

UNIVERSITÉ DE QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS ET MISE A L'ÉPREUVE DE LA LAÏCITE ET DE
L'INTEGRATION PAR LES ENSEIGNANT.E. S EN TREMPIN DEC POUR
ALLOPHONES ET IMMIGRANTS

MÉMOIRE
PRESENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DES RELIGIONS

PAR
MARYLENE CHARBIT-DELOUME

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je suis très reconnaissante au département des sciences des religions d'avoir étudié et accepté ma demande d'inscription à la maîtrise. Je tiens tout particulièrement remercier ma directrice de recherche, Stéphanie Tremblay, pour son accompagnement rigoureux, professionnel et bienveillant. Je tiens à souligner sa disponibilité, son écoute.

Je remercie également les professeurs qui m'ont accompagnée durant cette maîtrise et les excellents conseils qu'ils m'ont donnés. Merci également à Diane Pellerin, agente à la gestion des études de 2^{ème} et 3^{ème} cycle du département des sciences de religion pour sa disponibilité et son efficacité tout au long de mon parcours.

Merci à ma famille pour leur soutien sans faille et leur patience sans oublier mes amis de France et du Québec qui m'ont encouragée par leurs messages réconfortants.

Mon dernier remerciement, et non des moindres, revient aux conseillères pédagogiques et enseignant.e.s du Tremplin DEC, ils ont été ouverts et généreux dans l'échange, sans la confiance accordée, je n'aurai pu mener cette recherche à son terme.

AVANT-PROPOS

Au cours de ma vie professionnelle dans les domaines de la formation, du management et de la communication pour adultes, je me suis souvent questionnée à propos des messages symboliques, explicites ou implicites, potentiellement véhiculés par mon regard, ma posture et mon discours verbal ou non-verbal.

Mon identité plurielle, religieuse et culturelle, et mes valeurs personnelles m'ont toujours incitée à réfléchir sur les composantes d'une cohabitation harmonieuse entre des personnes porteuses de cultures et religions différentes.

Arrivée au Québec en 2017, moi-même en situation d'immigration, possédant l'atout majeur de maîtriser la langue française, je me suis souciée de l'intégration des immigrants adultes.

Je me suis intéressée plus spécifiquement à la place de la langue française, à son enseignement et à ses dimensions culturelles et identitaires pour en arriver à la situation actuelle où sa maîtrise est considérée comme un vecteur d'intégration sociale et culturelle dans un contexte de laïcité controversée.

DEDICACE

Ce mémoire est dédié à mes petits-enfants Milo et Estelle nés et à venir. Allez au bout de vos rêves, tout est possible, le chemin à découvrir est plus riche d'enseignements que l'objectif final.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS.....	iii
DEDICACE.....	iv
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	vii
ABREVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLEMATIQUE ET CONTEXTE.....	3
1.1 Historicisation politique et sociale de l'intégration culturelle et de la laïcité au Québec.....	8
1.1.1 Avant la révolution tranquille : la religion	8
1.1.2 La religion et l'école.....	9
1.1.3 Après les années 60, le marqueur linguistique.....	10
1.2 L'enchaînement des modèles d'intégration	14
1.3 La laïcité et la diversité de type religieux.....	18
1.4 Les accommodements raisonnables et les tensions identitaires	21
CHAPITRE II.....	25
LE CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1 L'intégration culturelle.....	25
2.2 La laïcité.....	27
2.2.1 Modèles de laïcité.....	28
2.3 L'identité professionnelle	35
CHAPITRE III.....	39
METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	39
3.1 Recherche qualitative et compréhensive	39
3.2 Population, méthode de recrutement et échantillon.....	41

3.2.1 La population	41
3.2.2 La Méthode de recrutement	41
3.2.3 L'échantillon.....	42
3.3 Les difficultés rencontrées.....	43
3.4 Les entretiens semi-directifs.....	44
3.5 La posture de l'étudiante-chercheure et les limites de la recherche.	47
3.6 La démarche d'analyse et d'interprétation	48
3.7 L'éthique de la recherche	54
3.8 Conclusion.....	54
CHAPITRE IV.....	55
ANALYSE DES RESULTATS.....	55
4.1 Profils des participantes.....	57
4.2 La dimension humaine de l'enseignant	59
4.3 La vision du passeur culturel.....	63
4.3.1 Visions de la laïcité.....	63
4.3.2 Visions de l'intégration culturelle.....	66
4.4 Le passeur culturel en action dans la classe	72
4.4.1 Les stratégies pédagogiques.....	72
4.5 Les interactions en situation pédagogique.....	81
4.5.1 Les incidents critiques.....	82
4.6 Mise en comparaison : Visions et mise à l'épreuve.....	90
CONCLUSION.....	96
APPENDICE A.....	105
APPENDICE B.....	110
APPENDICE C.....	111
BIBLIOGRAPHIE.....	114

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure	Page
3.1: Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants.....	50
3.2: Cadre conceptuel de l'identité professionnelle des enseignants inspiré du Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants de Gohier et coll.....	52

Tableau	Page
Tableau 4.1 selon les styles d'acculturation (Berry,1980)	67
Tableau 4.2 renseigné et adapté selon les styles d'acculturation (Berry,1980)	77

ABREVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES

CEGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel
DEC	Diplôme d'Études Collégiales
MIDI	Ministère de L'immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
MICC	Ministère de l'Immigration des Communautés Culturelles
MEES	Ministère de l'Éducation et de L'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Enseignement du loisir et du sport
UQAM	Université du Québec à Montréal
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
TREMLIN DEC ou TDEC	tremplin ou Cheminement vers Diplôme d'Études Collégiales

RÉSUMÉ

A travers cette recherche, nous nous intéressons aux rapports et relations entre enseignants, membres de la majorité culturelle ou issus de l'immigration, et étudiants en classes de Tremplin DEC pour allophones et immigrants au CEGEP. Le Québec a connu depuis les années 1960 des changements socio-historiques majeurs, il présente une diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, les enseignants jouent un rôle important à ce niveau dans l'apprentissage du « vivre ensemble » chez les citoyens de demain. L'adoption de la loi 101 en 1977 confirme le français comme langue officielle et vecteur d'intégration dans le monde du travail. L'enseignant est chargé d'instruire, de socialiser et de relever le défi de transmettre les valeurs québécoises à l'immigrant.

Depuis une vingtaine d'année et jusqu'à ce jour, les différents débats et discours sur la laïcité et l'intégration culturelle sont chargés symboliquement et sources d'interprétations diverses. L'enseignant est exposé à ces discours, ces idéologies, ces conflits au niveau politique, économique et social qui construisent son identité et ses potentiels biais. Cette recherche compréhensive se base sur des entrevues semi-dirigées auprès de six enseignant.e.s exerçant dans quatre CEGEPS de Montréal. Nous cherchons à comprendre à travers les perceptions et le discours des enseignants, en utilisant la méthode des incidents critiques (Cohen-Emerique, 1989), leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité. La recherche présente les points de concordance et de divergence entre la vision que l'enseignant.e a de la laïcité et de l'intégration et sa mise à l'épreuve dans son rôle de passeur culturel à travers la pédagogie employée.

En conclusion, notre recherche montre l'incidence des valeurs personnelles, composantes de l'identité professionnelle des enseignantes, par rapport aux valeurs qu'elles ont la charge de transmettre conformément à leur mandat. Nous verrons comment nos enseignantes atteignent les objectifs impartis dans un contexte de laïcité controversée.

