à-dire la perception par les intervenants scolaires chez les parents ou chez les élèves, de différences notables, dans les attitudes et dans les comportements à l'égard du traitement de l'enfant.
13. Catégorie sous laquelle nous regroupons les «demandes passives», c'est-à-dire la perception, par les intervenants scolaires chez les parents ou chez les élèves, de différences notables dans les attitudes et les comportements relatifs aux rapports entre les hommes et les femmes et les «demandes actives» formulées verbalement et exigeant, par exemple, de parler à un homme plutôt qu'à une femme lors de rencontres entre parents et enseignants ou de séparer les filles des garçons lors des activités éducatives.
14. Dans le cadre de l'enquête, on ne nous a signalé qu'un seul cas où une solution a été adoptée à la suite d'un jugement de la Cour, en Nouvelle-Écosse.
15. À l'opposé de l'ajustement, l'ajustement avec conditions consiste à accéder en partie à la demande, mais en la redéfinissant dans un sens acceptable pour l'institution (par exemple : non-exemption du cours d'éducation physique, mais acceptation du port du pantalon long). À l'opposé du refus pur et simple, le refus avec stratégies de cheminement implique que l'école met en place des activités de sensibilisation des parents ou des élèves pour les amener à comprendre et à accepter son refus (par exemple: non-exemption du cours d'éducation sexuelle, mais mise sur pied d'un atelier

d'échanges avec les parents sur la pertinence de cet enseignement et la conception «canadienne» ou «québécoise» des rapports hommes/femmes). Quant à la zone d'incertitude, elle regroupe toutes les réponses, provenant la plupart du temps des ministères plus éloignés du terrain que les commissions scolaires, qui ne permettent pas de statuer *a priori* sur la nature de la solution (par exemple, «en fonction de la politique de la commission scolaire» ou «au cas par cas»).

17. Qui tient chez certains plus du leitmotiv idéologique que d'une préoccupation authentique, mais qu'on ne peut ignorer.

Abstract – The authors present some of the results of an exploratory large-scale survey, conducted in 1994-1995, of representatives of the Ministers of Education and local school authorities, describing how cultural and religious diversity are considered in administrative norms and practices of schools in five Canadian provinces (British Columbia, Alberta, Ontario, Quebec, and Nova Scotia). Generally, the findings show that there is a notable presence of these considerations in all these cases. Among the conclusions, the authors point out the importance of empirical research to further theoretical discussions regarding citizenship education and the importance of training of those with the task of implementing these programmes in schools.

Resumen – Las autoras presentan algunos resultados de una vasta encuesta exploratoria realizada en 1994-95 sobre la forma en que se consideran la diversidad cultural y religiosa en las normas y prácticas de gestión de los establecimientos escolares en cinco provincias canadienses (Colombia Británica, Alberta, Ontario, Quebec y Nueva Escocia); fueron encuestadas personas clave en ministerios de Educación y autoridades escolares locales. De manera general, parece existir una apertura apreciable en el conjunto de estos medios. En conclusión, las autoras identifican el aporte potencial de las investigaciones sobre el terreno para la reflexión de naturaleza teórica, actualmente en desarrollo, sobre la educación sobre la ciudadanía y la formación de aquéllos que tendrán que responsabilizarse de su realización en el medio escolar.

Zusammenfassung – Die Verfasserinnen stellen hier die Ergebnisse einer umfassenden Umfrage vor, die sie 1994-95 unter ausgewählten Personen der Erziehungsministerien und Schuldirektionen unternommen haben mit dem Ziel, herauszufinden, inwieweit die kulturelle und religiöse Vielfalt innerhalb der Normen und der Verwaltungspraktiken der Schulen in fünf kanadischen Provinzen (British-Columbia, Alberta, Ontario, Québec, Nova-Scotia) berücksichtigt wird. Dieser Vielfalt steht man überall ziemlich aufgeschlossen gegenüber. Zum Schluss legen die Verfasserinnen dar, wie die praktischen Forschungsprojekte zu der Beantwortung der mehr theoretischen Fragen beitragen können, die heutzutage im Zusammenhang mit der Bildung des Bürgerbewusstseins und mit der Ausbildung derer, die diese Bildung in den Schulen in Tat umzusetzen haben werden, gestellt werden.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Institut de recherches pédagogiques.
- Anderson, A. et Frideres, J. (1981). *Ethnicity in Canada: Theoretical perspectives*. Toronto: R. Butterworth and Co.

