

ARTICLES

Abstract

In this paper¹, the author notes that the society of Quebec is more and more multiracial, multiethnic and multicultural. This reality, of course, is mirrored in the school system's population, particularly in the large cities. Respect for the rights of the ethnocultural minorities is often problematical. It is asserted that a deep change in attitudes is necessary to promote respect for others' rights. That is the very finality of intercultural education of which a functional definition is suggested and from which are drawn some pedagogical inferences.

Résumé

Dan cet article¹, l'auteur part du constat que la société québécoise est de plus en plus marquée par une triple caractéristique. Par ses composantes, elle est multiraciale, multiethnique et multiculturelle. Cette réalité se reflète sur la population scolaire, en particulier dans les grands centres urbains. La problématique du respect des droits se pose de manière souvent aiguë pour les membres des groupes ethnoculturels dits minoritaires. L'idée fondamentale soutenue est qu'un profond changement d'attitudes est nécessaire pour le respect de ces droits. C'est la finalité même de l'éducation interculturelle pour laquelle plaide l'auteur et dont il propose une définition fonctionnelle et dégage quelques implications pour la pratique pédagogique.

Jean Moisset*

POUR UNE ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU QUÉBEC

Introduction

On peut se poser au départ une double interrogation: dans le contexte du Québec de 1986, pourquoi une éducation interculturelle? Pourquoi peut-on dire qu'au coeur de cette problématique se trouve la question du changement d'attitudes qui est une condition nécessaire (sinon suffisante) au respect des droits d'autrui?

Ainsi posé, le problème abordé est chargé de signification et de pertinence pour les esprits soucieux de la qualité des rapports entre les individus et les groupes dans la société en général et dans les écoles en particulier. On reconnaît de manière implicite que dans le contexte du Québec, il peut exister et il existe des situations où les droits d'autrui ne sont pas respectés et qu'il y a des attitudes qui vont à l'encontre du respect des droits d'autrui. Une première manière de traiter de ce problème pourrait être d'inventorier et d'investiguer ces cas qu'on qualifierait de "négatifs". En dépit de sa facilité, nous n'avons pas cédé à la tentation de cette approche, pour la raison qui nous apparaît fondamentale que ces "cas" sont relativement bien connus et reconnus et que ce qui importe davantage aujourd'hui, c'est plutôt la manière d'en prendre le contrepied. Tel est l'esprit qui oriente le présent article.

Les réflexions et idées qui vont suivre sont donc fondées sur une vision positive et optimiste constituée de trois pôles: reconnaissance fondamentale du respect des droits d'autrui; à cette fin,

*Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

volonté de changement d'attitudes et de mise en oeuvre des actions et moyens appropriés. Il s'agit des trois pôles autour desquels s'articule cet article constitué de trois sections: la première qui précisera le sens à attribuer à "autrui", la deuxième qui spécifiera les principes et balises sous-jacents à une nouvelle orientation des attitudes en vue du respect de ses droits et la dernière qui tentera de faire le point par rapport à l'éducation interculturelle et à son potentiel dans cette perspective.

1. "Moi et l'autre" ou la société multiculturelle du Québec contemporain

D'entrée de jeu, il semble approprié de bien définir "autrui" dans l'expression "droits d'autrui". De manière générale, "autrui", c'est tous les autres, tous ceux et celles — même à l'intérieur d'une collectivité formée d'individus partageant un certain nombre de caractères fondamentaux — qui ne sont pas "soi". Dans cette première acception, même mon frère ou ma soeur de sang est pour moi un "autrui" et on est tous l'autrui de quelqu'un. Ce n'est pas le sens que nous lui donnons ici, ce qui ne veut pas dire que le respect des droits d'autrui, pris dans ce sens, n'est pas tout aussi important. Mais on peut dire que les accrocs qui y sont faits, dans ce sens, sont relativement limités, comparés à d'autres situations où "autrui" prend un sens plus spécifique.

