



**L'ÉDUCATION ANTIRACISTE EN MILIEU SCOLAIRE FRANCOPHONE
À MONTRÉAL : DIAGNOSTIC ET PROSPECTIVES**

Rapport de recherche
Programme conjoint CRSH-Multiculturalisme,
Ministère du Patrimoine Canadien/ Chaire de recherche du Canada Éducation et
rapports ethniques

par

Maryse Potvin
Professeure agrégée
Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Marie Mc Andrew
Professeure titulaire
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Fasal Kanouté
Professeure agrégée
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

29 mai 2006

© Tous droits réservés – Reproduit avec l'autorisation de l'auteure

ISBN : 978-2-921631-52-5

POUR CITER CE DOCUMENT : Potvin, Maryse, Mc Andrew, Marie & Kanouté, Fasal (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Montréal: Ministère du Patrimoine Canadien/ Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION DU PROJET	5
1.1 Introduction	5
1.2 Problématique	6
1.2.1 Le courant antiraciste : spécificités et débats	6
1.2.2 L'implantation de l'éducation antiraciste au Canada anglais et au Québec.....	9
1.3 Notre cadre heuristique	11
1.4 Objectifs du projet et démarche méthodologique.....	12
1.5 Partenariats.....	14
CHAPITRE 2 - ANALYSE DES DOCUMENTS	17
2.1 Aux niveaux primaire et secondaire.....	18
2.1.1 Les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie.....	18
2.1.2 Les programmes, le curriculum ou les cours	23
2.1.2.1 Au niveau primaire.....	23
2.1.2.2 Au niveau secondaire	27
2.1.3 Le perfectionnement des intervenants.....	31
2.1.4 Les activités scolaires, parascolaires ou événements.....	36
2.2 Au niveau collégial.....	40
2.2.1 Les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie	40
2.2.3 Les programmes, le curriculum ou les cours	42
2.2.3 Le perfectionnement des intervenants.....	44
2.2.4 Les activités scolaires, parascolaires ou événements.....	44
2.3 Au niveau universitaire : La formation initiale des maîtres	45
2.3.1 Les politiques générales.....	45
2.3.2 Les cours.....	47
2.4 Dans les organismes communautaires liés au milieu scolaire	51

CHAPITRE 3 - ANALYSE DES ENTREVUES	54
3.1 La vision de représentants gouvernementaux	54
3.1.1 Ce qui se fait ou non	54
3.1.2 Les résistances	55
3.1.3 Les pistes d'actions	56
3.2 La vision des conseillers pédagogiques des commissions scolaires.....	56
3.2.1 Ce qui se fait ou non	56
3.2.2 Les résistances	57
3.2.3 Les pistes d'action.....	58
3.3 La vision des intervenants des niveaux primaire et secondaire	59
3.3.1 Ce qui se fait ou non	59
3.3.2 Les résistances	63
3.3.3 Les pistes d'action.....	64
3.4 La vision des intervenants collégiaux	65
3.4.1 Ce qui se fait ou non	65
3.4.2 Les résistances	66
3.4.3 Les pistes d'action.....	68
3.5 La vision des intervenants universitaires	68
3.5.1 Ce qui se fait ou non	68
3.5.2 Les résistances	71
3.5.3 Les pistes d'action.....	72
3.6 La vision des organismes communautaires	73
3.6.1 Ce qui se fait ou non	73
3.6.2 Les résistances	76
3.6.3 Les pistes d'action.....	78
3.7 Les tendances d'ensemble	79
CONCLUSION.....	82

BIBLIOGRAPHIE	85
ANNEXE 1 - LES PERSONNES RENCONTRÉES.....	91
ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE	93
ANNEXE 3 - LISTE DES DOCUMENTS RECUEILLIS AU COURS DU <i>MAPPING</i>	97

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DU PROJET

1.1 INTRODUCTION

Parmi les institutions publiques interpellées par la diversité croissante de la population canadienne, l'École, du fait de son caractère universel et obligatoire, du moins au primaire et au secondaire, joue un rôle central. En effet, à travers ses trois mandats – la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes, ainsi que la sélection et la qualification professionnelles – elle influence fortement les chances de vie des jeunes des minorités et l'état futur des relations interculturelles au sein de la société. Face à ces défis, les institutions scolaires, tant au Canada qu'à l'étranger, ont adopté une variété de réponses qu'on peut classer sous diverses approches : multiculturelle, interculturelle, antiraciste et civique.

Ces courants partagent nombre de préoccupations communes, puisqu'ils sont largement fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique qui permet l'exercice de la citoyenneté. Toutefois, comme on le verra plus loin, ils se distinguent, d'une part, par l'accent plus ou moins important accordé à l'un ou l'autre de ces pôles dans les activités proposées ainsi que par leur cadre d'analyse du fonctionnement réel des sociétés et des institutions, notamment en ce qui concerne la persistance des inégalités, généralisée en ce début du 21^e siècle.

Le présent rapport de recherche porte plus spécifiquement sur l'éducation antiraciste au Québec, parent pauvre, ou du moins, rarement nommé, de la réponse institutionnelle à la diversité, comparativement aux autres courants qui se disputent actuellement la dominance du champ au Canada comme au Québec. Il examine la littérature scientifique sur le sujet, et effectue une « cartographie » (*mapping*) des politiques et des pratiques antiracistes dans le milieu de l'éducation montréalais, à partir de données d'entrevues auprès d'une vingtaine d'intervenants, et de divers documents recueillis en cours de recherche. Il cherche à dresser un diagnostic du champ de l'antiracisme et à en dégager des éléments de prospective.

Plus spécifiquement, le rapport évalue le degré de mise en œuvre de perspectives ou d'interventions relevant de l'éducation antiraciste aux ordres primaire, secondaire et collégial et dans la formation des maîtres en milieu universitaire francophone à Montréal, tant en ce qui concerne les curriculums et les stratégies pédagogiques que le fonctionnement institutionnel. Étant donné les limites de temps et de ressources du projet, qui n'a duré qu'un an, le choix de prioriser ce réseau et cette région se justifie, d'une part, par la spécificité du milieu francophone, où l'intégration des immigrants et l'adaptation des institutions à la diversité sont des enjeux plus récents, et d'autre part, par la concentration élevée des populations appartenant aux minorités visibles à Montréal¹ (Statistique Canada, 2003).

Le rapport analyse critiquement les pratiques recensées, à la lumière de la littérature relative à la spécificité et aux limites de l'éducation antiraciste et des perceptions des répondants engagés dans leur mise en œuvre. De plus, il explore les conceptions et perceptions des

¹ Nous n'excluons pas, dans une recherche ultérieure, de contraster les deux réseaux linguistiques, ainsi que la situation prévalant en matière d'éducation antiraciste dans les régions où il y a relativement peu de minorités visibles.

diverses catégories d'intervenants scolaires sur l'éducation antiraciste, entre autres ses liens avec l'éducation à la citoyenneté, désormais obligatoire au Québec, sa pertinence, ainsi que les principales critiques qui lui sont adressées. Enfin, il identifie les opportunités et les obstacles à l'introduction et au développement d'éléments d'une approche antiraciste en milieu scolaire québécois francophone.

Trois questions de fond, auxquelles la présente recherche ne prétend toutefois pas répondre exhaustivement, ont guidé cette recherche :

1. Pourquoi l'approche antiraciste, qui avait suscité des développements intéressants dans les années 1980, n'a-t-elle pas réussi à s'imposer dans le système scolaire québécois ?
2. Pourquoi nombre d'intervenants scolaires craignent-ils l'éducation antiraciste, ou se montrent-ils indifférents ? Y a-t-il des faiblesses inhérentes à cette approche qui expliquent cet état de fait ?
3. Face à ces résistances et aux critiques de nature plus théorique rencontrées dans la littérature, comment devrait-on (re)définir l'éducation antiraciste ?

Dans le premier chapitre, nous présentons des éléments de problématique, à partir de l'analyse des travaux scientifiques, qui ont permis de construire notre cadre heuristique, de préciser les objectifs de la recherche et d'élaborer le questionnaire d'entrevue (Annexe 1). Dans le second chapitre, nous dégageons les éléments de la « cartographie » (*mapping*) des politiques et pratiques antiracistes dans le milieu de l'éducation en fonction de notre « grille d'analyse » (ou cadre heuristique), appliquée à l'ensemble des politiques et pratiques recensées aux niveaux primaire et secondaire ainsi qu'au collégial et à celui de la formation des maîtres. Dans un contexte où l'éducation antiraciste est rarement nommée mais émerge sous d'autres vocables, cette grille a permis de vérifier jusqu'à quel point les cinq grands éléments de l'approche antiraciste retenus pour notre cadre heuristique sont présents. Dans le troisième chapitre, nous contrastons ces données avec la vision d'une vingtaine d'intervenants clés des secteurs scolaires, communautaires et gouvernementaux dans le domaine sur la mise en œuvre effective des pratiques ainsi que les obstacles rencontrés à cet égard. En conclusion, le rapport fait le bilan de notre cueillette d'informations et cherche à dégager certains éléments prospectifs susceptibles de nourrir le débat relatif à notre troisième question, les pistes d'une éventuelle redéfinition de l'éducation antiraciste.

1.2 PROBLÉMATIQUE

1.2.1 Le courant antiraciste : spécificités et débats

Au Canada, comme aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Giroux, 1990; Troyna, 1993; Mansfield et Kehoe, 1994, Sivak, 1998), l'approche antiraciste s'est développée, à partir des années 1970, en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle, qui domine encore au Canada anglais, et à l'interculturalisme, terme qu'on préfère utiliser au Québec - comme dans divers pays francophones - mais qui, malgré d'interminables débats politiques, renvoie à une perspective largement similaire et surtout, à une évolution parallèle des politiques et programmes (Pietrantonio *et al.*, 1996; Mc Andrew, 2001). L'approche antiraciste s'est inspirée des travaux de plusieurs théoriciens marxistes, comme Apple et Beane (1995), Freire (1995), Giroux (1993) et Sleeter (1991), qui ont proposé des approches pédagogiques transformatives ou radicales, axées sur le renforcement de l'autonomie, notamment chez les groupes opprimés et chez les minoritaires. Ces auteurs mettent l'accent sur le développement,

dans les écoles, d'idées radicales et d'un esprit critique axés sur une société plus égalitaire, démocratique et juste.

L'éducation multiculturelle et interculturelle « traditionnelles » mettent l'accent sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, entre autres par la valorisation de leur héritage culturel (Banks et McGee-Banks, 1989; Fleras et Elliot, 1992; Lynch, 1992). Sans être opposés à toutes les pratiques générées par ce courant, les partisans de l'éducation antiraciste lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale (Mansfield et Kehoe, 1994). Axée sur une perspective individuelle, l'éducation multiculturelle aurait un impact beaucoup plus grand sur l'ouverture des groupes majoritaires que sur la promotion des élèves des groupes ethnoculturels ou « raciaux » et des communautés dont ils sont issus. En outre, on lui reproche de refléter le point de vue et les intérêts des groupes dominants, qui continuent à dévaluer implicitement « l'autre » tout en tentant de « composer » avec les gens considérés comme culturellement différents, et de les « gérer ». L'enseignement multiculturel, qui insiste sur le pluralisme culturel et la modification des perceptions et des attitudes, ne réussit pas à modifier les rapports de force (Walcott, 1990). Même lorsqu'il cerne les pratiques partiales et discriminatoires dans les écoles, les structures dominantes demeurent intactes, ce qui contribuerait au maintien des inégalités. Pour palier cette limite, selon Henry *et al.* (1995), il faudrait que cet enseignement comporte un examen critique de la discrimination raciale dans la société et du rôle historique de l'exploitation politique et économique dans l'organisation sociale et l'école.

L'approche antiraciste se distingue également de l'éducation à la citoyenneté, qui tend à s'imposer depuis le début des années 1990 au Canada. Celle-ci met l'accent sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques, et vise à former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale (Bourgeault *et al.*, 1997). Toutefois, selon la critique antiraciste, elle tendrait souvent à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire, et occulterait la nature systémique du racisme et des discriminations, ainsi que les rapports de pouvoir et les inégalités socio-économiques (Troyna, 1993; Dei, 1996b).

Dans sa recension de la littérature canadienne sur l'antiracisme et l'éducation antiraciste, Sivak (1998) identifie deux conceptions dominantes. La première partage les objectifs de l'enseignement multiculturel. Ainsi, James (1995), Solomon et Levine-Rasky (1996a et b), Hesch (1995), Rezai-Rashti (1995), ainsi que Tator et Henry (1991) estiment que l'approche antiraciste est issue de l'enseignement multiculturel et implique une approche multiculturelle. Moodley (1995) remarque que certaines conceptualisations plus complexes de l'enseignement multiculturel intègrent des idées antiracistes. Kehoe et Mansfield (1993) suggèrent d'élargir l'approche multiculturelle afin qu'elle accorde plus d'importance à l'harmonie intergroupes et intègre certaines des questions relatives à l'équité sociale. Fleras et Elliot (1992) précisent qu'il arrive souvent que les établissements d'enseignement juxtaposent les deux perspectives.

L'autre conception présente l'antiracisme comme une pédagogie critique assortie de conceptions, d'objectifs et de stratégies différents, voire opposés à l'approche multiculturelle (Dei, 1994, 1995, 1996a et b; McCaskell, 1995; Ng, 1995; Solomon, 1995). Selon Dei (1993), le défi de la diversité ne consiste pas à savoir la gérer ou l'intégrer, mais plutôt à dégager une nouvelle compréhension globale de notre monde social, et à aborder les questions de développement humain, de justice sociale et de respect des libertés et des droits fondamentaux de chacun (p. 37). L'antiracisme constitue l'une des stratégies utilisées pour

parvenir à une telle compréhension et aborder les questions de différence et d'inégalité. Dei (1996b) propose donc une théorie antiraciste définie comme une stratégie pragmatique favorisant les changements systémiques ou institutionnels afin d'éliminer le racisme et les systèmes imbriqués d'oppression sociale. L'antiracisme est une remise en question du *statu quo*, qui aborde explicitement les questions de race et de différences sociales en termes de pouvoir et d'équité plutôt qu'en tant qu'éléments de « variété culturelle et ethnique » (p. 25). De même, Fleras et Elliot (1992) soutiennent que l'antiracisme vise à modifier les comportements et les pratiques ou, comme l'indique Moodley (1995), à transformer et à restructurer les relations de dominance. Les rapports de pouvoir sont un élément clé.

Plus spécifiquement, Dei (1996b) énonce en détail dix principes dans sa théorie de l'éducation antiraciste, dont : reconnaître les répercussions sociales et les sens changeants des mots « race » et « racisme »; comprendre les recoupements d'autres formes d'oppression telles que la classe, le sexe et la sexualité; remettre en question le pouvoir et les privilèges des mâles de race blanche et de tous les membres de la société tout en mettant en doute la rationalité de la dominance dans la société; problématiser la marginalisation et la délégitimation des connaissances, de l'expérience et des conceptions des groupes subordonnés (p. 30); se concentrer sur les notions d'identités (p. 31) et sur leurs rapports avec l'éducation; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction de diverses inégalités sociales.

Ces auteurs s'entendent sur le fait que l'éducation antiraciste vise généralement à déconstruire et éliminer les idées, comportements et pratiques racistes, aussi bien chez les individus que dans les pratiques institutionnelles qui tendent à les entretenir (Solomon et Levine-Rasky, 1995, 1996b). Plus largement encore, elle entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions. Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle s'intéresse aux relations de pouvoir qui instrumentalise les différences et questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs en interaction (Harper, 1997). Elle nécessite donc une analyse sérieuse de la production et de la transmission du racisme.

En milieu scolaire, ce questionnement touche autant la définition de la mission éducative et du curriculum (rôle de l'État), que l'organisation des services éducatifs (rôle des commissions scolaires), le quotidien scolaire (rôle de l'école) et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Ce sont tous les mandats de l'école – socialisation, sélection, instruction – qui sont questionnés par l'approche antiraciste. La pédagogie antiraciste doit donc être intégrée au programme, qu'elle modifie en profondeur, en traversant l'ensemble des matières du curriculum et les pratiques.

Étant donné son caractère radical et novateur, l'éducation antiraciste a suscité un certain nombre de critiques s'adressant à l'un ou l'autre de ses traits dominants. Pour l'essentiel, ces critiques peuvent être regroupées sous trois grandes catégories : l'importance accordée à la race comme facteur déterminant des inégalités sociales, l'incompatibilité de l'éducation antiraciste avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et, finalement, l'irréalisme de sa stratégie de transformation sociale.

Dans le premier cas (Moodley, 1984; Troyna et Williams, 1986; Li, 1990), on lui a notamment reproché de favoriser un maintien défensif et débilant de l'identité personnelle fondée sur la « race », une polarisation des élèves en fonction de frontières raciales, ainsi que l'exacerbation d'une conscience de couleur dans la société. Par ailleurs, par son insistance

sur une critique négative et par son essentialisme (Gilroy, 1992; Rattansi, 1992; Pagé, 1993), l'approche antiraciste se serait montrée incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction, et ne serait donc pas en mesure de susciter un engagement actif des enseignants et des élèves, qu'elle conduirait plutôt au découragement et au cynisme. Finalement, certains chercheurs craignent la subordination de l'éducation à des objectifs politiques et la possibilité d'endoctrinement (Palmer, 1986; Troyna et Carrington, 1990; Massey, 1991), et estiment que l'éducation antiraciste doit se dissocier de toute idéologie trop rigide si elle veut engager l'appui du public (Sharma, 1991).

1.2.2 L'implantation de l'éducation antiraciste au Canada anglais et au Québec

Au cours des années 1980, certains programmes antiracistes ont été implantés au Canada anglais en milieu scolaire, notamment par le biais de l'élaboration et de l'adoption de politiques d'« équité raciale ou ethnoculturelle » dans divers conseils scolaires (Mc Andrew, 2001). Toutefois, les développements dans ce domaine n'ont jamais connu l'ampleur des réalisations dans d'autres secteurs². De plus, dès le milieu des années 1990, plusieurs programmes gouvernementaux mis en place par les provinces sont éliminés ou fondus à d'autres programmes avec des budgets réduits. Aujourd'hui, l'approche antiraciste demeure marginale en milieu scolaire malgré ses influences importantes sur l'évolution de l'éducation multiculturelle et de l'éducation à la citoyenneté, qui vont intégrer plusieurs de ses apports.

En effet, selon plusieurs études ethnographiques canadiennes (Mushkat, 1993; Morrison, 1994; Carr et Klassen, 1995; Beaubier, 1996), peu de pratiques, de programmes et de structures scolaires comportent une perspective explicitement antiraciste. Les auteurs ajoutent même que nombre d'écoles n'offrent aucun enseignement sur les questions relatives aux inégalités et à la race telles que les stéréotypes, la différence culturelle, les préjugés et la discrimination, de même que la sensibilisation à l'équité. En outre, peu de programmes et de pratiques auraient été révisés de façon à inclure les connaissances, les perspectives et les styles de vie des différents groupes culturels. Ces études mettent en lumière le manque de valeur et d'importance que les enseignants accorderaient aux relations intergroupes. Les écoles sont considérées comme des organisations bureaucratiques soucieuses de rationalité fonctionnelle, qui auraient pris peu de mesures pour promouvoir des relations intergroupes harmonieuses et adapter leurs pratiques.

Dans une critique de l'enseignement multiculturel à Toronto, Rahim (1990) estime qu'il est indispensable d'adopter un modèle antiraciste axé sur l'examen et la restructuration des rapports de force et de dominance si l'on veut que les enseignants accordent une reconnaissance et un traitement égaux aux élèves et aux communautés immigrantes ou minoritaires. De plus, une étude ethnographique réalisée dans deux écoles de la Colombie-Britannique et portant sur l'incidence du multiculturalisme et des politiques antiracistes (Chan, 1998) a constaté que, bien que de nombreux professeurs étaient au courant des politiques de

² Mentionnons à ce titre l'établissement d'une sous-section des relations interraciales en 1981, qui s'est penchée sur l'état de ces relations dans les grandes villes du Canada, la tenue d'un symposium sur le droit et les relations interraciales en 1982, l'élaboration d'une stratégie nationale sur les relations interraciales en 1983, la mise sur pied de comités civiques dans les municipalités canadiennes chargés d'améliorer les relations interraciales, l'instauration d'un Programme municipal de relations interraciales en 1986, la conception et la mise en œuvre d'un programme d'équité en matière d'emploi en 1986, de nombreuses initiatives portant sur les relations entre la police et les minorités, l'adoption de la *Loi sur le multiculturalisme canadien* en 1988, et les mesures de redressement à l'intention des Canadiens japonais en 1988. De plus, en 2005, le Canada adopte un Plan d'action national contre le racisme, ce qui signe le retour de cette question comme enjeu politique majeur.

leur quartier ou de leur conseil scolaire, les conceptualisations de l'enseignement multiculturel et antiraciste n'étaient généralement pas comprises par les enseignants et que, par conséquent, ils faisaient peu d'efforts pour les intégrer aux pratiques pédagogiques.

Dans les provinces majoritairement anglophones, les recherches (Sakyi *et al.*, 1994; Gillborn, 1996; Solomon et Levine-Rasky, 1996a et b; Harper, 1997) ont spécifiquement noté des résistances des enseignants, des directions d'écoles, des parents ou des élèves du groupe majoritaire quant à la mise en œuvre de programmes antiracistes. Les résistances du personnel scolaire, entre autres, sont justifiées par des conditions de travail non favorables, la peur d'affecter les autres disciplines ou la crainte de déstabiliser le climat général ou la « cohésion sociale » à l'école. D'autres éléments liés à l'identité sociale (âge, ethnicité, classe) et aux valeurs des enseignants interfèrent sur l'acceptation ou le refus de la pédagogie antiraciste. Ainsi, les enseignants sont généralement d'accord *en principe* avec les objectifs de l'éducation antiraciste mais très peu la soutiennent *en pratique*. Dans un contexte de montée du conservatisme et du néolibéralisme, ces résistances expliquent sans doute en partie la diminution ou la réduction des budgets de plusieurs programmes provinciaux mis en place dans ce domaine au début des années 1990 (Kilbride, 1997). On note donc aujourd'hui un certain saupoudrage de contenus antiracistes dans l'approche multiculturelle. Celui-ci présenterait des lacunes importantes dont, entre autres, l'accent mis sur les comportements individuels, une perspective culpabilisante à l'égard des « Blancs », ainsi qu'une tendance à traiter le racisme comme un phénomène du passé.

Au Québec, l'approche antiraciste est encore moins ancrée que dans le reste du Canada. L'antiracisme n'y constitue pas un champ spécifique se distinguant du champ interculturel ou de l'éducation à la citoyenneté, et le vocable *éducation antiraciste* n'est presque jamais utilisé en milieu francophone. Les termes de race, racisme ou antiracisme sont quasi absents du discours normatif, autant dans *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* de 1990 (MCCI, 1990) que dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 (MEQ, 1998), qui traite du racisme en quelques lignes et l'aborde sous l'angle d'une dérive individuelle potentielle plutôt que dans une perspective systémique (Mc Andrew, 2004). Pourtant, dans les années 1980, l'antiracisme était plus directement l'objet d'analyses et de développements pédagogiques, notamment dans les associations syndicales et surtout dans le réseau anglophone (CEQ, 1982; CEPGM, 1988). Dans le premier cas, la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) s'était engagée dans une critique de l'école, où le racisme à l'égard des francophones, des minorités immigrantes et des autochtones, la situation des femmes et l'oppression des travailleurs ainsi que les rapports de pouvoir, tant au plan national qu'international, étaient centraux. Dans le second cas, il s'agissait d'une perspective antiraciste plus classique, très inspirée par le courant ontarien à cet égard (MEFO, 1993a et b), à laquelle on a reproché, d'ailleurs, son silence presque absolu sur les rapports linguistiques au Québec. Quoi qu'il en soit, ces approches ont largement disparu à la fin des années 1980, sans doute en lien avec l'émergence d'un discours dominant à caractère civique – qui accorde peu d'importance aux appartenances groupales – et d'un consensus centriste du point de vue social, qui coïncident largement avec l'accession des francophones au statut de « groupe majoritaire » (Mc Andrew, 2004).

S'il existe aujourd'hui des pratiques antiracistes en milieu scolaire québécois, puisque celles-ci ne se nomment pas, c'est donc sous les courants de l'éducation interculturelle ou à la citoyenneté qu'il a fallu les chercher. En effet, depuis les années 1990, les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées dans un processus d'adaptation systémique à la diversité, encore largement inachevé, qui touche l'ensemble des dimensions

de la vie scolaire (formation et recrutement du personnel enseignant, définition des programmes et du matériel didactique, relations avec les parents, adaptation des normes et des pratiques de l'école, relations entre les élèves). Le système scolaire québécois actuel s'inscrit donc dans une logique d'adaptation institutionnelle assez similaire, bien que décalée dans le temps, à celle qui a prévalu dans les provinces anglophones de large immigration (Mc Andrew, 2001). De plus, le climat actuel est propice à la réouverture du débat sur la pertinence d'intensifier l'éducation antiraciste ou, pour le moins, d'infuser une perspective antiraciste dans les programmes d'éducation interculturelle ou d'éducation à la citoyenneté. Parmi ces facteurs, on doit noter tout particulièrement l'échec scolaire des jeunes des minorités visibles, qu'on commence à reconnaître après une longue période de dénégation (Kanouté, 2002; Mc Andrew *et al.*, 2004a et b), ainsi que l'émergence de dérives racistes lors des débats, globalement légitimes, qui ont lieu autour de la place de la diversité religieuse à l'école au cours des années 1990 et 2000 (Mc Andrew, 2001). Lors de ces conflits, les limites d'une perspective interculturelle, ou même civique, qui ne prendrait pas en compte la construction négative préalable des groupes objets de débats, ainsi que les besoins de formation des enseignants à cet égard, ont été clairement illustrés (Kanouté, 2004; Kanouté *et al.*, 2004). La situation particulièrement difficile au plan identitaire et socioéconomique des jeunes de deuxième génération des minorités visibles (Potvin, 1999, 2002, Potvin *et al.*, 2006), ainsi que la réalité souvent cachée des manifestations de racisme en milieu scolaire, constituent, par ailleurs, d'autres arguments en faveur d'une meilleure intégration des perspectives antiracistes au sein des institutions scolaires québécoises.

À cet égard, on peut s'attendre, comme ailleurs au Canada, à des résistances. Celles-ci relèveraient alors d'éléments partagés, tels la dévalorisation de la profession enseignante, la surcharge de travail ou encore la crainte d'une politisation de l'éducation. Toutefois, certaines spécificités, qui tiennent de la complexité politique et sociolinguistique de la société québécoise, pourraient constituer un obstacle supplémentaire. En effet, diverses recherches ont montré que les enseignants éprouvent encore une inquiétude non négligeable quant au maintien et au développement d'un Québec francophone, liée à leur expérience passée de victimisation au plan linguistique et à leur sentiment encore très présent de minorisation au Canada et dans le reste de l'Amérique du Nord (Hohl, 1996; Hohl et Normand, 2000). Dans des contextes où la majorité elle-même a un statut fragile, et ne se perçoit souvent pas comme telle, l'éducation antiraciste, risque d'une part, d'être banalisée (« ils ne sont pas les seuls : après tout, nous aussi! ») et d'autre part, d'être continuellement vécue sur un mode défensif (« le Québec n'est pas plus raciste que le Canada anglais »), comme divers travaux menés dans d'autres sociétés dites « divisées » l'ont illustré (Verlot, 2000, 2002). Si cette hypothèse est vérifiée, elle justifierait l'importance de dépasser la perspective antiraciste « classique » – axée sur l'opposition Blancs et non-Blancs – afin de tenir compte des questions nationales, linguistiques et de classes, resituées dans le cadre des sociétés à « majorité fragile ».

1.3 NOTRE CADRE HEURISTIQUE

Étant donné le lien étroit qui existe entre les différents courants interculturel, civique et antiraciste, qu'on retrouve peu fréquemment à l'état pur, surtout au Québec, où l'approche antiraciste est rarement nommée, nous avons voulu cerner la « valeur ajoutée » de l'approche antiraciste, en nous appuyant sur la littérature scientifique vue précédemment. Nous avons donc fondé **le cadre heuristique de notre démarche** à partir d'un certain nombre d'éléments centraux qui sont sinon spécifiques, du moins dominants au sein de la pédagogie antiraciste, par rapport à la place moins centrale qu'ils occupent dans les autres courants.

Un objectif prioritaire :

- L'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les enseignants issus des minorités, d'où l'importance accordée aux pratiques d'orientation et d'évaluation des élèves et aux politiques relatives à la présence et à la promotion du personnel des minorités. L'éducation antiraciste vise l'ensemble des acteurs décisionnels de l'école, notamment les professionnels responsables de l'orientation des élèves, une question centrale aux yeux des parents des minorités racisées.

Un système d'explication dominant :

- Les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux. L'éducation antiraciste préconise une meilleure connaissance : a) des rapports historiques et actuels de pouvoir et de domination au sein de la société et dans le monde; b) des droits de la personne et des droits des minorités; c) de la stratification sociale et des inégalités; d) du fonctionnement des institutions et des politiques ayant des effets discriminatoires; e) de l'exclusion et de l'infériorisation des penseurs et des chercheurs non occidentaux dans les curriculums dominants.

Trois stratégies principales :

- La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires. Le racisme n'est pas considéré comme une aberration individuelle, nécessitant une meilleure connaissance des autres et la réduction des préjugés, mais comme un phénomène constitutif des sociétés occidentales, qui marque, souvent inconsciemment, leurs institutions, leurs pratiques et les savoirs transmis.
- La transmission, auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un empowerment, d'une prise sur leur milieu, d'une capacité d'identifier le racisme, de dénoncer et de devenir les acteurs d'une transformation sociale. L'éducation antiraciste entend ainsi promouvoir le sens critique, la prise de conscience et l'engagement du personnel scolaire, des élèves et des parents. Elle est perçue comme un moyen d'apporter un changement significatif au fonctionnement de la société.
- Une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination. Les enseignants doivent posséder les connaissances et habiletés nécessaires pour former des élèves capables de lutter contre les discriminations et doivent éliminer les perspectives ethnocentriques de leur enseignement. Dans cette tâche, ils peuvent être aidés par les parents des groupes marginalisés, qui sont susceptibles d'apporter des perspectives généralement absentes du curriculum.

Ce cadre a servi de grille d'analyse afin d'évaluer les politiques et les pratiques dans le milieu de l'éducation au Québec. En dressant notre « cartographie » de l'éducation antiraciste, nous avons identifié la présence ou l'absence des éléments de ce cadre dans les documents recueillis et les données d'entrevues, comme nous le verrons aux chapitres 2 et 3 du présent rapport.

1.4 OBJECTIFS DU PROJET ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La démarche méthodologique de notre recherche visait cinq grands objectifs :

1. Évaluer le degré où des perspectives ou des interventions relevant de l'éducation antiraciste sont mises en œuvre en milieu scolaire aux ordres primaire, secondaire et collégial et dans la formation des maîtres, tant en ce qui concerne les curriculums et les stratégies pédagogiques que le fonctionnement institutionnel.

2. Analyser critiqueusement les pratiques recensées, à la lumière de la littérature relative à la spécificité et aux limites de l'éducation antiraciste et des perceptions d'intervenants de divers secteurs engagés dans leur mise en œuvre.
3. Explorer les conceptions et les perceptions de l'approche antiraciste chez ces répondants, notamment ses liens avec l'éducation à la citoyenneté, désormais obligatoire au Québec, sa pertinence ainsi que les principales critiques qui lui sont adressées.
4. Identifier les opportunités et les obstacles à l'introduction et au développement de l'éducation antiraciste.
5. Contribuer à la réflexion québécoise, canadienne et internationale sur les approches et pratiques les plus efficaces en matière d'éducation antiraciste, ainsi qu'au développement d'un dialogue entre chercheurs, décideurs et intervenants sur cet enjeu.

Pour atteindre ces objectifs, la recherche a été menée en deux étapes qui, pour des raisons de lisibilité et d'ordre logique, sont rapportées aux chapitres 2 et 3 dans l'ordre inverse où elles se sont déroulées:

- a) La collecte de documents écrits, lors de l'enquête-terrain, portant sur les politiques, pratiques, enseignements et activités associés à l'éducation antiraciste aux ordres primaire, secondaire, collégial et dans la formation des maîtres, au sein du réseau scolaire de langue française à Montréal. Après avoir effectué une « cartographie » (*mapping*) de ces politiques et pratiques, nous avons fait une analyse de ces politiques et pratiques en fonction du cadre heuristique dégagé plus haut. Cette première étape nous a permis de répondre partiellement aux questions posées dans nos objectifs 1 et 2 en illustrant, entre autres, la place des « opportunités » d'éducation antiraciste dans le curriculum formel et les activités scolaires et parascolaires, et en dégagant, parmi les cinq éléments centraux de cette approche, ceux qui sont davantage présents.
- b) La réalisation d'une enquête-terrain auprès d'intervenants, engagés en matière d'éducation antiraciste, afin d'explorer leurs perceptions de l'éducation antiraciste et des opportunités et obstacles qui conditionnent son développement en milieu scolaire québécois francophone. Étant donné que l'antiracisme ne constitue pas un champ spécifique d'intervention au Québec, nous avons, pour identifier les répondants, utilisé la méthode « boule de neige », en nous appuyant dans un premier temps sur les cinq membres du comité aviseur du projet (voir 1.5). Dans un second temps, en plus de ces cinq personnes, nous avons sélectionné – dans les trois commissions scolaires et les deux universités francophones de Montréal, dans trois cégeps très multiethniques de cette région, ainsi que dans certains organismes non gouvernementaux (ONG) – 21 personnes dont les interventions nous apparaissaient particulièrement dynamiques ou novatrices. Plus spécifiquement, nous avons rencontré un conseiller du ministère de l'Éducation, un représentant de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, trois conseillers pédagogiques et six animateurs de vie spirituelle et communautaire (trois au primaire et trois au secondaire) dans les trois commissions scolaires, trois enseignants et un animateur au collégial, quatre professeurs d'université en formation des maîtres, ainsi sept personnes œuvrant dans des (ONG).

En raison d'un conflit de travail en milieu scolaire à l'automne 2005, nous n'avons pu rencontrer d'enseignants des niveaux primaire et secondaire, ce qui nous aurait sans doute permis de mieux comprendre les résistances face à l'approche antiraciste. Cependant, en ce qui concerne l'identification des pratiques et la vision des obstacles à leur mise en œuvre, le

choix de privilégier les animateurs de vie spirituelle et communautaire s'imposait. En effet, selon tous nos informateurs, ce sont les personnes-clés les plus actives sur ces questions.

Ces personnes ont été rencontrées lors d'un entretien en profondeur (environ deux heures) où nous avons exploré la spécificité de leur approche — notamment ses liens avec l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté — leurs motivations envers les pratiques antiracistes, ainsi que les difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre. Nous avons aussi discuté de leur perception de l'état du champ de l'éducation antiraciste au Québec, des résistances du milieu de l'éducation face à cette approche et des stratégies à prioriser pour favoriser son développement. Cette démarche, rapportée au chapitre 3, nous a permis, d'une part, de compléter la cueillette de données répondant aux objectifs 1 et 2 (degré réel de mise en œuvre des pratiques recensées) et d'autre part, d'explorer les questions soulevées dans les objectifs 3 et 4 de la recherche.

À partir de notre enquête-terrain, nous proposons, en conclusion, un premier diagnostic sur l'état de l'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone et des obstacles qui contribuent à inhiber sa présence et son dynamisme. Nous proposons également quelques pistes de développement à cet égard. Afin de susciter l'amorce d'un dialogue entre les chercheurs, décideurs et intervenants sur les approches les plus efficaces en matière d'éducation antiraciste (objectif 5), l'ensemble des résultats des deux premières phases, qui fait l'objet de ce rapport, sera débattu dans le cadre d'une journée de réflexion collective réunissant tous les participants à l'enquête, ainsi que les membres du comité aviseur en mai 2006. L'objectif est de permettre aux intervenants de réfléchir de manière critique sur l'état de l'éducation et des pratiques antiracistes dans leur milieu, de développer des liens plus étroits favorisant, à moyen terme, une meilleure prise de conscience de l'importance de cet enjeu, et éventuellement d'amorcer un processus de transformation institutionnelle dans les milieux intéressés. Par ailleurs, il faut signaler les perspectives comparatives qu'ouvre cette étude. À cet égard, nous organisons, conjointement avec la *Commission for Racial Equality* (Grande-Bretagne), un atelier sur les approches canadiennes et britanniques de lutte contre le racisme et d'éducation antiraciste, dans le cadre de la Conférence internationale Metropolis à Lisbonne (Portugal), en octobre 2006.