MOTS CLES : laïcité, intégration culturelle, identité professionnelle, langue française, valeurs québécoises, enseignants en Tremplin DEC pour allophones et immigrants, CEGEP.

INTRODUCTION

Ressources littéraires et documentaires

Nous nous sommes penchés de prime abord sur la littérature relative à l'intégration des immigrants et les mesures mises en place concernant leur apprentissage de la langue française.

Nous avons constaté que la diversité religieuse et culturelle au Québec, plus particulièrement à Montréal, où l'immigration est concentrée, provoquait des crispations identitaires chez certains Québécois. Les signes religieux visibles ont fait la une des rubriques politiques dans les médias, entretenant un sentiment d'insécurité voire de rejet d'une partie de la population à l'égard de certains immigrants. Les débats sur la laïcité, les accommodements raisonnables, le projet de loi 21 ont alimenté notre questionnement sur les conditions à réunir pour que ces immigrants puissent s'intégrer harmonieusement.

L'arrivée massive d'immigrants en général et d'allophones¹ en particulier, a incité les différentes politiques qui se sont suivies à réguler et à gérer cette diversité à travers les diverses administrations. L'école et surtout ses enseignants sont importants pour contribuer à la continuité de vie de ces immigrants et à leur future intégration, la langue qu'ils enseignent et les valeurs qu'ils doivent transmettre font partie de l'identité québécoise au sein du Canada.

¹ Allophones (qui ne parlent ni Français ni Anglais)

Le premier chapitre du mémoire sera consacré à la problématique de notre recherche afin d'identifier le contexte sociohistorique dans lequel elle se situe et de considérer comment seront abordées les questions relatives au système éducatif.

Le second chapitre présentera le cadre conceptuel, les concepts choisis et les nombreux écrits recensés pour asseoir notre recherche.

Le troisième chapitre traitera de la méthodologie. Les points abordés seront : l'approche utilisée, la méthode de recrutement, l'échantillon, les procédures de collecte, les considérations déontologiques et la démarche d'analyse et d'interprétation.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons et analyserons les résultats issus des entrevues menées en établissant des liens avec notre cadre conceptuel et les écrits scientifiques pour mieux comprendre les perceptions des enseignant.e.s en Tremplin DEC à l'égard de leurs étudiants allophones et immigrants dans un contexte de débats sur la Laïcité.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE ET CONTEXTE

Aujourd'hui, la place de la religion dans l'espace public reste encore objet de confusions et de tensions concernant la laïcité, le patrimoine et l'enseignement. Les enseignants sont confrontés constamment aux questions en lien avec la religion, par la population étudiante accueillie et par leur mandat. Dernièrement, le projet de loi 21 du gouvernement Legault visait à interdire le port de signes religieux chez tous les employés de l'État en position d'autorité y compris les enseignants.

De nombreux travaux abordent l'intégration des immigrants dans le milieu scolaire au Québec et dans les autres provinces. Les sujets traitent le plus souvent des enfants ou des adolescents en classe d'accueil ou ordinaires : Kanouté (2007), Armand, Beck, et Murphy (2009), Amireault et Lussier (2008), Mc Andrew (2010), Magnan et Darchinian (2014).

Certains chercheurs analysent la place du français en contexte pluriethnique : Mc Andrew et Proulx (2000), ou posent la question sur les différences culturelles entre la famille et l'école : Mc Andrew (2001 ; 2010).

Legault et Rachedi (2008) démontrent que l'utilisation de la langue d'accueil est très importante afin d'éviter l'isolement et la non-intégration. Des recherches concernent les enseignants, elles traitent notamment de leurs formations, pratiques et curriculum scolaire en contexte de diversité culturelle linguistique et religieuse :

Bourhis et Gagnon (2006), Armand (2013), Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin (2016).

D'autres études abordent la question de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : Gérin-Lajoie (1993, 2001, 2002), Gérin-Lajoie et Wilson (1997), Tardif (1993). Le rôle des enseignants dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone hors province Québécoise a également été traité : Gérin-Lajoie (2001).

L'intégration des immigrants sous l'angle de la primauté des valeurs telles que : l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances, l'équité et la cohésion sociale, a été abordé par Ouellet (2002).

Bouchamma (2009) et le TCRI (2011) ont étudié l'intégration des immigrants sous l'angle des conflits de valeurs, mettant l'accent sur les différences culturelles, le décalage au niveau des croyances voire une pratique potentiellement discriminatoire des enseignants. Les stratégies d'acculturation de Berry (2000) et les orientations d'acculturation adoptées par la société d'accueil ont également été analysées par Bourhis (2012).

Certains travaux s'intéressent aux perceptions des enseignants en contexte de diversité ethnique comme Armand (2005), De Koninck et Armand, (2012). En revanche, peu d'études s'attardent aux regards, aux postures, aux relations enseignants - apprenants, et plus spécifiquement à la manière dont ces variables interviennent sur la conception qu'ils se font de leur identité professionnelle : Gohier et Anadon (2000), Lessard et Tardif (2003).

Nous n'avons recensé aucune étude traitant des perceptions et du vécu des enseignants, Québécois de souche² ou issus de l'immigration, investis du double rôle d'intégration linguistique et culturelle dans un contexte de laïcité controversée. C'est le manque de connaissances sur ces points particuliers qui nous a décidés à engager une recherche sur les enseignants du programme Tremplin DEC pour adultes allophones et immigrants à Montréal. Ils doivent prendre en compte les enjeux et relever les défis de l'enseignement de la langue française, favoriser l'intégration culturelle et plus largement être un des vecteurs de l'intégration sociale de cette population au Québec.

La société Québécoise, à majorité culturelle francophone, étant elle-même inquiète car minorité fragile dans l'environnement Nord-Américain majoritairement anglophone, nous avons choisi de considérer la classe de Tremplin DEC comme un microcosme de la population migrante dans la société québécoise. Notre idée est de lui donner la dimension d'un laboratoire d'apprentissage du « vivre ensemble » pour y étudier la problématique et les impacts de la diversité ethnoculturelle linguistique et religieuse sur l'identité professionnelle des enseignants.

Les cours de Tremplin DEC pour allophones et personnes immigrantes, cibles de nos travaux, sont organisés dans plusieurs Cégeps à Montréal sous la tutelle du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

Les enseignant.e.s en Tremplin DEC pour allophones et immigrants sont prioritairement des enseignants de français et de littérature. Des enseignants d'autres disciplines, (philosophie, sociologie, histoire...), expérimentés et intéressés peuvent également dispenser ces cours. Ils ont un mandat particulier en ce sens qu'ils sont missionnés par l'État québécois qui leur délègue, en postes

² Québécois de souche, généralement descendants de Canadiens-français, est à considérer dans le présent travail comme auto-désignation de ceux qui se considèrent souvent eux-mêmes comme membres du groupe majoritaire.

réguliers ou sous contrat, la responsabilité de transmettre la langue officielle. Diversifiés par leurs origines, leurs statuts et leurs parcours professionnels, ils s'adressent à une population également plurielle.