Le second sens d'"autrui", que nous retenons dans le cadre de cet article, réfère aux cas où des individus, généralement minoritaires en nombre, sont marqués de certaines particularités les distinguant par rapport à un groupe majoritaire. Les exemples illustrant ce sens donné à "autrui" ne manquent pas dans la société québécoise contemporaine: ce sont les handicapés physiques, ce sont les femmes même si elles ne sont pas numériquement minoritaires, ce sont les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (dans les classes dites régulières), ce sont les Amérindiens et les immigrants d'origines et de provenances diverses, etc. Sans que ce ne soit toujours explicitement dit, "autrui" dans ce sens, c'est celui (individu ou groupe) qui fait exception à la règle, qui est à côté de la norme. C'est à tous ces "autrui" que nous nous référons quand nous parlons du respect des droits d'autrui. Mais, de manière spécifique, dans le cadre de cet article, nous considérons notamment la situation par rapport au dernier exemple d'"autrui" évoqué, celui basé sur les caractéristiques raciales, ethniques et culturelles, en particulier dans le réseau des écoles.

Découlant de la simple observation ou de recherches approfondies, un fait s'impose quand on considère la population du Québec: C'est qu'elle n'est pas homogène. Multiraciale, elle comprend, à côté de la grande majorité blanche, des Amérindiens, des Noirs et des Asiatiques. Multiethnique et culturelle, cette population est formée d'une multitude de groupes dont la langue, les valeurs culturelles, le folklore sont très diversifiés. La race blanche et la culture française y sont certes nettement prédominantes. Ces caractéristiques générales de la société se reflètent au niveau de la population scolaire. Le tableau suivant de ce point de vue est significatif:

INSCRIPTIONS 1980 - 1981 SELON LA LANGUE
MATERNELLE QUÉBEC ET RÉGIONS

	Français	Anglais	Autres	Total
1. Bas Saint-Laurent Gaspésie	47 324	2 427	141	49 892
2. Saguenay/Lac St-Jean	59 009	520	356	59 885
3. Québec	179 573	2 216	692	182 481
4. Trois-Rivières	76 366	584	440	77 390

5. Cantons de l'Est	40 902	4 932	285	46 119
6. Montréal	434 030	90 966	52 903	577 899
Nord	(134 345)	(10 983)	(4 368)	(149 696)
Sud	(165 903)	(23 273)	(4 120)	(193 296)
Centre	(133 782)	(56 710)	(44 415)	(234 907)
7. Outaouais	47 277	8 600	683	56 560
8. Nord-Ouest	35 634	1 297	1 507	38 438
9. Côte-Nord	23 904	1 936	1 205	27 045
10. Nouveau-Québec	765	83	3 148	3 996
Ensemble Québec	944 784	113 561	61 360	1 119 705
%	84,38	10,14	5,48	100%

Source: Ministère de l'éducation, Clientèle scolaire des organismes d'enseignement 1980 - 1981, Québec, 1982, pp. 101-113.²

Comme on le voit, avec plus de 84%, les élèves de langue maternelle français sont largement majoritaires. Mais avec 10%, ceux de langue anglaise constituent une importante minorité. Restent plus de 5% d'allophones qui forment un groupe non négligeable et qui pour la plupart, en particulier depuis la Loi 101, sont intégrés dans des écoles françaises. Il peut être intéressant d'examiner qui sont ces "allophones". Dans un rapport récent (M.E.Q., 1985, p. 14)³, il est écrit que "dans le réseau des écoles publiques, les communautés culturelles implantées au Québec depuis près de trente ans, comme les Italiens, les Grecs, comptent pour près de la moitié des enfants allophones (28 535 sur 59 633 pour l'année scolaire 1983-84.) . . . Cependant, il est bon de rappeler que les élèves Noirs qui ne constituent pas un groupe linguistique en soi n'apparaissent pas dans ces statistiques. Ils constituent de fait un groupe ethnoculturel et le plus important numériquement, puisqu'ils sont environ 22 500".