1.5 PARTENARIATS

Par la formation d'un important comité aviseur, cette recherche a impliqué une collaboration étroite avec les milieux de pratique des ordres primaire, secondaire et collégial, et du secteur communautaire, favorisant ainsi l'accès à de la documentation généralement non publiée, l'engagement de personnes clés et d'intervenants divers à répondre à nos questions, ainsi qu'une rétroaction continue, mais particulièrement importante en fin de processus, face aux conclusions et aux propositions émanant de notre étude. Puisqu'un des objectifs de la recherche (objectif 5) était de contribuer à la réflexion sur les approches et pratiques les plus efficaces en matière d'éducation antiraciste, ainsi qu'au développement d'un dialogue entre chercheurs, décideurs et intervenants, il était essentiel que les partenaires les plus susceptibles de favoriser un changement institutionnel composent notre comité aviseur et soient partie prenante du projet durant tout le processus. Les membres de ce comité — des acteurs-clés de l'antiracisme en milieu scolaire au Québec — se sont réunis à quelques reprises au cours de la recherche et ont été rencontrés en entrevue individuelle (entretiens en profondeur). Il s'agissait de représentants de :

- **La Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)**, qui coordonne la mise en œuvre de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, où quelques avancées en matière d'éducation antiraciste avaient été effectuées. Leur présence au sein de notre comité aviseur témoigne d'une prise de conscience accrue de l'importance de cet enjeu qui s'est concrétisée, dans le cadre d'un autre partenariat, par l'engagement du Ministère à rendre accessibles des données statistiques particulières sur le cheminement et la réussite scolaires des jeunes des communautés noires (Mc Andrew *et al.*, 2004a). La Direction des services aux communautés culturelles a aussi pour mandat de favoriser la dissémination auprès des intervenants scolaires des pratiques efficaces et novatrices dans ses champs d'intérêt. De surcroît, elle prévoit mener un bilan de la mise en œuvre de la Politique de 1998 afin, entre autres, d'identifier les domaines ou interventions devant être intensifiés. C'est donc dans ce cadre que les données de notre projet pourraient influencer directement ou indirectement les orientations du ministère de l'Éducation. L'engagement de la Direction dans le projet, par le biais du conseiller en relations interculturelles, Marc-Yves Volcy, a été triple. D'abord, participer durant tout le processus aux consultations portant sur le projet, la méthodologie, les résultats préliminaires et finaux et les recommandations. Ensuite, favoriser l'accès des chercheurs à divers milieux de pratique, notamment par l'identification des personnes clés les plus actives dans le domaine. Finalement, organiser ultérieurement des activités de dissémination novatrice dans le cadre des ateliers de formation que la Direction organise chaque année à l'intention du personnel scolaire.
- **La Direction de l'éducation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)**, qui a pour mandat la protection des droits de la personne et l'éducation aux droits. Dans ce cadre, elle a été particulièrement active depuis plusieurs années dans la production de matériel didactique complémentaire visant le milieu scolaire en matière d'éducation aux droits et d'éducation antiraciste. La Commission entretient également des partenariats étroits avec un ensemble d'organismes de la société civile ou du secteur communautaire qui sont engagés dans des activités antiracistes, et a facilité l'accès à ce type de milieu. Deux agentes d'éducation et de coopération de la direction de l'éducation ont participé à notre comité aviseur, Constance Leduc et Carole Fiset, et assuré une rétroaction à diverses étapes du développement de la recherche.
- **Le Service des ressources éducatives, domaine éducation et relations interculturelles, de la Commission scolaire de Montréal (CSDM)**, qui a pour mandat de favoriser l'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée dans cette commission scolaire, où ils constituent près de 50 % de la clientèle, et de soutenir le perfectionnement interculturel des intervenants. La CSDM accueille également une part importante des jeunes de minorités visibles sur l'île de Montréal et constitue, par l'ampleur des activités qu'elle a menées dans le domaine de l'éducation interculturelle, une référence incontournable. Son apport au projet est également triple, soit un soutien extrêmement précieux en ce qui a trait à l'accès aux intervenants dans les écoles (que nous avons d'ailleurs complété en établissant d'autres partenariats avec les deux autres commissions scolaires de l'île), une rétroaction continue aux hypothèses, résultats préliminaires et conclusions de l'étude, ainsi que l'organisation ultérieure d'événements de diffusion. Nous avons pu compter sur la présence de Bergman Fleury, conseiller pédagogique au domaine éducation et relations interculturelles, qui est aussi associé à nos projets sur la performance et la mobilité scolaires des jeunes d'origine immigrée.

- **Le Service interculturel collégial (SIC)**, qui regroupe l'ensemble des personnels des cégeps du réseau collégial francophone et anglophone au Québec, c'est-à-dire les professeurs de toutes les disciplines, les différents intervenants des Services aux étudiants ainsi que les conseillers pédagogiques et le secteur technique. Il a plus particulièrement comme mandat d'offrir des formations et ateliers au personnel, de diffuser de l'information, d'intervenir auprès du MELS ou des instances collégiales et de faire de la recherche dans les domaines de l'éducation interculturelle, des droits et de l'éducation à la citoyenneté pour les cégeps du Québec. Le SIC a été mandaté par le MELS pour donner des formations et assister des cégeps qui désirent se doter d'une Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, ainsi que d'un plan d'action. La représentante du SIC au comité aviseur, Sylvie Loslier, a plusieurs projets de recherche (dont *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*, portant sur l'intégration des jeunes arrivés récemment au collégial) et publications à son actif dans le domaine, entre autres *Droits et libertés... À visage découvert au Québec et au Canada*, en collaboration avec la CDPDJ. Sa présence dans le projet a facilité l'accès aux documents, aux personnes-clés et aux intervenants du collégial qui, bien qu'ils soient théoriquement sous l'égide du MELS, représentent un regroupement relativement éclaté de collèges largement autonomes. De plus, le SIC sera mis à contribution dans la diffusion des résultats de la recherche, par le biais des diverses activités de formation qu'il organise auprès du personnel du collégial.
- **Le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA)**, qui est une association phare dans le domaine de l'éducation aux droits humains et de l'avancement de la justice sociale, notamment en éducation. Il s'intéresse plus particulièrement à l'implication des parents de groupes défavorisés ou de minorités ethnoraciales afin de leur permettre de participer aux processus de décision et d'influencer le changement institutionnel dans les écoles publiques à Montréal. Sa représentante au comité aviseur, Danielle Landry, a longtemps mené une carrière dans le milieu scolaire, notamment à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM), où elle a été étroitement associée, dans les années 1980, à la mise en œuvre de la Politique d'éducation antiraciste et aux diverses interventions en découlant. Elle a effectué une rétroaction régulière, basée sur l'expérience de l'organisme en matière de pratiques antiracistes, et participera à la diffusion des résultats auprès de groupes mixtes de parents francophones, anglophones et allophones et de travailleurs(es) communautaires.

CHAPITRE 2

ANALYSE DES DOCUMENTS³

La « cartographie » (*mapping*) de l'éducation antiraciste au Québec est effectuée en fonction de notre cadre heuristique. L'analyse des documents (politiques institutionnelles, programmes, cours, formations, rapports d'activités, etc.), des entrevues, des pratiques et des activités organisées dans les différents milieux cherche donc à dégager les éléments centraux ou dominants de la pédagogie antiraciste dans l'ensemble des données recueillies. Ce cadre heuristique a constitué notre « grille d'analyse ». Ces éléments centraux, qui peuvent également se retrouver dans les pratiques multiculturelles, interculturelles ou civiques, constituent toutefois le noyau dur de ce qui fait la spécificité de la pédagogie antiraciste.

Nous avons utilisé deux stratégies pour constituer ce *mapping*, qui s'alimentent dans un processus interactif :

- a) Le recueil et l'analyse de documents (voir annexe 2), qui fait l'objet du présent chapitre.
- b) Les entrevues (voir questionnaire, annexe 1), que nous analysons au chapitre 3.

L'analyse documentaire s'appuie sur des documents recueillis pour chacune des catégories d'intervention suivantes :

- ✓ les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie;
- ✓ les programmes, le curriculum ou les cours;
- ✓ le perfectionnement des intervenants;
- ✓ les activités scolaires, parascolaires ou événements.

Pour procéder à cette analyse, nous avons d'abord identifié dans chaque descriptif disponible la présence des termes de race, racisme, préjugés, tolérance, diversité, interculturel. Par la suite, la lecture plus approfondie des documents a dégagé la présence, explicite ou implicite, des éléments plus précis du cadre heuristique, soit :

- l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les enseignants issus des minorités;
- les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux;
- la transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires;
- la transmission, auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un *empowerment*;
- une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination.

Il aurait été difficile de construire un tableau-synthèse de la présence des différents éléments de ce cadre heuristique dans l'ensemble des politiques et des pratiques recensées, en raison d'un écart beaucoup trop grand entre la description souvent formelle des pratiques et les interventions réelles. Par exemple, les éléments du cadre heuristique se retrouvent rarement **explicitement** dans les projets éducatifs, ou les plans de cours, mais les informations tirées des entrevues ont montré qu'ils y sont souvent implicitement, puisque que dans la pratique, plusieurs dimensions du cadre heuristique sont abordées. En effet, il est rare que l'ensemble des éléments discutés en classe, ou lors d'une activité scolaire, se retrouve dans le descriptif formel de l'activité.

³ Les auteures tiennent à souligner la contribution à la collecte et à l'analyse de certains documents de cette section de Geneviève Audet, post-doctorante, et de Murielle Swift, alors étudiante à la maîtrise, toutes deux à l'Université de Montréal.

Notre stratégie a donc été de faire ressortir, par catégories (politiques, activités, etc.), les éléments prédominants du cadre. Les résultats sont présentés d'abord pour le secteur « formel » par niveau (primaire, secondaire, collégial, universitaire), puis pour le secteur communautaire.

2.1 AUX NIVEAUX PRIMAIRE ET SECONDAIRE

2.1.1 Les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie

Les écoles des niveaux primaire et secondaire doivent appliquer la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation (MEQ) (1998) et les politiques adoptées par leur commission scolaire. La politique du ministère comporte un volet entier sur **l'égalité des chances**, une mission fondamentale de l'école qui, dans le respect de ce principe, « a le mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier tous ses élèves venant de milieux de plus en plus diversifiés aux plans ethnoculturel, linguistique et religieux » (art. 36 *Loi de l'instruction publique*). L'égalité des chances constitue l'un des trois principes d'action qui structurent le document ministériel. Sous ce concept, plusieurs prises de position normatives sont mises de l'avant, dont celle d'offrir des « moyens particuliers » pour les nouveaux arrivants, et des « mesures compensatoires » pour les élèves issus de l'immigration éprouvant des difficultés scolaires. De plus, la *Politique* mentionne, comme conditions nécessaires à l'actualisation de l'égalité des chances, la promotion d'un **climat d'équité** et de **non-discrimination** dans l'ensemble de la vie scolaire, notamment par la formation des maîtres, ainsi que la valorisation du pluralisme au sein du curriculum et dans les normes et règlements de l'école. D'un point de vue normatif, certains éléments d'une approche antiraciste axée sur l'égalité des chances, notamment sous l'angle de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, sont présents.

Toutefois, lorsque le document aborde les constats et les actions qui seront menées, cet enjeu apparaît nettement moins développé que les deux autres principes de la Politique, soit « la maîtrise du français langue commune de la vie publique » et « l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste », et ce, autant dans l'espace qui lui est consacré que dans la teneur de la réflexion et le nombre de pistes d'action qui lui sont reliées.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation apporte son soutien aux commissions scolaires qui veulent élaborer leur propre politique d'éducation interculturelle. La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) a adopté sa *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté* en 1999, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) n'en a pas, tandis que la Commission scolaire de Montréal (CSDM) a déposé en avril 2006 une nouvelle version de son projet de Politique interculturelle pour consultation auprès de divers partenaires internes et externes, dont les parents. La lutte contre « toutes les formes de discrimination, d'exclusion, de racisme ou d'injustice... » est l'un des principes centraux de cette politique. La politique de la CSMB comporte plusieurs éléments de l'approche antiraciste, bien qu'elle mise peu, explicitement, sur l'égalité des chances. Elle propose, en effet, trois axes d'intervention pour guider l'action de la communauté éducative : favoriser l'intégration linguistique, pédagogique et sociale des élèves non francophones, promouvoir chez l'ensemble des élèves l'usage et la maîtrise du français et préparer ces derniers à participer à la construction d'une société démocratique, francophone et pluraliste.

Du côté des écoles, la plupart ont développé des projets éducatifs ou des codes de vie dont certains comportent explicitement plusieurs éléments de l'approche antiraciste. Cependant, la recension des projets éducatifs pour le primaire s'est avérée peu fructueuse, parce que peu d'entre eux sont accessibles sur le Web. Une étude doctorale en cours (Gravel, 2004) portant sur l'éducation à la citoyenneté, menée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a aussi constaté que très peu de projets éducatifs sont présents sur le Web, et que, parmi ceux qui le sont, un grand nombre n'ont pas été actualisés. Elle indique également qu'au sein des écoles primaires de la CSDM, seulement six projets éducatifs comportaient certains mots-clés reliés à notre thème (dont race, racisme), mots-clés que l'auteur a d'ailleurs inclus dans une grille d'analyse large du concept de citoyenneté.

À la CSMB, sur 13 écoles secondaires répertoriées dans la liste, huit ont développé des codes de vie ou des projets éducatifs contenant l'un ou l'autre des mots-clés : race, racisme, préjugés, tolérance, diversité, pluralisme, interculturel. Quant à la CSDM, sur 47 établissements secondaires répertoriés dans sa liste, 15 ont adopté un code de vie ou un projet éducatif qui mentionne l'un ou l'autre des éléments du cadre heuristique. Ce sont généralement des écoles très multiethniques. Enfin, à la CSPI, parmi 12 établissements secondaires recensés, nous avons trouvé cinq codes de vie ou projets éducatifs qui tiennent compte de ces questions. Toutefois, comme on le verra au chapitre 3, le fait que ces éléments ne figurent pas dans les documents officiels accessibles de d'autres écoles n'implique pas qu'elles ne mènent pas d'activités à cet égard ni, à l'inverse, que les écoles recensées ici soient nécessairement plus dynamiques en matière d'éducation antiraciste.

Dans les politiques générales, projets éducatifs et codes de vie, on retrace **explicitement** l'un ou l'autre des éléments suivants du cadre heuristique, qui réfèrent soit à l'objectif prioritaire, soit au système d'explication dominant, ou soit aux trois stratégies principales de l'éducation antiraciste :

▪ L'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les enseignants issus des minorités

Le premier principe du projet de politique de la CSDM stipule que « La Commission entend assurer des chances égales de réussite, en offrant aux élèves issus des minorités ethnoculturelles des services spécifiques adaptés à leurs besoins. »

Dans la Politique de la CSMB, la question de l'égalité des chances est indirectement abordée sous l'angle de l'intégration des jeunes non-francophones et du personnel des minorités. Elle entend :

- ✓ « procéder promptement au repérage des élèves non francophones présentant des difficultés importantes d'intégration linguistique, pédagogique et/ou sociale et mettre en place les services appropriés;
- ✓ instaurer une collaboration active et permanente entre l'ensemble du personnel scolaire, selon son rôle et ses fonctions, les parents et les organismes communautaires eu égard à l'intégration linguistique, pédagogique et sociale des élèves non francophones;
- ✓ favoriser une représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel de la commission scolaire et ce, dans les différents corps d'emploi de façon à refléter le pluralisme de la société québécoise ».

Trois écoles de la CSDM et une école de la CSMB citent explicitement cet objectif :

- ✓ À l'École Joseph-Charbonneau (CSDM), le code de vie est sans doute le plus explicite en la matière. Il stipule l'importance du respect mutuel et de traiter les autres « sur un pied

d'égalité, malgré les différences de sexe, d'origine ethnique, de religion, de capacités, de comportements, de niveau de scolarité, d'âge ».

- ✓ À l'École Jeanne-Mance (CSDM), le code de vie indique que l'école entend « Accueillir les nouveaux élèves par la mise en place de moyens favorisant leur intégration » pour assurer « l'égalité des chances ».
- ✓ À l'École Joseph-François Perrault (CSDM), le code de vie indique, sous forme d'engagement formel, « Je comprends que nous sommes différents, mais égaux, quels que soient le sexe, la race, les difficultés, le statut social ou économique et je l'accepte ».

▪ Les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux

On a répertorié deux écoles de la CSDM et cinq écoles de la CSMB qui citent explicitement cette dimension dans leur code de vie ou projet éducatif :

- ✓ À l'École internationale de Montréal (CSDM), les objectifs de l'éducation internationale sont de : « développer la compréhension internationale, l'ouverture, la tolérance et la coopération et de développer la compréhension et le respect des cultures et des milieux différents et la capacité de s'y adapter ».
- ✓ L'École Évangéline (CSDM) offre un volet international : les projets qui y sont réalisés « favorisent la compréhension internationale et l'engagement communautaire ».
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Saint-Laurent (CSMB) mentionne explicitement le volet « monde » qu'elle a développé, axé sur la « découverte du monde dans ses perspectives géographiques et historiques, en abordant des problématiques économiques, sociales et éthiques ».
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Mont-Royal (CSMB) accorde une importance particulière au « respect des personnes, de la vie et de l'environnement, à l'éducation à l'éthique et aux valeurs démocratiques ». Des voyages outre-mer sont organisés comme activités parascolaires.
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Félix-Leclerc (CSMB) mentionne la Journée interculturelle, des activités d'engagement communautaire et des voyages comme activités scolaires.
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Dorval/Jean-XXIII (CSMB) offre un programme d'éducation internationale et diverses activités (interculturelles, engagement communautaire, voyages).
- ✓ Le Projet éducatif de l'École des Sources (CSMB) mentionne également un programme d'éducation internationale et des activités interculturelles du même type.

▪ La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires

Cet élément est sans doute le plus présent dans les codes de vie ou projets éducatifs, puisque 13 écoles de la CSDM, trois de la CSMB et trois de la CSPI les mentionnent explicitement :

- ✓ La Politique de la CSMB stipule l'importance de « Développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité, des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique et des compétences pour gérer efficacement les conflits de valeurs ».
- ✓ À l'École internationale (CSDM), l'un des objectifs de l'éducation internationale est de « Développer une conscience critique face aux changements technologiques, politiques et sociaux du monde actuel ».
- ✓ À l'École secondaire Chomedey-de-Maisonnette (CSDM), le projet éducatif (élaboré par le comité Agir autrement de l'école) et le plan d'action « Tolérance zéro » en matière d'intimidation et de violence stipulent que « Tous les acteurs de l'école doivent

promouvoir et pratiquer la tolérance envers les différences individuelles de cultures et d'opinion ».

- ✓ À l'École De La Petite-Bourgogne (CSDM) l'ouverture aux autres est l'une des valeurs centrales du projet éducatif. Elle est définie comme « l'acceptation de l'autre, de sa différence, de la diversité, de la pluralité...la tolérance considérant l'effort de chacun, la culture des autres, la capacité de s'entendre avec les autres... ».
- ✓ À l'École Édouard-Montpetit (CSDM), le projet éducatif stipule explicitement : « que les élèves plus âgés respectent et soutiennent les élèves plus jeunes ou différents » afin d'en venir à « développer un milieu où les gens se respectent entre eux et respectent leur environnement ».
- ✓ À l'École Évangéline (CSDM), le code de vie mentionne explicitement que : « Tout acte de violence verbale ou physique (dont les propos discriminatoires, racistes ou sexistes) sera sanctionné. Les vêtements des élèves ne doit pas les identifier à un groupe quelconque (signes de violence, racisme, gangs...) ».
- ✓ À l'École Georges-Vanier (CSDM), le code de vie indique d'« Éviter de développer ou susciter les préjugés défavorables face aux autres » et d'« Éviter toute forme de violence de mes gestes, mes attitudes, mes paroles et ma tenue vestimentaire ».
- ✓ À l'École Joseph-Charbonneau (CSDM), le code de vie est sans doute le plus explicite en la matière. Il stipule l'importance de respecter les autres, ce qui implique de ne pas tenir de propos discriminatoires et de les traiter « sur un pied d'égalité, malgré les différences de sexe, d'origine ethnique, de religion, de capacités, de comportements, de niveau de scolarité, d'âge ». Il mentionne également l'existence d'un « droit à l'intégrité » selon lequel : « Je peux m'affirmer comme je suis sans craindre le harcèlement à cause de mes croyances, mes valeurs, mon sexe, ma race, ma religion, mes idées, mes capacités et mon orientation sexuelle ».
- ✓ À l'École Joseph-François Perrault (CSDM), le code de vie indique, sous forme d'engagement formel, « J'entretiens des relations harmonieuses avec les autres ».
- ✓ À l'École La Dauversière (CSDM), le projet éducatif mentionne que l'école est « multiethnique » et « reflète la réalité montréalaise » où l'on « cohabite dans le respect et l'harmonie »; « Les élèves et le personnel se vouent un respect mutuel et vivent dans un milieu sans violence et sans discrimination ».
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Louise-Trichet (CSDM) stipule que « Les activités réalisées par les intervenants permettent aux élèves de reconnaître, d'exprimer et de défendre leurs croyances et leurs valeurs dans le respect et la tolérance des autres et de l'environnement ».
- ✓ À l'École Marguerite-de Lajemmerais (CSDM), le projet éducatif parle d'une « meilleure connaissance de l'Autre ».
- ✓ Le Code de vie de l'École Sophie-Barat (CSDM) stipule « éviter de développer ou de susciter des préjugés défavorables à l'égard des autres ».
- ✓ Le Code de vie de l'École St-Luc de Montréal (CSDM) mentionne, sous forme d'engagement : « Je reconnais que toute personne a le droit d'être traitée avec égards quels que soient son sexe, son âge, son origine ethnique, sa religion ou son orientation sexuelle. Aucun être humain n'a le droit d'en mépriser ou d'en humilier un autre. ».
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Cavalier-de-LaSalle (CSMB) indique que « L'école assure la cohabitation de tous dans un climat respectueux en favorisant la connaissance de la culture québécoise et l'ouverture à la diversité ».
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Mgr-Richard (CSMB) privilégie le respect mutuel. Les voyages culturels et la semaine interculturelle sont mentionnés comme activités.
- ✓ Le Projet éducatif de l'École Dalbé-Viau (CSMB) mentionne la Semaine interculturelle dans les activités parascolaires.

- ✓ Le Code de vie de l'École secondaire de la Pointe-aux-Trembles (CSPI) stipule : « Je reconnais le droit à la différence en évitant toutes discriminations... ».
 - ✓ Le Projet éducatif de l'École Le Prélude (CSPI), favorise l'ouverture d'esprit à l'égard de la différence. Cette école accueille des élèves autistiques ou présentant des difficultés psychopathologiques.
 - ✓ Le Code de vie de l'école Antoine-de-St-Exupéry (CSPI) mentionne simplement l'acceptation des différences et le refus de la violence.
- La transmission, auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un *empowerment*, d'un engagement
- ✓ Dans la politique de la CSMB, est mentionnée l'importance de « Préparer l'élève à l'exercice de la citoyenneté en l'éduquant à la démocratie, au civisme, au pluralisme et à l'engagement collectif ».
 - ✓ À l'École internationale de Montréal (CSDM), le projet éducatif vise à « développer une conscience critique face aux changements technologiques, politiques et sociaux du monde actuel ».
 - ✓ À l'École La Dauversière (CSDM), le projet éducatif mentionne que l'école « se veut un milieu de vie favorisant le développement de compétences et de conscience sociale ». Dans le volet d'éducation internationale, chaque élève élabore, réalise et évalue un projet communautaire dans le milieu social de son choix, afin de « se comporter comme un citoyen actif, tolérant et respectueux ».
 - ✓ Le Projet éducatif de l'École Mont-Royal (CSMB) mentionne explicitement la tenue d'activités interculturelles, communautaires et humanitaires.
 - ✓ Le Projet éducatif de l'école Calixa-Lavallée (CSPI) vise le développement d'un « citoyen actif et responsable dans une communauté multiethnique et démocratique ». Il favorise la « multiplication d'activités avec les différentes communautés culturelles et les organismes communautaires », la « création d'un site internet interactif permettant la multiplication d'informations et d'échanges entre les membres de la communauté éducative » et la « mise sur pied d'un conseil étudiant représentatif de tous les élèves et impliqué dans la recherche-action ».
- Une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination

Seule la *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté* de la CSMB mentionne qu'elle vise à faire en sorte que les enseignants adoptent une pédagogie axée sur les questions d'ouverture à la diversité, d'équité, de justice et de discrimination et qu'ils développent des connaissances, habiletés et compétences en éducation interculturelle, en vue d'éliminer les perspectives ethnocentriques.

On constate donc que l'élément de l'approche antiraciste qui revient le plus fréquemment, du moins explicitement, dans les politiques générales, projets éducatifs ou codes de vie concerne les « attitudes et comportements », comme règles de conduite des écoles. Ceci dit, c'est plus souvent sous l'angle des « relations interculturelles harmonieuses » que la transformation est envisagée, dans l'objectif de désamorcer des conflits potentiels, plutôt qu'en termes plus systémiques.

2.1.2 Les programmes, le curriculum ou les cours

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec adoptait *Le programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), visant le préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire. À ce jour, seule la version préscolaire et primaire, et celle du premier cycle du secondaire ont été approuvées. Le Programme du premier cycle du secondaire (MEQ, 2004) devrait être en vigueur à partir de l'automne 2005. Nous analysons ici les programmes de ces cycles, en faisant ressortir, **en gras**, les éléments qui rejoignent notre cadre heuristique. Si les compétences essentielles pour le primaire et le secondaire sont les mêmes, nous avons préféré les reprendre pour chacun des niveaux afin de montrer les éléments explicites qui recoupent l'approche antiraciste. Nous en ferons une analyse synthétique en conclusion de chaque niveau.

2.1.2.1 Au niveau primaire

Dans la définition de la « *triple mission de l'école* » – instruire, socialiser et qualifier -, nous avons dégagé plusieurs éléments de notre cadre heuristique. Ainsi, dans la mission de socialisation, qui vise à « apprendre à mieux vivre ensemble », le programme stipule que : « Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du **vivre-ensemble** et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les **valeurs à la base de sa démocratie** et de préparer les jeunes à devenir des **citoyens responsables**. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les **risques d'exclusion** qui compromettent l'avenir de trop de jeunes ». De même, la mission de qualification repose clairement sur un objectif d'égalité des chances, car « l'école a le devoir de rendre possible la **réussite scolaire de tous les élèves...** ».

Dans la définition des *orientations du programme de formation*, les apprentissages doivent être qualifiants et différenciés : « Dans la logique du Programme de formation, viser la **réussite pour tous** prend un double sens. Le premier, le plus important, suggère que l'effort consenti par l'école n'ait de cesse que lorsque tous les élèves en mesure de réussir obtiendront leur diplôme. Le second souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talent et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés ».

Le Programme est également fondé sur l'acquisition de compétences transversales de quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de la communication. Nous avons examiné les compétences intellectuelles, personnelles et sociales, et de la communication.

Dans le champ des compétences transversales d'ordre intellectuel, la description de la Compétence 3, « Exercer son jugement **critique** », indique que l'objectif est d'amener l'élève à « Relativiser son jugement (reconnaître ses **préjugés**) ». Vers la fin du primaire, l'élève doit saisir certains enjeux logiques, **éthiques** ou esthétiques d'une situation ou d'une question, afin qu'il parvienne, « fût-ce sommairement, à dégager des valeurs, des principes, des droits et des devoirs sur lesquels il va fonder son jugement ».

Dans le champ des compétences transversales d'ordre personnel et social, liées au développement et à l'affirmation de l'**identité** personnelle et collective de l'élève, celui-ci va développer des « habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le **respect de l'autre** », par des « attitudes d'**ouverture** et de souplesse, d'**engagement** et d'entraide ». La Compétence 7, « Structurer son identité », signifie que l'élève « apprendra plus ou moins,

suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à **accepter la différence** et à **s'ouvrir à la diversité**. L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à **accueillir celle des autres** ». La composante de la compétence est de « prendre conscience de sa place parmi les autres (manifester une **ouverture à la diversité culturelle et ethnique**) ».

La Compétence 8, « Coopérer », a pour signification de susciter « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que **l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence**. ». Les composantes de la compétence sont d'« Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes (Accueillir l'autre avec ses caractéristiques).

En ce qui concerne la compétence transversale de l'ordre de la communication, il est stipulé que « son impact est majeur tant sur la **réussite scolaire** que sur la **réussite sociale** et professionnelle ». La Compétence 9 vise à « communiquer de façon appropriée ».

Pour leur part, les « Domaines généraux de formation » renvoient dans le Programme aux « intentions éducatives », « lieu de convergence des intentions éducatives ». Ils transcendent et interrelient les compétences et les contenus. Ainsi, les enseignants et les intervenants doivent planifier de façon concertée des activités reliées à ces domaines et saisir des incidents de la vie scolaire ou sociale pour en faire des occasions d'intervention éducatives ciblées (équipe-école). Ces domaines sont de cinq ordres : Environnement et consommation, Médias, Vivre ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Santé et bien-être. Les trois premiers comportent certains des éléments d'une éducation antiraciste.

Le domaine général Environnement et consommation comporte les axes de développement suivants : Conscience des aspects **sociaux**, économiques **et éthiques** du monde de la consommation (**interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations, conséquences de la mondialisation sur les cultures, mode de vie et répartition des richesses**).

De même, les axes de développement du domaine général Médias concernent l'appréciation des représentations médiatiques de la réalité (reconnaissance des messages **sexistes, stéréotypés ou violents**), ainsi que la connaissance et le respect des **droits et responsabilités** individuels et collectifs relatifs aux médias (liberté d'expression).

Dans le domaine général Vivre ensemble et citoyenneté, l'école est définie comme une « communauté d'apprentissage et microcosme de la société », qui « accueille des individus de provenances sociales et culturelles variées. Elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à **respecter l'autre dans sa différence**, à accueillir la pluralité, à **maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion**. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, **de solidarité, d'ouverture à l'autre** et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde **l'égalité des droits** dans notre société ». L'Intention éducative est de permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Ainsi, ses axes de développement sont : la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques (droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques), **l'engagement** dans l'action dans un esprit de **coopération et**

de solidarité (établissement de **rapports égaux**); la culture de la paix (interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations, **égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes, conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion**).

Le programme est aussi constitué de « domaines d'apprentissages », dont celui de l'Univers social⁴ (ouverture sur le monde, diversité, distance critique). Au premier cycle du primaire, il consiste à acquérir la compétence de construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société, par l'initiation au **changement et à la différence** et par des attitudes **d'ouverture et de tolérance**. L'élève doit apprendre à gérer **ses relations avec l'autre et à construire peu à peu son identité au contact de la différence**.

Aux deuxième et troisième cycles du primaire, le domaine de l'Univers social se compose de trois disciplines : Géographie, Histoire et Éducation à la citoyenneté. La principale compétence visée est « **S'ouvrir à la diversité des sociétés** et de leur territoire », en découvrant la coexistence d'organisations différentes, invitant ainsi l'élève à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. Le programme stipule que ces matières favorisent **l'ouverture sur le monde** et éveillent au changement et à la **diversité**. L'histoire contribue à la construction de l'identité et au **développement de la tolérance**, attitude indispensable en démocratie, aux réalités culturelles et à la diversité. Au troisième cycle, l'élève progresse dans le développement de la compétence à s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire, et apprend à exprimer son point de vue sur les forces et les faiblesses des sociétés.

En ce qui concerne le Domaine d'apprentissage du Développement personnel, il vise à amener « l'élève à cerner et à intégrer dans l'action des valeurs telles que **l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres** et de l'environnement. L'objet d'étude est **la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement**. Ces apprentissages communs favorisent sa **responsabilisation personnelle et sociale** et le préparent à devenir un citoyen autonome et responsable. Les apprentissages communs au domaine visent à la sensibilisation à des valeurs de l'ordre du vivre-ensemble. Ce domaine d'apprentissage comporte trois disciplines : Enseignement moral, Enseignement moral et religieux catholique, Enseignement moral et religieux protestant. Comme ils se recoupent sur plusieurs points, nous examinons uniquement l'enseignement moral.

L'enseignement moral vise l'acquisition de trois principales compétences : Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral; Prendre position, de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral; Pratiquer le dialogue moral. Ainsi, l'élève est amené, non seulement à « réfléchir sur ses propres options morales » mais aussi, à analyser celles de « la société dont il fait partie pour en cerner les forces et les faiblesses et entrevoir **comment il pourrait contribuer à l'améliorer**. ». Progressivement, il analysera « d'autres réalités plus vastes, comme son quartier, les autres cultures qui s'y trouvent, son pays, d'autres pays, la planète », afin de « prendre conscience des **problèmes moraux** qu'elles soulèvent » et de développer « des outils pour les résoudre et pour **prendre position de façon éclairée** ». Ces compétences entretiennent des liens étroits avec les compétences transversales relatives au **jugement critique**, à la pensée créatrice, à **l'identité et à la**

⁴ Ce domaine d'apprentissage n'est pas inscrit à la grille-matières du premier cycle du primaire. Les apprentissages doivent être pris en charge par les programmes disciplinaires obligatoires à ce cycle.

coopération. En effet, « l'élève qui cherche à comprendre son milieu de vie en vue de guider son agir fait appel à son jugement critique lorsqu'il analyse le fonctionnement de son milieu social, ses valeurs et ses règles et qu'il les compare à ceux qui caractérisent d'autres cultures ou d'autres époques ». La question des différences entre personnes (**sexe, race, religion, goûts, aptitudes**) est soulignée, parce qu'elles « sont souvent à l'origine de **préjugés défavorables et de difficultés dans les relations** ».

Pour la première compétence, les attentes de fin de cycle, notamment pour le troisième cycle, sont que l'élève puisse considérer « des façons de voir les personnes, des valeurs, des interdits, des règles, des normes et des droits qui guident l'agir envers des personnes différentes. Il compare sa réalité et ses repères avec ceux des jeunes de son âge qui appartiennent à d'autres cultures ou qui ont vécu à d'autres époques. (...) Il exprime ce qu'il retient comme étant le plus important pour guider son agir avec des personnes différentes et démontre en quoi ce qu'il retient pourrait **favoriser son mieux-vivre et celui de la collectivité** ».

Enfin, en termes de savoirs essentiels (ou contenus), l'élève verra plusieurs dimensions des relations sociales, les difficultés dans les relations en raison de **différences (sexe, race, orientation sexuelle, goûts, condition sociale), la présence et les effets des préjugés et des généralisations**. De même, il analysera les exigences de la vie en commun pour des personnes différentes, la reconnaissance de ce qui constitue **l'égalité** au-delà des différences (usage de la Charte des droits et libertés et compréhension de ses principes), la gestion satisfaisante des tensions créées dans les relations entre personnes différentes, et il développera un regard critique sur **la discrimination** dans les publicités et les médias. Enfin, il devra établir des relations entre son milieu de vie, une autre culture ou une autre époque et faire l'examen de situations de vie et des repères pour agir dans une autre culture.

En ce qui concerne la compétence visant à « prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral », les attentes de fin de cycle, pour l'élève de troisième cycle, sont de résoudre « un problème moral qui met en cause des relations entre personnes différentes » et de l'expliquer « à l'aide de plusieurs éléments du contexte ». Il doit relever « la cause du problème et ses répercussions sur une ou plusieurs personnes et expliquer le point de vue de ces personnes » en identifiant « les repères moraux qui sont en cause ». « Il prévoit des choix et leurs conséquences positives ou négatives, à court et à long terme, pour la personne concernée, pour les autres personnes touchées et parfois pour la société. Il justifie son choix en faisant ressortir les repères (valeurs, interdits, règles, droits de la personne, vision de l'être humain) sur lesquels il s'appuie et démontre que le choix privilégié est le plus souhaitable pour l'ensemble des personnes concernées, pour le groupe ou pour la société ». En termes de savoirs essentiels, l'élève portera un regard critique sur les raisons qui appuient son choix (Est-ce qu'elles contiennent des **préjugés, des généralisations hâtives ou excessives, des normalisations** ?).