- Association canadienne d'éducation (1994). *Le Ki-es-ki 1994*. Toronto: CEA.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2^e éd.). New York, NY: Free Press.
- Banks, J. A. (1988). *Multicultural education: Theory and practice* (2^e éd.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bissondath, N. (1994). *Selling illusions: The cult of multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin Books.
- Bourgeault, G. (1991). La transformation des pratiques professionnelles: quelques conséquences pour l'éthique. *Dialogue*, XXX, 285-295.
- Breton, A. (1991). *The governance of ethnic communities, political structures and process in Canada*. New York, NY: Greenwood Press.
- Carens, J. (1990). Difference and domination: Reflections on the relation between pluralism and equality. In J. Chapman et A. Wertheimer (dir.), *Majorities and minorities. Nomos XXXII* (p. 226-250). New York, NY: New York University Press.
- Commission des droits de la personne du Québec (1995). *Le pluralisme religieux au Québec: un défi d'éthique sociale*. Montréal: Conseil des droits de la personne du Québec.
- Commission des écoles catholiques de Montréal (1994). *L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées*. Montréal: Services des études, CECM.
- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (1988). *Une approche multiculturelle et multiraciale à l'éducation dans les écoles de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal*. Mémoire du groupe de travail sur l'éducation multiculturelle et multiraciale. Montréal: CEPGM.
- Commission scolaire Sainte-Croix (1989). *Politique en éducation interculturelle – Buts, principes, objectifs*. Montréal: Les services éducatifs, CSSC.
- Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1993). *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise*. Avis présenté à la Ministre. Montréal: CCCI.
- Cumming-Porvin, W., Lessard, C. et Mc Andrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(4), 679-696.
- Emery, C. (1994). *Les sondages d'opinion au Canada*. Ottawa: Bibliothèque du Parlement.
- Fleras, A. et Elliott, J. L. (1992). *The challenge of diversity: Multiculturalism in Canada*. Toronto: Nelson Canada.
- Gayfer, M. (1991). *Un aperçu de l'éducation au Canada* (4^e éd.). Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Gendarmerie royale du Canada (1990). *Résumés des faits saillants*. Ottawa: Direction des communications et des relations avec les médias, Gouvernement du Canada.
- Gendarmerie royale du Canada (1992). *Le maintien de l'ordre au Canada: les principes et les engagements de la GRC face à la diversité*. Ottawa: Sous-direction des liaisons multiculturelles, Gouvernement du Canada.
- Huberman, M. A. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Bœck/Éditions du Renouveau pédagogique.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community and culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal history of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- La Presse* (1994). «Le foulard islamique (1)», 5 novembre 1994.
- Le Devoir* (1995). «Un choc de politiques», 25 février 1995.
- Lorcerie, F. (1996). À propos de la crise de la laïcité en France: dissonance normative. In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 121-136). Montréal: L'Harmattan.
- Lynch, J., Modgil, C. et Modgil, S. (1992). *Cultural diversity and the schools* (Vol. 1 – *Education for cultural diversity: convergence and divergence*). Londres/Washington, DC: The Falmer Press.

- Marcil-Lacoste, L. (1991). Les paradoxes du pluralisme. In F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et sociétés: construire un espace commun* (p. 25-42). Montréal : Institut québécois sur la recherche culturelle.
- Mc Andrew, M. (1995a). Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois: mythes et réalités. In *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée* (p. 33-51). Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée tenu à Montréal du 10 au 13 mai 1994. Montréal/Trois-Rivières: Université de Montréal/Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mc Andrew, M. (1995c). Le procès actuel du multiculturalisme est-il fondé? Une analyse de la politique ontarienne d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. *Éducation et francophonie*, 23(2), 26-33.
- Mc Andrew, M., Jacquet, M. et Ciceri, C. (1995). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et les pratiques scolaires de cinq provinces canadiennes*. Rapport final. Montréal: Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (disponible au Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal).
- Mc Andrew, M. (coll. M. Jacquet, C. Ciceri et S. Bernatchez) (1996). Diversité culturelle et religieuse: divergences des rhétoriques, convergences des pratiques? In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 287-317). Montréal: L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. et Pagé, M. (1996). Entre démocratie et démagogie: le débat sur le hijab au Québec. *Collectif interculturel*, II(2), 151-167.
- McLeod, K. (1981). Multiculturalism and multicultural education: Policy and practice. In R. J. Samuda, J. W. Berry et M. Laferrière (dir.), *Multiculturalism in Canada, social and educational perspectives* (p. 30-49). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (1988a). *School Act*. Alberta: Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (1988b). *Students' interactions, developmental framework: The social sphere*. Alberta: Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1993). *Multiculturalism Act. Bill 39*. Colombie-Britannique: Gouvernement de la Colombie-Britannique.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1994). *Multicultural and race relations education: Guidelines for school districts*. Colombie-Britannique: Gouvernement de la Colombie-Britannique.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1995). *Strategic plan. Race relations, human rights and cross-cultural policy*. Nouvelle-Écosse: Gouvernement de la Nouvelle-Écosse.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993). *Vers une nouvelle optique. Guide sur l'éducation en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle. De la maternelle à la 12^e année*. Ontario: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (1994a). *Le Québec en mouvement*. Montréal: MAIICC, Gouvernement du Québec.
- Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (1994b). *Rapport annuel 1994-1995*. Montréal: MAIICC, Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal: Direction générale des politiques et programmes, MCCI.
- Mouffe, C. (1992). *Dimensions of radical democracy. Pluralism, citizenship, community*. Londres: Verso Editions.
- OCDE (1987). *L'éducation multiculturelle*. Paris: Centre pour l'innovation et la recherche en éducation.
- Pagé, M. (1988). L'éducation interculturelle au Québec: bilan critique. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 271-300). Québec: Institut québécois sur la recherche culturelle.
- Proulx, J.-P. (1994). Les écoles publiques non confessionnelles au Québec: cas d'espèce ou voie d'avenir. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 467-492.

- Prunet, J. (1992). *L'éducation interculturelle des enfants de migrants. Rapport national à la Commission des Communautés européennes*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris: Gallimard.
- Statistique Canada (1991). *Données du recensement de 1991*. Catalogue n° 93 316. Ottawa, Approvisionnement et services Canada, Gouvernement du Canada.
- Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the «Politics of Recognition»*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Webster, R. (1990). *A brief history of blasphemy: Liberalism, censorship and the «Satanic Verses»*. Southworld, G.-B.: Orwell Press.