La durée du Parcours Tremplin DEC pour allophones et immigrants est de 330 heures sur 21 semaines incluant :

- 180 heures pour la pratique du français qui couvrent quatre compétences : compréhension et production écrites, compréhension et productions orales.
- 45 heures concernent la méthodologie de travail et besoin de rigueur en enseignement supérieur qui permettront à l'étudiant de transférer ses apprentissages.
- 45 heures sur la médiation interculturelle et intégration à la réalité québécoise avec pour objectif d'expliquer, de rendre compte des étapes d'un parcours migratoire, d'établir un lien entre migration et transformation de l'identité et d'anticiper comment les compétences de l'étudiant pourraient être exploitées ou actualisées dans la société d'accueil.
- 60 heures de mise à niveau en français basées sur l'écriture, l'autocorrection, repérages d'erreurs et révisions.

Comme le souligne très justement Mc Andrew :

Il est essentiel de ne pas se limiter à soutenir l'apprentissage et la maîtrise du Français chez les nouveaux arrivants, mais aussi leur intégration sociale, leur développement identitaire harmonieux ainsi que leur participation aux activités de l'école. (Mc Andrew, 2001).

Les enseignants sont avant tout des citoyens soit, Québécois de souche, soit, issus de l'immigration. Ils ont leur histoire, leur culture, leur identité et leur vision du monde qui nous amènent à une question préliminaire :

Tenant compte du contexte général et de leur vécu personnel, comment les enseignants en Tremplin DEC vont-ils comprendre et faire sens de la relation (ou non) entre langue, laïcité et intégration culturelle ?

Notre recherche vise à mieux comprendre les rôles et pratiques de nos enseignants en TDEC pour saisir leur perception de la laïcité et de l'intégration culturelle dans un contexte de crispation identitaire.

Nos deux questions secondaires sont :

- Comment les enseignants vivent- ils le fait de transmettre la langue française porteuse de l'identité québécoise, comme langue de communication publique et comme langue d'appartenance identitaire ?
- Comment perçoivent-ils leur rôle (si rôle ils ont) dans la transmission des valeurs québécoises, dans un contexte marqué par l'entrechoquement de différentes conceptions de la laïcité ?

D'après Anadon et coll. (2007), c'est dans l'action et à travers les interactions que l'identité professionnelle se transforme et évolue.

L'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie le fait d'être enseignant. (p.14).

Ces questions nous ont permis de formuler notre question de recherche

- Comment les composantes de l'identité professionnelle des enseignants nous renseignent sur leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité ?

Nous avons choisi de contextualiser notre recherche en effectuant un déroulé historique montrant comment les périodes politiques se sont enchainées et en considérant comment ont été abordées les questions relatives au système éducatif. La maîtrise du français est toujours actuellement considérée comme un vecteur d'intégration sociale et culturelle dans un contexte de laïcité controversée.

Les premiers paragraphes présenteront donc une rétrospective historique des modèles d'intégration des populations immigrantes du milieu du XX siècle à aujourd'hui.

1.1 Historicisation politique et sociale de l'intégration culturelle et de la laïcité au Québec.

L'intégration est consubstantielle à l'histoire du Québec qui s'est construit sur l'immigration dès les premières heures de son développement.

1.1.1 Avant la révolution tranquille : la religion

Sans remonter aux origines, considérer la conjoncture préexistante à la Révolution tranquille, même si cette époque de grands changements a marqué l'histoire et les consciences, est fondamental. La modernisation de la société québécoise avait commencé bien avant 1960, de même que les critiques envers un système éducatif jugé inégalitaire. Critiques formulées autant par des intellectuels québécois comme Claude Ryan (journaliste et homme politique, 1925-2004) ou Fernand Dumont (sociologue et professeur, 1927-1997), que par des religieux pourtant en charge de l'enseignement comme Jean-Paul Desbiens, alias le frère Untel, qui dit : « Après l'échec de notre enseignement du français [...], l'échec de notre système d'enseignement », (Desbiens, 1960, p.4-26), sans oublier les débats portant sur la place de la religion dans une société canado-française en cours de sécularisation.

En effet, on constate une baisse de la fréquentation des lieux de culte et l'abandon de certaines pratiques (confession, carême, pâques) qui démontrent que la religion n'est plus la référence même si la foi perdure au sein des espaces privés. (Lemieux, 1990).

Pour aborder cette mise en contexte, les périodes de Duplessis à Lesage nous semblent appropriées. L'époque pendant laquelle Maurice Duplessis (Union Nationale) fut premier ministre (1936-1939 et 1944-1959) est souvent qualifiée de Grande Noirceur ; conservateur, grand défenseur de l'autonomie provinciale, il gouverne de manière autocratique et ne supporte aucune revendication qui pourrait déstabiliser l'ordre établi. Il adhère aux valeurs catholiques, encourage le capitalisme et les investissements étrangers, laissant toutefois le contrôle de l'éducation et de la santé au clergé.

1.1.2 La religion et l'école

Le système éducatif québécois, se caractérise jusqu'à la fin des années 50 par la cohabitation du Département de l'instruction publique constitué de deux assemblées confessionnelles qui sont en charge de l'administration des établissements et de l'enseignement : le comité catholique et le comité protestant et d'un grand nombre d'institutions privées concurrentes aux institutions publiques. Comme le précisent Tondreau et Robert : « Dès 1950, les critiques, envers le système éducatif dénoncent les discriminations en porte à faux avec les idéaux de justice sociale et de démocratie qui prennent forme à ce moment-là ». (Tondreau et Robert, 2011, p.6). Linteau, Durocher, Robert et Ricard, soulignent un manque de coordination entre les systèmes, et des inégalités liées au statut socio-économique (riches/pauvres), au sexe (femmes/hommes) et à la langue (francophones/anglophones). (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1986). À l'aube des années 60, la population québécoise était l'une des moins scolarisées au Canada avec seulement 13 % des jeunes québécois francophones qui terminaient leur 11^e

année et à peine 4 % qui fréquentaient l'université, contre 11 % des jeunes anglophones.

1.1.3 Après les années 60, le marqueur linguistique

À la suite de l'élection de Jean Lesage (PLQ) 1960-1966, un nouveau nationalisme se forme dont la dynamique progressiste, porteuse d'un projet de démocratisation et de justice sociale, permet au Québec de s'autodéterminer, de s'affirmer et de se restructurer en profondeur en provoquant des réformes pour reprendre le contrôle de son économie, dominée par les anglophones depuis deux siècles. Dans un Québec minoritaire en Amérique du Nord, la langue, la culture et l'identité sont intimement liées. En créant simultanément le Ministère des affaires culturelles et l'Office de la langue française (OLF) en 1961, Lesage donne une priorité à l'enseignement de la langue française qui doit occuper une place centrale dans la modernisation du Québec et devenir un outil d'émancipation des Canadiens français. Dès le début du mandat des libéraux, le Département de l'instruction publique passe sous la coupe du ministre de la jeunesse Paul Gérin-Lajoie qui, pour répondre aux besoins les plus urgents en éducation, fait passer un ensemble de 12 lois réunies sous le nom de « Grande charte de l'éducation ». Les structures qui soutiennent tout le système en place ne sont pas modifiées. En 1961 est créée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, chargée de revoir l'organisation et le financement de tout le système d'éducation. S'appuyant sur les recommandations de la première partie du rapport de cette commission présidée par M^{gr} Parent⁴, Lesage présente à l'Assemblée législative le 26 juin 1963 un projet de loi, *Bill 60*, qui prévoit une réorganisation complète des structures administratives de l'éducation, laquelle revient en fait à fusionner le ministère de la Jeunesse et le Département de l'instruction publique. Il propose la création d'un ministère de

⁴ Monseigneur Alphonse-Marie Parent (1906-1970). Ecclésiastique, détenteur d'un doctorat en théologie et d'un autre en philosophie, Parent est tour à tour professeur, vice-recteur et recteur de l'Université Laval. Jouissant d'une grande notoriété à Rome, Parent reçoit les titres de camérier secret du pape Pie XII en 1946, de prélat domestique en 1949 et de protonotaire en 1954.

l'Éducation et de la Jeunesse, le ministre devenant le seul grand responsable de l'enseignement après l'abolition du poste de surintendant de l'instruction publique (créé en 1841) et le remplacement du Conseil de l'instruction publique⁶, qui présidait au sort de l'éducation depuis 107 ans, par un nouvel organisme appelé Conseil supérieur de l'éducation.