Pour sa part, la compétence relative à la pratique du dialogue moral porte sur les savoirs essentiels suivants : la sensibilité envers l'autre (identifier et analyser les obstacles à l'écoute et à la compréhension (ex. : distractions, **préjugés**, conclusions hâtives, manque d'intérêt, **sentiments négatifs**); **l'engagement** avec les autres dans une recherche commune; l'exercice de sa pensée critique (identifier des **interventions irrespectueuses**, porteuses d'interprétations inadéquates, **de préjugés ou de généralisations**). Le programme cite également les références à utiliser pour l'enseignement de ces savoirs essentiels : la non-violence et la paix (**Gandhi** : un prophète de la non-violence); **l'accueil de la différence**

(Martin Luther King : l'homme qui a appris aux siens à vivre fièrement leur différence); le Mouvement international de la réconciliation; **l'Anti-Slave Trade Society et la Loi d'abolition de l'esclavage en France**.

On constate que formellement, et très explicitement, le programme québécois du primaire, autant dans ses grandes orientations que dans le descriptif des compétences, des disciplines et des contenus d'apprentissage, comporte de nombreux éléments d'une approche antiraciste. Bien que les termes de « racisme » et de « race » soient quasi-absents, il ressort que ce programme :

- est très axé sur l'égalité des chances et les inégalités sociales en général, générées par la différenciation (facteurs de sexe, race, condition sociale, etc.);
- mise sur l'*empowerment* et l'engagement social, en débordant de la perspective civique « classique », qui s'en tient souvent à l'étude des institutions démocratiques et des droits humains;
- tient compte des rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, tant dans les disciplines de l'univers social que du développement personnel;
- vise la prise de conscience et la transformation des attitudes et comportements discriminatoires, racistes, sexistes, etc. et préconise l'usage de savoirs nouveaux;
- entend non seulement préconiser une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination, qui reviennent à plusieurs reprises, mais aussi miser sur des savoirs essentiels qui s'appuient sur des auteurs « minoritaires » ou non occidentaux : Gandhi, Luther King, etc.

Toutefois, il ne vise pas explicitement la transformation des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires réels.

2.1.2.2 Au niveau secondaire

Le Programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire, premier cycle, version approuvée) du MEQ (2004), et dont la mise en œuvre était prévue en septembre 2004 pour les écoles qui le désiraient, et obligatoirement en septembre 2005 pour toutes les écoles, la triple mission de l'école est élargie : il s'agit d'instruire dans un monde du savoir, de socialiser dans un monde pluraliste (amener les élèves à apprécier les **différences** personnelles et culturelles, prévenir les **risques d'exclusion** à l'école) et de qualifier dans un monde en changement (école doit gérer l'**hétérogénéité** croissante des élèves et soutenir des progressions diversifiées sans tomber dans la **ségrégation**).

Le programme de formation stipule qu'il constitue un appui au renouvellement des pratiques : « Le programme actuel ne prétend pas résoudre par lui-même le **problème des inégalités**, mais il permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et qui facilite la **différenciation pédagogique**, condition essentielle à la lutte contre l'échec. Il incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter sur les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux ».

Quatre domaines généraux de formation (ou intentions éducatives) comportent des éléments de l'éducation antiraciste : Santé et bien-être, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté. Ils se recoupent et sont interreliés sur plusieurs aspects.

Dans le domaine général Santé et bien-être, le programme mentionne l'importance d'aider l'élève « à cerner les conséquences néfastes que peuvent avoir, pour sa propre santé psychologique ou celle de ses pairs, certains comportements tels que la prise de risques mal calculés, **l'exclusion, la discrimination et toute forme d'abus** ».

Dans le domaine général Environnement et consommation, l'intention éducative est d'amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement. Les conséquences de la **mondialisation** pour les cultures, les **modes de vie et répartition des richesses** et la **distribution équitable des ressources** sont traités.

De même, dans le domaine général Médias, l'intention éducative est d'amener l'élève à faire preuve de **sens critique**, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques **respectant les droits individuels et collectifs**. Il doit saisir ce qu'est la liberté d'expression et ses limites.

Toutefois, c'est dans le domaine général Vivre ensemble et citoyenneté que l'on retrouve plusieurs éléments d'une approche « antiraciste ». L'intention éducative est d'« amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une **attitude d'ouverture sur le monde** et de **respect de la diversité** ». Le programme est explicite sur le rôle de l'école à cet égard : elle « constitue un lieu privilégié pour apprendre à **respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion**. Elle permet aussi de faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques sur lesquels est fondée **l'égalité des droits** dans notre société ».

Le programme met l'accent ici sur la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques (principes de la démocratie, Chartes et lois fondamentales, droits et responsabilités des institutions démocratiques, autres idéologies et formes d'organisations politiques), sur **l'engagement, la coopération et la solidarité** (établissement de **rapports égalitaires**, projets d'action communautaire), la contribution à la culture de la paix (**notion de pouvoir, égalité des droits, conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion, lutte contre la pauvreté et l'analphabétisme, sensibilisation aux situations de coopération et d'agression, gestion pacifique des rapports de pouvoir**).

Au niveau des compétences transversales d'ordres intellectuel, méthodologique, personnel et social et de la communication, certaines sont explicitement axées sur la transformation des attitudes et comportements :

La Compétence 3, qui vise à exercer son jugement critique (ordre intellectuel), signifie de « **dépasser les stéréotypes, les préjugés**, les idées préconçues et les évidences intuitives au profit d'une analyse rigoureuse... ». L'élève doit construire son opinion, exprimer son opinion et relativiser son opinion (reconnaître ses préjugés).

La Compétence 7, qui vise à actualiser son potentiel (ordre personnel et social), renvoie à la capacité du jeune « à se définir comme personne, à reconnaître son **enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres** ». Ses composantes sont de reconnaître ses caractéristiques personnelles, de prendre sa place parmi les autres (**respecter les autres**) et de mettre à profit ses ressources personnelles. Il est spécifié ici que « Les enseignants de toutes les disciplines doivent également être conscients des **valeurs qu'ils véhiculent** et de

l'influence déterminante que celles-ci peuvent exercer sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ».

La Compétence 8, qui vise à coopérer (ordre personnel et social), entend susciter chez les élèves une compétence sociale en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect des **différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence** ».

Enfin, pour la Compétence 9, « communiquer de façon appropriée » (ordre de la communication), le programme stipule que « dans un monde où les **rapports sociaux sont complexes**, en raison notamment de la **diversité sociale, ethnique et culturelle** », la communication « peut **rapprocher les individus et les sociétés** tout comme elle peut les **éloigner** ou les dresser les uns contre les autres ». La capacité de s'exprimer avec justesse devient l'instrument privilégié permettant de « **prendre sa place comme personne et comme citoyen** ».

Comme au primaire, les domaines d'apprentissages (ou compétences disciplinaires) les plus pertinents sur la question sont ceux de l'univers social et du développement personnel. Le premier comporte trois disciplines (ou domaines d'apprentissage : Géographie, Histoire et Éducation à la citoyenneté). Le Programme présente ce domaine en mettant l'accent sur la multiplication des **chocs de cultures, les rapports sociaux et réalités sociales**, l'apport au développement et à la compréhension des questions d'ordre social, des disciplines axées sur **l'ouverture sur le monde, la conscience citoyenne** de l'enfant et sa compréhension « **des réalités sociales pour assumer ses responsabilités de citoyen** ».

Histoire et éducation à la citoyenneté sont interreliées, afin d'explorer le vivre-ensemble dans une perspective historique, de comprendre la diversité culturelle, les occasions et les lieux de la participation sociale. Elles sont aussi liées au domaine environnement et consommation (qu'elles recoupent), qui vise à prendre conscience des aspects **sociaux**, économiques et **éthiques** du monde de la consommation, et des **conséquences de la mondialisation sur la culture des sociétés, la répartition des richesses et la distribution des ressources**. Ces disciplines visent plusieurs compétences : **interroger les réalités sociales (passées et présentes) dans leur complexité**, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, pour établir notamment des liens entre l'action humaine et le **changement social** et relativiser son interprétation des réalités sociales, puis construire sa **conscience citoyenne à l'aide de l'histoire**, par la découverte des **fondements identitaires** et la capacité de **s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux**. L'élève sera donc amené à établir **l'apport de réalités sociales à la vie démocratique** (cerner des **valeurs et des principes** découlant de réalités sociales, reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique, relever les **droits et des responsabilités** des individus, et l'utilité des institutions publiques. Les contenus de la formation sont étendus et comportent plusieurs éléments de l'approche antiraciste : reconnaissance des libertés et droits civils (**liberté, responsabilité, réforme, censure, discrimination, dissidence, égalité, répression, ségrégation**), la révolution industrielle (classes sociales, capitalisme, libéralisme, socialisme, syndicalisme, urbanisation), les révolutions américaine ou française (droits, hiérarchie sociale, démocratie, régime politique, séparation des pouvoirs, révolution), l'expérience de la démocratie (pouvoir, citoyen, régime politique, cité-État), l'expansion européenne (**colonisation, empire, esclavage, enjeu, territoire**) et l'expansion du monde industriel (**impérialisme, acculturation, colonisation, discrimination, métropole, nationalisme**).

Dans la définition du Vivre ensemble et citoyenneté, il s'agit de développer des attitudes **d'ouverture sur le monde** et de **respect de la diversité**, de sensibiliser à **l'égalité des droits**, à **l'interdépendance des peuples**, **aux conflits à l'échelle internationale** et à la nécessité de développer **une culture de la paix**, et enfin, de saisir le sens des actions humaines. Les compétences visées sont le **jugement critique** et **construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire** (sentiment de responsabilité personnelle, reconnaître les actions humaines économiquement **équitables**, respectueuses de l'environnement, **justes sur le plan social** et adaptées à la culture des sociétés qui occupent les territoires). Les contenus de la formation portent sur le territoire urbain (métropole, patrimoine, protection des villes, diversité culturelle mondiale, Unesco), le tourisme de masse (attitudes, valeurs, comportements), les multinationales et leur déplacement vers des pays en voie de développement, le territoire **autochtone** (revendication, droits ancestraux, nation, culture).

Enfin, dans le domaine du développement personnel, il s'agit pour l'élève d'entrer en relation avec les autres, d'aller à la rencontre d'autres cultures et d'en apprécier la diversité, par un référentiel de valeurs de **solidarité, d'égalité, d'ouverture d'esprit, de justice, de liberté, d'acceptation de la différence**. Nous n'avons examiné que la discipline de l'enseignement moral, qui rejoint largement les enseignements catholique et protestant. Cette discipline vise à développer le jugement critique et la compétence éthique (émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à **l'engagement**, à l'exercice de la liberté et au souci de l'autre), à délibérer sur les éléments d'un référentiel moral, à **remettre en question nos façons de vivre en société**, à se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique et ce, pour améliorer le vivre-ensemble. Dans ce processus, l'élève doit aussi apprendre à **pratiquer le dialogue moral** dans une dynamique de **coopération**, manifester de la **considération pour soi et pour l'autre** (développer une attitude d'écoute, d'ouverture et de souci envers les autres). Les contenus de la formation sont, pour l'essentiel : **faim et pauvreté dans le monde, exploitation des jeunes au travail, tensions dans les relations (violence, discrimination, intimidation, exclusion), tensions liées à la cohabitation de différentes cultures, terrorisme international, répartition inégale des ressources et des richesses**

En fait, à l'instar du programme du primaire, presque tous les éléments d'une approche antiraciste se retrouvent dans le programme du secondaire, qui :

- est très axé sur l'égalité des chances et les inégalités sociales en général, générées par la différenciation (facteurs de sexe, race, condition sociale, etc.);
- mise sur *l'empowerment* et l'engagement social, en débordant de la perspective civique « classique », qui s'en tient souvent à l'étude des institutions démocratiques et des droits humains;
- tient compte des rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, en situant ces rapports dans les grands enjeux internationaux actuels : mondialisation, terrorisme, faim et pauvreté, répartition inégale des ressources, immigration, etc.;
- vise la prise de conscience et la transformation des attitudes et comportements discriminatoires, racistes, sexistes, etc. et préconise l'usage de savoirs nouveaux.
- entend non seulement préconiser une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination, qui reviennent à plusieurs reprises, mais aussi miser sur des savoirs essentiels qui s'appuient sur des auteurs « minoritaires » ou non occidentaux.

Toutefois, ici encore, il ne vise pas explicitement la transformation systémique des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires réels.

La manière dont ces *compétences transversales* sont et seront effectivement prises en charge par les diverses disciplines demeure floue pour l'instant. Il en est de même des énoncés associés aux « domaines de formation », dont celui qui porte spécifiquement sur le « vivre-ensemble et la citoyenneté ». Les activités que vont pouvoir mener concrètement les enseignants ne sont pas définies. La question, qui reste entière, est donc de savoir comment et jusqu'à quel point le programme est et sera appliqué par les enseignants, qui, comme on le voit dans les sections qui suivent, ne sont pas nécessairement tous outillés pour le faire.

2.1.3 Le perfectionnement des intervenants

Une série d'acteurs, notamment le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, proposent des formations ponctuelles aux divers intervenants du milieu scolaire, mais leur contenu est peu accessible aux chercheurs. En effet, la plupart de ces formations sont données par des consultants externes – professeurs, chercheurs, personnels des organismes non gouvernementaux (ONG) – qui conservent des droits sur leur contenu. À l'exception de quelques formations « maison » données par les commissions scolaires, nous n'avons donc pu obtenir les documents complets sur les formations effectuées par les consultants externes. Il est donc difficile d'en évaluer la teneur et d'en faire une analyse approfondie. Nous nous en tiendrons aux quelques informations documentaires, ou verbales, transmises par nos répondants, dont certains ont participé à l'élaboration de ces formations. Ces informations restent donc partielles.

- **La Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport (MELS)** organise des sessions de formation interculturelle volontaires, à Montréal et en région, à l'intention, entre autres, du nouveau personnel (cadres, directions d'école, personnel enseignant, conseillers et conseillères pédagogiques et autres professionnels non enseignant...), afin d'assurer la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans le milieu scolaire. Les sessions de formation offertes aux personnels par le MELS (environ 20 sessions par année) telles qu'elles sont décrites sur le site du Ministère, portaient sur les différents thèmes suivants en 2004-2005 :
 - **La communication interculturelle : introduction.** Les participants auront l'occasion de se familiariser avec la démarche requise pour faciliter la communication en contexte interculturel. Ils prendront connaissance des barrières qui entraînent des distorsions et découvriront l'influence qu'exercent les codes non verbaux et les valeurs dans ce domaine.
 - **Modes d'intervention appropriés en contexte scolaire multiethnique.** Il est important de savoir non seulement décoder, mais aussi résoudre certaines situations. Au cours de cette session, les participants auront la possibilité d'approfondir une démarche d'intervention visant à résoudre diverses difficultés reliées à la communication interculturelle. Ils prendront d'abord connaissance de cette démarche et examineront son application à un cas concret. Par la suite, ils devront résoudre, à l'aide de cette démarche, d'autres situations liées à la diversité ethnoculturelle.
 - **Relation pédagogique et diversité ethnoculturelle.** Par une démarche interactive, cette session permettra aux participants de se sensibiliser aux enjeux de l'interculturel aussi bien dans la relation pédagogique que dans la vie de la classe et le climat de l'école. On verra aussi comment tenir des rapports élève-enseignant, élève-élève, direction-personnel, école-famille, etc., dans la construction d'un interculturel porteur.
 - **Le rôle intégrateur de l'enseignant.** Dans une société de plus en plus diversifiée tant sur le plan ethnoculturel que sur celui des valeurs, l'enseignant joue un rôle

déterminant dans la capacité des élèves et des familles de s'« intégrer ». Cette évolution sociale confronte de plus en plus les enseignants à des situations pédagogiques complexes et à la nécessité de résoudre des dilemmes éthiques. Beaucoup en concluent uniquement à un alourdissement de la tâche, sans mettre en évidence que les enseignants y gagnent une marge de manœuvre et d'influence et qu'ils peuvent mettre en œuvre leur créativité comme jamais auparavant. Leur rôle d'agents intégrateurs dans la société québécoise s'en trouve renforcé. Le travail d'atelier se fera de façon interactive, à partir de mini-études de cas tirées de la pratique d'enseignants. Il vise à mettre en évidence la marge de liberté de l'enseignant et les manières de l'utiliser.

- **Préceptes religieux et vie scolaire.** Cette session vise à donner aux participants un aperçu des préceptes importants des grandes traditions religieuses (ex. fêtes, port de signes distinctifs, rituels de prière, etc.). Dans une approche interactive et par des exercices pratiques, on verra comment ces préceptes peuvent avoir une influence sur la vie de l'école.
- **Prévention et gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire multiethnique.** (L'accommodement raisonnable). Cette session de formation vise à enrichir la réflexion sur les questions soulevées en contexte de diversité culturelle et religieuse à l'école. Dans un premier temps, il s'agira de discuter des motifs qui nous incitent à prendre en compte la diversité culturelle et religieuse, les limites de son adaptation ainsi que la façon dont on peut trouver des solutions mutuellement acceptables. Dans la deuxième partie de la journée, on abordera l'étude de cas pratiques. Pour chaque cas, il s'agira de faire ressortir des marges de manœuvre dans les limites des lois du domaine de l'éducation et de la Charte des droits et libertés de la personne qui faciliteront la prise de décision des intervenants.
- **Les liens école-famille-communauté.** Cette activité de formation est axée sur l'appropriation d'une démarche pour rapprocher les familles et l'école. À cet effet, divers moyens seront présentés aux participants, notamment des instruments élaborés à l'intention des écoles primaires et secondaires. Cette formation s'appuiera sur de brèves présentations, des travaux en équipes et des échanges d'observations et discussions en grand groupe.
- **Projet éducatif et diversité ethnoculturelle.** Après un rappel du cadre d'élaboration du projet éducatif, cette session sera centrée sur les moyens pour les milieux scolaires fortement pluriethniques d'y intégrer la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Des directions et un ex-président de conseil d'établissement feront état, en table ronde, de mesures concrètes visant cette prise en compte pour une école qui soutient l'intégration et l'apprentissage du vivre-ensemble.
- **Comment former des élèves citoyens en milieu multiethnique.** L'objet de cette session sera de présenter des éléments de réflexion et des pistes d'intervention en matière d'éducation aux droits et à la citoyenneté en milieu scolaire multiethnique. Les participants seront ainsi amenés à prendre connaissance notamment du matériel pédagogique et de divers outils pouvant aider à sensibiliser l'élève à l'exercice des droits et responsabilités dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste, à la lutte à la discrimination et à l'exclusion, à la participation civique, participation à la vie de la classe, de son école, de son milieu.

À la simple lecture des descriptifs, le racisme apparaît plus comme une thématique implicite qu'explicite dans la plupart des formations offertes. Mais, sans accès aux documents et sans observation dans les cours, il est difficile de mesurer sa prise en compte réelle dans la pratique, ainsi que l'angle sous lequel il sera traité, qui peut varier d'une formation à l'autre,

selon les formateurs et les intérêts des participants. Cependant, selon certains informateurs-clés, rencontrés en entrevue dans le cadre de cette étude, dont un représentant du Ministère et certains intervenants qui ont aussi construit ces modules et sont formateurs pour le MELS, le racisme n'est pas une thématique centrale dans ces séances mais reste incontournable. Ainsi, dans le document relatif à la formation sur l'accommodement raisonnable, on trouve divers éléments d'une approche antiraciste. Premièrement, le concept de discrimination directe et indirecte y est présenté et discuté comme l'un des motifs centraux à l'origine de la nécessité d'accommoder. Deuxièmement, l'action des filtres culturels constitués par les représentations stéréotypées réciproques des intervenants scolaires et des parents y est identifiée comme un des éléments à dépasser lors de la négociation d'accommodement. Le document évoque également que ces préjugés ne sont pas individuels mais peuvent correspondre à la construction plus ou moins négative de certains groupes dans la société.

Dans les modules sur la communication interculturelle et sur les rapports écoles-parents-communautés, selon la professeure qui les a construits, le travail de réflexion avec les participants débute toujours sur les concepts de racisme, préjugés, stéréotypes et discriminations, sur leur production sociologique et leurs liens empiriques. L'objectif est d'amener les participants à réfléchir à l'impact de ces représentations sur les interventions en milieu scolaire.

- **La Commission scolaire de Montréal (CSDM)** avait un service des Relations Interculturelles doté d'un programme de formation et de perfectionnement du personnel, qui a disparu depuis une dizaine d'années. La formation du personnel a été décentralisée dans les écoles, ou encore elle est offerte de manière ponctuelle, soit en réponse à certains besoins en situation jugée critique, soit sous forme d'événement, comme dans le cadre de la Semaine d'actions contre le Racisme 2001, alors que la CSDM organisait une journée de formation pour le personnel, en collaboration avec la Commission des droits de la personne et la CEQ. Toutefois, le Centre des enseignantes et des enseignants (CEE) offre plus ou moins régulièrement des ateliers visant, entre autres, à éliminer des préjugés envers les communautés culturelles. Le service des ressources humaines a également intégré dans son programme d'introduction à la fonction des nouveaux membres de direction scolaire des ateliers sur les accommodements raisonnables. À la lecture du document de formation sur les accommodements raisonnables, on constate que la question du racisme est évoquée en traitant des motifs de discrimination prohibés par les chartes des droits et libertés, sans toutefois être placée au centre de la réflexion.
- Aux commissions scolaires **Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et de la Pointe-de-l'Île (CSPI)**, il existe actuellement des formations développées à l'interne sur les réalités de l'immigration (en général), données au personnel des services de garde et de surveillance des dîners (dont un guide d'autoformation), et aux chauffeurs d'autobus scolaires. À la CSMB, ces formations « maison » abordent les réalités des parents et des jeunes immigrants, et la diversité des obstacles qu'ils rencontrent (méconnaissance des us et coutumes en emploi, à l'école, dans le logement, etc., difficultés linguistiques, pauvreté et autres). Le guide offert pour le personnel des services de garde tourne autour de trois axes : L'environnement de travail (dont un volet sur les parents et sur l'équipe-école); une démarche d'introspection (dont un volet sur les expériences de vie et les valeurs personnelles, ou « seuil de tolérance » personnel); l'interaction avec les enfants (dont les interventions en situations conflictuelles, la communication efficace et les interventions directes, indirectes et de réparation). À la CSPI, on entend également effectuer cette année des formations ciblées en fonction des besoins et demandes des milieux, selon les

problématiques locales spécifiques en termes de composition ethnique et d'enjeux religieux ou sociaux (ex. : question du voile et des accommodements raisonnables dans certaines écoles, question de la réussite des jeunes Noirs dans d'autres, question des frontières ethniques ou des gangs ailleurs, etc.).

- Par ailleurs, la **Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse** (CDPDJ) offre aussi des formations en milieux scolaires et des outils pédagogiques sur les discriminations, l'islamophobie, les accommodements raisonnables, les Autochtones et les droits de la personne à l'intention du personnel enseignant et non enseignant, ainsi que des élèves. La Commission a élaboré plusieurs formations et outils, dont un excellent recueil d'activités « L'éducation au droits et aux responsabilités, au primaire et au secondaire » pour les élèves. Cet ouvrage propose des activités axées sur la mise en situation et la réflexion autour de différents thèmes contenus dans la *Charte des droits et libertés de la personne* comme : l'enseignement des droits et libertés de la personne, les relations entre pairs, l'exercice démocratique de l'autorité, la définition et l'adoption de règles de vie, le règlement pacifique des conflits, les réactions à la discrimination, à l'injustice, aux inégalités, le droit à l'égalité pour les jeunes, les minorités et les personnes handicapées, et le droit à l'éducation. Plusieurs des ateliers offerts par la CDPDJ aux intervenants abordent explicitement et directement la question du racisme (les descriptifs proviennent du site internet de la Commission, tout en ayant été légèrement remaniés) :
- L'atelier 5, « *Plusieurs voix, une vision commune* », vise le personnel enseignant et non enseignant. Il porte sur la diversité croissante de la population et **vise le changement d'attitudes ou de comportements**, la connaissance et la compréhension du concept de diversité sous ses multiples aspects, la clarification des valeurs en cause **et l'identification des préjugés et des stéréotypes**. Les participants sont engagés dans une démarche participative permettant de mieux gérer les conflits et de développer des plans d'action.
 - L'atelier 7, « *L'islamophobie : les mythes qui la nourrissent* », s'adresse au personnel enseignant et non-enseignant. Il porte sur les questions de droits et libertés de la personne en regard des événements du 11 septembre 2001 et de leurs conséquences sur les relations interethniques et multiconfessionnelles, questions qui suscitent un intérêt grandissant dans le milieu scolaire. L'objectif est de susciter une discussion sur la définition de l'islamophobie, ses caractéristiques, ses origines et les mythes qui l'alimentent. L'atelier fournit aux participants des outils pour démystifier **les préjugés sociaux** et la discussion se déroule **dans un contexte de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et toute autre forme d'intolérance**.
 - L'atelier 9, « *Avoir le racisme à l'œil, c'est se distinguer* », vise le personnel enseignant et non enseignant. Il vise à sensibiliser le personnel enseignant et non enseignant aux conséquences **de l'exclusion et de la stigmatisation fondées sur la perception de l'infériorité et de la supériorité raciale**. Suivant l'approche de Jane Elliott aux États-Unis, l'atelier utilise la méthode du jeu de rôles afin que les participants puissent expérimenter les effets du racisme, tant du point de vue de la victime que de l'opresseur. Les participants doivent ensuite témoigner de leur expérience, en analysant la dynamique qui s'est installée dans le groupe et en exprimant leurs propres **réactions et sentiments, les changements de perceptions et de réactions après l'expérience, puis les solutions à apporter**. Les résultats de l'exercice sont ensuite mis en relation avec les dispositions de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et les possibilités de les implanter dans leurs milieux respectifs.

- L'atelier 10 offre une approche participative pour apprendre les techniques de résolution de conflits dans le contexte de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. Les participants doivent faire une analyse collective des **manifestations de la violence autant physique que psychologique dans notre société, c'est-à-dire dans les médias et la culture populaire, dans nos relations interpersonnelles, etc.** Dans le cadre de cet atelier, les participants travaillent sur des stratégies concrètes basées sur des situations de vécus scolaires afin de régler et de gérer les conflits, tout en faisant la promotion des droits humains.

Selon un représentant de la CDPDJ rencontré en entrevue (Chapitre 3), les demandes des écoles ou des intervenants scolaires pour ces formations sont peu fréquentes, sauf pour l'atelier sur l'islamophobie. La formation de la CDPDJ qui connaît le plus grand succès dans les écoles, et qui s'adresse autant aux enseignants qu'aux élèves du niveau secondaire, est celle sur les Autochtones (*Sous le Shaputuan – La rencontre Québécois-Autochtones*). Il s'agit d'un programme d'activités éducatives élaboré et appliqué par la Commission et l'Institut culturel et éducatif montagnais, qui vise le rapprochement avec les peuples autochtones et une meilleure connaissance des peuples autochtones que celle qui est transmise par les cours d'histoire du secondaire. Quelques semaines avant la tenue des activités pour les élèves, une formation préparatoire est offerte à tous les enseignants des écoles visitées, dans le cadre d'une journée pédagogique. Cette formation, qui s'appuie sur un outil pédagogique très complet intitulé *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, vise le développement chez les enseignants d'un sens critique face aux croyances et aux préjugés populaires dans l'objectif de permettre aux élèves d'avoir une perception plus juste des milieux autochtones.

Les activités, qui durent quatre ou cinq jours, comportent, pour les élèves : un Shaputuan (campement traditionnel montagnais) installé dans la cour de l'école; une heure de rencontre sous la tente avec des animateurs innus (montagnais); un spectacle d'artistes amérindiens; un campement de nuit pour un nombre limité d'élèves; des jeux d'inspiration autochtone; un souper communautaire sous le Shaputuan (mets amérindiens), des kiosques, des expositions et des démonstrations d'artisanat; des outils pédagogiques et des documents de vulgarisation.

Le document de formation *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (CDPDJ, Lepage 2002) comporte tous les éléments de l'approche antiraciste. Il aborde de front les **origines historiques des rapports de domination et de pouvoir entre les Autochtones et les Blancs, de la Conquête à la volonté d'assimilation, le paternalisme et la dépendance imposée aux Autochtones par le régime de tutelle de la Loi sur les Indiens, les perceptions distordues et les préjugés** entretenus au fil du temps à l'égard des nations autochtones – en raison de cette **infériorisation et marginalisation historiques**, puis de la **discrimination systémique** qui en a découlé – et enfin, la nécessité de réfléchir aux solutions communes quant au dépassement des préjugés et au territoire à partager.

Selon l'information recueillie, et comme nous le verrons dans l'analyse des entrevues (Chapitre 3), il existe donc une offre de formation continue pour les enseignants et les autres intervenants scolaires sur les questions liées à la production des inégalités, du racisme et des discriminations, mais celle-ci est non seulement peu utilisée mais aurait intérêt à se développer davantage, alors que le nouveau Programme entre en vigueur. Les cinq éléments de notre cadre sont souvent traités de façon superficielle, à l'exception des documents de la CDPDJ, qui restent toutefois axés sur la sensibilisation et dont les plus complets visent les élèves et non les enseignants. C'est le cas, par exemple, du recueil d'activités sur « L'éducation au droits et aux responsabilités », qui propose aux milieux scolaires

l'organisation de plusieurs activités d'improvisation, de discussion ou de productions artistiques collectives (murales, théâtre, bandes dessinées, etc.) visant **explicitement** :

- la compréhension des rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, en situant ces rapports dans l'histoire et dans les grands enjeux internationaux actuels : mondialisation, terrorisme, faim et pauvreté, répartition inégale des ressources, immigration, etc.;
- la prise de conscience critique des jeunes quant à l'existence des préjugés et des crimes contre l'humanité;
- l'*empowerment* et l'engagement social, dans une perspective à la fois civique (axée sur l'étude des institutions démocratiques et des droits humains) et transformatrice (la recherche de solutions et de changements);
- la transformation des attitudes et comportements discriminatoires, racistes, sexistes, etc.

2.1.4 Les activités scolaires, parascolaires ou événements

Parmi les nombreuses activités organisées en milieu scolaire sous le vocable « d'éducation interculturelle », plusieurs recourent les objectifs de l'approche antiraciste, sans toutefois être conçues dans une perspective définie comme « antiraciste ». À des fins administratives, ces activités s'inscrivent dans le programme d'« éducation interculturelle » du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, qui finance les activités issues des écoles. Les représentants des commissions scolaires se réunissent en comité de travail afin de déterminer annuellement une thématique pour les projets (en 2003-2004, par exemple, ceux-ci devaient faire la promotion de la paix). La majorité des projets provient des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire des écoles, et plus rarement des enseignants, bien que certains s'impliquent avec les animateurs. Certaines écoles font appel au Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC), à la CDPDJ ou à la Fondation de la tolérance pour des formations *ad hoc* avec les jeunes et les enseignants, ainsi qu'à différents organismes qui impliquent les jeunes tout au long de l'année (Jeunesse du Monde, Amnistie Internationale, Club 2/3). D'autres activités ponctuelles, implicitement antiracistes, sont organisées avec des organismes comme Vues d'Afrique, Amarrages sans frontières, Kaléidoscope ou avec des artistes et des auteurs identifiés à diverses cultures d'origine, à l'occasion par exemple du Mois de l'histoire des Noirs ou du mois du Ramadan.

Nous n'avons analysé qu'un seul *Rapport des activités des commissions scolaires* (2003-2004) sur le programme « éducation interculturelle », remis au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (juin 2004). Les écoles, les thèmes, les activités et leur nombre peuvent donc varier d'une année à l'autre. À la lecture de ce bilan des activités, et à la suite des entrevues avec les conseillers pédagogiques de ces commissions scolaires, on constate :

- qu'il existe davantage d'activités financées par ce programme dans les écoles primaires;
- que certaines commissions scolaires misent davantage sur ce programme comme en témoigne le fort dynamisme des écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB).

À la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la priorité a été accordée en 2003-2004 aux projets qui respectent les objectifs du programme et les critères de participation des élèves et de rapprochement interculturel : 26 projets ont été subventionnés sur 52 demandes, présentées par 60 écoles. La majorité des projets financés sont se sont réalisés niveau primaire. Les activités proposées devaient encourager l'intégration scolaire et l'apprentissage des valeurs démocratiques pour vivre ensemble; l'apprentissage et l'exercice de la

citoyenneté et des conduites pacifiques; le développement de liens de concertation entre l'établissement et les divers groupes culturels de sa communauté.

Certains éléments du cadre heuristique semblent émerger des titres de ces projets. Parmi les 26 projets subventionnés, sept apparaissent toucher davantage les questions liées au racisme, comme on le verra plus loin dans le cas des activités offertes par des groupes extérieurs :

- *Rencontre Québécois-Autochtones*
- *Montréal, terre d'accueil*
- *D'un temple à l'autre*
- *Repas des nations*
- *Rencontres intergénérationnelles et interculturelles*
- *Exprime ta différence*
- *J'ai le goût de l'autre*

De plus, l'analyse du contenu des fiches descriptives de certains autres projets révèle que l'école secondaire spéciale pour élèves en difficulté, Espace-Jeunesse, sous le titre « Espace-Jeunesse, milieu de vie », a réalisé au cours de plusieurs années un programme intégrant formellement une intention pédagogique antiraciste à l'apprentissage de conduites pacifiques.

Mentionnons enfin que sur le plan institutionnel, la CSDM publie depuis une dizaine d'années son Calendrier interculturel qui fait la promotion de la diversité culturelle et « indique quelques dates qui peuvent éventuellement être prises en compte lors de la planification d'activités » éducatives ou administratives, ces dates étant celles d'évènements culturels, religieux ou reliés aux droits de la personne.

À la CSMB, les projets devaient faire la promotion de la paix (thème 2003-2004), et 16 projets ont été sélectionnés sur les 38 présentés (13 au primaire et 3 au secondaire). De ce nombre, 9 étaient présentés par des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Pour sa part, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) a adopté pour thème « La paix à travers les arts » (2003-2004). Seize écoles ont présenté 20 projets touchant la paix et l'unité dans la différence et 19 d'entre eux ont été subventionnés (14 primaires, 5 secondaires).

Parmi les activités recensées dans les rapports auprès du Comité de gestion de la taxe scolaire, certaines se rapprochent de la perspective antiraciste, dans son objectif principal, son système d'explication ou ses stratégies. Les activités suivantes mettent l'accent sur **les rapports inégaux entre les divers groupes mondiaux**, en s'intéressant aux rapports historiques et aux droits de la personne, ainsi que sur **la transformation des attitudes et comportements**, et sur la **transmission d'un empowerment et d'un engagement**, par le développement d'un esprit critique.

Au niveau primaire

- **Programme Vers le Pacifique** : programme qui s'applique au quotidien tout au long de l'année, qui vise à proposer aux jeunes des stratégies de résolution des conflits, incluant les conflits interethniques ou « raciaux ». Ce programme a été appliqué de manière variée selon les écoles (messages pour la paix, livre-disque sur la découverte du langage pacifique, etc.).

- **Défi Action jeunes citoyens** (CSMB), touchant 200 élèves de 4^e année de trois écoles. Ces jeunes devaient vivre une expérience en lien avec **la paix, la connaissance et la reconnaissance de l'autre et la citoyenneté**. Parmi les participants, 30 sont choisis, en fonction de l'originalité, de l'effort, et de l'impact de leur geste, pour aller passer un week-end dans un camp de plein-air.
- **Au royaume de la paix** (maternelle et 1^{er} cycle, CSPI), dont les objectifs étaient de jouer en harmonie, d'**apprivoiser les différences** qui sont souvent source d'incompréhension et de malentendus.
- **Multiplication de paix** (primaire, maternelle, 3^e, 5^e, 6^e et TGA, CSPI) : les objectifs sont de créer un sentiment d'appartenance, de lutter contre la pauvreté et la guerre, de **diversifier les perceptions individuelles et/ou de groupe**. Les élèves devaient créer un symbole ou une image représentative de la paix sur un format « carte à jouer », puis monter une mosaïque avec ces images.
- **Radio DJ Enfant-Vers le pacifique** (CSMB) : il s'agissait d'effectuer des entrevues avec des **enfants d'écoles françaises à l'étranger** (Algérie, Sénégal, Burkina Faso, Bulgarie), et des capsules sur les différentes personnalités ayant obtenu des **prix Nobel de la paix**.
- **Les médiateurs à l'école** (CSMB) : projet qui vise à réduire les conflits à l'école et à outiller les jeunes à gérer leurs conflits afin qu'ils communiquent de manière pacifique. Une trentaine de jeunes sont sélectionnés pour être formés comme médiateurs.
- **Fenêtre sur le Monde** (CSPI) : activité s'adressant aux élèves du 3^e cycle. L'objectif est la sensibilisation des élèves aux droits, à la différence des individus et des groupes, et aux principes et valeurs démocratiques de la société québécoise. En lien avec le programme de formation Vision du Monde, ce projet amène les jeunes à coopérer entre eux. À partir d'un texte écrit ayant pour thème « Si le monde était en paix », l'élève élabore une image de son monde idéal.
- **Ouverture sur le monde** (CSPI) : les objectifs sont de **respecter l'autre dans sa différence**, de relever les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Une Journée interculturelle avec kiosques, collations, et un spectacle de danse et de percussion a été organisée.
- **La Semaine d'actions contre le racisme**, la *Semaine interculturelle*, ou encore le *Mois de l'histoire des Noirs* sont souvent l'occasion d'effectuer plusieurs types d'activités dans de nombreuses écoles.
- **Monde d'amis** : activités de rapprochement, de sensibilisation à la solidarité et à la coopération internationale.
- **Le Voyage de Paco** (CSMB) : Paco, ambassadeur de la paix, propose aux élèves de s'engager à devenir **des bâtisseurs de paix et d'harmonie**. Ce projet s'inscrit dans une programmation concertée : l'harmonie dans la diversité.
- **Pièce de théâtre « Rue Colombe »** (CSMB) : les valeurs visées par l'animateur de vie spirituelle impliqué dans le projet : autonomie, entraide, responsabilité, **valorisation de la paix et engagement**.
- **Vaincre les petites violences (Intimidation)** (CSPI) : tous les élèves de l'école sont visés. Les objectifs sont **apprendre à respecter autrui, respecter la différence** (religions, valeurs, physiques), créer un environnement où les relations sont pacifiques. Les activités portaient sur la **sensibilisation du personnel de l'école** et des élèves, une semaine contre l'intimidation et le développement de relations pacifiques entre les enfants.