Ces quelques données statistiques montrent de façon nette l'hétérogénéité des clientèles des écoles du Québec, en particulier dans la région de Montréal, où se trouve concentrée la très grande majorité des immigrants. Ce que ces chiffres ne disent pas et qui constitue peut-être l'essentiel de la réalité, c'est que ces allophones se distinguent de leurs condisciples québécois, francophones et anglophones, non seulement par la langue, mais par des habitudes culturelles différentes et des conditions socio-économiques souvent très précaires. La plupart du temps, coincés entre la culture du groupe majoritaire et la leur (davantage encore celle de leurs parents), ces élèves allophones vivent une situation difficile, dont l'une des manifestations sera le repli sur soi auquel s'ajoutent, dans plusieurs cas, les difficultés sinon l'échec scolaires. Et la situation de ces jeunes devient franchement dramatique, lorsque, en plus de leurs problèmes d'adaptation, ils viennent à se sentir discriminés ou rejetés par la majorité, incapables de s'exprimer pour faire valoir leurs droits. Dans un tel contexte, un changement fondamental d'attitudes s'avère nécessaire et souhaitable. Ce changement d'attitudes concerne aussi bien les groupes minoritaires que les groupes majoritaires. Mais sera-t-il possible? Et comment pourra-t-on y parvenir? C'est à ces questions que seront consacrées les deux prochaines sections.

2. Principes et balises pour un changement d'attitudes

Soulignons pour commencer que la diversité ethnoculturelle, raciale et socio-économique de la population québécoise en général et des clientèles scolaires en particulier est un fait aujourd'hui

largement reconnu. Cette reconnaissance est déjà un pas important en direction d'un changement d'attitudes qui conditionne, à notre avis, le respect des droits d'autrui. A cet égard, étant donné leur importance pour notre propos, nous citerons deux brefs passages provenant respectivement de deux documents fondamentaux. D'une part, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne reconnaît "l'égalité des droits pour tout individu, quelles que soient son origine, sa couleur, sa langue, sa religion ou ses coutumes"; notons que cette proclamation fondamentale est également inscrite dans la Charte canadienne des droits et libertés, applicable maintenant au Québec; d'autre part, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action (M.E.Q., 1979, p. 29)⁴ souligne que la finalité première de l'école est "de permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen". Ces deux textes, à leur manière, reconnaissent et proclament la nécessité du respect des droits d'autrui, dans une société désormais marquée par le pluralisme culturel. Essayons de mettre en relief les principes sous-jacents à ces proclamations et les balises qui pourraient encadrer l'émergence de nouvelles attitudes conséquentes.

2.1 Les principes

Nous parlerons ici de trois principes majeurs comme fondements du respect des droits d'autrui. Peut-être les deux premiers sont-ils comme les deux faces d'une même médaille, opposés en apparence mais complémentaires. Il s'agit des principes *d'identité* et *d'altérité*. Ils se confondent de fait dans ce que l'on appelle couramment le principe du droit à la différence ou de l'égalité dans la diversité. Le troisième, le principe du *relativisme culturel*, est un corollaire des deux premiers. Mais tant pour les fins de l'analyse que pour leurs contraintes dissemblables dans la pratique, nous en traiterons séparément.

Le principe d'identité

Défini simplement, ce principe pose qu'à l'instar des individus qui possèdent chacun une personnalité propre, les peuples, les communautés ou groupes ethnoculturels possèdent leur identité spécifique et que cette identité doit être asumée et affirmée par ceux qui en sont porteurs. Il s'agit, bien sûr, de l'identité culturelle. Ce principe s'adresse à tous les groupes et à ceux qui y appartiennent, mais il prend une importance cruciale pour les groupes dits "minoritaires", les "autrui" dont il a été question dans la première section de ce texte.

Certes, le respect que l'on peut exiger de ses droits est, plus qu'un privilège gratuit, une conquête dont le point de départ est assurément l'auto-reconnaissance de ce qu'on est et le respect que l'on a de soi-même. Et dans un contexte où les droits de certains groupes ne sont pas respectés ou ont tendance à ne pas l'être pour des raisons diverses (racisme, sexisme, etc.), la survalorisation de soi par une auto-affirmation d'apparence excessive peut être une stratégie efficace et de bon aloi. Le mouvement féministe en donne actuellement des exemples, en ce qui concerne la lutte pour le respect des droits des femmes; le mouvement de la négritude ("Black is beautiful") en a fourni également des exemples, en ce qui concerne la lutte pour la reconnaissance et le respect des droits des Noirs aux États-Unis et ailleurs.