L'intention du gouvernement de faire adopter le projet de loi immédiatement provoque des réactions qui forcent le retrait temporaire du *Bill* 60 le 8 juillet 1963. Les modifications qui sont essentiellement de nature à apporter des garanties à l'Eglise et aux élites, opposés à la création d'un ministère de l'éducation, feront l'objet d'un préambule à la loi sous la forme de trois « attendus ». Ces derniers permettent de comprendre le rapport de force qui se joue entre l'Etat et l'Eglise en tant qu'acteur social et politique et l'impossibilité pour l'Etat de sortir de cette situation malgré sa volonté d'autonomie politique vis-à-vis du Canada anglais comme du clergé catholique.

Le projet modifié sera représenté et adopté par l'Assemblée législative le 5 février 1964, permettant la création du Ministère de l'éducation le 13 mai 1964. Avec ce jalon historique qui marque le transfert de la prise en charge de l'éducation de l'Eglise à l'Etat, on avance vers un processus simultané de séparation de l'Eglise et de l'Etat et de promotion du fait français qui apparaît avec l'Office de la langue française. Les différents projets de loi faisant partie du projet de nation de la Révolution tranquille, font de la langue française le nouveau vecteur d'intégration en lieu et place du rôle qu'occupait la religion. Entre 1965 et 1970, la laïcisation des institutions dans tous les secteurs connaît son point culminant et tout particulièrement dans l'éducation où Paul Gérin-Lajoie, à la tête du nouveau ministère, abolit les collèges classiques, adopte un système éducatif public et

⁶ Formé de tous les évêques de la province ecclésiastique du Québec, d'un nombre égal de laïcs catholiques et d'un nombre de protestants égal à celui des laïcs catholiques
<https://grandquebec.com/histoire/ministere-education/>

gratuit, ouvre les écoles secondaires polyvalentes (école obligatoire jusqu'à 16 ans) et les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), dont les objectifs sont de préparer les élèves à l'université. L'idée est de miser sur l'avenir en investissant dans le système éducatif. Un système de prêts et de bourses est instauré pour donner l'accès à une formation postsecondaire aux étudiants en dehors de toute appartenance sociale.

Dans le même temps, le Québec connaît un déficit démographique et une baisse de l'immigration issue des pays francophones au point que l'avenir du français dans la province inquiète le gouvernement de Jean Lesage. Il crée alors un service de l'immigration en 1965 qui précède le ministère de l'Immigration du Québec créé en 1968 par Jean-Jacques Bertrand (unioniste) permettant au Québec d'élaborer ses propres politiques d'accueil et d'intégration. Pour répondre à une demande de main d'œuvre qualifiée indispensable à la poursuite du développement économique et social du Québec, il favorise le français comme marqueur culturel et met en place des Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants⁷.

Cette période réformiste, nommée Révolution tranquille, sera ressentie par certains comme une libération, une rupture, la réalité est beaucoup plus nuancée par d'autres qui parlent de continuité en considérant les grands courants modernisateurs remontant aux années 50, (Commission Tremblay en 1956, Etats généraux sur l'éducation en 1958), et refusent le rejet en bloc d'un passé sur lequel s'est construit le Québec d'aujourd'hui.

En même temps qu'elle a sonné l'heure de la libération, la Révolution tranquille a aussi entraîné le rejet en bloc du passé canadien-français. Jacques Beauchemin estime pour sa part qu'il est nécessaire de se réconcilier avec certains aspects de ce passé : « Cela ne signifie pas qu'il faille retourner à la messe ou admirer le cardinal Ouellet. Cependant, nous devons reconnaître

7 Les COFI, qui offraient 30 semaines de cours de français, seront fermés en 2000 sur décision du ministre André Boisclair afin, selon lui, que les immigrants puissent mieux s'intégrer dans la société en apprenant la langue dans les CEGEP et les universités.

que notre stratégie de survivance depuis la Conquête s'est appuyée en grande partie sur l'Eglise catholique, qui a constitué une sorte de bouclier nous protégeant des forces d'assimilation. (Gauvreau, 2010).

La proactivité du gouvernement provincial entraîne de nombreuses tensions avec le gouvernement fédéral qui veut garder ses prérogatives et son rôle centralisateur face aux francophones de la province du Québec. Dans les années 60-70, la langue d'enseignement est un enjeu majeur surtout pour les francophones qui la considèrent comme élément fondamental de l'éducation et de l'intégration car porteuse de l'identité commune en l'absence du ciment religieux. La décision, en 1967, de la commission scolaire d'imposer le français aux enfants allophones provoque le déclenchement d'une crise linguistique majeure connue sous le nom de « conflit de Saint-Léonard ». En effet, de nombreux parents de ce quartier de Montréal, majoritairement des canadiens d'origine italienne, envoient leurs enfants dans les classes bilingues et dénoncent la décision de les remplacer par des classes de français. Pour eux, l'anglais est considéré comme un vecteur de promotion sociale (Magnan, 2011).

A cette même époque le Québec voit naître plusieurs mouvements indépendantistes : le Rassemblement pour l'Indépendance Nationale (RIN) en 1960, le Ralliement National (RN) en 1966 et le Mouvement Souveraineté-Association (MSA)⁸ créé par René Lévesque en 1967. Ces groupes nationalistes offensifs souhaitent prendre leur destin en main, ils revendiquent un statut particulier pour le Québec et la reconnaissance de l'identité spécifique québécoise au point qu'ils ne se définissent plus comme des Canadiens français, mais comme des québécois dont les buts sont de défendre l'autonomie du Québec et la protection de la langue française. En 1971, alors que la population québécoise était formée de 80,8 % de francophones, 14,7 % d'anglophones et de 4,5 % d'allophones, il importait pour les

⁸ Les deux derniers fusionneront pour devenir le Parti Québécois qui sera élu et placera René Lévesque au poste de premier ministre en 1976 succédant à Robert Bourassa (PLQ).

francophones que la langue de la majorité devienne la langue commune de tous les Québécois⁹. C'est précisément ce que recommandera en 1973 la commission d'enquête sur la situation du français et des droits linguistiques, commission Gendron, pour répondre au mécontentement de la politique du bilinguisme qu'avait initialisé le Canada en 1967. Le bilinguisme était considéré comme néfaste à la vitalité du français, parce qu'il entraînait sa dégradation, favorisait l'unilinguisme anglophone et assurait la domination de l'anglais dans tous les secteurs.

C'est en 1974 que le premier ministre, Robert Bourassa (PLQ), fait voter la loi 22 qui proclame le français comme seule langue officielle du Québec, il fait également adopter, en 1975, la Charte des droits et libertés de la personne qui redéfinit l'identité collective et garantit la liberté de conscience et de religion et l'égalité de tous devant la loi. Constituant un jalon symbolique des valeurs québécoises cette charte est considérée comme le garant des droits pour tous les québécois qui lui confère un caractère quasi constitutionnel. Elle reconnaît aux parents « le droit [...] d'exiger que dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi »¹⁰.