Au niveau secondaire

- **Caravane de la tolérance** : l'objectif est d'amener les élèves de secondaire à développer la **tolérance, le respect et l'ouverture face à la diversité ethnoculturelle du milieu**. Les élèves sont amenés à identifier des **situations de préjugés et de racisme, de discrimination et d'intimidation**.
- **Jeunesse du Monde**, club de discussions et d'échanges sur la solidarité internationale. Le groupe poursuit cinq objectifs : **lutte contre le racisme**, promotion de la paix internationale, **action pour la justice entre les peuples et défense des droits humains**. Dans certaines écoles, un groupe d'élèves est formé et se réunit de façon continue toute l'année (comme à l'école Mgr-Richard à Verdun) et participe à la session nationale de Jeunesse du Monde dans un camp, en fin d'année.
- **Amnistie Internationale** : un groupe est constitué dans certaines écoles. En 2005, 37 écoles secondaires francophones de Montréal ont constitué des groupes de jeunes. Les thèmes sont bien connus : la défense des droits des prisonniers politiques, **les droits humains, les réfugiés, l'exploitation des enfants dans le monde**. La formation des groupes de jeunes vise à susciter une prise de conscience et une action autonome des jeunes sur ces enjeux.
- **Club 2/3** : offre un ensemble d'activités variées, et organise une marche annuelle depuis plus de 30 ans. Il propose un éventail d'ateliers interactifs, qui informent, sensibilisent et offrent aux jeunes des pistes d'action. Les thèmes sont les effets néfastes de la mondialisation économique; Consomm'Action responsable; le travail des enfants; la paix; Comprendre sans juger; l'Afrique en musique. Une autre activité, nommée « Sur une planète près de chez nous » est un jeu de simulation qui réunit 70 participants. Le but est de sensibiliser les jeunes aux enjeux mondiaux en leur donnant des moyens pour **prendre part aux solutions et agir**. D'une durée de trois heures, il permet aux élèves de comprendre la réalité des autres régions du globe et l'importance des relations internationales pour l'amélioration de la qualité de vie des êtres humains. Cet atelier vise explicitement « **le développement de la pensée critique, la résolution créative des problèmes, le travail d'équipe, la négociation et le leadership** ». Selon le descriptif (sur le site de l'organisme), cette expérience éducative permet aux jeunes d'être outillés pour « prendre des **engagements personnels** et ainsi contribuer à résoudre les problèmes mondiaux en s'engageant dans leur milieu dans une perspective de développement durable ». En outre, le Club 2/3 invite les écoles de la région de Montréal à participer à « Solidarité en herbe! » (inspiré de « Génies en herbe »), un jeu-questionnaire qui aborde des questions liées aux conflits mondiaux et aux pistes de solutions envisagées. Chaque école forme une équipe composée d'élèves, et reçoit une trousse informative et promotionnelle pour réaliser l'activité. L'école participe ensuite à la finale régionale.
- **Semaine Internationale (Paix)** (dans certaines écoles de la CSMB). Des ateliers sensibilisent les élèves au travail des enfants dans le monde, à la pauvreté, au danger de la surconsommation et aux impacts de la mondialisation de l'économie. Plusieurs autres activités (conférences, ateliers de danses, jeu d'albatros sur les **stéréotypes-préjugés**, défilé de mode interculturel, contes et légendes, etc.) visent à faire des élèves de « meilleurs citoyens » en les incitant à poser des gestes concrets pour un monde plus solidaire, démocratique, pacifique, écologique, en axant sur la **lutte contre les préjugés et les stéréotypes, sur le dialogue interculturel** et sur le rapprochement entre élèves-parents-enseignants.

- **La Semaine d'actions contre le racisme**, la *Semaine interculturelle*, ou encore le *Mois de l'histoire des Noirs* sont souvent l'occasion d'effectuer plusieurs types d'activités dans de nombreuses écoles. Certaines feront participer les jeunes au concours annuel de la semaine d'actions contre le racisme (production d'un texte ou d'un vidéo, participation à un atelier de discussion). D'autres projeteront des films, inviteront un conférencier ou produiront un spectacle (de musique, par exemple) avec les élèves.
- **La paix dans le monde et dans ma cour** (CSPI) : regroupe des jeunes à risque du secteur accueil. Il s'agit d'accompagner les jeunes à risque à travers des activités afin de faire le deuil d'avoir quitté leur pays d'origine et de favoriser leur intégration. Cette activité vise l'expression des sentiments refoulés par de multiples formes de création (arts plastiques, journal, etc.)
- **Création collective interculturelle** (CSPI), trois classes d'accueil, comité interculturel, PEI, classe de 2^e secondaire ont été impliquées, afin de **rapprocher les élèves de l'accueil, les nouveaux arrivants intégrés et des jeunes du comité interculturel** par la réalisation d'une œuvre d'art collective.

Parmi les écoles dont le projet éducatif contenait des mots associés à l'éducation antiraciste, seulement six se retrouvent dans la liste du rapport d'activités du Programme interculturel des différentes commissions scolaires de 2003-2004. On peut donc penser que le projet éducatif de l'école ne traduit pas nécessairement les activités qui s'y font. Par exemple, le projet éducatif de l'École Mgr-Richard ne laisse en rien présumer de son dynamisme, alors qu'elle est une des rares écoles à fournir un rapport annuel très détaillé de ses activités parascolaires et à expliciter longuement les fondements de son approche en matière d'engagement communautaire.

Beaucoup d'activités sont répertoriées au primaire. Le nombre de projets subventionnés est aussi toujours plus élevé au primaire, peu importe la commission scolaire. Par contre, nous avons recueillis un faible nombre de projets éducatifs explicitement liés à l'antiracisme dans les écoles primaires.

Par ailleurs, le degré d'attention porté aux rapports des activités est plus élevé à la CSMB. Est-ce le signe d'un plus fort engagement à l'égard des activités reliées à ces thématiques ?

2.2 AU NIVEAU COLLÉGIAL

2.2.1 Les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie

En 2000, dans la foulée de la publication du document produit par le Service interculturel collégial (SIC) *Une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : un atout pour le collégial*, certains cégeps vont d'abord réaliser un état de situation de l'interculturel dans leur institution, puis dégager des orientations en vue de rédiger soit une politique, soit une déclaration d'intention en éducation interculturelle. De 1999 à 2002, le ministère de l'Éducation du Québec avait mandaté le SIC afin qu'il soutienne les cégeps désireux d'élaborer une politique institutionnelle en intégration scolaire et en éducation interculturelle.

Plusieurs cégeps se sont donc dotés de politiques interculturelles qui, non seulement, condamnent le racisme, mais favorisent les activités d'apprentissage sur cette question, les Programmes d'accès à l'égalité, les recours contre le harcèlement, et autres. Selon notre recension, sur les 14 cégeps ou institutions de niveau collégial de Montréal, 10 cégeps avaient adopté des politiques institutionnelles ou des projets éducatifs utilisant l'un ou l'autre des

termes de race, racisme, préjugés, tolérance, diversité, interculturel. Certaines de ces politiques sont plus proactives que d'autres, et comportent plusieurs des éléments de l'approche antiraciste, que nous faisons ressortir pour chacune de ces politiques (**en gras**).

Par exemple, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du Cégep de Rosemont « reconnaît la nécessité d'accueillir et d'intégrer d'une façon harmonieuse les étudiants des communautés ethnoculturelles », et parle de « richesse de la diversité » et de fierté d'y participer. À cette fin, le cégep met en œuvre plusieurs mesures, telles que des activités d'accompagnement et d'intégration (jumelage et parrainage); des activités d'accueil qui tiennent compte de la diversité culturelle et qui favorisent les liens avec la communauté collégiale; le développement d'activités pédagogiques et parascolaires en lien avec **l'éducation aux droits**; l'organisation de rencontres, de conférences et de débats sur la diversité ethnique et religieuse; la **lutte contre toute forme de discrimination**; la **formation de l'ensemble du personnel** aux défis éducatifs de la diversité; la **coopération internationale et les inégalités mondiales**. De plus, le programme Sciences de la nature du cégep s'inscrit dans une perspective « mondiale et citoyenne ». Il met l'accent sur **l'égalité des chances**, afin d'« assurer une évaluation juste, équitable et fiable des résultats » et entend **transformer les attitudes et comportements**, par le respect d'autrui dans sa diversité et la mise sur pied d'un programme « pour contrer toute forme de violence ou de harcèlement, dont le harcèlement discriminatoire ».

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du cégep du Vieux Montréal, et son Projet éducatif, comportent **explicitement** tous les éléments de notre cadre heuristique : **égalité des chances** pour le personnel (Loi 143) et les étudiants; **rapports inégaux entre groupes** (les étudiants des communautés culturelles sont considérés dans une situation de vulnérabilité face à la majorité); connaissances et pédagogies axées sur les droits de la personne et la compréhension des inégalités; la **transformation des attitudes et des comportements** (préjugés, lutte contre le harcèlement et les discriminations); une **pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination**; une connaissance des enseignants en matière d'éducation interculturelle.

Le projet éducatif Cégep de St-Laurent (quatrième visée) porte sur la sensibilisation aux réalités complexes de **l'interdépendance des nations** (développement international, coopération internationale, **inégalités mondiales**) et souligne la nécessité de « mieux comprendre les problèmes liés au développement, à l'intervention et à la coopération internationales ». Il vise la transmission et l'acquisition de certaines connaissances, afin de mieux **saisir les manifestations du racisme et transformer les attitudes et comportements**, en développant « une attitude d'ouverture face à la diversité ».

Le Projet éducatif du Cégep Marie-Victorin mentionne que « Les étudiants devront s'engager à poser des gestes concrets qui traduisent, avec beaucoup de simplicité et d'honnêteté, leur volonté d'aider et de créer des liens avec les autres. (...) S'ils ont un sens aigu de leurs responsabilités sociales, ils iront encore plus loin en donnant de leur temps et de leur personne au service des groupes et **des peuples défavorisés** ». Il entend **favoriser la transformation des attitudes et comportements**, par la découverte d'autrui et du monde, et **aviver la conscience sociale et l'engagement** des étudiants.

Pour sa part, la *Politique relative à l'internationalisation et à l'éducation interculturelle et citoyenne* du Cégep de Maisonneuve (adoptée en 2004) entend favoriser le dialogue, la compréhension et l'efficacité dans les relations interculturelles.

Le *Projet éducatif Collège Ahunstic* met plutôt l'accent sur les **droits humains, la démocratie, le respect mutuel, l'engagement social et démocratique, l'ouverture sur le monde**, l'intégration à une société plurielle et la contribution à son évolution.

Quant au *Projet éducatif* du Collège André-Grasset, il mentionne la **sensibilisation aux iniquités**, à l'importance de la tolérance et à la justice, **le développement de la conscience sociale, l'implication sociale des jeunes par le bénévolat**. Plus spécifiquement, le « développement de la conscience sociale » passe par la « sensibilisation aux iniquités » qui l'entourent et, par conséquent, aux « responsabilités » qui en découlent...

Certains Cégeps sont peu explicites : le *Projet éducatif* du Cégep André-Laurendeau est moins développé, et parle seulement d'« ouverture sur le monde et aux autres cultures », alors que celui de Collège Jean de Brébeuf mentionne l'« ouverture sur le monde » et l'« esprit de tolérance », ce qui n'est pas nécessairement un bon indicateur des mesures prises et des activités qui s'y déroulent.

Bref, au regard des politiques institutionnelles du collégial, on constate que plusieurs politiques institutionnelles comportent de nombreux éléments d'une approche antiraciste. Ceux qui reviennent le plus fréquemment, et le plus explicitement, sont l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les enseignants issus des minorités, la transmission, auprès des élèves, d'un *empowerment*, d'un engagement social, ainsi que la transformation des attitudes et comportements. Toutefois, l'accroissement du nombre de programmes axés sur les relations internationales et la coopération internationale dans les cégeps constituent de bons indicateurs de la prise en compte de plus en plus grande des questions reliées aux rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, à la transformation des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires, ou à une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination.

2.2.3 Les programmes, le curriculum ou les cours

En ce qui concerne les programmes et les cours, le milieu collégial se démarque des niveaux primaire et secondaire, puisque les étudiants sont moins soumis à un « tronc commun », à l'exception de quelques cours obligatoires, et peuvent choisir parmi une diversité d'options et de programmes généraux. Dans ces programmes, les troncs communs sont spécialisés selon les disciplines choisies (histoire, science politique, etc.). Alors qu'aux niveaux primaire et secondaire, les questions du racisme et des discriminations semblent surtout traitées dans le cadre d'activités scolaires et parascolaires, on assiste au cégep à une abondance de programmes et de cours qui abordent ces questions sous différents angles : politique, social, historique, économique, psychologique, etc. Cependant, ces occasions de sensibilisation antiraciste s'adressent aux étudiants qui fréquentent le cégep, soit un peu plus d'un jeune sur deux (Institut de la statistique du Québec, 2006), et à l'intérieur de ce groupe, surtout au secteur des sciences humaines et sociales.

Les profils offerts en sciences humaines semblent de plus en plus s'arrimer à la réalité contemporaine : enjeux de la mondialisation, immigration, pluralisme, inégalités locales et mondiales, interrelation économique et politique des pays, etc. De plus en plus d'établissements collégiaux offrent des profils internationaux, souvent assortis de stages en coopération internationale, ce qui témoigne d'une ouverture sur le monde et d'une sensibilité accrue sur les questions de droits humains et d'égalité. D'ailleurs, dans le programme des

sciences humaines au cégep, l'un des buts généraux est de traiter « des enjeux de la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation ».

Selon les données recueillies, sur les 14 institutions collégiales de Montréal, 6 offraient des cours comportant **explicitement** les mentions citées (race, racisme, préjugés, tolérance, diversité, interculturel), dont plusieurs cours dans certains cégeps (Ahuntsic, André-Laurendeau, Bois-de-Boulogne, Jean-Brébeuf, Maisonneuve, Marie-Victorin). Plusieurs cégeps offraient jusqu'au milieu des années 1990 un cours commun intitulé « Races et racisme » (381-910) dans le programme des sciences humaines (profil Individu et société). Il s'agissait d'un cours d'anthropologie, offert dans les cégeps suivants : Vieux-Montréal, St-Laurent, Rosemont, Ahuntsic (ainsi qu'en région). Peu l'offrent encore aujourd'hui, puisque les programmes et les libellés des cours ont changé, ce qui ne signifie aucunement que le contenu a disparu, comme nous l'avons explicité.

D'autres cours de sociologie, de sciences politiques (relations internationales), d'économie, d'histoire, de philosophie (dont « Éthique et politique », cours obligatoire sur les enjeux contemporains et « Les conceptions de l'être humain »), d'assistance sociale et d'anthropologie, donnés dans plusieurs cégeps (et parfois dans des formations techniques : technique policière, infirmière, etc.), traitent de ces questions, sans que les descriptifs de cours soient toujours très explicites à cet égard. Donnons, à titre d'exemples, et seulement en anthropologie :

- Défis sociaux et enjeux contemporains
- Diversité culturelle et société
- Peuples du monde : culture (ou origine) et développement
- L'espèce humaine et son évolution
- Anthropologie du Tiers-Monde
- Ethnologie amérindienne
- Vivre dans une société ouverte sur le monde
- L'anthropologie et les enjeux contemporains

Les cours et les programmes sont trop nombreux pour être cités ici de manière exhaustive, puisque chaque cégep peut désormais offrir les cours qu'il veut dans ses programmes, à l'exception des cours obligatoires. Les cours que nous avons analysés proviennent de 10 établissements identifiés dans la liste de tous les établissements d'enseignement collégial de la région de Montréal, liste qui est disponible sur le site du MELS. Les autres cours recensés proviennent de la base de données du MELS, qui contient la liste des cours offerts au collégial par discipline. Certains cours recoupent ceux qui sont répertoriés dans les cégeps. Par contre, il semble que cette banque ne soit pas mise à jour souvent, et les programmes préparés par les cégeps sont beaucoup plus riches et diversifiés. Plusieurs cours semblables prennent des titres différents dans les programmes, et il serait d'ailleurs trop lourd d'annexer l'ensemble des cours offerts par cégep, dans les nombreuses disciplines concernées.

En général, on constate que plusieurs cours peuvent être l'occasion, pour ceux et celles qui ont à les dispenser, d'introduire des éléments de la perspective antiraciste. Par contre, il nous est impossible de connaître, au-delà des libellés des cours disponibles (lorsque c'est le cas), et des entrevues effectuées auprès d'enseignantes du collégial, le contenu réel dispensé dans les classes. Il est possible que certains cours qui, a priori, n'ont pas été identifiés à partir de ces thèmes, privilégient tout de même une approche de type antiraciste, comme de nombreux cours de politique ou d'économie internationales. Il existe un écart difficile à cerner entre la didactique et la pédagogie, en raison de l'autonomie de l'enseignant sur le contenu et dans la

manière dont il aborde les thèmes, qui va dépendre aussi des réactions des étudiants, des questions posées et de l'engagement de ceux-ci dans la matière enseignée.

2.2.3 Le perfectionnement des intervenants

Le SIC a offert plusieurs services d'encadrement aux enseignants des collèges depuis une quinzaine d'années, en plus des nombreux documents produits sur l'éducation interculturelle, aux droits et à la citoyenneté. Par exemple, il a offert des formations, un soutien continu et des moments de rencontre autour de l'introduction de politiques en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle depuis 1999. Par ailleurs, il organise annuellement des formations sur ces thématiques, souvent novatrices : incursion d'une journée dans la communauté juive, formation sur les réfugiés et le profilage racial, ou sur les jeunes de deuxième génération d'origine immigrée. Le colloque annuel du SIC, destiné à tous les personnels du collégial, porte sur les thématiques des droits, de la citoyenneté, du pluralisme, de l'interculturalisme, des discriminations et du racisme. Il y a une rotation des cégeps dans l'organisation du colloque.

2.2.4 Les activités scolaires, parascolaires ou événements

Les activités scolaires ou parascolaires et les événements si sont nombreux, et variables d'une année à l'autre, qu'il est impossible de les recenser de manière exhaustive. En outre, plusieurs ne sont pas, ou sont peu, publicisées, comme celles qui peuvent être effectuées dans le cadre d'un cours par les élèves (vidéos, conférenciers invités, pièces de théâtre, etc.), celles menées par les associations étudiantes ou mêmes celles programmées par les animateurs de vie communautaire des collèges. Nous identifions ici quelques activités antiracistes plus « permanentes », qui se produisent dans certains cégeps de Montréal.

- Journaux : un enseignant du Cégep Lionel-Groulx dirige un journal internet intitulé *tolérance.ca*; le bulletin du SIC (*L'Échange*) diffuse constamment des informations sur ces questions, en couvrant les nombreux événements se produisant dans les cégeps; le journal *Le Factuel* (de la Fédération autonome du collégial) comporte souvent des articles sur ces thèmes; le journal étudiant du Cégep de Rosemont est clairement interculturel et aborde les problématiques du racisme régulièrement.
- Certains cégeps sont actifs de façon continue sur ces questions : un Club vidéo (« Extérieur Nuit ») au Cégep St-Laurent s'est donné pour mandat de présenter des films **sur le racisme**, le sexisme et la violence; Rosemont aborde le racisme sous différents angles, par la prévention et la sensibilisation, mais aussi par l'engagement et la compréhension des inégalités.
- Nous avons recensé de nombreux cégeps (Rosemont, Ahuntsic, St-Laurent, Vieux-Montréal, Lionel-Groulx) qui s'impliquent très activement dans la *Semaine d'actions contre le racisme*, la *Semaine interculturelle*, ou encore le *Mois de l'histoire des Noirs*, en organisant diverses activités de type colloque (dont le colloque annuel des sciences humaines et sociales), conférence, projections de films, concours, performances, et autres,.
- Dans une perspective altermondialiste, il existe en outre différents voyages d'échanges culturels ou de coopération internationale organisés dans divers cégeps, qui relèvent d'initiatives de certains enseignants.

Il est toutefois impossible, sans observation de ces événements, de savoir si tous les éléments de l'approche antiraciste sont pris en compte, et sous quel angle.

2.3 AU NIVEAU UNIVERSITAIRE : LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES

Rappelons qu'au niveau universitaire nous ne traitons que la formation initiale des maîtres dans les Facultés des sciences de l'éducation des deux universités francophones de Montréal, soit l'Université de Montréal (UdeM) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM). De plus, nous n'examinons pas l'ensemble des catégories abordées pour les autres secteurs et nous nous limitons aux politiques générales des universités, lorsqu'elles réfèrent directement à la formation initiale des maîtres, ainsi qu'aux cours offerts dans ces facultés. En raison des particularités du milieu universitaire et des limites de cette recherche, nous n'avons pas considéré la question du « perfectionnement » des professeurs sur les questions liées au racisme et à l'antiracisme, puisqu'il est admis que ces derniers doivent assurer leur propre « mise à jour » et leur « auto-perfectionnement » sur ce type de contenu, en fonction de leurs intérêts de recherche ou de leurs besoins. En général, les cours offerts en formation continue au niveau universitaire sont d'ordre technique (TIC, multimédia, gestion, langues, etc.) ou sont reliés au développement personnel. De même, nous n'examinons pas les nombreuses activités *ad hoc* offertes, soit dans le cadre de la formation des maîtres ou par d'autres acteurs (associations étudiantes, groupes de recherche, etc.), dont plusieurs ressemblent à celles que nous avons recensées pour les autres niveaux (journaux, films, conférences, collaborations avec des ONG en coopération internationale, etc.). En effet, celles-ci seraient trop nombreuses et trop difficiles à identifier sans une enquête-terrain plus étendue.

Le fait de porter le focus de l'analyse sur la formation initiale des maîtres a aussi pour effet de donner un aperçu très limité de l'ensemble des cours à l'université dans les différents départements et programmes qui, à l'instar du milieu collégial, pourraient porter sur les questions du racisme et des discriminations, en particulier en sciences humaines et sociales : sociologie, science politique, anthropologie, etc.

2.3.1 Les politiques générales

Toutes les facultés d'éducation au Québec doivent répondre au même référentiel de compétences, intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, produit par le MEQ (2001). Parmi les douze compétences du référentiel, trois nous semblent comporter dans leur formulation des éléments de la perspective antiraciste :

- Compétence 1 : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, **critique et interprète d'objets de culture** dans l'exercice de ses fonctions. » (MEQ, 2001b : 137)
 - Composante 1.3 : « Établir des **relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves.** »
 - Composante 1.4 : « Transformer la **classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives** dans un espace de vie commun. »
 - Composante 1.5 : « Poser un **regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.** »

- Compétence 3 : « Concevoir des situations **d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001b : 141).
 - Composante 3.4 : « **Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales** (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les

besoins et les champs d'intérêt particulier des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage ».

- Compétence 12 : « Agir de façon **éthique et responsable** dans l'exercice de ses fonctions. » (MEQ, 2001b : 159)
 - Composante 12.6 : « **Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.** »

Les deux Facultés des sciences de l'éducation ne disposent pas de leur propre politique « interculturelle » ou relative à la diversité. Cependant, elles peuvent être interpellées par la politique institutionnelle générale de leur université en la matière, lorsque cette Politique mentionne de manière explicite la responsabilité des programmes de formation des maîtres dans les questions du racisme et des discriminations. C'est le cas, de façon très nette, de la *Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle de l'Université de Montréal*, qui intègre plusieurs dimensions de notre cadre heuristique.

- Adaptation au pluralisme
 - L'Université « (...) souhaite que **son corps étudiant soit constitué de membres de toutes les origines culturelles présentes dans son bassin de recrutement**. Elle se soucie du caractère hétérogène de sa clientèle et veille à l'intégration de celle-ci ».
 - « Ses unités contribuent à la **production d'un savoir qui tient compte de la multiplicité des perspectives**, dans les domaines où cette prise en compte est appropriée, dans le respect des connaissances scientifiques et des débats disciplinaires ».
- Lutte contre le racisme et la discrimination
 - L'Université « condamne toute **discrimination basée sur l'origine ethnique, la « race »**, la langue ou la religion et elle assure à tous ses membres un environnement d'étude et de travail dépourvu de toute forme de discrimination ».
 - « s'assure que les programmes qu'elle offre (...), en particulier dans les domaines de **l'éducation**, de la santé ainsi que de l'intervention sociale et des droits humains, **forment les étudiants à la compréhension des phénomènes de discrimination et de racisme, de leurs effets sur les personnes, sur les groupes et sur la dynamique des relations interethniques au sein de la société de même qu'à la compréhension des rapports que ces phénomènes entretiennent avec la production des inégalités sociales** ».
 - « Ses unités œuvrant dans les domaines pertinents contribuent à l'avancement des connaissances sur le **racisme** et sur **la lutte contre le racisme et la discrimination** ».
- Égalité des chances
 - « L'Université a la responsabilité de favoriser **l'égalité des chances** d'accès à ses programmes et de fournir à ses étudiants des conditions d'étude et d'apprentissage qui favorisent leur réussite.
 - Elle assure **l'accès à l'égalité en emploi** à tous les candidats et fournit au personnel en place les conditions de travail qui favorisent leur insertion et leur réussite professionnelle.
 - **L'Université forme ses étudiants à la compréhension des inégalités et à la recherche de l'égalité des chances.**

- De plus, ses unités œuvrant dans les domaines pertinents **contribuent à l'avancement des connaissances sur la question des inégalités** ».
- Adaptation du cursus
 - « L'Université a **la responsabilité de promouvoir dans les programmes qui la requièrent une éducation interculturelle** auprès de ses étudiants, qu'ils ont à leur tour la tâche de poursuivre dans les lieux d'exercice de leur profession ».
 - L'Université a la responsabilité de soutenir et de développer **les échanges interculturels dans les programmes où cela est approprié et dans ses activités para-académiques** ».

De manière plus spécifique, ajoutons que le mémoire de l'UdeM sur la profession enseignante, qui a été adressé au Conseil supérieur de l'éducation par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (octobre 2003) spécifie :

« Il n'en reste pas moins que la **sous-représentation d'enseignants issus des communautés culturelles se traduit par une discordance marquée, particulièrement en milieu urbain, entre la composition du corps enseignant et la composition des classes** au point où l'on doit se demander si la profession est en mesure de répondre **aux besoins** d'une population de **plus en plus diversifiée sur le plan socioculturel et si on ne perpétue pas certains mécanismes d'exclusion.** (...) Au cours des prochaines années, des efforts devront être réalisés afin d'augmenter le nombre d'enseignants provenant des communautés culturelles ».

À l'UQAM, la *Politique sur les relations interethniques* (UQAM, 1995) n'interpelle pas directement la Faculté des sciences de l'éducation, mais mentionne simplement qu'elle s'applique « à l'ensemble des personnes qui travaillent à l'UQAM, aux unités académiques ou administratives de l'UQAM, ainsi qu'aux étudiantes, étudiants qui y poursuivent leurs études », qui en assurent aussi la mise en œuvre. Cette politique s'appuie principalement sur les grands principes de la Charte québécoise des droits de la personne, qu'elle reprend et énumère (sur les discriminations et le harcèlement), ainsi que sur ceux de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration des immigrants* de 1990 (français langue commune du Québec, principes démocratiques, intégration en tant que responsabilité partagée et relations interethniques harmonieuses) (MCCI, 1990). Elle couvre explicitement beaucoup moins d'éléments de notre cadre heuristique que la politique de l'UdeM.

2.3.2 Les cours

Dans la formation initiale des maîtres, sept cours obligatoires portant explicitement sur les problématiques de la multiethnicité ont été recensées au sein des deux universités francophones. Rappelons toutefois que le fait que ces cours soient obligatoires ne veut pas dire qu'ils sont tous suivis par les étudiants, mais plus simplement qu'au moins un ou deux d'entre eux, selon le programme choisi, se retrouvent au programme des futurs maîtres. À la simple lecture des plans de cours recueillis, il est difficile de dégager les éléments de notre cadre heuristique. Mais nous les présentons, en essayant de faire ressortir les éléments du descriptif qui apparaissent les plus pertinents.

L'UQAM offre quatre cours obligatoires qui traitent explicitement et principalement des inégalités, des discriminations et de la diversité ethnique :

- *Éducation et pluriethnicité au Québec*, ASC 2047. Ce cours se penche sur le phénomène de la pluriethnicité au Québec : caractéristiques socioculturelles des groupes; conflits de

valeurs liés aux différences; **racisme et discriminations; attitudes et stratégies favorisant l'intégration des jeunes des minorités ethniques en classe, à l'école et dans la société québécoise; stratégies pour développer, chez les élèves, l'ouverture aux différences culturelles.** Il met l'accent sur l'*empowerment* des futurs maîtres, dans la recherche de moyens novateurs. Un **jumelage entre les étudiants et des immigrants** prenant un cours de français à l'UQAM est aussi organisé.

- *Problématiques interculturelles à l'école québécoise*, ASC 6003. Ce cours comporte à peu près le même contenu et les mêmes objectifs que le cours précédent.
- *École et société*, ASC 6805. Ce cours identifie les facteurs sociaux et scolaires qui expliquent la réussite différenciée des élèves selon **des variables socioculturelles telles le sexe, le niveau socioéconomique, l'expérience familiale, l'appartenance ethnoculturelle.** Il s'inscrit dans une perspective systémique qui, à travers l'étude des recherches scientifiques et des **pratiques des acteurs scolaires** (élèves, corps professoral, directions) et sociaux (familles, milieu communautaire, services sociaux), permet de dégager des stratégies pour mobiliser une communauté éducative autour de la nécessaire réussite de l'ensemble des élèves et de l'égalité des chances pour tous.
- *Relation école-famille-société*, ASC 6800. Ce cours vise à développer chez l'étudiant des habiletés relatives à la connaissance du système familial et de son impact sur la situation de l'enfant à l'école, la coopération avec les parents et les ressources du milieu ambiant ainsi qu'à la mise en place de **stratégies adaptées aux caractéristiques socioculturelles** des familles.

À l'UdeM, les trois cours obligatoires en formation initiale des maîtres, qui traitent explicitement et principalement de ces questions, sont :

- *École et environnement social*, ETA 2200. Ce cours comporte plusieurs éléments du cadre heuristique : **égalité des chances et des résultats, rapports historiques et contemporains de domination, inégalités sociales.** Les facteurs sociaux et environnementaux sont abordés dans leur impact sur l'école, ses orientations, son organisation et sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Il organise une visite guidée de Montréal, axée sur **l'actualisation de l'équité en éducation.**
- *La classe en milieu urbain*, PPA 3205. Ce cours est axé sur l'adaptation de l'intervention éducative à la **diversité socioéconomique, ethnique et culturelle** des élèves. Le concept de **racisme** est explicitement abordé, ainsi que **l'impact de la discrimination sur la réussite scolaire.** Une exploration du Montréal pluriethnique est organisée pour **appréhender de visu les trajectoires de groupes immigrants, pour découvrir la contribution particulière – économique, sociale, culturelle, politique, etc. – de ces divers groupes à la richesse et à la diversité actuelles de Montréal.**
- *Pédagogie en milieu urbain*, PPA 3300. Ce cours traite **de l'égalité des chances, de l'importance d'adopter une pédagogie différenciée** auprès des élèves et d'adapter l'intervention éducative à la **diversité socioéconomique, ethnique et culturelle des élèves.** Le **racisme** fait partie des thèmes traités. Ce cours reprend la même exploration du Montréal pluriethnique proposée au cours PPA 3205.

Au-delà de ces activités centrales à notre problématique, il existe également, dans les deux universités, d'autres cours, obligatoires pour tous les étudiants ou pour ceux qui se destinent à l'enseignement de certaines matières (notamment la langue ou l'univers social), où on peut assumer que certains éléments de l'approche antiraciste seront abordés. Ce peut être le cas,

soit parce que les descriptifs eux-mêmes y réfèrent explicitement, soit parce que certains de ces cours portent spécifiquement sur le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (voir point 2.1.2). Ainsi, à l'UQAM, on retrouve, entre autres, les cours suivants :

- *Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation*, FPE 2250. Ce cours vise les objectifs suivants : analyse des principaux courants idéologiques et épistémologiques; étude des principales théories de l'apprentissage et du **développement intellectuel, moral, social et affectif avec leurs conséquences pédagogiques**; sensibilisation au contexte pluraliste contemporain à partir d'une analyse des **concepts éthiques fondamentaux tels que la justice, la liberté, l'autorité, les droits, l'équité, les préjugés, le racisme, la responsabilité, le sens du sacré, la non-violence**.
- *Didactique de l'univers social au préscolaire et au primaire*, DID 3410. Ce cours vise à amener les étudiants à explorer des notions et des réseaux conceptuels reliés au temps, à l'espace, à la **société et à la comparaison de divers milieux et sociétés**; à cerner les finalités et les orientations de **l'éducation à la citoyenneté** au préscolaire et au primaire; à analyser, par une **approche réflexive et critique**, les différentes dimensions, les composantes et les principaux axes de développement relatifs à l'éducation à la citoyenneté ainsi que les principes et les modèles pédagogiques qui y sont rattachés. Une visite culturelle est obligatoire.
- *Relations du groupe-classe et citoyenneté scolaire*, DID 3230. Ce cours portant sur la gestion de classe vise la compétence à gérer les relations entre les acteurs d'un groupe-classe, en cohérence avec sa personnalité et en respectant chacun des individus qui composent le groupe. Les exigences de la **civilité et de la citoyenneté** sont étudiées, notamment en fonction d'initier les élèves aux **responsabilités civiques** par un partage **des pouvoirs, former aux principes de démocratie, d'autonomie, d'auto-responsabilisation et d'autorégulation**, etc.
- *Problématique de l'enseignement du français aux non-francophones*, LIN 4630. Ce cours vise divers objectifs : compréhension de la spécificité de l'apprentissage du français pour des élèves du secondaire non francophones; **description de la situation pluriethnique à Montréal; problématique de l'acquisition d'une langue seconde et facteurs qui entrent en jeu : sociaux**, cognitifs, linguistiques, particulièrement le rôle de la langue première, transfert linguistique; notions d'interlangue et d'analyse des erreurs; approches d'enseignement du français en classe pluriethnique et les résultats de l'apprentissage.

De même, à l'UdeM, les cours suivants doivent, indirectement ou explicitement, aborder certains éléments de notre problématique.

- *Laboratoire de didactique des sciences sociales*, DID 4297. Ce cours vise à donner des outils aux futurs enseignants pour amener les élèves à acquérir des compétences leur permettant de **participer de façon éclairée à la vie sociopolitique**. Le cours aborde la **prise en compte d'une clientèle différenciée quant à l'origine ethnoculturelle et/ou l'expérience socioscolaire**. Parmi les objectifs spécifiques de ce cours, deux ont retenu notre attention : **analyser l'apport des sciences sociales à la formation du citoyen**; analyser des perceptions et représentations d'élèves du secondaire à l'endroit des sciences sociales et du politique.
- *Histoire du Canada contemporain*, HST 1905. Ce cours a comme objectif la compréhension **des conditions économiques, démographiques, sociales et culturelles qui ont façonné le Canada** et l'analyse **des représentations du passé de groupes de personnes, autour d'une conception de la citoyenneté qui inclut la**

solidarité sociale et les transferts aux citoyens. L'étude de l'histoire du Canada aborde également l'historique de l'immigration au Canada.

