

Recherches sociographiques



Fernand OUELLET(dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*

Albert Doutreloux

Volume 38, Number 2, 1997

L'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057129ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057129ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Doutreloux, A. (1997). Review of [Fernand OUELLET(dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*]. *Recherches sociographiques*, 38(2), 349–353. <https://doi.org/10.7202/057129ar>

sexuelle à l'école, adoptée avec de grandes réticences internes, comme la présente mutation vers une structure scolaire déconfessionnalisée, provoquent une crise identitaire profonde menaçant une structure qui a réussi, contre vents et marées, à créer, à adapter et à maintenir son réseau d'écoles publiques catholiques à Montréal.

Marie Louise LEFEBVRE

*Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal.*

Fernand OUELLET (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 531 p.

Avec ce troisième volume, Fernand Ouellet entend éviter l'« effet paralysant sur les éducateurs » d'une insistance excessive sur les particularismes ethnoculturels et répondre à deux objections : « Si l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation recèle autant de pièges cachés, ne vaut-il pas mieux s'abstenir ? La meilleure stratégie n'est-elle pas de renoncer à toute initiative et à « traiter tous les élèves de la même manière » ? » (Avant-propos). Il s'agit donc essentiellement de l'interculturel dans le domaine de l'éducation considérée comme « institution clé » (p. 11) — ceci précisant la portée effective du terme « institutions » dans le titre. L'ouvrage regroupe 29 articles de 32 auteurs connus pour leur compétence pédagogique et leurs recherches dans le champ des relations interculturelles. Une première partie, « la plus substantielle » (p. 11), présente des *initiatives dans le monde de l'éducation* et comporte *La problématique générale* (3 art.), *L'apprentissage en coopération* (4 art.), *La pédagogie de l'échange scolaire* (4 art.), *L'éducation interculturelle dans les programmes scolaires* (5 art.), *L'école et son environnement* (3 art.). La deuxième partie a pour thème *Formation de base et formation continue face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (6 art.). Enfin une troisième partie expose des *Initiatives dans le monde municipal et dans les services de police* (4 art.).

En dépit de la valeur des différents articles, la lecture du volume suscite un certain malaise. On discerne mal les avancées théoriques ou pratiques qui permettraient de dépasser les redondances qui caractérisent trop souvent les publications et les discours dans le domaine de l'interculturel. Mais... y a-t-il un domaine ? Si oui, comme le définir ? Si non, pourquoi traiter d'interculturalité ? Et en fin de compte, que signifient et qu'apportent les termes « culture », « culturel » et leur récente fortune ?

Dans l'Avant-propos, Fernand Ouellet fait remarquer que :

Plusieurs projets présentés sont de nature à améliorer la qualité de l'éducation pour tous les élèves et non seulement pour les élèves des minorités ethnoculturelles. En s'attaquant ainsi aux défis du pluralisme ethnoculturel, les éducateurs pourraient apporter une contribution significative à la solution de plusieurs grands problèmes que l'école semble de plus en plus impuissante à résoudre aujourd'hui : le décrochage scolaire, la conciliation des idéaux d'excellence et d'accessibilité, l'apprentissage à la participation à la société civile et la formation à la démocratie (p. 12).

En effet, la pédagogie de la coopération et celle de l'échange scolaire, par exemple, présentent un intérêt certain mais ne sont pas requises par une situation interculturelle, même si elles s'avèrent fructueuses en pareil contexte. Il semble aussi évident que les attitudes et les mesures recommandées vis-à-vis des parents et des groupes d'appartenance des élèves pour résoudre les difficultés éventuelles et trouver les « accommodements » nécessaires ne sont pas liées à la présente immigrante et concernent d'emblée tout personnel et toute clientèle scolaires. On peut penser ensuite que les universités ont l'obligation de justifier un enseignement supérieur et dès lors universel par l'ouverture aux apports « exotiques » véhiculés à leurs portes par les immigrations, entre autres, et cela tant sur le plan des processus que sur celui des contenus. Ne doit-on pas enfin considérer comme normal que la police et les administrations municipales, comme les autres, se soucient de la communication correcte et positive avec toute population concernée ?

Qu'il soit clair que ces remarques n'enlèvent rien à l'intérêt en eux-mêmes et pour eux-mêmes des programmes, des dispositifs pratiques et des efforts relatés dans les divers chapitres de l'ouvrage. Leur signification cependant se modifie, si on les envisage en dehors des conventions de l'interculturel. On se réjouit alors de ce que des dispositions aussi nécessaires au fonctionnement de nos institutions et de nos relations sociales conviennent aussi dans nos rapports avec des personnes et des groupes d'origines différentes. On s'étonnera peut-être que ce soit ces confrontations qui, en certains cas, nous rendent conscients des exigences de notre propre société et nous y font souscrire effectivement — un peu comme il faut des considérations d'ordre économique pour légitimer et entamer des réformes de toutes façons nécessaires...