1.2 L'enchaînement des modèles d'intégration

Sur la période considérée, entre 1960 et 1976, le modèle d'intégration est celui de l'affirmation nationale, influencé par le rapport Parent qui a légitimé la réforme de l'éducation en mettant en évidence le pluralisme culturel. Succédant à la loi 22 et pour tenter de mettre fin à des débats houleux remontant à plusieurs décennies, la Charte de la langue française, connue sous le nom de loi 101, sera votée en 1977 sous le gouvernement de René Levesque (PQ). Les principaux enjeux de la loi 101

⁹ http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/Quebec-5Politique_lng.htm

¹⁰ Charte des droits et libertés de la personne, L.R.Q, c.c-12, art.41.

sont stratégiques, il s'agit de faire obstacle au processus d'assimilation et de minorisation des francophones, de donner la prédominance socio-économique à la majorité francophone et de concrétiser l'affirmation du fait français. Le préambule de la loi précise : « Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité ». (Office québécois de la langue française). En résumé, la Charte de la langue française, loi provinciale adoptée par un état non souverain, permet aux québécois francophones de protéger la langue française, minoritaire vis-à-vis de la langue nationale. Dans son livre blanc, Camille Laurin, ministre d'État au Développement culturel, définit en 1977, le français langue commune comme gage de la cohésion sociale. Dans son second mandat, succédant à son tour à René Levesque, Robert Bourassa (PLQ), s'appuie sur les termes du livre blanc en s'adressant aux nouveaux arrivants avec *l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* :

Depuis le début de la Révolution tranquille, l'action en matière linguistique des gouvernements qui se sont succédés au Québec se fonde sur le principe suivant : faire du français la langue commune de la vie publique grâce à laquelle les québécois de toutes origines pourront communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise.

Synthétiquement, la période étudiée traite de la prise en compte des particularités québécoises au sein du Canada sur les plans religieux, culturels et linguistiques. Le Canada, déjà sur une politique biculturaliste, élargit son approche pour adopter une politique multiculturaliste que le Québec, dans sa logique identitaire spécifique, rejette pour choisir une politique interculturelisme. Alors que les modèles Canadien et Québécois sont tous deux basés sur la reconnaissance du pluralisme culturel, les débats identitaires montrent des similitudes et des différences sur les plans politique et social. Ces débats poussent le monde politique à légiférer sur les questions linguistiques en présence de deux conceptions différentes : la conception multiculturaliste du Canada, indissociable de la promotion de la citoyenneté canadienne et du bilinguisme anglais-français officiel, qui favorise davantage le respect de la diversité que l'intégration et la conception interculturelisme du Québec, indissociable de la promotion de l'appartenance à la société québécoise par un

traitement égalitaire entre minorités et majorités et de la langue officielle, le français, comme vecteur d'insertion et de cohésion sociale. (Bouchard, 2008, p.427).

L'arrivée de populations immigrantes bouleverse des équilibres déjà précaires et questionne la société d'accueil sur le comment gérer cette diversité ethnoculturelle sans stigmatiser un groupe particulier tout en lui reconnaissant sa légitimité. Une réflexion du gouvernement sur les conditions du vivre ensemble dans un Québec pluraliste est lancée dès 1978. Il s'ensuit la publication de : *la politique du développement culturel* (gouvernement du Québec, 1978), le ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, propose en 1981, dans un contexte politique post-référendaire sur la souveraineté du Québec, un plan d'action intitulé *Autant de façon d'être Québécois* (MCCI, 1981). Le gouvernement prônant le rapprochement interculturel, crée un modèle d'intégration des minorités ethnoculturelles axé sur la notion de convergence culturelle (modèle d'inclusion). Ce modèle québécois de gestion de la diversité culturelle veut se différencier du multiculturalisme canadien et d'une vision assimilatrice de l'intégration en proposant une 3^{ème} voie qualifiée d'interculturelle, base de l'interculturalisme. Les minorités interrogées et l'opposition politique contestent ce modèle par crainte de l'instauration d'un cadre normatif correspondant aux valeurs du groupe majoritaire francophone susceptible de l'éloigner des minorités ethnoculturelles et d'induire un effet inverse de l'objectif recherché.

La principale différence entre l'interculturalisme et le multiculturalisme résidait dans la place plus ou moins centrale accordée à une culture majoritaire comme pôle d'intégration des autres cultures. » (...) Le multiculturalisme des années 1970 et 1980 a souvent été dénoncé comme folklorisant les cultures en les isolant les unes des autres, alors que l'interculturalisme, dans sa version 1980, a été critiqué pour la hiérarchie qu'il établissait entre les groupes selon l'ancienneté de leur implantation, ainsi que pour sa vision statique des cultures, présentées comme homogènes, avec des frontières rigides et clairement définies. (Mc Andrew, Audet, 2013)

En 1982, la *Charte canadienne des droits et libertés* constitutionnalise les mêmes droits que la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* de 1975 et garantit la liberté de conscience et de religion et l'égalité de tous devant la loi. En 1985, la Cour suprême du Canada reconnaît l'existence de l'obligation d'accommodement raisonnable, concept juridique né lorsque les tribunaux se sont penchés sur l'application du droit à l'égalité garanti par les deux chartes, canadienne et québécoise, des droits et libertés. La section de Québec de la Ligue des droits et libertés adhère à la définition de la notion d'accommodement raisonnable telle que présentée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse,

[...], obligation qu'ont l'appareil étatique ou les organismes privés d'aménager leurs pratiques, leurs lois ou leurs règlements afin d'accorder, dans les limites raisonnables, un traitement différentiel à certains individus qui risquent d'être pénalisés par l'application d'une norme à portée universelle¹¹.

Entre 1985 et 1994, un autre modèle d'intégration se met en place, celui de la culture publique commune. Le gouvernement de Robert Bourassa invite tous les concitoyens à s'associer à son action pour assurer de façon optimale l'intégration des immigrants. Il préconise une autre version de l'interculturalisme pour que *les québécois de toutes origines bénéficient des mêmes droits de choisir et de maintenir leurs identités et leurs appartenances culturelles*.

Cette orientation interculturelle à l'égard des immigrants et de la diversité a été confirmée dans le livre blanc d'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, *Au Québec - Pour bâtir ensemble* (Québec, MCCI, 1990).

Ce livre blanc propose un « contrat moral » sur les droits et devoirs réciproques de la société d'accueil et des immigrants stipulant que les immigrants souscrivent à la Charte québécoise des droits et contribuent à édifier la nation québécoise, dont le

11 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, Les accommodements raisonnables en matières religieuse et les droits des femmes : La cohabitation est-elle possible ? (2006, p.3)

français est la langue commune de la vie publique, en collaboration avec les Québécois de souche. Le Québec se dit francophone, démocratique et pluraliste.

Le document précise :

L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (MCCI, 1990, p.16).

Pour Monique Gagnon-Tremblay¹² : « [...], l'intégration réussie est l'affaire de tous, autant de ceux qui s'enracinent que de ceux qui accueillent ». (MCCI, 1990, p.2).