- *Didactique de l'histoire II*, DID 4217. Ce cours aborde les facteurs, contraintes et conditions reliés à l'enseignement de l'histoire. L'objectif général du cours vise **l'analyse critique des programmes et documents officiels d'enseignement en histoire, l'analyse critique du matériel d'histoire, l'emploi de stratégies d'enseignement différenciées adaptées aux clientèles et ressources**, la production et l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage.
- *Allophones au secondaire et enseignement du français*, DID 4020 et *Allophones au primaire et enseignement du français*, DID 4242. Ces deux cours sont obligatoires, chacun dans une orientation (primaire ou secondaire), en adaptation scolaire. Les cours traitent de l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves allophones. Ils abordent la question de **la prise en compte de la diversité linguistique à l'école**, ainsi que **les rapports de pouvoir en relation avec les politiques et pratiques langagières**. L'intervention pédagogique est questionnée pour **légitimer la présence des langues des enfants d'origine immigrante**.

Par ailleurs, on retrouve également plusieurs cours optionnels où l'approche antiraciste est importante au sein des deux Facultés des sciences de l'éducation. Cependant, ces cours ne sont suivis que par une minorité d'étudiants. Ainsi, par exemple, mentionnons les deux cours suivants, à l'UQAM et à l'UdeM :

- *Didactique dans les classes multiethniques*, DID-5810 (UQAM). Ce cours vise à développer des compétences pédagogiques et didactiques appropriées aux **contextes complexes et divers reliés à la multiethnicité en milieu scolaire**. Pour ce faire, il veut amener l'étudiant à clarifier et comprendre les principaux enjeux et défis de l'intervention éducative dans de tels contextes, spécifiquement au niveau de la classe et concernant **l'accueil, l'intégration, l'adaptation et la communication**.
- *Éducation interculturelle*, PPA-3001 (UdeM). Ce cours aborde les particularités de l'enseignement et de l'apprentissage dans des **classes multiethniques et multiculturelles**. Le cours vise à préparer les étudiants à **comprendre les enjeux et les défis de la pédagogie interculturelle** : reconnaissance de la diversité ethnoculturelle, **questionnement du curriculum** pour une prise en charge pertinente de cette diversité, préoccupation pour le « vivre ensemble ». Le **racisme** est explicitement abordé.

Finalement, nous n'avons pas recensé ici l'ensemble des cours qui sont, de fait, des stages, même s'il est prévisible que plusieurs des éléments des cours obligatoires ou optionnels sont susceptibles de s'y retrouver. En effet, au même titre que les cours, les stages doivent tenir compte du référentiel des compétences professionnelles. Ainsi, les trois compétences, que nous avons retenues pour la recension au niveau des politiques relatives à la formation initiale des maîtres, sont prises en compte dans les stages (voir 2.3.1).

D'une façon générale, on peut noter que l'approche antiraciste dans l'ensemble des plans de cours recensés n'apparaît pas d'emblée dominante, même si divers éléments, davantage associés aux approches interculturelle, multiculturelle ou civique y sont importants. La question du racisme est généralement implicite et probablement abordée de façon variable selon les diverses personnes qui enseignent ces mêmes cours, comme nous le verrons d'ailleurs dans l'analyse des entrevues (Chapitre 3). Au niveau universitaire, en effet, le

contenu, les thématiques et la pédagogie sont toujours fortement influencées par le professeur.

2.4 DANS LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES LIÉS AU MILIEU SCOLAIRE

Les principales activités effectuées par les ONG liés au milieu scolaire sont de l'ordre de la formation ou des activités scolaires ou parascolaires. Nous avons brièvement présenté certaines de ces activités précédemment (section 2.1.4 sur les activités scolaires et parascolaires), notamment celles de Jeunesse du Monde, du Club 2/3 et d'Amnistie internationale, et nous approfondissons davantage au chapitre 3 les orientations et les actions de certains organismes rencontrés lors d'un entretien en profondeur. Soulignons toutefois quelques grandes caractéristiques des ONG qui s'inscrivent davantage dans une approche d'éducation antiraciste.

Le **Club 2/3** est un organisme d'éducation et de coopération internationales qui œuvre depuis une trentaine d'années auprès des jeunes du Canada et des pays du Sud. Il entre en contact avec les écoles, généralement par le biais de l'animateur de vie spirituelle et communautaire. C'est par ce dernier que les activités offertes par les ONG sont habituellement introduites dans les écoles, donc l'animateur dispose d'une certaine marge de manœuvre à cet égard. Nous avons vu, au point 2.1.4, les activités offertes dans les écoles, qui sont très variées et qui visent **d'abord la compréhension et le développement de l'esprit critique, puis l'empowerment des jeunes, par la recherche de solutions et l'engagement**. Les ateliers interactifs, qui informent, sensibilisent et offrent aux jeunes des pistes d'action, abordent plusieurs questions liées aux au racisme et aux discriminations : les effets néfastes de la mondialisation économique; la Consomm'Action responsable; le travail des enfants; la paix; « Comprendre sans juger ». Plusieurs ateliers visent à permettre aux élèves de comprendre la réalité des autres régions du globe et l'importance des relations internationales pour l'amélioration de la qualité de vie des êtres humains. C'est le cas, comme l'a vu, de l'activité nommée « Sur une planète près de chez nous », un jeu de simulation qui vise à sensibiliser les jeunes aux enjeux mondiaux en leur donnant des moyens pour prendre part aux solutions et agir. Dans le document explicatif de l'atelier, il est mentionné explicitement qu'il vise « **le développement de la pensée critique, la résolution créative des problèmes, le travail d'équipe, la négociation et le leadership** », et que cette expérience éducative permet aux jeunes d'être outillés pour « prendre des **engagements personnels** et ainsi contribuer à **résoudre les problèmes mondiaux en s'engageant dans leur milieu dans une perspective de développement durable** ». Ce même type d'objectifs explicites se retrouve dans la trousse informative et promotionnelle de l'activité « Solidarité en herbe! », jeu-questionnaire qui aborde des questions liées aux conflits mondiaux et aux pistes de solutions envisagées.

Le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) est né en 1974 et a initié certaines interventions antiracistes menées à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) de l'époque. Le CRTA se concentre aujourd'hui sur la démocratie scolaire, notamment sur la participation des parents des groupes minoritaires aux processus décisionnels et à la lutte aux inégalités. Il appuie l'organisation du mouvement *Parents en action pour l'éducation*.

Le CRTA et *Parents en action pour l'éducation* ont lancé *Les forums populaires Justice sociale et éducation* pour que les parents se réunissent avec jeunes, travailleurs communautaires, éducateurs, élus et chercheurs et examinent la part de l'école dans les inégalités scolaires

ainsi que la capacité d'agir (*empowerment*) des parents issus des « minorités visibles » et d'autres groupes minoritaires dans le système scolaire. La collection *L'éducation et la justice sociale sous différents angles* et le journal *Ici et Maintenant. Égalité et démocratie dans les écoles publiques de Montréal*, sont également publiés par Parents en action pour l'éducation et le CRTA. Depuis 1998, ils organisent en collaboration avec l'Institut de développement communautaire de l'Université Concordia et divers organismes, un programme de formation au leadership en éducation pour les parents, les travailleurs communautaires et les éducateurs. L'édition 2006 compte sept journées de formation en français et en anglais où la question du racisme est abordée.

De plus, *Parents en action pour l'éducation* lançait, en janvier 2005, l'idée d'une Déclaration citoyenne pour **l'égalité en éducation** faisant mention, parmi d'autres dynamiques d'exclusion, du **racisme** et de la **discrimination**. Les objectifs de cette Déclaration sont : a) de définir l'engagement des parents et d'autres citoyens des milieux communautaires et éducatifs pour la justice sociale en éducation; b) **d'éclairer les mécanismes qui mènent à l'exclusion des enfants et des familles** à l'école; c) de formuler des demandes claires en vue d'une éducation publique de qualité accessible à tous et toutes.

Le CRTA a également développé un guide d'éducation populaire avec les parents – *À qui appartient l'école* – qui part des trois préoccupations centrales les plus souvent citées par les parents : leur rôle dans l'éducation de leurs enfants, leur participation dans les prises de décisions, et **la lutte contre les inégalités à l'école**. Ce dernier module touche directement la question du racisme et de la discrimination. Le CRTA oriente ses actions spécifiquement pour combattre les **mécanismes de la discrimination systématique flagrante en milieu scolaire, dont la marginalisation des parents** et la faiblesse du rôle des conseils d'établissements témoignent.

Le **Centre d'éducation à la citoyenneté** (CEDEC) offre plusieurs ateliers et formations dans les milieux scolaires auprès des jeunes (environ 60 interventions de groupe par année), et de nombreuses écoles (entre 70 et 80 à ce jour, partout au Québec) font appel à ce centre, qui axe ses interventions sur quatre thèmes principaux :

- la société québécoise, définie par le Centre comme une société diversifiée mais dont les relations interculturelles sont complexes (il existe par ailleurs une formation sur les autochtones);
- la promotion des principes de la Charte et de la démocratie;
- l'écologie et l'environnement;
- la mondialisation, qui entraîne des inégalités.

Il met l'accent sur l'engagement civique, la solidarité et la participation.

La lecture des documents de formation de l'organisme indique une brève **prise en compte explicite du racisme** en termes de **rapports intergroupes de domination et de production des inégalités**. Les rapports **de force historiques, comme le colonialisme**, sont vus dans les ateliers sur la mondialisation, qui abordent, par exemple, la question de l'exploitation des enfants. En outre, le projet « autochtone » incite le jeune à se mettre dans la peau d'un autochtone. De même, le Projet scénario (texte écrit par des jeunes et produit/scénarisé par Télé-Québec), organisé en collaboration avec Télé-Québec, cherche à trouver des solutions pour améliorer les rapports interculturels. D'autres manuels du CEDEC abordent indirectement la problématique du racisme : le document « Le village des orientés », qui met en place une activité (construire un village) avec les enfants dans l'intention de **déconstruire**

les préjugés et « Musique du monde », un outil d'éducation interculturelle qui vise à susciter un débat, notamment sur les questions religieuses.

La **Fondation de la Tolérance** a mis sur pied la « Caravane de la Tolérance », qui a débuté ses activités avec une exposition sur les génocides. Initialement, les élèves participaient à une activité interactive et produisaient un document vidéo sur cette question. Faute de fonds, la Caravane n'organise plus ce type de processus mais poursuit certaines activités d'animation dans les écoles. Dans plusieurs écoles à travers le Québec, la Caravane organise chaque année des ateliers, présente une pièce de théâtre et une exposition multimédia, qui amènent les jeunes à identifier les **situations de préjugés et de racisme, de discrimination et d'intimidation**. L'exposition et les ateliers d'animation (avec deux animateurs) s'adressent aux jeunes de 13 à 17 ans (secondaire 3, 4 et 5). Environ 24 écoles reçoivent la Caravane chaque année (une semaine par école, soit 4 jours, et jusqu'à quatre ateliers par jour). Dans les grandes écoles, la Caravane reste jusqu'à deux semaines. Elle rencontre environ 11 000 à 12 000 jeunes par année, d'octobre à juin. En amont, les enseignants reçoivent un guide d'accompagnement afin de préparer l'activité et les élèves, ainsi qu'un questionnaire pour déterminer le profil de l'école (composition ethnique, problèmes à l'école, types de problèmes), ceci afin de cibler les points à traiter lors de l'atelier (par ex. l'homophobie dans une école). Les animateurs font ensuite un bilan pour chaque école, après les ateliers.

Le guide d'accompagnement de la Caravane, qui constitue le document principal d'intervention, s'articule autour de trois thématiques, qui structurent également la visite de l'exposition et les ateliers dans les écoles: **les préjugés, la discrimination, les « génocides ou la conséquence la plus extrême de la discrimination »**. Le document vise à développer la **compréhension du racisme et des discriminations**, en adoptant une approche surtout historique sur le colonialisme, l'esclavage, l'Holocauste et le régime nazi. Par contre, les liens entre la production historique du racisme et la perpétuation des préjugés, des inégalités et des conflits actuels dans les rapports intergroupes sont peu traités.

Certains organismes et Maisons de jeunes ont aussi développé des liens étroits avec les écoles de leur quartier et d'autres acteurs locaux, comme le Centre communautaire Côte-Des-Neiges, la Maison L'Ouverture à Montréal-Nord, ou la maison d'Haïti. Les animateurs jouent parfois le rôle « d'agents de liaison » et un tutorat scolaire, avec des élèves plus vieux, est souvent offert dans de nombreux organismes communautaires.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES ENTREVUES⁵

Nous avons dégagé des entrevues trois thématiques, que nous présentons successivement pour chacun des catégories d'intervenants interrogés : ce qui se fait ou non en milieu scolaire; les résistances constatées; les pistes d'action potentielles ou souhaitables. Dans certains cas, les pistes d'action ont été peu explorées par les intervenants.

Rappelons que nous analysons les entrevues effectuées auprès de :

- deux représentants gouvernementaux, soit un conseiller de la Direction des services aux Communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et une agente d'éducation et de coopération de la direction de l'éducation à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ);
- deux conseillers pédagogiques et un coordonnateur des trois Commissions scolaires francophones de l'île de Montréal;
- six animateurs de vie spirituelle et communautaire, soit trois au primaire et trois au secondaire) dans les trois commissions scolaires;
- trois enseignants de cégeps et d'un agent communautaire au collégial;
- quatre professeurs d'université oeuvrant à la formation des maîtres, rencontrés en groupe
- sept personnes œuvrant dans des organismes communautaires.

3.1 LA VISION DE REPRÉSENTANTS GOUVERNEMENTAUX

3.1.1 Ce qui se fait ou non

Lors de l'entrevue que nous avons effectuée avec le représentant du MELS, celui-ci rappelle, d'entrée de jeu, les éléments de la Politique ministérielle de 1998 portant sur notre problématique et, notamment, sa reconnaissance indirecte du racisme comme effet des inégalités sociales ou groupales. Il admet toutefois que la question de l'égalité des chances et, par extension, de l'exclusion des jeunes des minorités dites « visibles » n'a pas été assez approfondie à l'époque de l'élaboration de cette politique. Un bilan de son application est en cours et devrait démontrer que la question de l'égalité des chances a été un peu le « parent pauvre ». Le Ministère entend d'ailleurs accentuer son travail et ses interventions sur cette problématique au cours des prochaines années.

Sur les formations offertes par le MELS aux intervenants des commissions scolaires ou des écoles, vues précédemment (Chapitre 2), ce répondant constate, d'une part, qu'en dépit de la prise en compte des questions liées au racisme dans plusieurs formations données, cette problématique pourrait donner lieu à un module plus spécifique dans le cadre du MELS. D'autre part, il remarque un déplacement des intérêts des milieux scolaires par rapport à certaines problématiques :

« Nous avons intégré une nouvelle session sur l'impact des préceptes religieux sur la vie scolaire. Beaucoup de personnes se sont inscrites à cette formation... Comme quoi la religion devient un marqueur important dans les relations interethniques aujourd'hui.

⁵ Les auteures tiennent à souligner l'apport de Coralie Delion, étudiante de maîtrise au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, à la réalisation et à la transcription des entrevues.

La réflexion que nous faisons à la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) commence à aller peut-être dans le sens d'une prise en compte éventuelle de la « chose »... Sans m'avancer, peut-être que l'an prochain nous allons essayer d'inclure une formation spécifique sur l'éducation antiraciste, toujours en trouvant l'approche et les termes appropriés... ».

Pour sa part, la rencontre avec la représentante de la CDPDJ montre que les intérêts des personnes du milieu scolaire portent peu sur les questions du racisme, *stricto sensu*, mais dès que les titres et descriptifs considèrent ces questions dans une perspective plus « large » ou « inclusive », elle remarque un accroissement des demandes de formation.

« Ce qui est plus « populaire » actuellement auprès des écoles, ce sont les sessions de formation sur l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires. Cette question est très problématique. Quant à ce que vivent les jeunes noirs en classe, nous remarquons que les milieux scolaires y portent peu d'intérêt. Par ailleurs, la formation offerte par la Commission sur les Autochtones, représente un programme qui marche très bien. À mon avis, le personnel scolaire est plus intéressé actuellement par les questions de diversité au sens large : l'origine ethnique, la culture, les relations ethnoculturelles et la dimension religieuse, les pratiques, les traditions... ».

Il en va de même des documents produits par la Commission, dont le mandat est de couvrir tous les droits, fondamentaux, politiques, économiques et sociaux... et tous les motifs de discrimination inscrits dans la Charte dans ses interventions d'éducation aux droits de la personne.

3.1.2 Les résistances

Le répondant du MELs, qui est responsable de l'offre de formations du Ministère sur les questions liées à la diversité, constate certaines faiblesses quant à la formation continue des personnels scolaires. Il identifie certaines « craintes » ou résistances, parfois réelles et parfois imaginaires, chez les intervenants scolaires de toutes catégories, à aborder la question du racisme et des inégalités, ce qui a pour effet pervers de susciter des réserves du Ministère à aborder ces questions :

« On donne un certain nombre de sessions de formation destinées au personnel scolaire pour leur permettre d'accroître leurs compétences interculturelles. Il m'arrive souvent de me demander comment intégrer la question du racisme. Je commence à avoir une petite idée maintenant. Ce n'est pas encore très clair. En mettant comme thème l'antiracisme, on se demande si les enseignants vont être intéressés à y participer. On craint qu'ils se disent, d'entrée de jeu : « Ça ne nous concerne pas, nous on n'est pas racistes... ». Mais peut-être qu'en outillant ces personnes pour intervenir auprès des élèves, on les aura sensibilisé à l'antiracisme... ».

Cette opinion est en partie corroborée par la répondante de la CDPDJ, qui affirme que les formations offertes sur le racisme par la Commission sont celles qui attirent le moins de demandes des intervenants du milieu scolaire.

« En milieu scolaire, le nombre de journées de formation pour les enseignants a beaucoup diminué au fil des ans. Il reste peu de journées pédagogiques et celles-ci sont consacrées surtout aux nouveaux programmes dans le cadre de la réforme. Cette question n'est pas négligeable. Et puis, il y a eu aussi des périodes de boycottage de perfectionnement dans le cadre des négociations des conventions collectives. Les formations [de la CDPDJ] en milieu scolaire connaissent une baisse importante, alors qu'en milieu communautaire, c'est en expansion. Tout ce qui est islamophobie, racisme, est surtout donné en milieu communautaire ».

3.1.3 Les pistes d'actions

Selon les deux répondants, l'accroissement de l'intérêt pour la problématique de l'égalité (des chances et des résultats) en milieu scolaire, suite à la réforme, est une tendance qui devrait mener, à moyen terme, à une meilleure prise en compte des questions du racisme et des discriminations et ce, autant dans les politiques institutionnelles que dans les pratiques (de formation, d'intervention, d'activités scolaires ou parascolaires....).

3.2 LA VISION DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

3.2.1 Ce qui se fait ou non

Le conseiller pédagogique rencontré à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) mentionne l'existence de formations antiracistes, il y a plus d'une dizaine d'années, qui ont disparu par manque d'intérêt de la part des intervenants. Aujourd'hui, cette question n'est pas perçue comme un enjeu majeur, mais comme des « dérapages » marginaux. Les interventions se font au « cas par cas », dans une perspective de « gestion de crise » et de résolution ponctuelle des conflits. Dans les écoles, il y a une préférence à aborder les questions de manière large et « universelle » : on parle de « violence » en général, pour adopter un programme de prévention qui vise à combattre l'intimidation, le taxage ou les gangs de rues, mais la présence du racisme dans le phénomène de violence lui-même n'est à peu près jamais mentionnée, ou est perçue comme un élément mineur dans les conflits. Dans ce contexte, les termes de racisme et antiracisme sont peu utilisés, et même perçus comme accusateurs envers les acteurs scolaires en position de pouvoir. Les écoles s'intéressent au Tiers-Monde, à la coopération internationale, aux inégalités internationales afin de comprendre, voire d'aider ceux qui sont loin, sans faire de liens avec les inégalités et préjugés qui se produisent-reproduisent au sein de la société québécoise.

Pourtant, il apparaît clairement à ce répondant que dans le cadre de la réforme, le nouveau programme de l'école québécoise exige l'adoption d'une certaine approche « antiraciste », ainsi que des connaissances et des compétences en la matière :

« Les enseignants ont des formations dans le cadre du programme de l'univers social, d'éducation à la citoyenneté, et ils sont censés faire une certaine éducation antiraciste même si, à l'intérieur des programmes, il n'y a pas une formulation explicitement antiraciste. C'est toujours « le vivre ensemble », « la lutte contre la discrimination », « la lutte contre la violence »... « La lutte contre la discrimination » n'est pas généralisée, mais on semble en parler à l'occasion de certains débats et de certaines questions, quand certains médias ont rapporté par exemple qu'à l'intérieur des cours d'histoire, on ne parle pas de l'Holocauste. Rares sont les enseignants qui l'intègrent à l'intérieur de leurs cours! »

Pour sa part, la conseillère pédagogique de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) a davantage discuté des activités parascolaires financées dans les écoles par la commission scolaire (montant octroyé par le comité de gestion de la taxe scolaire pour les projets interculturels). Elle mentionne notamment les activités parascolaires axées sur l'acceptation de l'autre dans sa différence, telles que « Cercle jeunes citoyens » au primaire, et les activités dans le cadre du Mois de l'Histoire des Noirs et de la Caravane de la tolérance au secondaire.

Selon elle, les principaux acteurs de l'antiracisme en milieu scolaire sont avant tout les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, alors que les enseignants

auraient moins l'occasion de s'investir dans l'organisation de projets antiracistes, en raison d'un manque de temps et, parfois, d'une faible maîtrise des questions liées aux discriminations et au racisme.

Un coordonnateur, œuvrant à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), mentionne que si les enjeux de la diversité sont une préoccupation, la lutte au racisme est plutôt intégrée à l'ensemble de manière diffuse. Ces enjeux sont suffisamment importants pour que la CSPI y affecte un coordonnateur, dont c'est un des mandats principaux, de même qu'une conseillère pédagogique et une psychologue à l'accueil. Toutefois, il fait ressortir qu'il existe encore des écarts importants entre les politiques institutionnelles et les pratiques des différents acteurs dans les milieux, entre le discours que tiennent les personnes et les gestes concrets qu'elles posent dans leurs pratiques quotidiennes.

« Plusieurs écoles de la commission scolaire se diversifient très rapidement, mais la réflexion des intervenants en est souvent qu'à ses débuts. En plus, la diversification du personnel scolaire se fait beaucoup trop lentement. Les jeunes enseignants issus des communautés culturelles ne sont pas assez nombreux et ils arrivent dans des milieux scolaires encore homogènes. Certains ont rapporté avoir connu des situations de racisme dans leur travail ».

Sur le racisme et les discriminations, il constate que les réactions des milieux surviennent généralement à la suite de situations problématiques (dérapages) et que les initiatives locales visent le plus souvent à éviter la répétition de ces événements. Il n'existe pas, pour l'instant, de stratégies institutionnelles d'ensemble. La gestion des problèmes se fait plutôt au cas par cas, sans s'inscrire dans une vision à long terme avec des objectifs, des suivis et des transformations des pratiques du milieu. S'il y a des initiatives locales qui sont le fait d'enseignants, de professionnels ou de directions qui sont proactifs et qui s'engagent personnellement dans la lutte au racisme, ces interventions ne se font pas dans le cadre d'une approche systémique.

3.2.2 Les résistances

Les trois répondants ont souligné certaines résistances chez les enseignants, qui seraient avant tout liées à une perception parfois envahissante des contraintes structurelles du milieu scolaire (l'obligation de « suivre le programme », le manque de temps, le manque de ressources matérielles ou financières, les interventions sur des problèmes sociaux qui exigent temps et énergie, etc.). Ils auraient parfois tendance à voir ce qui va mal dans le « système » mais pas toujours ce qu'ils peuvent faire ou changer avec les moyens existants. Ils ne verraient pas toujours leurs propres ressources ou pouvoir comme « acteur » de leur milieu. Selon un répondant, les enseignants n'auraient pas encore intégré la notion de « compétences transversales » et le réflexe du travail d'équipe (la vision de l'équipe-école préconisée dans le nouveau programme québécois) afin de collaborer à la formation de futurs citoyens tolérants et critiques.

En outre, les préoccupations quant aux échecs ou à la réussite scolaire des jeunes des minorités (égalité des chances) porteraient moins sur les élèves que sur l'atteinte des objectifs du programme et sur « l'image de l'école », en termes de statistiques de performance ou de financement institutionnel. Les écoles francophones seraient davantage ancrées dans une logique de performance et de concurrence que les écoles anglophones, selon les perceptions d'un répondant qui a connu les deux secteurs. Les enseignants préféreraient couper dans les activités à caractère social ou culturel par peur d'être en retard dans le programme. Leur

responsabilité à former des futurs citoyens seraient moins prioritaire que leur responsabilité à « passer leur matière » pour atteindre les objectifs du programme. De nouvelles formations des enseignants seraient donc nécessaires afin de les outiller davantage sur les compétences transversales et surtout sur leur responsabilité quant à la formation des futurs citoyens.

Le racisme et les discriminations ne seraient pas perçus comme des enjeux majeurs, parce que la plupart des gens du milieu voient le racisme et les discriminations comme un « dérapage » marginal ou épisodique, une déviance individuelle, une pathologie. Bref l'histoire, les inégalités actuelles et les processus qui engendrent l'immigration et la pauvreté ne sont pas vus comme étant intégrés à la question du racisme. Dès lors, les interventions dites « antiracistes » dans différents milieux scolaires sont de l'ordre de la prévention, de la « gestion de crise » et de la résolution ponctuelle des problèmes. Plusieurs enseignants ne considéreraient pas la compréhension de la diversité et de la tolérance comme une compétence prioritaire à acquérir par les futurs citoyens. Selon un répondant, certains auraient encore faiblement intégré ces compétences à leurs connaissances et à leur pratique pour être en mesure d'être à l'aise avec l'enseignement du nouveau programme ministériel.

Les répondants soulignent, en outre, que les enseignants considèrent souvent la préparation à agir de manière équitable en classe comme une mission relevant des universités. Ces derniers penseraient donc souvent qu'une fois leur diplôme en poche, ils n'auront plus à suivre de « formation continue ». Or, les acquis de la formation des jeunes diplômés seraient plutôt défailants sur les questions d'éducation antiraciste, interculturelle et civique, selon les conseillers pédagogiques. Une fois en classe, ils se retrouvent peu outillés pour répondre à ces réalités quotidiennes, et développeraient des sentiments d'impuissance, voire de fermeture ou d'autoprotection.

Ce constat relativement pessimiste est aussi partagé quant à l'absence de formation continue pour les enseignants sur l'interculturel, le racisme, les discriminations, les inégalités, les droits, l'engagement des futurs citoyens. Cette situation a des effets pervers : la faible compétence des enseignants pour traiter de ces questions fait en sorte qu'ils évitent d'intervenir sur les situations de racisme car ils n'ont pas développé de « réflexe », et ne ressentent pas que ce mandat ou responsabilité doit être « intégré » à leur fonction. En outre, il n'existe aucune évaluation des rares formations interculturelles données par le biais des commissions scolaires.

3.2.3 Les pistes d'action

Pour ces répondants, une formation continue de tous les personnels scolaires – enseignants, orthopédagogues, psychologues, directeurs et administrateurs – qui tiendrait compte de ces problématiques et qui ferait le lien avec les compétences transversales du nouveau programme de l'École québécoise, serait essentielle. Les trois conseillers estiment qu'il faut une prise de conscience de la responsabilité des personnels scolaires à comprendre et à traiter adéquatement les inégalités, le racisme et la discrimination, donc à réaliser le pouvoir dont ils disposent pour être des acteurs de changement de leur milieu. Ils mentionnent la nécessité de renforcer l'investissement dans les classes d'accueil et en matière d'égalité des chances pour les jeunes des minorités, ainsi que l'importance majeure d'adopter des politiques institutionnelles et des projets de vie qui tiennent compte de la diversité et de la responsabilité des institutions en la matière.

3.3 LA VISION DES INTERVENANTS DES NIVEAUX PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Dans cette section, rappelons que nous avons rencontré uniquement des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

3.3.1 Ce qui se fait ou non

Les animateurs de vie spirituelle et communautaire ont connu, depuis quelques années, des changements importants dans leurs conditions de travail, leur rôle et leur mission : le nombre d'animateurs a été réduit dans toutes les commissions scolaires, surtout au secondaire, et la plupart d'entre eux couvrent plusieurs écoles à la fois. Cette situation entraîne souvent des effets négatifs sur leur mode de travail, leur rôle et l'efficacité de leurs interventions : les activités sont parcellisées, les animateurs ont peu de prise sur leurs milieux, leurs collaborations avec les enseignants et les directions d'écoles sont superficielles et ils connaissent peu les intervenants et les élèves dans chaque école.

« On a chacun 12 écoles primaires, alors c'est beaucoup d'élèves, 24 écoles par quartier et on est deux pour les faire! Il faut qu'on soit accepté aussi, il faut qu'on soit compris, par les professeurs, par l'équipe-école et par les directions. On a ce problème-là, ce n'est pas évident. Il faut que le professeur nous accepte dans sa classe, qu'on travaille avec lui en prévention puis en éducation à la citoyenneté... En fait, on fait des heures de formation dans les classes de français ou autres, et c'est sur demande des enseignants, qui s'inscrivent sur une liste des « cours » ou des thèmes offerts par les animateurs. C'est une heure, donc ce n'est pas assez! On est une semaine dans une école, on revient cinq ou sept semaines après. Par contre, on ouvre quand même des portes, on fait des projets intergénérationnels, interreligieux, on est beaucoup dans "l'inter" ».

Les animateurs insistent généralement sur l'importance de deux pôles, dans leur fonction de prévention et de « socialisation » : la vie spirituelle et la vie communautaire. Les deux pôles ne vont pas l'un sans l'autre : le premier porte sur la découverte de soi, de son identité, de ses rapports à l'autre; le second renvoie au « vivre ensemble » à l'engagement et à la construction d'une société meilleure. Ces répondants constatent une diminution, dans le milieu scolaire, de l'importance accordée au volet « spirituel », car il resterait encore fortement associé à la religion. Or, ce volet est majeur dans le domaine du « développement personnel » du nouveau programme scolaire québécois, puisqu'il réfère à plusieurs compétences transversales reliées aux « savoir être » et au « savoir faire » des élèves.

Malgré le faible nombre d'heures dont ils disposent pour rejoindre directement les élèves dans les classes, les formations données par les deux animateurs œuvrant dans les écoles primaires de la CSDM abordent toutes les questions importantes relatives aux discriminations et au racisme :

« Dans la réforme, on parle d'instruire, d'éduquer, de socialiser. Nous, on travaille sur la socialisation. On met l'accent sur la compréhension du phénomène religieux, sur les rapprochements et les différences. C'est toutes les dimensions de l'être humain, qui se pose les questions fondamentales sur qui il est, pourquoi j'existe, les croyances. Aussi, tu ne peux pas savoir qui tu es si tu ne t'engages pas. En t'engageant, tu le découvres. On travaille beaucoup sur le « vivre ensemble », c'est là qu'on parle d'antiracisme. On fait une activité sur la tolérance et sur la différence. Comment est-ce que je lis cette différence ? Qu'est-ce qui me dérange ? Le conflit peut venir parce que je n'accepte pas quelqu'un qui ne pense pas comme moi. Est-ce que peux accepter ça ? Surtout au primaire, c'est de la prévention. Plutôt que de juste régler des conflits, quand ils sont

jeunes, il faut leur faire voir ce qui se passe, leur apprendre à vivre avec d'autres tout en étant différent. On parle du taxage et de l'intimidation, de la différence entre les sexes, de la couleur, de la religion, de la langue. On parle de toutes les raisons qui provoquent des conflits ».

La perspective adoptée n'est pas explicitement antiraciste et ils ne la définissent pas comme telle. En effet, les animateurs estiment qu'une telle perspective est réductionniste, car ils associent le racisme à la couleur. Ils préfèrent donc les termes de « tolérance » ou « d'acceptation de la différence » :

« Antiracisme, on ne l'emploie pas, parce que ce n'est pas un mot qui est connu. Le vocabulaire qu'on connaît, on l'utilise : interculturel, citoyenneté, ça, ça va. Moi, antiracisme, je ne parle pas en ces termes aux jeunes. Je vais parler plus de différences. J'ai une activité sur la tolérance. Je commence en leur demandant c'est quoi la tolérance, pour savoir ce qu'ils savent, et ensuite c'est quoi l'intolérance. Ils en connaissent pas mal, même à partir du 2^e cycle du primaire, sur l'intimidation, les insultes, les chicanes. On essaie de voir les causes et des modèles de tolérance. Je parle de Gandhi, de Abraham Lincoln, surtout au troisième cycle, mais les jeunes en savent plus qu'on pense! Après ça, je leur parle des étapes pour être plus tolérant. Apprendre à écouter l'autre, même si je ne suis pas d'accord. Je fais le lien entre le code de vie d'une école, le code de la route, les lois dans notre société, les chartes des droits. Là, ils saisissent. Dans ce sens-là, moi je ne parle pas d'antiracisme, mais je parle d'acceptation de la différence ».

L'usage même des termes de racisme et d'antiracisme serait délicat, selon eux, parce qu'ils ont des connotations accusatrices et victimisantes et élèvent des barrières plutôt que de détruire les préjugés ou de rapprocher les jeunes entre eux :

« Je ne suis pas porté à employer ces mots-là. Quand on dit race, c'est la couleur de la peau. Quand on dit discrimination de classe, préjugé, c'est en général. C'est accusateur, le racisme. À cause de ça, tu marches sur des œufs, parce que tu risques de lever des barrières plutôt que d'en enlever, juste parce que tu utilises un mot. Aussi, certains jouent à la victimisation ».

Ces deux animateurs lient explicitement les inégalités mondiales aux inégalités locales dans leurs formations auprès des jeunes :

« Il y a bien sûr cette réalité Nord-Sud, mais encore plus direct que ça, le pauvre ici, dont les parents sont sur le BS, qui est victime d'autant de préjugés que celui qui est pauvre d'ailleurs. Ça emmène la même dynamique que ceux qui viennent d'autres pays. Ils sont souvent victimes de préjugés, d'exclusion, il y a des tensions, etc. Ils sont comme pris dans ce cercle-là de pauvreté. On parle de ça ».

L'objectif principal est donc de déconstruire les préjugés, dans les rapports intergroupes et intragroupes, afin d'amener les jeunes à s'investir à l'école :

« On se rend compte que des groupes ethniques différents arrivent avec leurs préjugés et se mettent eux-mêmes en situation d'exclusion. Ça se vit plus souvent au secondaire, mais ça peut arriver au primaire aussi, avec les Jamaïcains et les Haïtiens, par exemple. Les élèves qui arrivent ici et qui sont mis en classe d'accueil, les difficultés arrivent au moment où ils sont transférés en classe régulière, parce que le fait d'avoir appris le français ne suffit pas. Ça peut être dur parfois pour les immigrants de s'acclimater à la réalité culturelle du Québec, à nos façons de faire ici. Il y a toujours des ajustements à faire et ils vont se faire sur le terrain et ça peut être une source de tensions parfois. Quand il y a des activités d'ouverture culturelle multiethnique, il arrive que des jeunes ne viennent pas, des jeunes musulmans par exemple, parce qu'ils sont

au « contact de l'impie ». On a entendu ça, rarement, mais quand ça arrive, il faut essayer de comprendre et de déconstruire ça avec le jeune ».

Cette question, qui revient constamment, est aussi soulevée par un animateur d'une école secondaire multiethnique très défavorisée de la CSPI, qui a la chance de travailler dans une seule école, comme c'est plus souvent le cas en milieu défavorisé. Dans cette école, il existe depuis un sept ans un important volet international, un programme « humaniste » fondé sur les valeurs de l'Unesco : pacifisme, droits de la personne, environnement, etc. L'animateur soutient qu'il aborde le racisme, l'intolérance et le respect à partir de l'expérience quotidienne des jeunes à l'école et ce, afin de transformer les attitudes et les comportements :

« J'essaie de traiter du racisme en termes d'ouverture interculturelle, je leur apprend à décoder les codes de l'autre parce que le racisme le plus visible est intraculturel, c'est-à-dire qu'à l'intérieur de la même ethnie il y a du racisme, par rapport à la classe sociale par exemple. Pour les Haïtiens, c'est la couleur de la peau : ils traitent un Africain comme une classe sociale inférieure parce qu'il est plus noir. Chez les Musulmans, c'est souvent l'intolérance liée au respect ou non des codes religieux. S'il y en a un qui s'habille trop à l'occidentale, ou l'inverse, il va y avoir du harcèlement ».