Dans la pratique, il s'agira pour les divers "autrui" identifiés précédemment d'assumer leur identité, de faire connaître leurs cultures et leurs valeurs propres; sans arrogance mais sans complaisance, il s'agira aussi pour les membres de ces groupes de savoir prendre la parole, de savoir prendre leur place et d'apporter leurs contributions à la grande société québécoise dont ils

sont partie intégrante. Le fait même qu'ils soient minoritaires ne rend pas leur "tâche" facile. Mais c'est une condition impérative du respect de leurs droits qui trouveront sans doute leurs limites dans ceux de "l'autre".

Le principe d'altérité

En ce qui concerne le principe d'altérité, il pose la même problématique et les mêmes exigences que le premier, avec l'importante différence toutefois qu'il s'adresse non plus à "soi-même" mais à l'autre. Il est clair en effet qu'au moment où j'affirme mon identité, il y a à côté ou en face de moi "l'autre" qui possède aussi son identité que je dois savoir reconnaître. L'autre est ici différent de moi; l'on voit peut-être mieux maintenant le sens de l'image de la médaille utilisée plus haut pour traduire la complémentarité et, plus encore, la nécessaire coexistence réciproquement conditionnée des principes d'identité et d'altérité. Identité et altérité s'alimentent mutuellement.

Le principe de relativisme culturel

Ce troisième principe pose que l'identité culturelle varie dans le temps et dans l'espace, à l'instar, du reste, de la personnalité des individus. A leur manière, philosophes et poètes ont traduit tout le long de l'histoire de l'humanité ce principe. "L'on ne baigne jamais deux fois dans le même fleuve"; "l'homme est un animal social"; "je n'aurai jamais plus mon âme de ce soir"; "nous sommes notre devenir". Autant d'expressions et d'images diverses que les Démocrite; Aristote, Comtesse de Noailles et Jean-Paul Sartre, pour ne prendre que ceux-là, ont utilisées pour traduire cette réalité changeante de la personnalité humaine et de l'identité socio-culturelle.⁵ Certes, rien ne naît de rien et le principe du relativisme culturel s'accommode fort bien avec l'existence d'un noyau stable qui fonde la personnalité ou l'identité culturelle du "soi" et de "l'autre", auquel sont susceptibles de venir se greffer les apports de l'évolution du temps et de l'influence d'autrui. Cette dernière réflexion nous amène à examiner les balises, complémentaires de ces principes, qui pourraient sous-tendre un changement d'attitudes favorable au respect des droits d'autrui.

2.2 Les balises

Elles sont essentiellement au nombre de trois et, de nouveau, elles se compénètrent au point où elles pourraient être considérées comme trois aspects complémentaires d'une même réalité. Nous traduirons ces trois balises au moyen de trois verbes courants du langage: donner, recevoir, retenir (ou mettre en commun).

L'idée fondamentale ici est que le membre de la société d'accueil (groupe majoritaire) accepte que l'autre appartenant aux groupes minoritaires peut lui apporter quelque chose. Qu'il vienne du pays matériellement le plus pauvre de la terre, le membre d'un groupe ethnoculturel minoritaire recèle dans son background culturel des richesses dont il peut faire profiter le groupe majoritaire. En acceptant qu'"autrui" a quelque chose à lui donner, il sera disposé à recevoir et à retenir, à donner à son tour, et les deux à travers ces échanges réciproques à s'enrichir mutuellement.