Serait-ce dont qu'avec le pluralisme ethnoculturel nous parlons en réalité beaucoup plus de nous que de nos « hôtes » ? Cela signifierait aussi bien que les immigrations représentent pour la « société d'accueil » une chance d'échapper à l'entropie qui guette tout système homogène et d'évoluer dans sa propre ligne.

Il faut signaler ici le chapitre 2 où Louise LEFAIVRE explicite cette perspective essentielle : *Au cœur de l'éducation interculturelle : une réappropriation de la culture québécoise*. Y fait écho d'une autre manière le chapitre 14 de Paule MAUFETTE avec une *Approche interculturelle à l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada*. Une ouverture analogue apparaît également dans les deux chapitres consacrés à l'épineuse question de la religion à l'école, que signent Micheline MILOT et Fernand

OUELLET. Ce dernier annonçait effectivement la couleur dans l'Avant-propos, ce qui, soit dit en passant, devrait faire réfléchir de manière plus réaliste tous ceux qui se préoccupent d'« intégration » — intégration à quoi concrètement ? — ou s'inquiètent de devoir assumer seuls les frais des adaptations — adaptations de qui à quoi finalement ? Le bon usage du pluralisme ethnoculturel constituerait donc un mode de compréhension de nous-mêmes par les autres, c'est-à-dire la perte de quelques illusions subjectives, dommageables ou non, sur nos façons de vivre, de penser et de réagir.

Le bénéfice principal serait l'abandon radical de l'esprit « missionnaire », celui du « développé » toujours « penché » sur le « sous ou le mal développé ». On sait qu'il est pavé de bonnes intentions, comme l'enfer, et armé de grands principes, fût-ce ceux de la « reconnaissance de la dignité et de la promotion de l'égalité des droits de la personne » (p. 373), principes parfaitement respectables mais qui fixent un horizon et non un point de départ comme s'ils étaient acquis par quiconque.

Bien entendu, cette ouverture à soi par l'autre concerne toutes les parties en cause et dépasse l'opposition habituelle « eux » - « nous ». À ce propos, il faut souligner le souci de désacraliser le culturel, et d'en libérer ainsi les individus et les groupes, attesté à diverses reprises par Fernand Ouellet, notamment dans le premier chapitre, historique, *L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte*. La relativité du fait culturel s'impose à tout individu et à toute collectivité sans, pour autant, entamer son importance déterminante mais en le situant à sa juste place et avec ses dynamismes propres.

Sans doute y a-t-il là une faiblesse constante des études et des interventions liées au pluralisme ethnoculturel : la méconnaissance de la logique particulière de la réalité culturelle et du niveau collectif auquel elle ressort d'abord. Cette méconnaissance peut être due à la dominance, devenue fort culturelle chez nous, du psychologique sur tous les plans de la vie quotidienne. S'y ajoute le fait, plus ou moins corrélatif, que les recherches et les actions en ce domaine relèvent majoritairement de la psychologie, de la psychosociologie, du travail social ou, à l'opposé, d'une sociologie abstraite et objectiviste.

À cet égard, la contribution de Monique NEMNI, *L'enseignement de la culture : quand les solutions aggravent les problèmes*, aurait pu, ou dû, constituer le chapitre clé du volume par les questions et les remarques, souvent impertinentes et donc très... pertinentes, dont elle nous fait part. La portée de cette réflexion dépasse largement le cadre de départ, la didactique des langues secondes. Ce même cadre, sans doute, rend parfois difficiles les réponses aux questions ou objections de l'auteure. Il reste que la confusion décelée dans le langage, les idées et les pratiques de l'interculturel ne semble pas s'éclaircir et finit pas lasser, irriter et compromettre toute l'entreprise.

Répondre à l'article de Monique NEMNI exigerait un autre et long article. Mais finalement, toute la difficulté tourne peut-être autour d'une conception de la culture très... culturelle. Dans les meilleurs cas, on souligne son caractère dynamique et mobile mais de toute manière elle se réduit à des contenus observables, objectivables, définissables. Ce dont on ne parvient pas à rendre compte, ce sont les processus différenciés qui relient ces contenus pour en faire autre chose que des collections d'ailleurs fort hétéroclites. Énumérer les éléments présents dans un visage est trivial mais saisir ce qui rend ce visage humain et propre, dans toutes ses variations, à telle personne relève de l'art, de la métaphore, de la symbolique, non d'une approche scientifique ou simplement rationaliste.