Il utilise les expériences scolaires, notamment lors de dérapages intergroupes, pour en faire des interventions pédagogiques, en regroupant les jeunes autour d'un événement afin de les faire réfléchir à des solutions positives et démocratiques. Ils deviennent ainsi des acteurs de changement. Il constate, par expérience, qu'il a fallu d'abord amener les jeunes à se rencontrer et à se démystifier culturellement afin de leur permettre ensuite de développer un sentiment d'appartenance et de s'engager activement dans des projets communs. Comme dans d'autres écoles, l'animateur cherche à former des « médiateurs » :

« Le premier constat que j'ai fait ici c'est qu'avec les jeunes de différentes ethnies, on n'avait pas développé de compréhension mutuelle. Certains événements ont montré la mauvaise interprétation des codes culturels entre jeunes, et même au niveau des adultes, on ne percevait pas qu'il y avait un besoin de médiation pour empêcher que les conflits se généralisent. Souvent les milieux où il y a des conflits, c'est qu'il n'y a pas de médiation interculturelle. On ne met pas les jeunes face à cette médiation, alors ils restent dans le conflit. Comme les jeunes apprennent à se connaître, à travers des rencontres, après ça s'il y a un conflit entre deux nationalités, ils ne peuvent plus dire que ce sont tous ses ennemis. Il connaît quelqu'un dans la gang, il ne peut pas démoniser l'autre ethnie ».

Ces activités de rapprochement et de formation de « médiateurs » sont de plus en plus favorisées par les animateurs rencontrés, ce qui n'exclut pas la présence d'activités plus « classiques » dans la plupart des écoles secondaires, telles que Amnistie Internationale ou le Club 2/3.

Selon un autre animateur œuvrant dans une école secondaire de la CSMB, les activités les plus fréquentes sont le plus souvent axées sur les inégalités mondiales, les rapports Nord-Sud, la solidarité et la coopération internationales, sans que les liens avec les inégalités sociales au Québec soient toujours établis :

« Maintenant on parle qu'il y a des inégalités sur la terre mais on ne les voit pas devant nous, ni localement. On voit des problèmes mais ils sont mondiaux, ils sont ailleurs. On nous apprend beaucoup sur l'extérieur mais on devrait nous apprendre sur notre propre maison qui est en train de passer au feu. On a un discours surtout altermondialiste mais, concrètement, je ne sais pas si ça porte fruit. Je ne pense pas non plus qu'on fait beaucoup de liens entre tout ça. Il n'y a pas de cohésion au niveau politique ».

Ces activités demeurent toutefois pertinentes, selon ce répondant, puisqu'elles permettent une meilleure compréhension du monde et suscitent un engagement chez les jeunes, notamment chez plusieurs jeunes qui proviennent des pays du Sud :

« Au niveau des activités, on a Amnesty Internationale et on travaille beaucoup à ce niveau-là. C'est un volet international et on va voir, avec des campagnes de cartes de vœux, ce qui se fait dans d'autres pays. On parle des enfants aux Philippines qui se faisaient assassiner, des filles soldats enrôlées dans l'armée en Ouganda. C'est le souci d'avoir une vision internationale, parce qu'à notre école, on est plus de 76 ethnies différentes. Il y a en a qui sont ici depuis deux générations mais j'en rencontre dans les classes d'accueil qui arrivent de ces pays. Dans les campagnes d'Amnistie, les jeunes qui s'impliquent, il y en a qui viennent de ces pays. (...) Au-delà d'Amnistie, je ne peux pas dire que depuis que je suis dans cette école, on a parlé de racisme vraiment. Avec une autre enseignante, on a rassemblé dans une classe d'accueil à peu près 21 élèves avec trois animateurs et on a fait le tour sur les rites de passage de l'enfance à l'adolescence, à l'âge adulte, alors chacun s'est exprimé. Ce n'est pas toujours facile pour les jeunes de voir les différences entre eux donc il faut qu'ils acceptent ça aussi. Il faut prendre le temps de se parler et de découvrir la différence ».

Selon cet animateur, les inégalités et les discriminations sont traitées de manière superficielle en milieu scolaire parce que les questions de droits humains semblent jugées moins importantes que celles de l'environnement, ou trop « politiques ». En fait, les enseignants seraient peu formés et outillés pour en parler :

« Ça peut paraître simple de dire que l'on s'implique et que l'on s'engage mais il y a différents degrés, on peut faire un panier de Noël mais on peut aussi faire venir un conférencier qui va nous expliquer les racines de la pauvreté à Montréal. Moi je trouve qu'un moment donné, il faudrait arrêter de faire du « *patchage* » et aller un peu plus en profondeur, même au primaire. On doit se demander si on veut transformer notre société ou si on veut juste mettre des « *band aid* » sur les problèmes comme ceux de la pauvreté et de l'inégalité. Quand on parle de citoyenneté et d'école, il y a des visions politiques derrière tout ça mais on en parle très peu, on dirait que ça va de soi. C'est de la conscientisation superficielle qui fait que demain, on va avoir des citoyens superficiels. Dans notre société, c'est facile mettre une feuille de papier au recyclage, on y a été sensibilisé, mais faire des paniers de Noël c'est différent, parce que l'on peut avoir des préjugés envers les gens qui les reçoivent. Le corps enseignant ne pousse pas beaucoup là-dessus. L'éveil n'est pas aussi poussé envers des questions de droits humains qu'envers du papier recyclable. L'écologie ne semble pas avoir d'odeur ou de couleur politique alors que ça en a. Lorsqu'on parle de richesse et de pauvreté, c'est plus délicat. Il y a un manque d'éducation à ce niveau. On parle peu des enjeux sociaux et culturels présents quand on forme les professeurs, donc ils n'en parleront pas vraiment avec leurs élèves ».

Pour cet animateur, il importe aussi de former les jeunes issus de l'immigration à devenir des citoyens actifs dans la société québécoise, ce qui nécessite de leur faire comprendre les enjeux propres à cette société afin qu'ils puissent se situer :

« Je leur dis que l'on habite au Québec même si certains « profs » trouve ça un peu délicat, mais moi j'ose dire que c'est au Québec que les jeunes vivent, à Montréal, et que l'on y parle français, que ça prend une langue de cohésion pour que l'on puisse se comprendre sans que ça les empêche de conserver leur richesse, le fait de connaître une, deux ou trois langues. Je trouve important qu'ils conservent leurs racines mais qu'ils voient qu'ils ont les pieds à Montréal, et que c'est ici maintenant qu'ils ont à vivre leur histoire et à devenir des citoyens du Québec ».

L'entrevue avec un animateur d'une autre école de milieu défavorisé de cette même commission scolaire montre à quel point les animateurs doivent jongler avec différentes problématiques dans leur intervention. Cette école affiche un taux de décrochage très élevé, et beaucoup de jeunes sont issus de familles assistées sociales et monoparentales. La dynamique de pauvreté, avec tous les préjugés, difficultés d'insertion, décrochage et problèmes sociaux (dont MTS-sida, drogue, grossesse, réseau de prostitution juvénile), a incité le milieu à s'impliquer très activement dans les activités parascolaires et la vie communautaire. C'est pourquoi l'animateur se consacre uniquement à cette école.

Comme ailleurs, les activités sont axées sur les rapports Nord-Sud, les droits humains, mais aussi beaucoup plus sur les inégalités (homosexualité, sida, pauvreté). Les questions de racisme et de discriminations ne sont pas tellement abordées comme telles, car, selon l'animateur, les dérapages sont peu fréquents et il n'y a pas de frontières ethniques, de gangs de rues ou de violence excessive. Par contre, la logique ou la philosophie qui oriente les activités est celle de l'*empowerment* et de l'égalité des chances : comme il s'agit de jeunes de milieux défavorisés, ces derniers sont incités à développer un sentiment d'appartenance à l'école par l'encadrement et l'engagement. Le dynamisme est aussi très marqué chez les enseignants et la direction : les trois enseignants des classes d'accueil organisent des activités par et pour leurs élèves (échanges des élèves des classes d'accueil avec d'autres élèves du groupe majoritaire, souvent dans des écoles en région, semaine d'actions contre le racisme, « Sous-Noirs » pour Haïti, etc.); la direction offre une large marge de manœuvre à l'animation communautaire, et participe même au financement de voyages pour assurer la participation des jeunes.

Les jeunes de cette école, qui s'impliquent dans Jeunesse du monde, le Club 2/3 ou Amnistie Internationale, rencontrent parfois des malaises et des préjugés (classistes) de la part des jeunes de d'autres écoles (plus favorisées) lorsqu'ils vont aux rencontres nationales et aux congrès.

L'animateur est un acteur terrain qui n'inscrit pas explicitement sa démarche dans une approche antiraciste ou interculturelle ou civique. Son objectif est de susciter un rapprochement, une prise de conscience, un *empowerment*, un engagement des jeunes, une volonté de s'en sortir, une égalité des chances.

3.3.2 Les résistances

Selon plusieurs répondants, les résistances face aux questions liées au racisme, viennent en partie des contraintes matérielles du milieu scolaire, qui priorisent d'autres questions plus « urgentes ». Dès lors, les activités parascolaires, et le rôle des animateurs, sont de moindre importance. Pour un animateur d'une école primaire, qui navigue aussi entre 12 écoles, les animateurs sont souvent marginalisés, sans doute parce qu'ils sont forcément peu présents dans chaque école et ne jouent donc pas pleinement leur rôle de prévention, de conscientisation et d'engagement :

« Il faut toujours répéter que l'on est un service complémentaire au même titre que les psychologues, les psycho-éducateurs, les orthophonistes et tout ça. Comme on parle de prévention, c'est vu comme du superflu. Des fois il y a des enfants qui meurent dans les écoles et ils ne nous appellent pas, alors qu'accompagner les enfants dans le deuil est une de nos spécialisations. Ils devraient nous appeler, pour que l'on puisse s'asseoir ensemble avec la direction et savoir ce qu'on va faire. Un service comme le nôtre au primaire, c'est pertinent pour humaniser l'école. Le problème c'est qu'on aurait besoin d'être à temps plein. Quand t'as une seule école, tu réussis à t'impliquer

dedans. Il y a un besoin affectif qu'on ne peut pas remplir et qui est pourtant fondamental. On peut juste agir de façon fragmentaire. Il y a même des « profs » qui me reprochent de ne pas faire de suivi ».

En plus du problème de ressources, les répondants constatent un manque de formation des enseignants sur la réforme, sur les compétences transversales, l'éducation à la citoyenneté et le développement personnel. Dans ce contexte de « confusion », le rôle de l'animateur leur apparaîtrait peu prioritaire :

« Ils se retrouvent dans une classe de 29 élèves de secondaire 4 avec des élèves en troubles d'apprentissage, d'autres avec des problèmes de comportement. T'en as peut-être 18 qui fonctionnent bien mais qui sont toujours en attente à cause des autres élèves. On donne aux enseignants le document sur la réforme et on leur dit que c'est comme ça qu'ils doivent fonctionner maintenant. Ils doivent accompagner chaque élève dans son développement, mais comment ils peuvent faire ? Ils peuvent se servir des compétences transversales, faire des liens avec autre chose. Quand je parle de l'itinérance, un prof peut décider de faire un exercice d'écriture là-dessus. La réforme c'est se servir de différentes choses pour faire des liens complémentaires. Il y a une conseillère pédagogique qui vient à l'école parfois, pour parler de la réforme et comment ils devraient organiser leur période d'enseignement en ce sens. Je ne comprends pas pourquoi ils ne donnent pas cette formation-là à l'université ».

Les entrevues avec les animateurs de vie spirituelle et communautaire montrent que le contenu des formations et des activités organisées varie d'un animateur à l'autre. Ils disposent d'une grande marge de manœuvre à cet égard, mais de faibles ressources et de collaborations souvent partielles avec les autres intervenants. Les écoles en milieux défavorisés sont souvent plus « favorisées » en termes d'activités scolaires et d'animateurs présents et engagés. Ils ne définissent pas leur intervention par l'antiracisme, mais beaucoup plus sous l'angle de la justice sociale, des droits humains, de l'interculturel et de la citoyenneté, qu'ils considèrent comme des approches plus larges et inclusives. Par contre, ils misent sur la compréhension des rapports inégaux, la transformation des attitudes et comportements, la déconstruction des préjugés, la compréhension mutuelle, l'engagement social et communautaire. Ils constatent tous un écart entre les intentions des politiques officielles et les difficultés de la pratique : le manque de formation des enseignants sur la réforme et les réalités de la multiethnicité; la quasi-absence des membres des minorités dans le personnel scolaire; la marginalisation des mesures de prévention et des apprentissages reliés à la vie spirituelle et communautaire.

3.3.3 Les pistes d'action

Pour les animateurs de vie communautaire, il importe que le milieu scolaire préconise davantage de formation des enseignants sur ces questions, afin qu'ils comprennent mieux leur importance, notamment dans le cadre de la réforme, des compétences transversales et du travail de collaboration (équipe-école) entre tous les intervenants du milieu. Ainsi, les enseignants pourraient voir le travail des animateurs comme un apport plutôt que comme une contrainte dans leur enseignement.

3.4 LA VISION DES INTERVENANTS COLLÉGIAUX

3.4.1 Ce qui se fait ou non

Comme on l'a vu au chapitre 2, les questions de racisme et des discriminations sont fréquemment abordées dans de nombreux cours, ainsi que dans diverses activités au niveau collégial. Les entrevues confirment également cet engagement plus marqué. Plusieurs cours sur les enjeux de la diversité de l'immigration, des inégalités mondiales, des droits humains, sont donnés en sciences humaines et sociales (anthropologie, sociologie, science politique, philosophie, économie), en technique policière ou infirmière et en sciences pures, notamment en biologie:

« Je donne des cours dans le programme de technique policière, c'est deux cours de sociologie, dont un cours qui traite des inégalités économiques et culturelles. On traite des minorités, de toutes les formes de marginalité. Dans un deuxième cours, on aborde plus les questions de diversité ethnique et religieuse, culturelle, et là on parle de la discrimination. On traite de ça théoriquement et on leur montre comment gérer ces questions-là aussi, car le cours est très axé sur la fonction de policier sur le terrain. En sciences humaines, le cours Race et racisme ne s'appelle plus comme ça mais il y a des cégeps qui le donnent encore en anthropologie. En sociologie, on a deux cours qui en traitent : Défis sociaux et enjeux contemporains, où l'on parle des défis de vivre ensemble dans une société juste, équitable et responsable, et l'autre cours, Diversité culturelle et société, aborde les questions religieuses et ethniques, les droits, l'étude des chartes. En politique ils en font aussi. C'est eux qui vont expliquer la charte des droits, les enjeux internationaux. Il y a histoire, qui a un cours qui s'appelle Histoire des droits et libertés. On a ces cours-là à Ahuntsic mais ça ne veut pas dire que les autres cégeps vont avoir ces cours-là, même si on a le même programme ».

Le Service interculturel collégial (SIC) a contribué, depuis 15 ans, au développement de politiques interculturelles et de programmes axés sur la compréhension des enjeux reliés aux rapports interethniques au sens large. La représentante du SIC que nous avons rencontré en entrevue, qui est également professeur d'anthropologie, dresse un portrait de l'évolution de cette problématique en milieu collégial :

« Je dirais que la question du racisme s'est modifiée et s'est articulée à d'autres problématiques. Quand le SIC a été créé, chacun a soulevé les questions qui les intéressaient : racisme, discrimination, gestion des relations ethniques, pédagogie interculturelle, donc on a mis nos intérêts en commun et on a articulé tout ça. La question du racisme et des discriminations a toujours été liée à des perspectives plus larges, dans nos documents, approches ou formations, comme la perspective interculturelle ou la question des droits et des libertés. Pour moi, droits et égalité, droits et libertés, droits de la personne, discriminations, c'est le même domaine. Donc si avant on parlait du racisme sous l'angle sociologique ou l'angle anthropologique, dans les années 90, la question est beaucoup plus abordée sous l'angle civique et des droits aujourd'hui ».

Au Cégep St-Laurent, l'enseignante rencontrée constate une évolution semblable des tendances en milieu collégial sur les questions du racisme et des discriminations : un cours ministériel en anthropologie, qui s'intitulait « Race ou racisme », était donné à travers toute la province dans les années 1980, et disparaît du programme vers la fin des années 1990, bien qu'il soit encore donné dans certains cégeps. Par la suite, les cours portant sur l'interculturel et la citoyenneté se sont multipliés, en adoptant la terminologie officielle en la matière. Toutefois, elle constate un accroissement accéléré des programmes en coopération internationale, impliquant différentes disciplines des sciences humaines et sociales.

« Quand j'ai commencé à donner ce cours-là, je mettais beaucoup l'accent sur l'aspect biologique, la question des races, de la génétique... Après ça, on étudiait des cas de racisme patents. Mais, je me rappelle, ça se passait bien loin ailleurs, bien loin dans le temps – l'esclavagisme, l'Apartheid. À la fin des années 80, on parlait très peu du Québec, et la plupart des « profs » donnaient le cours comme ça. Mais il y a eu une prise de conscience qu'ici, c'est intéressant de regarder ce qui se passe entre nous. Comme tout le monde, j'ai de plus en plus délaissé la question raciale pour aller dans l'interculturel, l'immigration, les raisons de l'immigration, les groupes culturels en présence au Québec, les lois sur l'immigration ».

Il est frappant de constater que lorsque le regard se tourne vers le Québec, au cours des années 1990 plus spécifiquement, les approches interculturelle et civique deviennent prédominantes, le racisme devenant ainsi un des éléments parmi bien d'autres.

La représentante du SIC, qui a aussi enseigné ce cours, retrace la même évolution dans l'introduction des thématiques, et qui correspond aux déplacements progressifs des préoccupations plus larges dans la prise en compte du racisme au niveau international : le passage des thèmes liés à la biologie et à la génétique, puis aux grands pans de l'histoire de l'humanité (esclavage, génocides, nazisme, etc.), qui exerce ensuite un retour sur les réalités nationales et à des analyses plus approfondies des rapports de domination et de pouvoir.

« Après la génétique et l'histoire, j'ai introduit la question du racisme envers les immigrants au Québec et tranquillement j'ai laissé tomber les cours sur la biologie. Le racisme au Québec et la discrimination ont pris un petit peu plus de place. Et là, après, on est passé à une nouvelle étape, où on commence à réintroduire la question du racisme sur la scène internationale, avec les mouvements d'extrême-droite, le KKK, le néonazisme, l'Internet, la question du "néoracisme"... ».

Les enseignants utilisent des ouvrages sur l'éducation interculturelle, des films et vidéos, et diverses troupes pédagogiques sur les droits de la personne, par exemple. L'accent est également mis sur des expériences terrains et sur la pratique, afin d'inciter les étudiants à s'impliquer.

L'entrevue avec l'intervenant communautaire du Cégep de Rosemont révèle que plusieurs de ses pratiques et des activités organisées s'inscrivent dans une perspective clairement antiraciste. Elles visent la prévention, la sensibilisation, l'engagement et la « gestion de crise ». Le Cégep fait appel à lui pour dénouer certains conflits et rapprocher les jeunes de diverses origines et religions. Les activités sont nombreuses et novatrices : ouverture d'un lieu de culte « multireligieux » au cégep; semaine thématique sur la vie dans un camp de réfugiés (les étudiants reproduisent un camp et vivent cette expérience, puis écrivent un manifeste au Haut-commissariat aux réfugiés de l'ONU et à diverses organisations de défense des droits); journal interculturel avec les étudiants (très axé sur le racisme et les discriminations); colloques sur le racisme, etc.

3.4.2 Les résistances

Cependant, cet animateur inscrit sa démarche, et celle du Cégep de Rosemont, dans une approche interculturelle, car le terme d'antiracisme est peu usité, perçu comme étant « trop radical » et réductionniste :

« C'est encore trop associé à la couleur, mais les musulmans ne se voient pas comme des gens de couleur, et pourtant, ils se sentent souvent rejetés. Moi, j'ai créé un lieu de

culte pour toutes les religions ici, pour briser les frontières, pour montrer que toutes les religions peuvent se respecter ».

De même, les enseignantes rencontrées abordent certes le racisme directement en termes de relations de pouvoir et de domination, mais inscrivent leur approche dans une perspective plus interculturelle, afin de ne pas susciter de résistances chez les étudiants, ou dans le milieu collégial en général :

« L'antiracisme, c'est comme un tout. Mais moi j'appelle ça de l'éducation interculturelle et à l'intérieur de ça, je fais de l'antiracisme. Quand je touche la discrimination et les inégalités, que ce soit à travers le monde ou en parlant des autochtones, dans ma tête je fais de l'interculturel. Je parle des rapports intergroupes, de pouvoir et de domination. Les étudiants doivent connaître sociologiquement pourquoi il y a des gens qui partent et qui vont s'installer dans d'autres pays, connaître la pauvreté et la situation politique qui obligent à immigrer. Ils doivent comprendre qu'il y a un autre processus à vivre en arrivant ici quand tu es confronté à une culture différente. C'est donc les processus que j'essaie de leur transmettre ».

De plus, les réactions et le niveau de compréhension des étudiants vont varier selon leur programme d'études :

« Pour moi, le noyau, quand on parle de racisme, c'est le rapport de pouvoir, et c'est de ça que je parle. Le problème, c'est que beaucoup d'étudiants ne saisissent pas bien ça. Plusieurs sont dans un profil qui s'appelle « La personne et son milieu » et il y a beaucoup de cours de psychologie là-dedans, et ils ont de la difficulté à saisir les enjeux sociaux des grands groupes, les rapports de domination. Ce n'est pas la même chose quand on a des étudiants en sociologie ou en sciences politiques ».

Une enseignante mentionne que le traitement de ces questions est particulièrement révélateur des attitudes des jeunes Québécois à l'égard de la tolérance. Elle constate une plus grande retenue chez les étudiants actuels à discuter de ces questions, que chez ceux d'il y a 15 ans environ. Elle explique cette retenue par une certaine « saturation » du discours, puis un sentiment accru d'accusation, surtout chez les jeunes du « groupe majoritaire ». Affirmer l'existence de l'intolérance dans notre société est perçu comme un reproche personnel. Ces derniers ne se sentiraient pas toujours libres de réfléchir parfois publiquement sur ce qui est ou non « socialement acceptable », notamment en ce qui concerne certaines pratiques culturelles touchant l'égalité hommes-femmes, les prescriptions religieuses, etc. Les jeunes du groupe majoritaire s'estiment porteurs d'une sorte de « culture de l'égalité » et craignent de perdre leurs repères (voire leurs privilèges) face à une diversité culturelle qui devient de plus en plus présente au sein de leur propre milieu.

« S'ils approuvent généralement les discours et les comportements de tolérance, lorsqu'ils s'expriment librement, ils ont parfois un ton amer. Ils se sentent eux-mêmes victimes, lorsqu'ils parlent par exemple des mesures d'actions positives dans l'emploi, ils ne peuvent s'opposer à ça, mais ils ont des réserves. La tolérance peut paraître comme une contrainte qui joue contre les jeunes du « groupe majoritaire ». Ils ont peur d'être accusés de « racistes », déviants, et ce n'est pas « socialement acceptable » de paraître intolérant... Ils souhaitent une société plus juste, mais la tolérance est parfois perçue comme un sacrifice imposé. La crainte d'être catégorisés comme racistes est très présente ».

Selon les enseignantes, l'approche antiraciste est vue comme superficielle ou coercitive par les étudiants et par de nombreux intervenants du milieu scolaire. Elle pourrait même susciter des réactions d'angoisse. En outre, les contraintes de temps, ou les faibles habiletés de

certaines réalités d'une manière superficielle, il arrive que l'on produise un effet contraire à celui escompté, en suscitant un inconfort chez les étudiants, sans accorder du temps à la réflexion et aux échanges qui permettraient de chercher des solutions, des idées, des réactions face à la tolérance et de leurs conséquences concrètes. En souhaitant favoriser une idée conforme à la rectitude, certains contribueraient à refouler les angoisses et éviteraient de confronter les résistances, décourageant ainsi une remise en question réelle des attitudes et des comportements, voire des pratiques institutionnelles plus larges.

« Je pense qu'aborder la tolérance dans le cadre d'un cours est parfois un sujet délicat. Cela exige une certaine prudence et une formation adéquate, afin que les élèves ne se braquent pas de façon définitive et que toute explication finisse par devenir inutile. Certains élèves ont un niveau conceptuel plutôt faible et auront tendance à ne pas tenir compte des nuances... ».

3.4.3 Les pistes d'action

Peu de pistes d'action ont été soulevées par les personnes interrogées. Mais selon les intervenants du milieu collégial, des formations plus systématiques et plus adéquates sur ces questions sont nécessaires, autant pour les enseignants que pour les étudiants. L'importance est d'ouvrir la réflexion sur ce sujet à tous les milieux, et en particulier dans le milieu scolaire québécois, afin d'aborder des questions qui nous atteignent même dans ce que l'on a de plus sensible dans nos fondements culturels. Dans un contexte de mondialisation, d'accroissement de la pauvreté, mais aussi de solidarité internationale, cette question deviendra au centre de tous les débats dans nos sociétés. Il faut donc l'aborder de manière transversale, dans tous les champs disciplinaires, car tous les milieux de travail doivent tenir compte des enjeux liés à la diversité et aux inégalités.

3.5 LA VISION DES INTERVENANTS UNIVERSITAIRES

3.5.1 Ce qui se fait ou non

Dans la définition des compétences essentielles par le Ministère, la question de la pluriethnicité doit être une compétence transversale. Chaque faculté doit offrir au minimum un cours obligatoire dans son programme de formation initiale des maîtres sur cette question. Dans les deux universités francophones, nous avons vu qu'il existe au moins trois cours obligatoires qui portent spécifiquement sur ces problématiques, mais dans plusieurs autres cours, en didactique, en fondements de l'éducation ou en psychopédagogie, les connaissances sur la diversité et les discriminations s'entrecroisent.

« À l'Université de Montréal, on s'est rendu compte que dans la banque de cours au bac, il n'y a pas de titres qui font un clin d'œil à la diversité interculturelle. Moi j'ai un cours pour traiter de ces questions, la prise en compte de la diversité interculturelle en milieu scolaire, mais le titre, c'est *La Classe en milieu urbain*. Un autre cours s'appelle « École et environnement social ». Dans ces cours-là, on traite de la diversité, mais aussi de la défavorisation, en disant que ce n'est pas des problématiques qui se chevauchent nécessairement, mais elles se croisent. Donc il y a cette difficulté-là. J'ai un cours où je me dis que j'ai besoin de parler du visage de la diversité dans notre société, de l'historique. Comme on est dans la formation des maîtres, on a besoin, les étudiants ont besoin de comprendre, mais il y a aussi le comment-faire, dans la gestion du groupe-classe, par exemple, dans l'interprétation du curriculum, la relation avec les parents, la relation pédagogique. On a tellement de choses à traiter, dont évidemment le racisme, les préjugés ».

Leurs cours se rejoignent sur plusieurs points. En effet, toutes les répondantes ont ressenti la nécessité d'effectuer un retour sur l'histoire de l'immigration et des politiques d'immigration au Canada, car les étudiants ne maîtriseraient pas ces connaissances de base. Tous les cours obligatoires recensés dans le programme de formation initiale des maîtres, touchant la multiethnicité ou l'interculturel, abordent d'abord ces questions, peu importe leur titre, souvent peu axé explicitement sur la pluriethnicité (et encore moins sur « l'antiracisme »). C'est le cas, par exemple, du cours « École et environnement social », offert à l'Université de Montréal :

«Ce cours aborde trois thèmes : pauvreté, genre et multiethnicité. Le premier cours porte sur l'histoire de l'immigration et les politiques d'immigration et les étudiants sont toujours frappés de voir que les politiques d'immigration étaient discriminatoires avant 1962. Ils n'ont pas une conscience historique, au secondaire un peu plus (surtout les futurs profs d'histoire), mais pas en général. Au secondaire, on fait la visite organisée par l'Autre Montréal et le Centre de la Troisième Avenue et on visite le vieux quartier juif des années 1930, en faisant référence à la fameuse école du roman de Mordecai Richler. On parle de l'Université McGill, l'Université de Montréal qui refusait des Juifs, etc. À travers « Une école pour tous : l'égalité en éducation d'hier à aujourd'hui », on touche à la fois à la situation des femmes, des milieux défavorisés et des immigrés. On va aussi à Pointe-St-Charles et on aborde la situation des Noirs dans les années 1950. Ça donne aux étudiants le sentiment que la diversité raciale est plus ancienne que ce qu'ils pensaient ».

La perspective adoptée est avant tout interculturelle, car elle permettrait d'inclure plus facilement des éléments de la perspective antidiscriminatoire et antiraciste, selon les répondantes. Ainsi, à l'Université de Montréal :

« Moi, j'essaie de réfléchir à « Quel est le meilleur chapeau pour ramasser tout ça? »Et personnellement, pour le moment, mon chapeau c'est l'interculturel. C'est assez large pour traiter de toutes ces choses-là, y compris des choses qui relèvent du racisme. Moi, je préfère avoir un chapeau interculturel dans lequel il y aura une place exclusivement antiraciste. Je trouve que les choses que je traite débordent de l'antiracisme. Pour moi, le concept d'ethnicité est beaucoup plus large et je trouve que si on travaille sur quelque chose, il faut le nommer. Alors moi, je traite de racisme dans mon approche, qui n'a pas la même place que la citoyenneté, quoique la citoyenneté, je n'ôte pas ça, mais je me dis qu'à l'interculturel, on parle du vivre-ensemble. Il y a la nécessité de construire une centralité et ça, on rejoint un peu quelque chose qui relève de la citoyenneté. À l'intérieur du vivre-ensemble, je développe l'antiracisme dans le milieu scolaire ».

De même, à l'UQAM :

« On ne fait pas des cours sur le racisme, on donne des connaissances sur le racisme, parce que le cours porte sur la pluriethnicité. Mais le but n'est pas qu'ils connaissent parfaitement l'histoire du racisme, c'est l'instrument pour leur permettre d'adopter une attitude d'anti-exclusion. Cette même attitude, ils l'appliqueront sur les rapports hommes-femmes, etc. L'éducation interculturelle, ce n'est pas pour régler des problèmes dans des classes, c'est une forme d'appréhension de la réalité, mais là-dedans, il y a autant le sexisme que le racisme que l'enfant handicapé que l'autochtone, etc. C'est une perspective antidiscriminatoire. Dans ce sens-là, il est nécessaire pour comprendre la question de l'immigration de l'aborder par la question du racisme et de l'histoire du racisme ».

Outre l'introduction d'éléments historiques majeurs (esclavage, colonialisme, nazisme, Apartheid, politiques d'immigration discriminatoires), les cours en éducation sur la multiethnicité ou les enjeux linguistiques abordent peu la question des rapports de domination

au sens large (rapports hommes-femmes, Nord-Sud, etc.) et des inégalités mondiales. Par contre, il importe de faire des liens constants avec la pratique enseignante et les situations concrètes que les étudiants vont rencontrer. Dès lors, ils doivent, en cours de formation, être en contact avec les réalités des enfants et des parents immigrants, et des problématiques de gestion de la diversité dans les classes.

« Et un moment donné, j'ai rencontré des gens de l'École de langues qui m'ont dit qu'ils travaillaient fort pour donner aux immigrants en francisation tout ce qu'il fallait pour apprendre le français, créer un réseau. Mais en dehors des cours, ils ne rencontraient personne et parlaient leurs langues chez eux. J'ai dit, c'est un non-sens, être à Montréal, à l'UQAM, au centre-ville et ne pas pouvoir rencontrer des gens avec qui parler le français! Et c'est là que l'idée est venue de faire des jumelages avec l'école de langues, pour que les futurs enseignants rencontrent de vrais immigrants. Je me suis aperçu que ça créait une raison d'être de tout ce qu'on peut théoriser. Et là ils réalisent ce que ça veut dire pour vrai être un immigrant récent, qui ne parle pas la langue, ne connaît pas le système, etc. Il y a tout un travail de préparation qu'il faut faire. C'est là qu'ils font tous les liens avec les articles et les thèmes abordés en classe ».

Par contre, certains cours se penchent davantage sur le matériel didactique afin que les étudiants fassent l'analyse du traitement de la diversité et de la présence (ou de l'absence) de préjugés. L'approche est différente selon la clientèle étudiante (en enseignement du primaire ou du secondaire) :

« Au moment où on aborde les enjeux curriculaires, on regarde la question du traitement de la diversité dans le matériel didactique et les activités pédagogiques. Au secondaire, je leur donne une activité à monter. Au primaire, je travaille plus sur le matériel didactique et les préjugés ».

Sur la conscientisation des étudiants face à leur rôle et à leur pouvoir comme futurs enseignants, les répondantes insistent sur l'*empowerment*, l'engagement, la conscientisation, l'esprit critique, la capacité d'être des acteurs de changement. Mais pour atteindre ces objectifs, il importe qu'en premier lieu, l'étudiant soit amené à questionner son identité et son rapport à l'Autre :

« Je pense que l'enseignante a un rôle à jouer en terme d'acteur social. Il se passe quelque chose dans la classe, ce n'est pas juste dans la classe que ça se passe. C'est en lien avec quelque chose dans la société. Les problèmes d'école sont des problèmes sociaux. C'est le rôle de l'enseignant de toujours servir d'intermédiaire. C'est ton rôle à toi de l'introduire dans la classe, par des contenus, par des exemples. Mais avant, il faut parler de l'ethnocentrisme, de son rapport à l'autre, comment on se situe par rapport à l'autre. Les mécanismes du racisme, c'est transversal. Toute question qu'on aborde, le contenu des manuels scolaires, le climat de classe, avoir une approche qu'on pourrait qualifier d'antiracisme et le regard autour de l'ethnocentrisme, pour moi, c'est transversal. Je l'aborde tout le temps. Je me dis, on peut apprendre beaucoup « sur » l'Autre, mais pour vraiment changer leur pratique, leur approche, leur vision, leurs préjugés, il faut se pencher sur soi ».

C'est pourquoi, selon cette répondante de l'Université de Montréal

« Je crois que pour que nos étudiants ne décrochent pas, quand on aborde ces problématiques-là, on ne peut pas décrocher du métier d'enseignant. Parfois les étudiants nous disent : « On aimerait vous voir dans une classe » et je crois qu'on devrait avoir ce souci aussi. Se dire, comment intégrer ça dans le métier ? »

De plus, une représentante de l'UQAM situe l'importance pour les futurs maîtres de ne pas envisager les relations interculturelles sous l'angle du compromis mais plutôt sous celui de la collaboration. Dans le premier cas, les deux parties concèdent alors que, dans le second, les deux peuvent tirer parti de la relation. Cet esprit de collaboration et d'expérience commune dans la diversité doit guider les étudiants pour leur pratique future. C'est ce qu'ils doivent apprendre bien avant leur entrée à l'université.

3.5.2 Les résistances

Lors de l'entrevue, les répondantes soulignent moins des « résistances » que des ajustements à faire dans le traitement des questions de racisme dans leur cours, en fonction de la composition de leur classe, ou de la diversité des points de vues chez les étudiants selon qu'ils appartiennent à un groupe majoritaire ou minoritaire, ce qui reflèterait la situation ambivalente du Québec. Ainsi, cette répondante dénote une grande variabilité et une complexité dans les perceptions, les connaissances ou les préjugés des étudiants : certains étudiants francophones de « vieille souche » tiennent un discours d'opprimés alors que d'autres sont très altermondialistes et politisés :

« Beaucoup d'étudiants francophones pensent, encore aujourd'hui, que les immigrants parlent tous anglais, vivent en ghettos et ne veulent pas s'intégrer. Je suis obligée de travailler là-dessus. Il n'y a pas de discours raciste à l'égard des minorités visibles, ils ne les voient pas! Pour eux, c'est tous des immigrants « faux anglos. » Certains voient Montréal avec des yeux des années 50, donc c'est un discours xénophobe de minorité qui pense que les immigrants viennent s'allier aux anglophones pour continuer à les opprimer. Au secondaire, chez les francophones futurs profs d'histoire, j'en ai qui sont encore plus nationalistes, encore plus « victimes opprimées ». Par contre j'en ai qui sont très politisés, altermondialistes, avec une grande conscience des enjeux de racisme, de discrimination. J'ai aussi beaucoup d'étudiants maghrébins, qui viennent d'arriver, qui sont assez nationalistes québécois parce qu'ils sont francophones mais ils ont un cri du cœur disant qu'ils sont rejetés, ignorés ici. Ils parlent moins de discrimination que de l'ignorance des Québécois, qui ne connaissent rien du monde arabe, donc ce n'est pas tellement le racisme que l'ignorance, la démonisation du monde arabe... ».