R. Garaudy (1979, p. 335)⁶ l'a souligné à sa manière en postulant qu'"il n'y a de véritable dialogue que lorsque chacun est convaincu qu'il a quelque chose à apprendre de l'autre". Et pour sa part, Claude Lévi-Strauss relève qu'"au fond, toutes les grandes civilisations sont des civilisations de carrefour qui ont su marier en elles des influences diverses".⁷ Et dans son rapport annuel 1981-82, (p. 150)⁸, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec soulignait qu'"au plan social,

la présence de multiples groupes ethniques, assurée par une immigration plus ou moins récente, représente une richesse culturelle incontestable' . . . Et il ajoutait, "Si la société québécoise semble accueillir relativement bien les immigrants, les réfugiés et les minorités ethniques, il n'est pas aussi évident que le réseau d'établissements scolaires y soit parvenu. Si l'on veut prendre au sérieux le rôle présent de l'école vis-à-vis d'une société de plus en plus pluraliste, il faut certainement accentuer les efforts déjà amorcés pour faire passer dans la pratique la volonté d'ouverture de l'école aux personnes provenant des horizons les plus divers". Dans cette perspective, l'on examinera ci-après la problématique de l'éducation interculturelle et quelques-unes de ses implications pédagogiques.

3. *L'éducation interculturelle*

A toutes les époques et dans tous les pays, l'institution scolaire a toujours été reconnue comme un creuset privilégié d'apprentissage des valeurs et des savoirs par les jeunes générations. Certes, l'école joue un rôle clé dans la transmission de la culture, la socialisation et le développement des potentialités individuelles. Il en découle que l'éducation peut faire beaucoup - même si elle ne peut pas tout faire - dans la perspective d'une réorientation des attitudes vers le respect des droits d'autrui. Cette idée qui est au cœur de la problématique de l'éducation interculturelle est admise par le Ministère de l'éducation du Québec qui souligne dans son énoncé de politique (1979) que "le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement."⁹ Dans les paragraphes qui suivent, après avoir examiné succinctement le concept d'éducation interculturelle et ses éléments constitutifs, on essaiera de mettre en relief certaines implications qui semblent en découler et on esquissera, pour fins de discussion, quelques suggestions pour un modèle pédagogique orienté en ce sens.

3.1 *Le Concept et les composantes de l'éducation interculturelle*

Les échanges entre individus et groupes de cultures différentes ne constituent pas une réalité nouvelle. On peut en trouver des exemples un peu partout et dans les temps les plus reculés. Ce qui est peut-être plus ou moins nouveau, c'est l'existence de sociétés multiethniques et culturelles et les problèmes qui en découlent relativement à la formation des enfants des immigrants. L'éducation interculturelle, comme concept, a émergé de ces problèmes pour lesquels des efforts de solution étaient entrepris. Au point de départ, on peut dire que le concept a été tributaire des situations spécifiques, avec comme conséquence une certaine variation selon la géographie (Europe méditerranéenne, États-Unis, Amérique Latine, Canada, etc.). Ne serait-ce que sur le plan pratique, il ne semble pas que ce caractère de l'éducation interculturelle puisse être modifié. Mais des convergences sont observées, susceptibles de fonder une définition générale de ce concept. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1983, pp. 13-14)¹⁰ en voyait deux:

- a) "une éducation qui prend en considération et respecte les différentes identités ethniques, raciales, culturelles qui composent la société, ainsi que leurs différentes visions du monde et leurs cultures éducatives propres;
- b) "une éducation qui sensibilise aux cultures et à leurs valeurs propres dans leur intégralité . . . en cherchant à connaître ces cultures et à faire mieux connaître la contribution des groupes ethnoculturels dans l'édification de la société la construction du pays."

Ces deux éléments sont recoupsés par la définition proposée par le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke (F. Ouellet, 1985, p. 123)¹¹ selon laquelle "le

concept d'éducation interculturelle désigne tout effort systématique en vue de développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires:

- a) une meilleure compréhension des diverses cultures;
- b) une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures;
- c) des attitudes plus positives à l'égard des divers groupes dans une société donnée."

L'éducation interculturelle est le pont permettant au "moi et l'autre" de se connaître et de se comprendre, de communiquer et de se respecter. Cela est plus difficile qu'il ne paraît de prime abord. C'est ce qui ressortira peut-être de l'examen de quelques implications pédagogiques de l'éducation interculturelle.