1.3 La laïcité et la diversité de type religieux

En 1991, compétence est donnée au Québec pour fixer un certain nombre de critères de sélection, incluant la maîtrise de la langue française et le niveau d'éducation, applicables au choix des candidats à l'immigration. Cette compétence s'accompagne d'une responsabilité exclusive concernant les conditions de sélection et d'intégration des nouveaux arrivants¹³. Le fait est que si le système confessionnel va de pair avec celui de l'Etat cela offre des privilèges à certains, l'idée serait donc de les séparer pour ouvrir l'accès à la langue française à tous.

12 Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration après l'élection de 1989 dans le gouvernement de Robert Bourassa.

13 Délivrance d'un Certificat de Sélection du Québec (CSQ) puis d'un Certificat d'Acceptation du Québec (CAQ) avant la délivrance par le Canada d'un Permis d'Etudes ou d'un Permis de Travail Temporaire ou de Résidence Permanente.

En réponse à ses questionnements sur les règles communes à fixer pour construire une école qui accueillerait tous les élèves indépendamment de leurs croyances, de leur appartenance ethnique ou culturelle et de la religion de leurs parents dans une société pluraliste et laïque, la Commission des Etats généraux sur l'éducation préconise en 1996 de :

[...] « déverrouiller » le système confessionnel, à tous les paliers, pour assurer à tous les élèves l'éducation aux valeurs communes que nous souhaitons partager. Il faut poursuivre la déconfessionnalisation du système d'éducation, ou, en d'autres termes, achever la séparation de l'Église et de l'État. Il n'y a plus de raison, autre qu'un empêchement de nature historique, pour contraindre un système d'éducation public à cause de privilèges confessionnels¹⁴.

Il y a volonté d'intégration dans l'égalité : donc volonté de laïcisation du système scolaire québécois qui s'arrime logiquement à la promotion du français comme vecteur d'intégration sociale, accessible à tous. C'est en 1997, que Pauline Marois, Ministre de l'Éducation du Québec, remplace les commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques¹⁵.

La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, *Une école d'avenir* (1998)¹⁶, met l'accent sur la prise en compte de la diversité dans les normes et pratiques des établissements, dans le même temps une réforme scolaire est mise en place au Québec avec l'introduction de nouveaux programmes reconnaissant davantage cette même diversité. Dans le même temps, à la demande de la ministre,

14 Commission des Etats généraux sur l'éducation, 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Gouvernement du Québec, p.55.

15 Par exemple, la plus grande commission scolaire de la province, au cœur de Montréal n'est plus la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) mais la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

16 Cette politique compte trois principes d'action sur lesquels s'appuie l'école pour tenir compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des élèves, soit l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

un groupe de travail, dirigé par Jean-Pierre Proulx¹⁷, examine la place de la religion à l'école. Le rapport intitulé : *Laïcité et religion – Perspectives nouvelles pour l'école québécoise* sera publié en 1999 et fera état pour la première fois d'une perspective de « laïcité ouverte » faisant place à un enseignement culturel des religions. Le modèle d'intégration, entre 1994 et 2003, est celui de la citoyenneté québécoise, il passe donc du culturel au civique comme l'ont exprimé en 2001 Micheline Labelle, Alain-G. Gagnon, et Jocelyn Maclure¹⁸.

Entre 2003 et 2007, le modèle d'intégration est celui de la culture publique commune et selon l'analyse de Labelle, le gouvernement libéral de Jean Charest qui vient d'être nommé premier ministre fait un retour en arrière vers l'énoncé de 1990 :

Nous confierons à des organismes communautaires, issus des différentes communautés culturelles, l'accueil des nouveaux arrivants. Nos nouveaux concitoyens auront ainsi pour guides, dans la découverte de notre société, des gens plus sensibles à leur réalité¹⁹.

En 2004, un plan d'action en matière d'immigration, d'intégration et de relations interculturelles, titré *Des valeurs partagées, des intérêts communs - Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec*, est publié par la Direction des affaires publiques et des communications du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. En continuité avec l'Énoncé de politique déposé par la Ministre Monique Gagnon-

17 Jean-Pierre Proulx est spécialiste des institutions scolaires québécoises. Il a d'abord été journaliste au Devoir (1968) puis professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (1991). Il a présidé le Groupe de travail ministériel sur la place de la religion à l'école (1997-1999) et le Conseil supérieur de l'éducation (2002-2006).

18 Labelle, Micheline (2001), « Options et bricolages identitaires dans le contexte québécois », dans Jocelyn Maclure et Alain G. Gagnon (dirs), *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*, Montréal : Québec Amérique, Collection Débats, p. 295-320.

19 Discours d'ouverture de Jean Charest, Québec, 4 juin 2003.

<http://www.archivespolitiquesduquebec.com/discours/p-m-du-quebec/jean-charest/discours-douverture-de-jean-charest-quebec-4-juin-2003/>

Tremblay (en 1990), sa mise en œuvre offrira un accompagnement renforcé aux nouveaux arrivants et aux québécois des communautés culturelles, de conforter l'identité québécoise dans le respect de la diversité, de proposer un panel plus large d'outils d'apprentissage du français, de supporter l'insertion en emploi et de contrer toute forme de discrimination.

Entre 2004 et 2008 le ministère de l'immigration et des communautés culturelles élabore le document : *Pour enrichir le Québec. Intégrer mieux* qui a pour objectifs de « favoriser l'ouverture de la société québécoise à la diversité » et « l'insertion en emploi des immigrants » en luttant contre le racisme, en incitant le rapprochement interculturel et l'accès à l'égalité²⁰.

1.4 Les accommodements raisonnables et les tensions identitaires

De nombreux événements²¹, largement médiatisés, se produisent dans l'espace public québécois entre 2000 et 2007. Bien que n'étant pas toujours liés aux accommodements raisonnables, ils provoquent l'irritation des citoyens québécois vis-à-vis des signes visibles d'appartenance religieuse. Une Commission de

20 Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Pour enrichir le Québec. Intégrer mieux. Mesures renforcer l'action du Québec en matière d'intégration en emploi des immigrants*, Québec : Bibliothèque et Archives nationales, 2008.

21 Liste non exhaustive :

2001 La cour supérieure du Québec confirme la légalité des *érouvs* dans les rues d'Outremont.

2004 La cour suprême du Canada autorise l'installation de *souccahs* sur les balcons dans Outremont malgré l'interdiction municipale en vigueur.

2006 La cour suprême du Canada accorde le droit au jeune sikh Multani le droit de porter son kirpan (sous conditions) dans une école en renversant une décision contraire de la cour d'appel du Québec.

2006 Installation de vitres givrées qui aurait été financée par une communauté hassidique afin d'éviter que des femmes en tenue de sport ne soient vues depuis la rue.