Pour certaines, les résistances des étudiants s'expriment souvent en raison d'une méconnaissance de ces problématiques, et du fait que le contact avec la diversité a souvent été assez superficiel pour de nombreux étudiants venant des régions du Québec. Ils ont une image souvent stéréotypée des « groupes ethniques », cherchant des réponses simples et des recettes préfabriquées pour répondre aux impératifs de la pratique enseignante. Ils ne voient pas toujours qu'ils doivent d'abord acquérir des connaissances de base sur les processus de production du racisme et des discriminations afin de former leur esprit critique et d'élargir leur capacité de faire des liens entre les phénomènes.

« Ce que je me suis aperçue, une des premières questions des étudiants, c'est « Qu'est-ce que vous allez nous dire sur ... ? Sur les Chinois ? Sur les Arabes ? On fait quoi durant le Ramadan ? » Donc une idée de la culture figée, les signes visibles, la culture matérielle. Ça, ça m'agaçait, ce n'est pas un cours qui enseigne des cartes postales. La culture est dynamique. Ça, m'agaçait beaucoup. On a un recueil de textes qui est la base de la réflexion et moi il m'est vite apparu que le texte de départ très important, c'était le texte de Berthelot, sur l'histoire de l'immigration canadienne. Ça, c'est des révélations. Même des étudiants du secondaire qui sont dans le profil histoire me disent : « On n'a jamais entendu parler de ça dans nos cours d'histoire ». Pour plusieurs, c'est tout à fait nouveau. Il y a tout un travail de sensibilisation à faire. Nous on travaille avec des futurs enseignants, souvent qui ont grandi dans les banlieues, on

voit quand même des changements depuis 5-6 ans, mais souvent ils arrivent à l'UQAM et prennent connaissance de l'interethnicité quand ils prennent mes cours pour la première fois. Et là, ça remet beaucoup de choses en perspective. Ils réalisent que l'immigration, ce n'est pas nouveau et ils voient ce qui s'est passé depuis le début des colonisations. Ça suscite énormément de questions et une décentration ».

3.5.3 Les pistes d'action

Dans la formation initiale des futurs maîtres, les quatre professeures interrogées ont constaté l'importance d'accroître les cours offerts sur les enjeux, interreliés, de la multiethnicité, des discriminations et des inégalités sociales et scolaires en milieux urbains. Les étudiants ne sont pas suffisamment outillés, avec un ou deux cours obligatoires sur ces questions, pour saisir les réalités sociales auxquelles ils seront confrontés rapidement, et pour intervenir avec aisance dans leur classe. Plusieurs dimensions de ces réalités – des parents qui ne parlent pas le français, des pratiques religieuses différentes, des préjugés intergroupes, des problèmes de pauvreté, liée ou non à la migration – sont abordées rapidement et superficiellement à l'université, en raison, notamment, des contraintes liées au programme « obligatoire ».

Selon les répondantes, il y a énorme travail à faire pour transformer certaines pratiques du système scolaire. Toutes s'entendent pour dire que la formation initiale des maîtres souffre d'une trop faible prise en compte de ces problématiques en termes de « compétences transversales » que les étudiants doivent acquérir. Plus de cours sur ces questions comportant des titres plus explicites seraient souhaitables. Une formation plus intensive en lien direct avec les compétences transversales du nouveau programme scolaire, issues de la réforme, devrait aussi être conçue.

« Ce qui est important, c'est que les étudiants suivent la société. Que les enfants vont changer, que les parents vont changer, et que ce qu'on fait dans ce cours-là devra toujours changer. Qu'ils continuent les débats, à se documenter sur ces questions-là. Et je pense que c'est ça qui est plus difficile, c'est de montrer qu'on est en mouvement, c'est une goutte dans l'océan. La société a un impact sur l'école et les décisions qui sont prises au niveau de l'immigration ont un impact sur l'école et les jeunes que tu vas recevoir dans ta classe. Tu as un laboratoire devant toi à tous les matins quand tu rentres dans ta classe ».

Selon une répondante, le développement d'une approche plus antiraciste dans la formation des maîtres, dans le système scolaire et au niveau du discours public en général, paraît inéluctable dans le contexte politique actuel québécois, même si cette « approche » va se poser et s'affirmer davantage sous l'angle de l'égalité et de la justice sociale, dans un discours de gauche, plus altermondialiste :

« Le débat antiraciste par rapport à l'école, c'est les Noirs et les Musulmans qui le soulèvent. Il va falloir que l'antiracisme au Québec s'articule beaucoup sur des questions d'équité et de justice sociale et ça ne pourra pas faire l'économie de la pauvreté de vieille souche canadienne-française, qui ne s'est pas améliorée non plus. (...) Il va falloir que le débat soit autour de l'égalité, parce qu'il ne pourra pas se faire uniquement sur « *blackness* » et « *whiteness* ». Mais je pense qu'il y a un espace, avec l'islamophobie, l'altermondialisme, le problème d'échec scolaire des Noirs et la grande coalition qui est en train de se faire autour de la défense des programmes sociaux et contre la pauvreté. J'ai l'impression que c'est comme ça qu'il faut l'emmener, et pas uniquement sur les questions raciales ».

Les enseignantes suggèrent également de redéfinir l'antiracisme en milieu scolaire, en évitant une approche culpabilisante qui risquerait de pousser les jeunes dans une attitude de repli, en analysant de manière fine la réalité des pratiques scolaires, pour une meilleure intégration des principes antiracistes dans le curriculum, et en positionnant ces principes dans le cadre d'une éthique professionnelle, afin de juguler l'impression, chez certains acteurs scolaires, de subir un embrigadement idéologique.

3.6 LA VISION DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES

3.6.1 Ce qui se fait ou non

Le **Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA)**, comme nous l'avons vu, est associé aux travaux menés au cours des années 1970 au sein de la Commission des Écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) afin de soutenir certaines interventions antiracistes. La coordonnatrice du CRTA expose le parcours de l'organisme, ainsi que ses orientations politiques et sociales :

« Le Centre a joué un rôle important dans ce qui s'est passé à la CEPGM. Il a été mis sur pied pour soutenir les individus qui voulaient travailler sur des questions de droits humains à Montréal. À l'origine, le Centre s'appelait « Ressources Populo ». Certains des fondateurs et des collaborateurs du Centre travaillaient du côté anglophone à la CEPGM et se préoccupaient de la discrimination, du racisme et de l'homophobie que les jeunes vivaient à l'intérieur du système. Ils ont développé plusieurs projets dont certains ont débouché sur la production d'outils, comme par exemple, un guide pour détecter les préjugés dans le matériel scolaire. Le Centre a participé à la création puis aux travaux d'un comité chargé d'analyser en profondeur le matériel scolaire, l'enseignement, l'évaluation, le climat dans les écoles etc. C'est intéressant de noter que la commission scolaire était ouverte aux vues plus radicales que les ONG pouvaient apporter, et que même les personnes à l'intérieur du système qui voulaient que les choses changent, et notamment chez les communautés noires, pouvaient se permettre d'exprimer un plus grand radicalisme ».

Le CRTA travaille non seulement pour promouvoir la participation des parents mais pour mettre en valeur, auprès des décideurs, l'importance du rôle des parents dans les processus décisionnels, que ce soit au sein des conseils d'établissement ou ailleurs. En effet, alors que l'accroissement du rôle des parents a été établi avec l'adoption de la réforme du système scolaire, il demeure difficile de saisir la portée réelle de leur pouvoir, de connaître l'évolution de la composition sociale et ethnique de ces conseils, et de mesurer la participation effective des parents de toutes origines et conditions sociales à l'amélioration des dynamiques, des règles et des pratiques de l'école. Bref, il ne semble pas exister de données sur ces questions ou alors elles ne sont pas accessibles, alors qu'il s'agit d'espaces démocratiques importants, de lieux où les voix marginalisées des parents doivent être entendues. Et quelles sont les mesures prises par les établissements pour susciter la participation des parents exclus des structures formelles, comme bon nombre de femmes, plus particulièrement d'origine immigrante ? Selon la coordonnatrice, plusieurs aspects liés au mode de fonctionnement du conseil d'établissement réduisent la marge de manœuvre, le pouvoir et la « voix alternative » des parents sur les décisions et les enjeux de l'école :

« Les parents qui se sont investis sur les conseils d'établissement réalisent qu'en fait, leur pouvoir est limité : le conseil se rencontre à quelques reprises dans l'année sans que les parents aient les moyens de se préparer, de se consulter entre eux ou d'examiner leur marge de manœuvre. Ils ont le sentiment que leur pouvoir ne s'appuie sur aucune légitimité reconnue, qu'ils n'ont pas de poids réel. Plusieurs barrières,

comme la gestion du temps, le langage utilisé ou la hiérarchie deviennent des facteurs d'exclusion qui jouent d'ailleurs autant pour les parents allophones ou immigrants que pour les autres. Alors que c'est dans la loi et que le ministère de l'Éducation dit privilégier la collaboration des parents au sein de l'école, des documents comme *Rapprocher les familles et l'école*, ne font même pas référence au rôle des parents comme décideurs.

Le conseil devrait être une porte d'entrée pour le changement. Même si les parents devraient être encouragés à investir cet espace, l'expérience montre plutôt qu'ils s'y retrouvent isolés. On organise justement des forums populaires pour amener une réflexion sur les enjeux en éducation, faire des liens entre ces enjeux-là puis voir comment s'engager. C'est comme cela que les parents ont décidé de rédiger une déclaration pour l'égalité en éducation ».

Selon la coordonnatrice, les liens entre les problématiques de défavorisation, immigration, multiethnicité, racisme, exclusion, sont toujours clairement posés...

« Parents en action pour l'éducation est un mouvement citoyen qui s'organise, qui commence à se forger un espace sur la place publique avec des gens des groupes marginalisés. Le groupe travaille autant en français qu'en anglais. C'est un mouvement que le Centre appuie. Quand nous organisons un forum, des parents se répartissent les tâches entre différents groupes de travail et il y a un groupe dont c'est la charge de reprendre le fruit des discussions pour travailler à la rédaction de la déclaration sur l'égalité. On a tenu un premier forum sur le lien entre pauvreté et réussite scolaire dont on a tiré les premiers éléments de la déclaration. En discutant du racisme et de la discrimination à l'école au prochain forum, on veut continuer à recueillir des éléments utiles pour la déclaration. D'ici juin 2006, on aura organisé six forums et on espère avoir abouti avec le texte de la Déclaration et pouvoir commencer à l'utiliser pour sensibiliser d'autres groupes de parents. En attendant, on utilisera ce qu'on a appris pour nous guider dans notre réflexion et préparer notre position sur la politique interculturelle de la CSDM soumise à la consultation. La déclaration, c'est aussi un instrument pour ramener les gens ensemble et se préparer à se faire entendre de manière officielle. Nous menons ainsi un processus de conscientisation sur les enjeux des inégalités et sur la prise de pouvoir des individus à l'intérieur du système. Nous lions donc la conscience critique à l'action ».

Le CRTA participe donc également au processus de consultation quant à l'adoption d'une nouvelle politique interculturelle à la CSDM, ainsi qu'à l'élaboration d'un plan d'action en la matière.

Le CRTA est sans doute l'un des organismes les plus engagés dans la lutte contre la discrimination systémique en milieu scolaire, et démontre une compréhension approfondie des enjeux qui lui sont liés : conscientisation, participation au pouvoir, *empowerment*, engagement. C'est le seul organisme qui définit son approche comme « antiraciste », même si stratégiquement les thèmes de la justice sociale ou de la lutte contre les inégalités sont plus souvent utilisés dans l'organisation des ateliers et des forums populaires, car l'antiracisme est marginalisé depuis longtemps :

« On a produit une trousse d'éducation populaire dont un des modules porte sur les moyens pour les parents de confronter les inégalités à l'intérieur du système scolaire. On y aborde le racisme. Même si nous nous réclamons d'une perspective antiraciste et anti-oppressive, il est vrai que notre documentation n'affiche pas ces termes. On fera plutôt référence à l'égalité, à la justice sociale etc. Dans les années 1980 alors que j'étais enseignante, la vogue était à l'interculturel, nous étions peu nombreuses à vouloir travailler sur l'antiracisme et très isolées ».

L'entrevue avec un représentant de **Jeunesse du Monde**, qui a récemment quitté cet organisme pour s'investir dans le **Centre Inafù**, explique les liens de longue date de Jeunesse du Monde avec le milieu scolaire. Ce mouvement a été fondé, il y a plus de 30 ans, par l'Église catholique, mais il s'est autonomisé et ne relève plus de l'Archevêché de Montréal. Il demeure très présent en milieu scolaire, en organisant des activités (ateliers, formations, vidéos, outils pédagogiques) avec l'aide des animateurs de vie communautaire, ou avec les autorités scolaires.

« Jeunesse du Monde, c'est un mouvement d'éducation au développement international avec cinq grands objectifs qui sont la paix, la justice, la lutte pour les droits humains, la lutte contre le racisme et l'environnement. C'est les gens dans les écoles qui font appel à nous. On produit chaque année des outils pédagogiques en fonction d'une thématique annuelle qui est choisie par les jeunes, habituellement, ou suite à une consultation avec les jeunes. Souvent, on essaie de s'enligner aussi sur les grandes questions internationales, de rester branchés sur l'actualité. Il y a des stages en coopération internationale aussi. Les jeunes participent aussi à la création des objets pédagogiques. Traditionnellement on faisait affaire avec l'animateur de pastorale pour entrer dans les écoles, mais c'est un peu plus compliqué maintenant, pas seulement parce que les animateurs de pastorale ont changé de fonction mais aussi parce qu'il y en a moins qu'avant. L'enjeu majeur reste toujours les questions de justice sociale et on essaie toujours de faire des liens avec la réalité d'ici ».

En raison de la déconfectionnalisation du système scolaire québécois, l'organisme est moins présent qu'auparavant dans les écoles publiques, ce qui l'empêche de rejoindre les jeunes moins favorisés :

« Nos groupes sont beaucoup dans des collèges privés, ce qui fait que c'est une certaine catégorie de personnes qui se retrouvent dans nos activités, des jeunes plus aisés. Jeunesse du Monde demeure un organisme catholique aussi mais avec une charte laïque. Les endroits où on demeure présent, c'est souvent là où les gens sont en poste depuis longtemps, qui connaissent bien l'organisme parce que depuis la déconfectionnalisation scolaire, on est resté associé au réseau religieux et certaines portes nous ont été fermées à cause de ça, même si on ne traite pas de questions religieuses ».

L'approche n'est pas définie comme antiraciste, mais plutôt en termes de justice sociale et d'exclusion. Les thématiques abordées dans les activités et les outils pédagogiques couvrent un large éventail de réalités, et de facteurs de discrimination :

« Au niveau des relations interculturelles, on parle plus en termes d'exclusion et de certains phénomènes, comme l'accès à l'emploi, l'accès au logement. On a travaillé à partir d'une trousse préparée par un collectif pour l'élimination de la pauvreté, qu'ils appelaient des objets de pauvreté. Différentes personnes avaient identifié des objets qui représentaient la pauvreté, ce qui nous a amené à parler de l'exclusion, à partir de l'expérience vécue des jeunes. Ça permet de découvrir qu'il y a des gens qui vivent des situations difficiles ici. En 1999-2000, lorsqu'est sorti « Des marelles et des petites filles », on a produit un dossier sur la situation des jeunes filles un peu partout à travers le monde et ça avait eu beaucoup de succès. Le moyen pédagogique utilisé était la poésie vivante. La question autochtone a été abordée aussi à plusieurs reprises ».

Ce répondant poursuit son travail dans la même perspective que Jeunesse du Monde, mais au Centre Inafù, qui est aussi étroitement lié au milieu scolaire. Les activités, qui se déroulent à l'école ou dans des camps de plusieurs jours au Centre de plein air Inafù, touchent autant à la solidarité internationale qu'à la défavorisation à Montréal :

« On travaille sur un camp de solidarité internationale qui tourne autour des questions de consommation responsable et d'inégalités Nord-Sud et on va voir quels gestes sont à notre portée dans la vie quotidienne, qui peuvent avoir un impact sur plusieurs personnes un peu partout, comme l'achat local par exemple. On va voir le partage des richesses, l'inégalité au niveau de la consommation, et on va avoir un témoignage d'une personne qui a vécu une expérience à l'étranger ou qui est issue d'un autre milieu. On parle beaucoup des questions interculturelles mais en abordant le thème de l'exclusion et de l'accès aux opportunités. Le camp est proposé dans différentes écoles et c'est l'animateur ou le responsable là-bas qui forme un petit groupe. (...) Une autre activité qu'on a reprise dans plusieurs camps est « Le repas des classes sociales ». On fait un rallye qui représente le parcours d'une vie, et les équipes appartiennent à des classes sociales différentes. On organise aussi un camp pour les enfants des milieux défavorisés ».

L'entrevue avec les représentants de la **Fondation de la tolérance** montre, comme l'analyse documentaire, que cet organisme se spécialise sur la compréhension du racisme et des discriminations en adoptant une approche surtout historique sur le colonialisme, l'esclavage, l'Holocauste et le régime nazi. Toutefois, cet organisme insiste davantage que nous ne l'avions supposé à la lecture de ses documents, sur les liens des phénomènes étudiés avec les réalités actuelles, entre autres, sous l'effet des besoins des milieux scolaires.

« L'enseignant qui n'est souvent pas formé, comme les policiers qui ne sont pas formés comme leurs collègues, et qui arrive à Montréal, ne sait pas comment réagir et va souvent réagir par réflexe ou préjugés... Il y a des enseignants, malheureusement moi je l'ai vu dans certaines écoles, les enseignants venus de région, qui n'étaient pas au point avec la réalité migratoire, et qui avaient beaucoup de difficultés avec les jeunes ».

Une des répondantes de cet organisme estime, par ailleurs, que le racisme, tant comme phénomène historique que contemporain, est peu discuté dans les écoles. Plusieurs enseignants seraient d'ailleurs mal formés pour aborder ces problématiques et pour intervenir adéquatement.

« Nous sommes les seuls au Québec qui faisons cette éducation sur le racisme dans les écoles. Il n'y a personne qui le fait directement comme nous, ça n'existe pas ».

L'entrevue avec les représentants du **Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté** (CDEC), soit le directeur et une animatrice d'ateliers, confirme que leur approche de la citoyenneté traite davantage des préjugés et des rapports interindividuels que des dimensions systémiques du racisme. Toutefois, il semble que les rapports historiques de domination soient plus souvent traités dans la pratique que les documents pouvaient le laisser entrevoir.

L'objectif est la transformation des attitudes et comportements, l'*empowerment* et l'engagement civique des jeunes. Le directeur du Centre explique que la question du racisme ou des relations interculturelles sont abordées sur un mode participatif en mettant en scène différentes techniques. Par exemple, les animateurs dressent avec les enfants une liste de différents préjugés, car « le racisme part de la différence », souligne-t-il, pour ensuite identifier les points communs afin de les ramener à leur réalité et à trouver des pistes de solutions.

3.6.2 Les résistances

Selon le CRTA, il existerait de nombreuses résistances à traiter des questions du racisme, des discriminations et des inégalités à plusieurs niveaux des milieux scolaires, en partant du

Ministère jusqu'aux commissions scolaires et aux directions d'établissements. Cette négation est systémique. Dans l'élaboration d'une nouvelle politique interculturelle à la CSDM, par exemple, il soutient :

« En participant en 2005 à la consultation sur le plan stratégique de la CSDM, nous n'avons pas retrouvé les éléments de diagnostic sur lesquels la commission scolaire pourrait s'appuyer pour préparer une politique interculturelle véritablement ajustée à sa réalité outre le fait que « moins de 50 % des élèves ont le français comme langue commune ». On peut se demander ce qu'une grande institution comme elle gagne à réduire ainsi l'expérience de ses élèves et des familles à l'école. Pourquoi est-ce qu'elle ne reconnaît pas les particularités qui touchent certains groupes d'élèves ? Pourquoi est-ce qu'elle passe sous silence l'état de ses relations avec les familles et des situations qu'elles vivent ? Pourquoi est-ce qu'elle ne se donne pas par elle-même l'obligation de poser un diagnostic complet ? On se demande vraiment d'où une commission scolaire peut tirer une telle assurance alors que la recherche indique des inégalités injustifiées entre les élèves ».

Une des organisatrices communautaires du CRTA, qui participait aussi à l'entrevue, estime que le processus d'élaboration de la politique et du plan stratégique de la CSDM est « incohérent », ce qui témoignerait du peu d'intérêt porté aux questions d'inégalité, de racisme et de rapports interethniques. Il s'agirait donc, selon elle, de questions jugées peu prioritaires par le système.

« À la CSDM, je trouve en fait qu'ils vont dans le sens inverse des choses. Théoriquement, tu adoptes des politiques générales puis ensuite tu adoptes des plans stratégiques pour arriver aux objectifs de tes politiques. Tu n'adoptes pas le plan stratégique puis ensuite par exemple une politique qui vise l'intégration scolaire des élèves immigrants, je ne comprends même pas leur processus! ».

L'entrevue avec la Fondation de la Tolérance, mais aussi celles avec les autres ONG, ont permis de faire ressortir les difficultés d'introduire l'approche antiraciste en milieu scolaire. Selon l'un des deux répondants de la Fondation, les directions d'écoles sont souvent peu motivées à discuter de racisme et de discriminations. Il existerait un écart entre les besoins du milieu et la volonté des autorités scolaires pour aborder ces questions, par crainte de « dérapages ».

« On dirait que les directions d'écoles ont peur de parler de racisme, parce que ça créerait du racisme. C'est comme le suicide : certains pensent qu'en parler donnerait des idées aux jeunes pour se suicider. Donc on évite le sujet! »

Les demandes d'intervention viennent plus souvent des animateurs de vie communautaire, surtout dans les banlieues de Montréal et en région, qui perçoivent une certaine ignorance des jeunes à l'égard de ces réalités. L'initiative émane généralement d'une seule personne dans l'école, qui doit parfois défendre ardemment l'importance de traiter de ces questions :

« Il y a deux ans, on est allé dans une école et le directeur, il est contre les activités interculturelles. L'animatrice a forcé la Caravane à venir à l'école. Il ne voulait pas mais elle a pu lui imposer cela. On est allé à cette école trois fois... et on y va chaque année car cela a été bien reçu par les jeunes. Et il y a une autre école où il y a une enseignante qui est très motivée, ce n'est pas qu'il y ait des problèmes dans l'école, c'est des classes moyennes assez bourgeoises mais elle a fait venir l'activité et les jeunes nous ont envoyé 2 000 témoignages. On avait deux milles jeunes, et il y avait des témoignages qui disaient : « mais je ne pensais pas que ça existait au Canada » parce qu'ils sont dans un milieu où ils ne sont pas confrontés... Bon il y a des exemples

comme ça, où c'est souvent la volonté d'une seule personne qui nous fait venir dans une école ».

Selon les membres de la Fondation, lorsqu'on parle du racisme et des rapports inégaux entre les groupes à l'école, c'est dans le cadre d'une activité « marginale », qui se déroule ponctuellement ou lors d'un événement spécial. Ce n'est pas une connaissance de base ou abordée de manière transversale. C'est un sujet tabou, parce que l'école maintient un discours « politiquement correct ».

« Quand on vient dans une école, on arrive le lundi matin, on fait quatre ateliers par jour donc on rencontre quatre classes régulières de 35 élèves ou 32 ou 27. Le lendemain, même chose, donc c'est la semaine de la Caravane (...) En dehors de ça, personne n'en parle. En classe, les jeunes tiennent le discours politiquement correct, officiel de l'école. Mais dans la cour de récréation... ».

Ils fondent donc peu d'espoir sur l'avenir de l'approche antiraciste dans les écoles québécoises : le manque de subventions et de ressources des activités de la Fondation, et l'absence de reconnaissance de leur démarche comme « mission éducative » par les autorités les amènent à penser que le racisme n'est pas du tout une question jugée prioritaire par le milieu scolaire.

Le même constat, vu précédemment, sur la faible formation des enseignants, revient fréquemment en entrevue avec le directeur du CDEC, qui explique qu'il est difficile pour les enseignants d'appliquer la nouvelle réforme scolaire et de changer leurs pratiques, notamment sur l'éducation à la citoyenneté. En effet, les enseignants n'auraient souvent pas eux-mêmes développé les « compétences transversales » et se sentiraient mal à l'aise avec le concept. Leur expérience en tant qu'enseignants deviendrait « *out* » et ils se sentiraient démunis face à cette réforme qu'ils ne comprennent pas, et à laquelle ils ne croient pas, pour certains. De plus, il n'existerait pas d'outils, donnés aux professeurs, afin d'intervenir en fonction de la réforme.

Ceci contribuerait à rendre tabou le racisme en milieu scolaire, où le discours entendu est : « ça ne se peut pas, ça n'existe pas ». Il existerait donc des résistances de certains enseignants, résistances qui rejoindraient celles qui existent face à l'homophobie.

« Les professeurs restent souvent démunis face à ces questions, mais si des outils leurs sont distribués alors c'est mieux. Il y a un manque d'outils et les formations officielles « manquent leurs coches ». En articulant et en intégrant ces notions, le professeur peut acquérir une compétence. Tranquillement, il y a de plus en plus d'ouvertures car quand tu es face aux problèmes, tu as envie de t'engager ».

Mais les enseignants ne sont pas forcément tous réticents, selon eux, puisqu'ils doivent faire partie du processus. Par contre, ils constatent que ce sont les enseignants plus jeunes qui sont les moins réticents : « ils sont moins crispés sur certaines choses, notamment la langue... ».

3.6.3 Les pistes d'action

La plupart des répondants issus des organismes communautaires pointent comme essentiel l'accroissement des formations des intervenants scolaires sur ces questions, en axant sur le renforcement de leur *empowerment* pour transformer leur milieu de travail. Le CRTA vise davantage, par l'éducation populaire, à appuyer la conscientisation et le développement des capacités d'agir chez les parents des milieux défavorisés et des minorités racisées, pour une

plus grande prise sur les décisions – et les processus décisionnels – des établissements scolaires. Par ailleurs, le CRTA signale l'absence de financement pour la mise en œuvre de pratiques émancipatoires avec les parents des groupes minoritaires et le développement de mécanismes d'appui à leur engagement dans une perspective critique, nécessaire à l'exercice de la démocratie à l'école.

3.7 LES TENDANCES D'ENSEMBLE

Dans cette partie, nous dégagons des entrevues un certain nombre de perceptions communes à l'ensemble des répondants sur l'éducation antiraciste au Québec, en indiquant parfois les différences ou particularités des divers milieux (primaire, secondaire, collégial, universitaire ou communautaire).

Sur ce qui se fait ou non :

- a) Le secteur collégial se démarque des autres milieux scolaires par le nombre d'interventions (cours, formations, activités) sur les questions du racisme, des discriminations et des inégalités entre les groupes. Bien que les répondants constatent un changement de terminologie et de perspective au fil du temps (le passage d'une perspective plus « antiraciste au début des années 1980, à une perspective interculturelle puis civique, et plus récemment, internationaliste ou altermondialiste), le traitement de cette problématique dans plusieurs programmes des sciences humaines et sociales au niveau collégial est demeuré constant.
- b) Les répondants ont tous constaté que la majorité des interventions ou activités au contenu proprement antiracistes s'inscrivent dans une perspective présentée comme « interculturelle ». En d'autres mots, on fait de l'antiracisme sans vouloir en parler : les pratiques et outils utilisés pour combattre le racisme ne découlent pas d'une perspective antiraciste, et on se refuse d'utiliser ce terme, par crainte de susciter des résistances. C'est le cas de nombreuses activités scolaires, des cours de cégeps ou d'université, ainsi que des politiques institutionnelles.
- c) À l'exception des niveaux collégial et universitaire, où le racisme est traité plus en profondeur et abordé comme un système d'explication fondé sur des rapports de domination et de pouvoir, les interventions dites « antiracistes » aux niveaux primaire et secondaire sont de l'ordre de la prévention, de la « gestion de crise » et de la résolution ponctuelle des problèmes. Le racisme est généralement perçu sous l'angle de « dérapages » marginaux ou épisodiques, sauf dans certaines activités parascolaires organisées par des organismes communautaires externes (Club 2/3, Jeunesse du Monde...). Ces activités parascolaires ponctuelles se produisent le plus souvent selon les choix et à la demande (ou sous la supervision) des animateurs de vie communautaire. Toutefois, nous avons vu qu'au fil du temps, leur présence dans les écoles et leur marge de manœuvre ont été considérablement réduites, pour des raisons financières.
- d) Aux niveaux primaire et secondaire, les intervenants rencontrés estiment que les « problèmes » sont traités sous l'angle de rapports interindividuels, entre acteurs, et non pas dans une perspective systémique. La question de la réussite scolaire des jeunes immigrants ou issus des minorités « visibles » n'est pas abordée dans une perspective antiraciste (comme si l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes issus des minorités n'était pas liée à cette question), mais comme un phénomène de « rattrapage » et d'intégration, demandant surtout des mesures compensatoires.

- e) Les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux sont abordés à travers certains types d'activités parascolaires, et ce système d'explication se retrouve en filigrane dans le programme du MELS et la définition des compétences.
- f) Les activités antiracistes visent d'abord les élèves, mais peu les intervenants et les parents. Il n'existe pas de formation continue des enseignants ni des personnels axée sur le racisme, les inégalités et les rapports de domination. Les répondants estiment que dans le cadre de la réforme ayant mené au nouveau programme scolaire de l'école québécoise, entré en vigueur au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, les enseignants sont peu formés en matière d'éducation à la citoyenneté et saisissent encore mal l'application des « compétences transversales ». La maîtrise des connaissances et habiletés nécessaires pour former des élèves capables de lutter contre les discriminations, éliminer les perspectives ethnocentriques de leur enseignement et favoriser une participation égalitaire des parents est loin d'être acquise par l'ensemble des enseignants.

Sur les résistances des milieux :

- g) Les répondants perçoivent que les intervenants scolaires craignent d'utiliser le vocable « éducation antiraciste », voire les termes de racisme et d'antiracisme dans les classes et les activités scolaires. Toutes les catégories de répondants ont souligné certaines critiques ou résistances face à l'usage de ces termes, et encore plus face à l'adoption d'une approche « antiraciste » pour mener des activités. Ces résistances proviendraient surtout des intervenants scolaires aux niveaux primaire et secondaire, et des étudiants aux niveaux collégial et universitaire :
 - approche jugée confrontante, conflictuelle ou culpabilisante pour le groupe majoritaire (bourreau et victime). On préfère parler d'éducation interculturelle ou à la citoyenneté afin de rassembler plutôt que de diviser;
 - approche jugée limitée, par rapport aux enjeux des « inégalités » sociales, à la paix, à la justice sociale, aux droits humains et aux « discriminations » de toutes sortes, voire même aux courants interculturel ou civique, qui paraissent plus englobants ou inclusifs. Cette perception tient en partie d'une vision du racisme qui se réduirait aux préjugés et aux dérapages excessifs ou violents, considérés comme des faits sociaux plutôt marginaux. Comme plusieurs l'ont souligné, le racisme n'est pas abordé comme un processus et un phénomène systémique, mais comme une déviance ou une pathologie;
 - approche ne prenant pas suffisamment en compte les perceptions de victimisation que l'on retrouve encore largement chez les étudiants issus du groupe « majoritaire » francophone, notamment en formation initiale des maîtres.
- h) En raison de ces résistances, ou pour d'autres raisons théoriques (au niveau collégial ou universitaire), on dénote, chez de nombreux répondants, un malaise à s'inscrire dans une approche antiraciste. Aux niveaux primaire et secondaire, chez les animateurs de vie communautaire et spirituelle, plusieurs intervenants arrivent difficilement à distinguer les approches interculturelles, civiques ou antiracistes. On préfère une approche large, inclusive, axée sur la justice sociale, un terme qui revient souvent sans être toujours clairement défini.

Sur les pistes d'action :

- i) Face aux résistances ou indifférences perçues dans le milieu scolaire, les répondants estiment qu'il importe d'intégrer davantage certains des éléments de l'approche antiraciste dans le cadre de l'éducation interculturelle et civique, qui dominent dans le milieu.

- j) Aux niveaux primaire et secondaire, les activités parascolaires, dont plusieurs sont axées sur la paix, la compréhension des inégalités mondiales, la solidarité internationale, les relations interethniques harmonieuses à l'école et l'engagement des jeunes, s'inscrivent dans une perspective altermondialiste et d'ouverture sur le monde, qui permet d'accroître la pensée critique. Elles visent généralement une meilleure compréhension des rapports inégalitaires entre les divers groupes, surtout au plan international, dans l'objectif de transformer les attitudes et comportements et susciter un engagement des jeunes. Par contre, certains animateurs de vie spirituelle et communautaire, ainsi que les ONG, ont constaté que l'accent est plus souvent mis sur ce qui se passe « ailleurs », et que les jeunes restent peu outillés pour établir des liens avec les processus de production des inégalités dans la société québécoise et canadienne.
- k) La grande majorité des intervenants de tous les milieux scolaires, et de certaines ONG, estiment que le racisme et les discriminations doivent être abordés dans une perspective large d'égalité, de justice sociale et de droits humains, et ce, dans un contexte de mondialisation. Selon leur point de vue, une approche qui se définirait uniquement comme « antiraciste » ne serait pas jugée « stratégique » et attirante, car elle semblerait exclure les questions de pluriethnicité ou d'engagement civique. Plusieurs intervenants admettent qu'il existe une vision réductrice du racisme et de l'antiracisme. Or, la plupart y voit une question essentielle, qui va prendre de l'ampleur dans les prochaines années, à tous les niveaux de réflexion et d'intervention du système scolaire : les politiques, les programmes, le curriculum, les activités, les formations des enseignants, la gestion des établissements, les rapports famille-école, et autres.
- l) En témoignent, selon plusieurs, le nouveau programme de l'école québécoise du MELS aux niveaux primaire et secondaire et l'intérêt croissant pour le courant altermondialiste, qui vont forcément générer un intérêt grandissant pour ces problématiques. En témoigne également la multiplication des activités de coopération internationale et de compréhension des inégalités et des enjeux mondiaux dans les écoles.

CONCLUSION

La recherche présentée dans ce rapport a permis d'effectuer une première cartographie des politiques et des interventions relevant en tout ou en partie d'une approche antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal et de recueillir les perceptions d'intervenants-clés dans le domaine quant à l'état actuel et aux perspectives de développement de l'éducation antiraciste au Québec. Bien que cette étude, qui a été effectuée sur une seule année, ne soit pas sans limites, notamment le fait qu'on n'y ait pas recueilli les perceptions des enseignants ou observé leur pratique dans les classes, elle permet de dégager divers constats sur un enjeu en pleine émergence, mais encore très largement inexploré au sein de notre société.

Le premier de ces constats, largement positif, est sans contredit le nombre et l'ampleur des opportunités d'éducation antiraciste qu'on retrouve à tous les niveaux du système, des politiques d'ensemble, projet éducatif et code de vie des écoles, jusqu'aux activités scolaires et parascolaires, en passant par les programmes et les cours visant les élèves ainsi que les activités de perfectionnement à l'intention des intervenants. Bien qu'il existe des différences entre les niveaux et les secteurs à cet égard, le collégial et le communautaire se distinguant notamment par leur dynamisme, l'analyse menée au deuxième chapitre a, en effet, montré que presque tous les éléments de notre cadre heuristique relatif à l'éducation antiraciste sont présents, à des degrés divers, dans l'un ou l'autre des documents balisant l'intervention éducative du primaire jusqu'à l'université. Une école, ou même un enseignant, fortement convaincus de l'importance d'aborder, en classe ou dans le cadre d'une démarche structurée de changement institutionnel, des enjeux tels que l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes issus des minorités, l'existence de rapports inégalitaires entre divers groupes nationaux et mondiaux, la transformation des savoirs, pratiques et règles ayant des effets inégalitaires ou encore l'importance d'une pédagogie axée sur l'*empowerment* et l'équité, ne s'inscrirait donc nullement en faux face aux objectifs de l'École québécoise, surtout dans le contexte actuel de la réforme.