3.2 Implications pédagogiques de l'éducation interculturelle

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment relativement au caractère pluriculturel de la société québécoise, l'éducation interculturelle est l'affaire de l'ensemble du réseau scolaire. Mais sa nécessité est évidemment plus contraignante et urgente dans les écoles dont la clientèle se compose d'élèves du groupe majoritaire et d'un pourcentage substantiel d'élèves provenant des groupes ethnoculturels minoritaires. C'est en particulier le cas dans la plupart des Commissions scolaires de l'Île de Montréal où "plus d'un élève sur cinq est allophone", selon le Rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles (1985, p. 29 et ss.).¹²

L'éducation interculturelle, pour atteindre le but visé d'un changement des mentalités et des attitudes, devra toucher toutes les composantes de la vie de l'école. Pour ne parler que des plus importantes, le personnel de l'école, et en particulier les enseignants, devraient être sensibilisés aux réalités et aux problèmes des communautés ethnoculturelles par le biais de sessions de perfectionnement, de conférences ou de journées pédagogiques spéciales et, dans ce cadre, la disponibilité de personnes-ressources en provenance de ces groupes constitue un atout important; certains programmes, dans leur contenu, devraient mieux refléter le caractère multiculturel du Québec et les apports des divers groupes au développement de la société; cela débouche sur une autre implication majeure, à savoir la préparation de manuels scolaires ou d'autre matériel didactique approprié à l'éducation interculturelle des jeunes; enfin au niveau des relations élèves-élèves, maître-élèves, école-parents, des conditions et situations seront à créer facilitant la prise de parole et la participation des membres des groupes minoritaires dans le cadre des activités de la classe ou de l'école.

Ces diverses mesures et actions seront d'autant plus efficaces qu'elles s'intègrent à une stratégie pédagogique d'ensemble sous-tendue par une vision humaniste universaliste. Ce modèle pédagogique s'adressant particulièrement aux élèves comporterait les trois caractéristiques suivantes:

- a) Il serait basé sur le vécu des jeunes et orienté vers l'encouragement de leur participation à des prises de décision dans le cadre de cas concrets de la vie de la classe et de l'école, ou de problèmes concernant notamment leurs relations;
- b) Il ferait appel aux jeux de rôles pour mettre en relief les situations où les droits des jeunes des groupes minoritaires comme de ceux de groupes majoritaires ne sont pas respectés et les solutions que les jeunes eux-mêmes peuvent envisager pour ces problèmes;
- c) Enfin ce modèle pédagogique ne se contenterait pas seulement de promouvoir les discussions

sur la reconnaissance et le respect des droits d'autrui mais essaierait de favoriser des actions concrètes, individuelles ou en groupe dans ce sens.

Même quand tout cela serait fait, il faut souligner que le changement anticipé des attitudes et des mentalités favorable au respect des droits d'autrui prendrait du temps, d'autant plus de temps que l'action de l'école ne trouve pas de solides convergences dans des actions similaires au niveau des autres secteurs de la société. De ce point de vue, au-delà des murs de l'école, c'est la Cité tout entière qui devra être traversée par l'éducation interculturelle. Comme il n'est pas possible de tout faire, partout et en même temps, l'école reste peut-être l'endroit le plus stratégique pour commencer. Voyons rapidement ce qui est fait en ce sens dans le réseau des écoles québécoises.