2006 Retrait du sapin de Noël du hall du palais de justice pour ne pas heurter la sensibilité des non-chrétiens.

2007 Piste de danse convertie en lieu de prière dans une cabane à sucre de la Montérégie.

2007 Cette succession d'événements entraîne l'adoption des *Normes de vie d'Hérouxville* : (la première version précisant : l'interdiction de lapider, d'exciser et de brûler les femmes ainsi que de porter le voile musulman dans la ville).

consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles est mise en place par Jean Charest en février 2007, (connue sous le nom de Commission Bouchard-Taylor²²), pour tenter de maintenir un équilibre entre les différentes communautés puis de formuler des objectifs permettant de baliser les pratiques d'ajustements, « le thème de l'accommodement raisonnable est devenu le catalyseur d'un débat identitaire ». (Lamy, 2015, p.26). Il y a en effet une crainte de ressac religieux lié notamment à l'immigration parce que certains « accommodements » accordés à titre individuel, sur des décisions juridiques rendues au niveau fédéral, pourraient permettre à des minorités de réintégrer du religieux dans les espaces publics au nom du collectif et cela vient poser question. En effet, si différents modèles s'affrontent cela signifie que la laïcité ne va plus nécessairement de pair avec l'intégration représentée par le fait français. En 2011, le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, précise :

[...], le Programme-cadre établit une norme commune au Québec en matière d'enseignement du français à des personnes immigrantes adultes. Il présente un ensemble d'objets d'apprentissage servant à l'élaboration des programmes d'études et des activités d'enseignement. Le Programme-cadre vise à harmoniser le contenu des cours de français offerts aux personnes immigrantes par les établissements d'enseignement et les organismes communautaires mandataires du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et par les commissions scolaires qui relèvent du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il comporte aussi des éléments de contenu qui favorisent l'intégration culturelle des personnes immigrantes et le développement de leur compétence interculturelle, c'est-à-dire les repères socioculturels les plus utiles, les valeurs communes de la société québécoise et les liens entre ces valeurs et les divers domaines d'action de la personne en société²³.

22 Co-présidents : Gérard Bouchard, historien et sociologue québécois et Charles Taylor, philosophe et professeur émérite de science politique canadien.

23 <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/referentiel-commun.html#rc03>

Dans ce contexte, il est légitime de se demander comment les enseignants, qui incarnent en même temps le vecteur de transmission de cette langue commune et de socialisation aux valeurs québécoises, considèrent les rapports entre la langue et la laïcité ? Ont-ils encore la représentation issue de la Révolution tranquille, selon laquelle la langue française marqueur commun de la société québécoise irait toujours de pair avec une émancipation toujours plus aboutie, par rapport à la religion ? Est-ce que le français est suffisant comme vecteur d'intégration alors que de nouvelles identités religieuses s'affirment ? La question se pose de savoir comment ils font sens de cette cohabitation entre langue et religion dans un contexte de laïcité controversée ?

Dans tous les cas, comme l'ont écrit Labelle et Rocher :

[...] il faut souligner que tous les gouvernements du Québec, quel que soit le parti politique au pouvoir, ont rejeté la politique fédérale du multiculturalisme, au nom de la protection du français, langue officielle du Québec, et des caractéristiques politiques et culturelles de la nation québécoise qui représente moins de 25% de la population canadienne. Une large partie des intellectuels québécois considèrent que ces deux modèles d'intégration se font concurrence et sont source de confusion pour les nouveaux arrivants. (Labelle, 2008 ; Labelle et Rocher, 2011).

L'identité nationale précédemment fondée sur la foi est maintenant fondée sur des valeurs civiques communes et en 2012, le document *Apprendre le Québec*, présente ces valeurs :

Le Québec est une société d'expression française, libre et démocratique, riche de sa diversité, où l'État et les institutions sont laïques ; elle est basée sur la primauté du droit, l'égalité de tous les citoyens (entre autres entre les hommes et les femmes) ainsi que les libertés individuelles et le bien-être collectif. (MICC, 2012).

En 2013, un projet de charte des valeurs a été proposé par le parti québécois mais il a été rejeté pour son caractère jugé ethnocentrique.

En 2014, le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) est remplacé par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) qui lance une consultation publique en 2015 : *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion. Un Québec interculturel, pluriel et inclusif*²⁴.

En effet, répondant aux critères de langue commune, l'arrivée de certaines populations, qualifiées de minorités ethniques et visibles, a provoqué des crispations sociales à propos de difficultés d'intégration (réelles ou ressenties) sur le plan ethnoculturel et religieux dans un Québec qui débat de la laïcité et mène son propre combat identitaire et linguistique au sein du Canada.

Ces crispations sociales perdurent, comme on a pu le voir avec les débats soulevés fin 2017 par le projet de loi 62 sur le respect de la neutralité religieuse de l'État. L'article 10 du projet, visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes, n'interdit pas le port de signes religieux par les employés de l'État, mais exige de donner et de recevoir les services publics à visage découvert.

En 2019, le projet de loi 21 du gouvernement Legault vise à interdire le port de signes religieux chez tous les employés de l'état en position d'autorité y compris les enseignants.

Nous nous attacherons à découvrir les stratégies des enseignants pour transmettre à la fois le français comme langue commune et les valeurs comme guides, éléments ou vecteurs d'intégration et il convient, à ce stade, d'introduire les différents concepts sur lesquels nous allons asseoir nos travaux.

24 http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH_ConsultationMIDI_Politique.pdf

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Cette section vise à clarifier l'articulation de notre recherche sur l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants à travers leur rôle et leurs pratiques dans un contexte de crise identitaire et d'une laïcité non consensuelle. Nous allons définir les trois concepts qui serviront de fondements à notre réflexion.

2.1 L'intégration culturelle

Emile Durkheim (1868-1917), l'un des fondateurs de la sociologie, théorisa la notion d'intégration à travers l'apprentissage de normes et valeurs de la société par l'intermédiaire de l'école, la famille, la religion, le travail.

Le dictionnaire français *Robert* propose une définition plus philosophique, du mot intégration, empruntée au philosophe français André Lalande (1867-1963) :

[...], établissement d'une interdépendance plus étroite entre les membres d'une société ». En appliquant cette définition à la présence d'immigrants venus habiter dans un pays, nous pouvons définir l'intégration comme « les actions opérées par les immigrants et par la société d'accueil permettant que les immigrants puissent vivre en harmonie avec la société qu'ils ont rejointe afin que cette société vive en concorde sociale en vue du bien commun²⁵.

25 Dictionnaire français *Robert*

Selon la sociologue et politologue française Dominique Schnapper, le terme d'intégration a plusieurs définitions qui varient suivant les pays, pour elle globalement :

[...] c'est le fait d'entrer dans un tout, dans un groupe, dans un pays, ou autre situation similaire. Elle exprime davantage une dynamique d'échange, dans laquelle chacun accepte de partager un tout, où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs et aux normes de la société d'accueil, ainsi que le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences. (Schnapper, 2007, p.16)

Selon Labelle en 2014 :

Il existe diverses définitions de l'intégration et elles ne font pas consensus. Elles varient selon les contextes historiques et nationaux particuliers. On peut dire qu'à ce jour il n'existe toujours pas de consensus concernant une définition de l'intégration. [...], On considère qu'il y a intégration ou assimilation linguistique lorsque les nouveaux arrivants et/ou les minorités démographiques maîtrisent la langue de la société d'accueil ; ici, la langue française, langue officielle et commune du Québec. Et il y aurait intégration culturelle lorsqu'il y a changements dans les mœurs ou les façons de faire²⁶.

Le mouvement communautaire Table de Concertation des organismes au service des personnes Réfugiées et Immigrantes (TCRI), présente l'intégration des personnes réfugiées et immigrantes comme un processus complexe. A la fois multidimensionnel : linguistique, économique, social, culturel, politique et religieux, qui engage les immigrants ainsi que les membres et institutions de la société d'accueil. Graduel et continu, il se fait par étape et selon le rythme des individus²⁷.