Toutefois, et ceci constitue notre second constat, en l'état actuel, l'approche antiraciste au Québec est loin de constituer un tout cohérent, un cadre de référence global susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs. L'inscription des perspectives et des activités antiracistes sous d'autres courants, notamment l'éducation interculturelle ou l'éducation à la citoyenneté, nettement privilégiés tant dans les documents officiels que dans les propos des intervenants, n'est pas en soi problématique. Il s'agit même une piste sur laquelle nous reviendrons lorsque nous aborderons les perspectives de développement. Mais deux autres tendances cernées dans la recherche constituent des obstacles, nettement plus préoccupants, à une prise en compte accrue des phénomènes d'exclusion, de racisme et d'inégalités interethniques en milieu scolaire. D'une part, la difficulté, voire le refus, de nommer ces réalités, auxquelles on préfère souvent les termes de préjugé, d'intolérance ou de conflit de valeurs; d'autre part, la tendance assez généralisée, notamment au niveau primaire et secondaire, à les aborder comme des phénomènes individuels, en occultant largement la dimension systémique. Les mécanismes de production du racisme sont ainsi largement méconnus.

Dans le premier cas, l'absence d'identification claire du racisme comme un enjeu prioritaire, et de l'éducation antiraciste comme une des voies de lutte à cet égard, a pour conséquence que, si plusieurs « font de l'antiracisme sans le savoir », le milieu scolaire dans son ensemble, tel qu'en témoigne l'ensemble de nos entrevues, est loin d'être engagé dans cette voie. La

seconde limite, quant à elle, a pour effet d'inhiber, dans une large mesure, l'impact potentiel des actions menées sur la transformation des institutions ou des savoirs transmis. La question de la réussite éducative des élèves appartenant à des minorités, qui génère nombre d'approches compensatoires, est ainsi dissociée des rapports inégalitaires, au plan curriculaire ou interpersonnel, qui pourraient prévaloir au sein des établissements d'enseignement (sauf, dans une certaine mesure, au collégial où cette dimension est davantage débattue). De même, si l'étude des inégalités interethniques au niveau mondial suscite un regain d'intérêt dans le contexte actuel de globalisation, autant dans les activités d'enseignement qu'au niveau de la formation initiale des maîtres, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec ou, pour le moins, à celle de l'école, de la classe ou de l'université. Le rôle potentiel des pratiques éducatives dans le maintien, voire la production, des rapports de pouvoir inégalitaires est ainsi peu débattu. Les intervenants les plus engagés dans des perspectives antiracistes sont, certes, conscients que leur approche n'a pas comme seul objectif l'amélioration des attitudes et des relations interethniques entre individus ou la compréhension des autres cultures, mais vise également la modification de certaines pratiques ou programmes ainsi que le renforcement de l'autonomie et la sensibilisation à l'équité chez l'ensemble des jeunes. Toutefois, leurs actions, toutes utiles soient-elles, apparaissent, la plupart du temps, comme extrêmement ponctuelles et non intégrées dans une stratégie d'ensemble.

Finalement, au-delà des limites qui tiennent à l'absence d'une approche cohérente, la recherche a permis de commencer à identifier un certain nombre d'obstacles que rencontre la mise en œuvre de perspectives antiracistes en milieu scolaire francophone montréalais. Tout d'abord, elle corrobore le peu de familiarité des intervenants avec le concept ou, lorsqu'ils le connaissent, leur résistance à l'utiliser face à une problématique qu'ils perçoivent comme nettement plus multiforme, notamment dans un contexte où les nouvelles formes d'exclusion leur paraissent davantage liées à la religion et à la pauvreté. À cet égard, la spécificité québécoise, soit la situation historique de domination du groupe majoritaire et sa difficulté subséquente à se concevoir comme dominant dans ses rapports avec les nouvelles minorités, a été évoquée par quelques intervenants, notamment en formation des maîtres. L'étude semble aussi montrer que les facteurs structureaux (manque de temps, dispersion des efforts, urgence d'autres problématiques) joueraient, comme au Canada anglais, un rôle important dans les résistances à l'approche antiraciste, même si les limites de la recherche ne nous ont pas permis de vérifier cette hypothèse auprès des enseignants.

En ce qui concerne les perspectives de développement, la recherche permet également de dégager diverses pistes, étayées par notre analyse documentaire et faisant l'objet d'un large consensus parmi les personnes interrogées.

Tout d'abord, il apparaît clairement que le contexte actuel est favorable à une prise en compte accrue des enjeux d'inégalités interethniques et de racisme en milieu éducatif, que cette évolution découle des réalités internationales, de plus en plus présentes, ou de la donne québécoise, caractérisée par le changement démographique, la montée de nouvelles solidarités ainsi qu'une réforme curriculaire ambitieuse au plan des objectifs du « vivre-ensemble ». Même si l'approche dominante est encore celle de la *connaissance des cultures* et de la promotion des relations *interculturelles*, on constate le retour d'une perspective plus critique, « altermondialiste », civique et axée sur la justice sociale, autant dans le nouveau programme de l'École québécoise que dans les cours et activités à tous les niveaux du système d'enseignement. La centralité de la question de la réussite éducative, ainsi que les données relativement préoccupantes que l'on possède aujourd'hui sur la situation vécue à cet

égard par certaines minorités visibles, plaident également dans ce sens. Le regain d'intérêt pour l'écologie, le rapport au Quart-Monde, l'immigration ainsi que le développement inégal au niveau international est aussi très évident chez les jeunes Québécois de toutes origines, y compris les Québécois de « vieille souche », qui, à l'opposé de leurs aînés, « se reconnaissent aujourd'hui bien davantage comme des Occidentaux dominants que comme des Nègres blancs d'Amérique » (Mc Andrew, 2004).

Si l'on veut aujourd'hui redéfinir l'éducation antiraciste afin qu'elle se développe davantage en milieu éducatif québécois, ce devrait donc être à partir de ces bases et non à travers un retour aux perspectives dichotomiques du passé, que les répondants jugent unanimement trop simplistes et peu efficaces, notamment à cause de leur aspect culpabilisant. Trois balises nous paraissent s'imposer tout particulièrement à cet égard. Premièrement, il semble pertinent de continuer à privilégier une perspective large, où l'antiracisme, dans sa dimension institutionnelle serait greffé à d'autres préoccupations du milieu et au train de mesures qu'elles génèrent (lutte aux inégalités scolaires, promotion de relations interculturelles harmonieuses, participation des parents, etc.) alors que, dans sa dimension curriculaire, il serait pris en compte dans l'ensemble des programmes et activités mis en œuvre dans le cadre de la réforme. Deuxièmement, comme d'autres recherches l'ont documenté, certaines résistances à l'égard du courant antiraciste semblent aujourd'hui encore relever de ses perspectives dichotomiques. Il serait donc sans doute plus efficace de recentrer les débats et les interventions vers le phénomène qu'on veut combattre, le racisme, plutôt que d'opposer les courants les uns aux autres. Pour ce faire, il faudra, et ceci constitue notre troisième piste, favoriser une meilleure compréhension et une plus forte appropriation des concepts de racisme et d'antiracisme, et surtout de leurs manifestations en milieu scolaire, chez les décideurs, les concepteurs de programme et les intervenants scolaires et communautaires afin que, malgré ce choix, l'approche antiraciste soit davantage présente, et surtout plus cohérente, qu'elle ne l'est aujourd'hui en milieu éducatif québécois.

À cet égard, la recherche pointe tout particulièrement vers la nécessité d'outiller le personnel à saisir la dimension systémique des inégalités, la manifestation des rapports de force en milieu scolaire ainsi qu'à développer sa capacité à faire des liens entre ces réalités et les normes et pratiques qui prévalent, le cas échéant, dans leurs établissements ou leurs classes. D'une façon générale, comme dans bien d'autres domaines, l'importance de la formation et du perfectionnement est ici centrale, notamment dans un contexte où on peut douter que les compétences que les élèves doivent désormais manifester dans le domaine général du « vivre ensemble » ou à travers le programme d'éducation à la citoyenneté soient toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes, ce que seule une recherche-terrain, prévue lors d'une phase ultérieure de la recherche, permettrait de vérifier.

Toutefois, le changement institutionnel ne peut résulter uniquement de la formation ou du perfectionnement des maîtres : il nécessite, en effet, un vaste engagement de toutes les forces vives du milieu, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, intéressées à ce que les enjeux d'équité et d'antiracisme soient davantage débattus à l'école, au cégep et à l'université. L'ensemble des partenaires éducatifs doivent donc participer au débat sur la redéfinition de l'éducation antiraciste. Les quelques pistes proposées ici, ainsi que l'ensemble de ce rapport visent donc, avant tout, à contribuer à l'amorce d'un dialogue sur ces questions.

BIBLIOGRAPHIE

- Apple, M.W. et Beane, J.A. (1995). *Democratic Schools*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Banks, J.A. et McGee-Banks, C.A. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Toronto : Allyn & Bacon.
- Beaubier, D.M. (1996). *Ontario's Multicultural Education Curriculum and its Implementation in a Secondary Classroom*. Thèse de doctorat inédite: Université Queen's.
- Bourgeault, G., Mc Andrew, M. et Tessier, C. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France. Des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, 121(oct.-nov.-déc.), 57-77.
- Carr, P.R. et T.R. Klassen (1995). *The Role of Racial Minority Teachers in Anti-racist Education*. Document inédit.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1982). Combattre le racisme. *Cahiers de pédagogie progressiste*, octobre.
- Chan, A. (1998). *Impact of Race Relations Policy on Practice*. Préparé pour la Chaire David Lam d'éducation multiculturelle. Vancouver : Université de la Colombie-Britannique.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ) (2002) (Pierre Lepage). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Montréal : CDPDJ.
- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) (1988). *A Multicultural/Multiracial Approach to Education in the Schools of the PSBGM*. Montréal : PSBGM.
- Dei, G. (1993). The challenges of anti-racist education in Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2), 36-51.
- Dei, G. (1994). Reflections of an anti-racist pedagogue. In L. Erwin et D. MacLennan (dir.), *Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives on Theory, Research, and Practice* (p. 290-310). Toronto : Copp Clark Longman Ltd.
- Dei, G. (1995). Integrative anti-racism: intersection of race, class, and gender. *Race, Class & Gender*, 2(3), 11-30.
- Dei, G.J. (1996a). Critical perspectives in antiracism : An introduction. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33(3), 247-267.
- Dei, G.J. (1996b). *Antiracist Education : Theory and Practice*. Halifax : Fernwood Publishing.
- Faculté des sciences de l'éducation (2003). *Mémoire sur la profession enseignante*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Montréal : Université de Montréal, FSE.
- Fleras, A. et Elliott, J.L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough : Nelson Canada.

- Freire, P. (1995). *Pedagogy of the Oppressed*. M.B. Ramos, trad., New York : Continuum.
- Gillborn, D. (1996). Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of white ethnicity? *British Educational Research Journal*, 22(2), 165-180.
- Gilroy, P. (1992). The end of racism. In J. Donald et A. Rattansi (dir.), *Race, Culture and Difference* (p. 49-61). London : Sage Publications.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously : Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York : Peter Lang.
- Giroux, H.A. (1990). *Learning: Race, Gender and Cultural Politics*. Toronto : Between the Lines.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir*. Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gravel, N.B. (2004). *Apport du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté*. Devis de recherche doctorale. Université de Montréal : Département de psychopédagogie et d'andragogie.
- Harper, H. (1997). Difference and diversity in Ontario schooling. *Canadian Journal of Education*, 22(3), 51-70.
- Henry, F., Tator, C., Mattis, W. et Rees, T. (1995). *The Colour of Democracy : Racism in Canadian Society*. Toronto : Harcourt Brace.
- Hesch, R. (1995). Aboriginal teacher as organic intellectuals. In R. Ng, P. Staton et J. Scane (éditeurs), *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education* (p. 99-128). Westport : Bergin & Garvey.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. In M. Pagé, M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 337-347). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 169-181). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Institut de la statistique du Québec (2006). *Le Québec, Chiffres en main*. Gouvernement du Québec.
- James, C. (1995). Multicultural and anti-racism education in Canada. *Race, Gender & Class*, 2(3), 31-47.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 171-190.

- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. In J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (p. 201-210). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kanouté, F., Landry, D. et Duong, L. (2004). *Recherche en collaboration entre les milieux académiques et communautaires : faire évoluer le rôle des parents de sujets à acteurs du changement*. Communication, 7^e Conférence nationale Metropolis, Montréal, 25-28 mars.
- Kehoe, J. W. et Mansfield, E. (1993). The limitations of multicultural education and anti-racist education. In *State of the Art Report on Multiculturalism* (p. 3-8). Toronto : CCMIE.
- Kilbride, C. (1997). La situation ontarienne : contexte spécifique et recherches actuelles au CERIS. In C. Cicéri et M. Mc Andrew (dir.), *Le rôle de l'éducation dans l'intégration de immigrants : recherches actuelles et prospectives* (p. 3-17). Montréal : Immigration et métropoles.
- Li, P.S. (1990). Race and ethnicity. In P.S. Li (dir.), *Race and Ethnic Relations in Canada* (p. 3-17). Toronto : Oxford University Press.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. London : Cassell.
- Mansfield, E. et Kehoe J. (1994). A critical examination of an antiracist education. *Canadian Journal of Education*, 19(4), 418-430.
- Massey, I. (1991) *More than Skin Deep: Developing Anti-racist Multicultural Education in Schools*. London : Hodder & Stoughton.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2004). L'éducation antiraciste au Québec : bilan et prospective. In J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (p. 201-210). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2004a). *La réussite scolaire des jeunes noirs à l'école québécoise*. Rapport de recherche, Immigration et Métropoles/MEQ.
- Mc Andrew, M., Lemire, F. et Swift, M. (2004b). *La réussite scolaire des jeunes noirs anglophones dans les écoles de langue française : un bilan*. Rapport de recherche soumis au ministère du Patrimoine canadien, Conseil des éducateurs noirs du Québec.
- McCaskell, T. (1995). Anti-racism education and practice in the public school system. In S. Richer et L. Weir (dir.), *In Beyond Political Correctness : Toward the Inclusive University* (p. 253-272). Toronto : University of Toronto Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998) *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1^{er} cycle. « Décroche tes rêves ». Gouvernement du Québec. Programmes du primaire et du secondaire : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/index.htm>
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO) (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires*. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique. Toronto : MEFO.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO) (1993b) *Vers une nouvelle optique*. Guide sur l'éducation en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle. Toronto : MEFO.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990) *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : MCCI.
- Moodley, K.A. (1984). The predicament of racial affirmative action: A critical review of equality now. *Queens Quarterly*, 91, 795-806.
- Moodley, K.A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J.A. Banks et C.A. Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (p. 801-820). New York : MacMillan.
- Morrison, D.D. (1994). *Elementary teacher's perspectives concerning race relations and clarification of issues related to implementing antiracism education strategies in their classrooms*. Thèse de maîtrise inédite: Université de Toronto.
- Mushkat, D. (1993). *Dismantling Cultural Barriers In The Educational Context: A Theoretical And Empirical Case Study*. Thèse de maîtrise inédite: Université Queen's.
- Ng, R. (1995). Teaching against the grain : Contradictions and possibilities. In R. Ng, P. Staton et J. Scane (dir.), *Anti-racism, feminism, and critical approaches to education* (p. 129-152), Westport : Bergin & Garvey.
- Pagé, M. (J. Provencher et D. Ramirez, coll.) (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Palmer, H. (1986). Moral understanding and the ethics of indignation. In H. Palmer (dir.), *Anti-racism – An Assault on Education and Value* (p. 149-168). London : The Sherwood Press.
- Pietrantonio, L., Juteau, D. et Mc Andrew, M. (1996). Multiculturalisme ou intégration : un faux débat. In K. Fall, R. Hadjmoussa et D. Simeoni (dir.), *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques* (p. 147-158). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (1999). Second generation Haitian youth in Quebec: Between the “real” community and the “represented” community. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 31(1), 43-73.
- Potvin, M. (2002) *La participation et l'appartenance dans un Québec en mutation. L'expérience sociale de deux générations d'origine haïtienne au cours des années 1990*. Thèse de doctorat inédite : École des hautes études en sciences sociales.

- Potvin, M., Venel, N. et Eid, P. (2006, à paraître). *L'expérience sociale des jeunes de la deuxième génération d'origine immigrée, en France et au Québec*. Paris : Presses du CNRS.
- Rahim, A. (1990). Multiculturalism or ethnic hegemony: A critique of multicultural education in Toronto. *Journal of Ethnic Studies*, 18(3), 29-46.
- Rattansi, A. (1992). Changing the subject? Racism, culture and education. In J. Donald et A. Rattansi (dir.), *Race, culture and difference* (p. 11-48). London : Sage Publications.
- Rezai-Rashti, G. (1995). Multicultural education, anti-racist education, and critical pedagogy: Reflections on everyday practice. In R. Ng, P. Staton et J. Scane (dir), *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education* (p. 3-20). Westport : Bergin & Garvey.
- Sakya, A., Cumming, A. et MacKay, R. (1994). Learning processes in a Canadian exchange Program for multicultural, anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19(4), 399-417.
- Sharma, H.P. (1991). Beyond ethnicity and class: Uniting People in the fight against racism. In S.P. Sharma, A.M. Ervin et D. Meintel (dir.), *Immigrants and Refugees in Canada: A National Perspective on Ethnicity, Multiculturalism and Cross-Cultural Adjustment* (p. 111-133). Saskatoon : University of Saskatchewan
- Sivak, A.M. (1998). *An Inquiry into the Contextual Specificity of Canadian Literature on Anti-racist Education*. Thèse de maîtrise inédite. Université de la Colombie-Britannique.
- Sleeter, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York : State University of New York Press.
- Solomon, P.R. (1995). Why teach from a multicultural and anti-racist perspective in Canada? *Race, Class & Gender*, 2(3), 49-66.
- Solomon, R.P. et Levine-Rasky, C. (1996a). When principle meets practice: Teachers' contradictory responses to antiracist education. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLII(1), 19-33.
- Solomon, R.P. et Levine-Rasky, C. (1996b). Transforming teacher education for an antiracism pedagogy. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33(3), 337-359.
- Statistique Canada (2003). *Profil - Citoyenneté, immigration, lieu de naissance, statut des générations, origine ethnique, minorités visibles et peuples autochtones, pour le Canada, les provinces, les territoires et les circonscriptions électorales fédérales (Ordonnance de représentation de 1996)*. Recensement de 2001, numéro au catalogue : 95F0489XCB2001007.
- Tator, C. et Henry, F. (1991). *Multicultural Education: Translating Policy into Practice*. Ottawa : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.
- Troyna, B. (1993) *Racism and Education: Research Perspectives*. Buckingham: Open University Press.

- Troyna, B. (1993). *Racism and Education*. Toronto : OISE Press.
- Troyna, B. et Carrington, B. (1990). *Education, Racism and Reform*. London : Routledge.
- Troyna, B. et Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State: The Realization of Education Policy*. London : Croom Helm.
- Université de Montréal (2004) *Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle*. Recueil officiel Règlements, Directives, Politiques et Procédures, Secrétariat général administration, adoptée le 2 avril 2002, version du 1^{er} octobre 2004 (sur le site Web de l'Université)
- Université du Québec à Montréal (1995) Politique no 28 : *Politique sur les relations interethniques*. Cahier des résolutions adoptées par le Conseil d'administration de l'UQAM, en vigueur depuis le 21 novembre 1995 (sur le site Web de l'Université).
- Verlot, M. (2000) *Implementing Intercultural Education in Flanders-Belgium: Patterns and Ambiguities*. Communication à la 5^e conférence internationale Metropolis. Vancouver, novembre.
- Verlot, M. (2002). Resistance, complexity and the need for rethinking intercultural education. *Kolor, Journal of Moving Communities*, 1(1), 65-75.
- Walcott, R. *Theorizing anti-racism education: Decentering white supremacy in education*, *The Western Canadian Anthropologist*, 7(2), p. 109-120, 1990.

ANNEXE 1

LES PERSONNES RENCONTRÉES

Représentants institutionnels

Constance Leduc, agente d'éducation et de coopération de la direction de l'éducation, CDPDJ
Marc-Yves Volcy, conseiller en relations interculturelles, MELS

Conseillers pédagogiques des commissions scolaires

Bergman Fleury, Commission scolaire de Montréal
Yve Laviolette, Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Monique Tremblay, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Animateurs de vie spirituelle et communautaire

Écoles primaires

Michel Corbeil, École primaire Victor-Rousselot (+12 écoles)
Jean-Guy Grégoire, École primaire Victor-Rousselot (+12 écoles)
Dominic Vézina, École primaire Cardinal-Léger (+12 écoles)

Écoles secondaires

Fernando Castro, École secondaire Mgr. Richard
François Desgroseillers, École secondaire Henri-Bourassa
Nick Levasseur, École secondaire St-Laurent

Intervenants au niveau collégial

Édithe Gaudet, professeure, Cégep Ahuntsic
Habib El Hage, animateur communautaire, Cégep de Rosemont
Louise Lapierre, professeure, Cégep St-Laurent
Sylvie Loslier, consultante en éducation interculturelle et professeure, Collège Édouard-Montpetit

Intervenants au niveau universitaire

Nicole Carignan, professeure, UQAM
Fasal Kanouté, professeure, Université de Montréal
Marie-Louise Lefebvre, professeure, UQAM
Marie Mc Andrew, professeure, Université de Montréal

Organismes communautaires

Marie Brodeur Gélinas, agente de projet, Club 2/3
Christian Giguère, Directeur Général, CEDEC
Marc Hébert, responsable diocésain, Jeunesse du Monde et Centre Inafù
Assia Kada, directrice générale, Fondation de la Tolérance

Danielle Landry, directrice, Centre de ressources de la troisième avenue
Zacharia Lingane, Fondation de la Tolérance
Nadine Mondestin, Centre de ressources de la troisième avenue

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE

Titre de l'étude : L'éducation antiraciste au Québec : diagnostic et prospectives

Chercheurs et coordination : Marie Mc Andrew, Fasal Kanouté, Maryse Potvin
(maryse.potvin@umontreal.ca)

Renseignement aux participants

BUTS ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE : Parmi les institutions publiques interpellées par la diversité croissante de la population canadienne, l'École, du fait de son caractère universel et obligatoire, du moins au primaire et au secondaire, joue un rôle central. En effet, à travers ses trois mandats – la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes, ainsi que la sélection et la qualification professionnelles – elle influence fortement les chances de vie des jeunes des minorités et l'état futur des relations interculturelles au sein de la société. Face à ces défis, les institutions scolaires, tant au Canada qu'à l'étranger, ont adopté une variété de réponses qu'on peut classer sous trois grandes approches : multiculturelle ou interculturelle, antiraciste et civique. Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons spécifiquement à l'éducation antiraciste, parent pauvre de la réponse institutionnelle à la diversité face aux deux autres courants qui dominent au Canada et au Québec.

Trois questions de fond guident cette recherche :

- a) Pourquoi l'approche antiraciste, qui avait suscité des développements intéressants dans les années 1980, n'a-t-elle pas réussi à s'imposer dans le système scolaire québécois ?
- b) Y a-t-il des faiblesses inhérentes à cette approche qui expliqueraient (l'attitude ?) une certaine indifférence des intervenants scolaires à l'égard de l'éducation antiraciste ?
- c) Comment devrait-on (re)définir l'éducation antiraciste ?

QUESTIONS

- 1. Quelles sont les activités ou interventions que vous menez sur les questions religieuses, « raciales » ou ethniques ?**
- 2. En quoi êtes-vous amenés à intervenir sur les questions de discriminations et de racisme ?**

Sous-question : Est-ce que vous considérez qu'il existe des manifestations de racisme dans votre milieu ?

Pistes sur les manifestations :

- Dans les connaissances, le curriculum, les manuels, le projet éducatif, les approches pédagogiques.
- Dans l'organisation scolaire, les prises de décision.

- Dans les rapports entre élèves.
- Dans les attitudes des enseignants, de la direction, des autres intervenants (conseillers pédagogiques, psycho-éducateurs, autres ?)
- Dans les rapports avec les parents, les familles.

3. Dans votre pratique, comment vous vous intéressez à ces questions ?

Pistes : Est-ce que vous vous intéressez à...? Est-ce qu'il s'agit pour vous d'une question de... (cinq principes) ?

- L'égalité des chances et des résultats pour les jeunes des minorités.
- Les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux.
- La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires.
- La transmission, auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un *empowerment* (sens critique et engagement).
- Une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination.

4. Est-ce que vous abordez les thèmes suivants ?

Sous-question : Est-ce que vous faites des liens avec ?

- Les rapports de pouvoir, tant au plan national qu'international, les rapports Nord-Sud.
- La perspective groupale.
- Les rapports historiques et leurs effets actuels.
- Les questions linguistiques (francophones et anglophones).
- Les minorités immigrantes.
- Les Autochtones.
- La situation des femmes.
- Les classes sociales, la pauvreté.
- La critique de l'école, dans son fonctionnement général ?

5. Est-ce que vous connaissez le courant dit « antiraciste » ?

a) Si oui, comment le définissez-vous par rapport aux courants interculturel et civique ?

b) Quelles sont les avantages ou limites de l'approche antiraciste ?

Pistes pour chercheurs :

- Perspective culpabilisante.
- Tendance à traiter le racisme comme un phénomène du passé.
- Perçue comme trop radicale ou, au contraire, novatrice.
- Objectifs trop idéologiques ou politiques.
- Race comme facteur déterminant des inégalités sociales.
- Polarisation des élèves en fonction de frontières raciales.
- Approche par la négative et essentialisme.
- Engagement social et *empowerment* ou, au contraire, découragement et cynisme des enseignants et élèves.

6. Est-ce que vous mettez surtout l'accent sur ... ?

- l'harmonie intergroupe
- la lutte contre les préjugés individuels

- l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel
 - le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, la valorisation de leur héritage culturel
 - la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques
 - la formation des futurs citoyens d'une même collectivité nationale
7. **Quels sont les outils pédagogiques utilisés en classe (ouvrages, documents, politique institutionnelle, Chartes, formations, guides, vidéo, internet, etc.) ?**
8. **Vous sentez-vous appuyés dans votre approche par votre milieu (direction, collègues, élèves, parents, etc.) ?**
9. **Quel rôle croyez-vous devoir jouer à cet égard comme enseignant (ou intervenant X) ?**
10. **Selon vous, existe-t-il des résistances des intervenants scolaires à l'égard de l'approche antiraciste ?**
- a) **Si oui, sont-elles plus présentes parmi les enseignants, les directions d'école, les parents, les élèves (du groupe majoritaire), ou d'autres acteurs ?**
- b) **Si oui, à quoi sont-elles attribuables ?**
- Les critiques mentionnées précédemment
 - Des conditions de travail non favorables, ou la surcharge de travail
 - La peur d'affecter les autres disciplines, le manque de temps
 - La crainte de déstabiliser le climat général ou la « cohésion sociale » à l'école
 - Le manque de budget
 - Pas prioritaire
 - L'identité sociale (âge, ethnicité, classe) et les valeurs des enseignants ou intervenants
 - Mode défensif (« le Québec n'est pas plus raciste que le Canada anglais ») : victimisation au plan linguistique et sentiment encore de minorisation au Canada
 - Enseignants : groupe homogène
 - La dévalorisation de la profession enseignante
 - La crainte d'une politisation de l'éducation.

L'ANTIRACISME DANS LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

11. **Avez-vous l'impression qu'on parlait davantage du racisme dans les milieux de l'éducation au cours des années 1970 et 1980 ? Si oui, comment expliquez-vous cette diminution ?**
12. **Comment expliquez-vous l'implantation plus importante de l'éducation antiraciste au Canada anglais, et dans le secteur scolaire anglophone au Québec ?**
Pistes : croyez-vous que la question linguistique (statut fragile des Québécois francophones) joue un rôle ?

13. Avez-vous l'impression que le vocable éducation antiraciste n'est presque jamais utilisé en milieu francophone, et que les termes de race, racisme ou antiracisme sont quasi-absents du discours public dans le secteur de l'éducation au Québec ?

Pistes : **Si oui, comment expliquer cet état de fait ?**

14. Croyez-vous pertinent d'intensifier l'éducation antiraciste ou, pour le moins, d'infuser une perspective antiraciste dans les programmes d'éducation interculturelle ou d'éducation à la citoyenneté ?

15. Croyez-vous que certaines questions devraient être davantage soulevées en milieu scolaire ?

Pistes :

- Inégalités des chances et des résultats (ex. : l'échec scolaire des jeunes des minorités visibles)
- L'émergence de dérives racistes lors de débats (ex. la place de la diversité religieuse à l'école)
- La construction négative de certains groupes
- Les besoins de formation des enseignants à cet égard
- La situation (identitaire et socioéconomique) difficile des jeunes de deuxième génération des minorités visibles
- La réalité des manifestations de racisme en milieu scolaire.

ANNEXE 3

LISTE DES DOCUMENTS RECUEILLIS AU COURS DU *MAPPING*

Activités de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire, 2004-2005, École Mgr-Richard, Verdun (CSMB), rapport présenté par Fernando Castro, animateur.

Annnonce pour *L'école : une affaire de couleur ? Forum populaire sur la discrimination et le racisme en éducation*. Organisé par les Parents en action pour l'éducation avec l'appui du Centre de ressources de la troisième avenue, en collaboration avec Immigration et métropoles, Le Jardin couvert du YMCA Centre-ville. 2005.

Bénard, Mélanie. Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC). Kit éducatif : *Cahiers du jeune citoyen... pour en savoir plus sur la mondialisation*. 2003.

Brochu, Ginette H., Deschamps, Carole & Leduc, Constance. Guide pédagogique de « Pour mieux vivre ensemble » : Table des matières. 1991.

Bulletin du Service interculturel collégial. L'Échange : un parti pris pour l'éducation interculturelle. Février 1999.

Bulletin du Service interculturel collégial. L'Échange : un parti pris pour l'éducation interculturelle. Juin 1999.

Bulletin du Service interculturel collégial. L'Échange : un parti pris pour l'éducation interculturelle. Mai 2003.

Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC). *Le village désorienté : activité d'éducation à la citoyenneté, guide d'animation à l'intention de l'enseignant au secondaire*. 2004.

Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC). *L'exploitation des enfants : Activité table ronde, activité d'éducation à la citoyenneté, guide d'animation à l'intention de l'enseignant au secondaire*.

Centre de ressources de la troisième avenue. *Dépaysées, au bout du monde...* Réalisation : Mireille Landry. 1994.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, *Éducation interculturelle : Rapports d'activités des commissions scolaires, année 2003-2004*, Juin 2004.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Liste des ouvrages publiés par le personnel de la Commission sur l'éducation aux droits de la personne*.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Pages imprimées du site internet (www.cdpedj.qc.ca), description d'ateliers, milieux d'éducation. 2005

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Liste des documents disponibles sur le site web ou pouvant être commandés, *Racisme*. 2004.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Pothier, Nicole avec la collaboration de Michel Leclerc, Paule Charbonneau et Louise Lepage). *L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire : recueil d'activités*. Les éditions Chenelière/McGraw-Hill. 1998.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Pothier, Nicole avec la collaboration de Michel Leclerc, Paule Charbonneau et Louise Lepage). *L'éducation aux droits et aux responsabilités au primaire : recueil d'activités*. Les éditions Chenelière/McGraw-Hill. 1998.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Ginette Brochu, Carole Deschamps avec la collaboration de Constance Leduc). *L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire – Recueil d'activités*. 2^e édition mise à jour par Constance Leduc. Montréal, 1998, 128 pages.

Commission des droits de la personne et de la jeunesse. Ateliers offerts. Site de la Commission : www.cdpedj.qc.ca/fr/formation/

Commission des droits de la personne du Québec (Leduc, Constance et Robert de Massy, Philippe). *Pour mieux vivre ensemble : guide de réflexion sur la Charte des droits et libertés de la personne au Québec à l'intention des jeunes en milieu scolaire*. Ed. : Modulo. 1988.

Commission des droits de la personne du Québec (Ginette H. Brochu, Carole Deschamps, Constance Leduc). *Guide pédagogique pour accompagner Pour mieux vivre ensemble*. Mont-Royal, 1991, 260 pages.

Commission des droits de la personne du Québec (Pierre Lepage, 2002). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Montréal, 2002, 88 pages.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*, Ressources pédagogiques, 7 juin 1999.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Monique Laprie, *Guide d'autoformation visant l'amélioration des pratiques professionnelles, destiné aux employés des services de garde et de surveillance des dîneurs*, Ressources pédagogiques et services complémentaires et de l'adaptation scolaire, 2004.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, *Le Respect à Bord : Guide à l'intention des conducteurs et conductrices d'autobus scolaires*, document produit par Frema Engel pour la Commission professionnelle des services de transport de l'Association des cadres scolaires du Québec, juin 1999.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, École secondaire PGL d'Outremont, *Projet en éducation interculturelle soumis dans le cadre du budget alloué par le Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal*.

Commission scolaire de Montréal, *Accommodements raisonnables et culture de la paix en milieu scolaire*. Document produit pour le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, par Bergman Fleury, Conseiller pédagogique, CSDM, août 2004.

Commission scolaire de Montréal, *Le défi de la réussite : Projet de plan stratégique de la Commission scolaire de Montréal*. 2004.

Davidts, Robert. La fondation de la tolérance. *Le bal des couleurs*. Éditions Adage. 2004.

Gaudet, Édith. *Plan de cours en formation interculturelle au collégial. 6 : la pédagogie interculturelle*. 1993.

Gaudet, Édith et Loslier, Sylvie. *Une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : un atout pour le collégial*. 1999.

Gaudet, Édith et Loslier, Sylvie. *État de la situation de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle dans les collèges*. 2000.

Gaudet, Édith et Loslier, Sylvie. Service interculturel collégial. *Formation interculturelle : pour le Québec et pour ailleurs... Actes du colloque sur la formation interculturelle dans les cégeps du Québec*. 2003.

Gaudet, Édith et Loslier, Sylvie. Service interculturel collégial. *Le cégep : reflet d'une société pluraliste et ouverte sur le monde. Actes du colloque*. 2004.

Gaudet, Édith et Loslier, Sylvie. Service interculturel collégial. *Penser, agir et s'engager en éducation interculturelle, en éducation aux droits et à la citoyenneté*. 2004.

Gaudet, Édith et Loslier, Sylvie. Service interculturel collégial. *S'interroger sur les citoyennetés. Actes du colloque sur l'éducation à la citoyenneté dans les cégeps du Québec*.

Impressions. Publication du Cégep du Vieux Montréal. *Vers l'éducation interculturelle ?* No. 24, décembre 1996.

Impressions. Publication du Cégep du Vieux Montréal. *Le racisme : prise deux*. No. 25, mars 1997.

Impressions. Publication du Cégep du Vieux Montréal. *Vieillir sous d'autres cieux*. No. 26, mai 1997.

La Fondation de la tolérance. *La Caravane : Guide d'accompagnement*. 2001.

La Fondation de la tolérance. Kit éducatif, subvention octroyée par Patrimoine canadien. 2004.

Loslier, Sylvie et Pothier, Nicole. *Droits et libertés : un parcours de lutttes et d'espoir*. Service interculturel collégial et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 1999.

Loslier, Sylvie et Pothier, Nicole. *Droits et libertés... à visage découvert, au Québec et au Canada*. Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Les éditions Chenelière/McGraw-Hill. 2002.

Marsolais, Mélanie et Leboeuf, Stéphanie. *Les organismes communautaires : Un rôle-clé dans les relations entre les familles et l'école*. Le Jumelé, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. Vol. 6, no. 1. Printemps 2005.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
Mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.
Offre de services aux commissions scolaires, sessions de formation 2004-2005, octobre 2004
sur le site du Ministère de l'éducation du Québec :
www.mels.gouv.qc.ca/dscc/offre_service.htm

Ministère de l'Éducation du Québec. Programmes du primaire et du secondaire
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/index.htm>

Ministère de l'Éducation du Québec. *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* « Prendre le virage du succès ». 1998.

Ministère de l'éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire.* « Le virage du succès ». 2001.

Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle.* « Décroche tes rêves ». 2004.

Ministère de l'Éducation du Québec. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec: Gouvernement du Québec. 2001.

Service interculturel collégial. *Un parti pris pour l'éducation interculturelle : repères bibliographiques.* 1998.

Service interculturel collégial. *Penser, agir et s'engager en interculturel... au Québec et dans le monde.* 2000

Université de Montréal (2004), *Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle*, dépliant.
Disponible sur le site Web de l'Université :

http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_10/adm10_35.pdf

Faculté des sciences de l'éducation : Plans de cours 2005-2006 (obtenus auprès des autorités et/ou des professeurs concernés).

Université du Québec à Montréal (1995) *Politique sur les relations interethniques.* Disponible sur le site Web de l'Université : <http://www.fse.uqam.ca/>. Faculté des sciences de l'éducation : Plans de cours 2005-2006 (obtenus auprès des autorités et/ou des professeurs concernés).