Au Québec, certaines actions sont déjà mises en oeuvre qui correspondent aux objectifs de l'éducation interculturelle. Sans entrer dans les détails de ces actions, on peut mentionner brièvement les mesures visant à faciliter l'intégration des élèves des groupes ethnoculturels à l'école française. Ce sont entre autres les classes d'accueil destinées aux enfants des immigrants récents (moins de 5 ans) et visant à développer leur capacité de compréhension et de communication en français. Ce sont les mêmes objectifs qui sont poursuivis par les classes de francisation ou les mesures spéciales d'accueil et de francisation. De manière plus directe, d'autres mesures sont appliquées qui sont reliées aux finalités de l'éducation interculturelle. Ce sont notamment le programme d'enseignement des langues d'origine instauré en 1977 par le Ministère et le programme des langues ethniques. Le premier s'applique dans les écoles alors que le second est mis en oeuvre par les groupes culturels eux-mêmes. Ces deux programmes visent à valoriser les langues et les cultures des groupes minoritaires. Et dans les deux cas, les commissions scolaires qui, suivant certaines circonstances, le nombre d'élèves notamment, appliquent ces programmes et les groupes ethnoculturels reçoivent une aide financière et pédagogique du Ministère de l'éducation. Méritent également d'être signalées les initiatives prises par certaines commissions scolaires d'engager des conseillers pédagogiques provenant des communautés culturelles qui fournissent un pourcentage significatif de la clientèle des écoles. Il est clair que de telles initiatives devraient être multipliées, étant donné le rôle stratégique que ces personnes peuvent jouer dans la mise en place de projet d'éducation interculturelle et notamment dans les relations entre les intervenants (élèves, éducateurs et parents) des groupes de la majorité et des minorités.

Ces mesures et ces actions montrent une ouverture d'esprit certaine des autorités scolaires à la problématique de l'éducation interculturelle. Il reste évidemment beaucoup à faire, en particulier dans le domaine de la formation ou du perfectionnement des enseignants qui, avec la meilleure volonté, se trouvent souvent désarmés face aux problèmes que pose le multiculturalisme dans les écoles. L'essentiel est qu'à tous les échelons, on soit conscient de ces problèmes et décidé à y chercher des solutions.

Au terme de cet article, nous sommes conscients d'avoir soulevé plus de questions qu'apporté des solutions, ce qui n'était d'ailleurs pas notre but. Mais s'il y a une idée que l'on pourrait reprendre ici en guise de conclusion, c'est celle qui consiste à reconnaître la complexité et la difficulté de l'éducation interculturelle. Il n'y a pas de doute que la bonne volonté constitue une condition essentielle pour son implantation dans le milieu. Mais cela ne suffira pas si elle ne débouche sur des recherches et des expériences systématiques en vue de renouveler les orientations des programmes d'enseignement et des pratiques éducatives dans le sens des valeurs interculturelles. Espérons que les pistes de réflexion que cet article a entrouvertes apporteront une contribution à ces recherches.

NOTES

- ¹ Cet article est la version modifiée d'une communication donnée par l'auteur à la *Conférence sur l'éducation aux droits*, organisée à l'Université du Québec à Montréal en février 1986 par la Commission des droits de la personne du Québec.
- ² Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), *Clientèle scolaire des organismes d'enseignement 1980-81*, Québec, 1982.
- ³ MEQ, *L'école québécoise et les communautés culturelles*, Rapport du Comité, Ministère de l'éducation du Québec, 1985.
- ⁴ MEQ, *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Ministère de l'éducation du Québec, 1979.
- ⁵ Relativement à cette question, voir l'article fort stimulant de E. Apfelbaum et A. Vasquez, "Les réalités changeantes de l'identité" in *Peuples méditerranéens*, 24, juillet-septembre, 1983.
- ⁶ R. Garaudy, *Comment l'homme devint humain*, Paris, Éditions J.A., 1979.
- ⁷ C. Lévi Strauss, cité par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE), in "*L'éducation interculturelle*", avis au Ministère de l'éducation, avril 1983, p. 43.
- ⁸ C.S.E., *Rapport annuel 1981-82*, tome 3, *L'activité pédagogique*, p. 150.
- ⁹ MEQ, *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, paragraphe 1.4.5.
- ¹⁰ C.S.E., *L'éducation interculturelle*, op. cit., 1983.
- ¹¹ F. Ouellet, Vers un virage interculturel, in *Revue internationale d'action communautaire*, No. 14: *Migration et cultures*, Université de Montréal, automne 1985.
- ¹² MEQ, *L'école québécoise et les communautés culturelles*, op. cit., 1985.