Comme toutes les réalités essentielles sans doute, la culture ne se laisse pas enfermer dans une définition abstraite. Pourtant elle n'en existe pas moins et détermine pour une part l'être des personnes et des collectivités. Il s'agit d'abord d'un processus, celui par lequel une collectivité, au long d'une histoire particulière, se représente la cohérence, relative et toujours à refaire, de son univers et de sa vie dans cet univers. C'est une image, une histoire que nous nous inventons pour vivre ensemble là où nous sommes. « Mon pays, c'est l'hiver ! » Dès lors, c'est par le faire ensemble et par les « œuvres d'art » de toutes sortes que la culture se transmet. Aussi bien, si l'école enseigne la culture, ce ne peut être par des programmes mais par ce qui s'y vit quotidiennement. Comment un professeur fait-il « aimer » les mathématiques, l'histoire, les lettres ? Dès lors aussi, il n'y a qu'une seule culture pour une population donnée — quitte à ce qu'elle consiste à ajuster des allégeances, des références et des situations plurielles — ou il n'y a qu'une foule anomique. Est-ce le poids de la recherche universitaire et celui du discours politique, en tout cas trop souvent dans les discours et les écrits concernant l'interculturel les mots deviennent les choses et la carte remplace le territoire ou la recette le mets.

En conclusion, on doit savoir gré à Fernand Ouellet de publier ces textes, et à leurs auteurs de les avoir conçus et de nous les confier. Ces articles nous informent cependant moins sur un « interculturel » ou un « pluralisme ethnoculturel » décidément confus et problématique que sur la créativité, la générosité et l'intelligence d'intervenants, à des titres divers, dans une société troublée par les changements qui s'imposent à elle. Quant à l'« éducation, ou la formation, interculturelle » et à toutes les initiatives en la matière, elles seront pleinement justifiées, si elles parviennent à rendre désuètes, dans nos politiques et notre vie sociale, les références aux « cultures » — notamment la nôtre —, aux « communautés culturelles » — éventuellement contre certains avis de celles-ci —, à l'« ethnicité », aux « minorités visibles », à l'« intégration » et aux « accommodements (raisonnables) ».

Enfin, pour ceux que pareilles conclusions inquiéteraient ou choqueraient, citons Monique Nemni :

Les difficultés d'intégration des immigrants dans les sociétés actuelles me semblent relever bien plus de la notion ambiguë de la nation, des problèmes économiques, sociaux, politiques et autres que des connaissances culturelles des immigrants — qui renvoient elles-mêmes à une conception culturaliste de la nation » (p. 95).

Albert DOUTRELOUX

Jocelyn BERTHELOT, *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec et Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Éditions Saint-Martin, 1994, 288 p.

Cet ouvrage constitue la plus récente contribution de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) au débat sur « la mission et les finalités de l'éducation ». Son auteur, attaché de recherche à la Centrale, l'a préparé comme outil de réflexion en vue du congrès de 1997. Entre-temps, il aura servi à nourrir la pensée de la CEQ pour les États généraux sur l'éducation de 1996.

Le débat sur les finalités et les buts de l'éducation est récurrent au Québec. Lancé en 1969 par le Conseil supérieur de l'éducation dans son célèbre rapport sur l'*Activité éducative*, il a connu une première phase qui s'est close dix ans plus tard avec la publication de *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (1979) du ministre de l'Éducation de l'époque, M. Jacques-Yvan Morin. On y trouvait l'énoncé des finalités, valeurs, buts et objectifs de l'école québécoise, qui sont toujours officiellement restés les mêmes.

À compter de 1985 surtout, les discussions publiques ont porté davantage sur l'ordre des moyens et la qualité de l'éducation. Et pour cause : le décrochage touche plus de 35 % des jeunes et le taux d'échec au test de français pour l'admission à l'université atteint les 45 %.

L'ouvrage de Berthelot apporte à la reprise du débat sur la mission de l'école une contribution significative. D'abord, parce qu'elle a de la perspective. L'auteur a choisi de situer le problème dans le temps, passé, présent et futur. On y trouve l'exposé, inspiré largement de la synthèse de Louis-Philippe Audet, des grands moments du développement de l'école québécoise (chap. 1). Le regard sur l'avenir (chap. 2) porte plus précisément sur les « tendances irréversibles qu'il s'agisse de la mondialisation, de la conscience écologique, des changements familiaux, du rôle accru de l'information » (p. 71). Berthelot tente, à partir de cette thématique, d'« identifier les défis à relever, les problèmes à résoudre, les contraintes à dépasser ». Son analyse se situe loin de la futurologie facile et aboutit chaque fois à des conclusions modestes qui apparaissent plutôt comme un nouveau questionnement.