26 http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/qu_est-de_que_integration/integration_texte.html

27 Glossaire de la TCRI Cap sur l'intégration http://tcri.qc.ca/images/menus/qui-sommes-nous/Plateforme_Cap_sur_l-integration.pdf

Comme énoncé dès le chapitre 1 (p.13), nous nous référerons aux travaux du Psychologue Berry (2005). Ce dernier, traitant des stratégies d'acculturation adoptées par les immigrants dans une nouvelle société, distingue deux possibilités, garder et développer ou non sa culture d'origine et adopter ou non la culture d'accueil. C'est en réalisant le croisement des informations recueillies que Berry a défini son modèle.

L'intégration interpelle la société d'accueil dans son ensemble, nous nous intéresserons à l'intégration culturelle des immigrants qui fait partie des missions des enseignants en Tremplin DEC. Nous avons vu que les modèles d'intégration changent au gré des différents gouvernements. D'après Labelle cette succession d'énoncés des différents gouvernements concernant l'intégration culturelle des immigrants ne fait que brouiller les pistes par son manque de cohérence et de clarté²⁸. Quel que soit le modèle d'intégration, l'inclusion d'une dimension interculturelle à l'enseignement est nécessaire voire fondamentale. Le but est de dispenser une éducation de qualité à tous les québécois quelle que soit leur origine en les préparant à vivre dans une société plurielle dans laquelle les modèles d'intégration culturelle font place de plus en plus à des notions de laïcité. Effectivement omniprésente dans les débats identitaires de la nation québécoise et tout particulièrement dans le monde de l'éducation, la laïcité se présente sous différentes formes que nous allons détailler ci-dessous. Il s'agira d'étudier comment les enseignants se l'approprient, la traitent ou la considèrent.

2.2 La laïcité

Définition du dictionnaire Larousse (édition 2014) : Conception et organisation de la société fondée sur la séparation de l'église et de l'État et qui exclut les Églises de

28 Micheline Labelle, Colloque sur l'immigration à Laval, de l'accueil à l'intégration : diagnostic, parcours et expériences. Actes du colloque du 14 octobre 2014, Carrefour d'intercultures de Laval (CIL). Montréal : Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté, UQÀM, *Les Cahiers du CRIEC*, no 38, septembre 2015, pp. 9-20. 85 pp.

l'exercice de tout pouvoir politique ou administratif et, en particulier, de l'organisation de l'enseignement.

2.2.1 Modèles de laïcité

Au Québec, peu de choses ont changé concernant la confessionnalité scolaire pendant près de trente années, la perception décalée entre la société et les écoles confessionnelles n'a fait que grandir et la déconfessionnalisation de l'école publique, en 2005, est une étape phare où l'on parle de laïcité pour la première fois. En premier lieu, la laïcité est abordée comme une sorte de « détachement » entre religion et État. La diversité religieuse devenant plus visible dans la société québécoise, les instances politiques doivent gérer des conflits inhérents à la mixité ethnique grandissante entraînant la création de la Commission Bouchard Taylor qui rendra un rapport élaborant les principes de la laïcité dite « laïcité ouverte ».

Dans la préface du livre de Sébastien Lévesque, Georges Leroux écrit :

[...] Penser une laïcité ouverte, c'est accepter de s'engager dans la discussion des principes fondamentaux des libertés, sans faire intervenir un modèle posé *a priori*. Dans un contexte marqué par un pluralisme croissant, le Québec a un devoir d'ouverture, et penser les exigences de cette ouverture constitue sans doute le défi le plus important du présent. Dans les études rassemblées ici, l'ouverture est considérée non pas comme un compromis, voire une équation d'accommodement, mais plutôt comme une richesse, le contraire d'une fermeture porteuse d'exclusion. (Lévesque, 2014).

Pour Baubérot, fondateur de la sociologie de la laïcité : « la laïcité, c'est à la fois un règlement juridique et un art de vivre ensemble »²⁹. Les gouvernements se trouvent « constamment mis en demeure de trouver des solutions morales, juridiques et

²⁹ *Regards sur l'actualité*, n° 298 « Etat, laïcité, religions ». Entretien réalisé en février 2004.

politiques qui soient légitimes et viables face aux problèmes qu'engendre la diversité des convictions et des valeurs » (Baubérot et Milot, 2002, p. 39).

Micheline Milot parle de la « laïcité », en disant qu'elle concerne « l'aménagement politique, puis la traduction juridique, de la place de la religion dans la société civile et dans les institutions publiques ». (2002, p.34). Elle la présente donc comme un « outil juridique ».

Plus tard, elle définira la laïcité comme s'appuyant sur quatre principes constitutifs : « La séparation de l'Église et de l'État », « La neutralité de l'État à l'égard des religions », « La liberté de conscience et de religion », « L'égalité morale des personnes ou la reconnaissance de la valeur morale égale de chacune d'entre elles » (Milot, 2008, p. 17-21 ; Baubérot et Milot, 2011).

Cette approche a beaucoup influencé la conception de la laïcité au Québec et nous permettra de créer des indicateurs pour exploiter et analyser les données recueillies lors de nos investigations pour vérifier si (et où) les enseignants situent (ou non) leurs actions au sein de ces principes.

Ensuite on passe rapidement vers ce que « devrait » être la laïcité, en effet, comme le dit Milot :

Le terme laïcité est entré récemment dans l'usage social au Québec. On peut aisément discerner au cœur de cette soudaine appropriation populaire du terme laïcité des attentes pour que l'État définisse clairement la laïcité québécoise et les exigences qui en découleraient. Ces attentes révèlent une tension vive au sein de la société québécoise entre, d'une part, une conception de la laïcité justifiant une limitation stricte et explicite des diverses formes d'expression religieuse dans la sphère publique et, d'autre part, une conception de la laïcité plus accueillante à l'ensemble des manifestations publiques de l'appartenance religieuse. Ces polarités correspondent à des représentations divergentes du mode d'intégration sociale : une « laïcité-assimilation » et une « laïcité-coexistence » (Haarscher, 1996, p.121). (Milot, 2009, p.20-38).

Peu à peu d'autres penseurs commencent à proposer des modèles plus normatifs de laïcité (philosophiques, politiques), dont Milot elle-même, qui fait état de laïcité de reconnaissance (Milot, 2008, p.62-66). Maclure et Taylor désignent le modèle québécois comme celui d'une laïcité libérale-pluraliste s'appuyant sur une approche juridique par opposition au modèle républicain français qui s'appuie plus sur une approche politique. En ligne avec le rapport de la commission Bouchard-Taylor qui stipule qu'une politique « d'accommodements raisonnables », serait équitablement respectueuse de la diversité morale et religieuse, et en accord avec Milot, ils reprennent les 4 principes constitutifs de la laïcité et les classent, prenant les deux premiers comme des moyens et les deux suivants comme des finalités. En revanche, s'ils considèrent que : « les deux grandes finalités de la laïcité sont le respect de l'égalité morale des individus et la protection de la liberté de conscience et de religion. » (Maclure et Taylor, 2010).

S'agissant des moyens, ils soulignent le risque d'un déplacement intéressant à analyser, en ce sens, par exemple, qu'une mesure d'interdiction du port de signes religieux par le personnel des institutions officielles pourrait être considéré comme discriminatoire et aller à l'encontre des buts recherchés en portant atteinte à la liberté de conscience et à l'égalité de traitement des personnes donc à la reconnaissance des différences.

Après les penseurs, ce sont les partis politiques qui s'approprient tout ou partie des courants de pensée largement commentés par les médias, comme ce fut le cas pour la Charte des valeurs pour ou contre laquelle de nombreuses voix se sont élevées mettant en évidence les divisions existantes au sein de la société civile comme dans le monde politique.

En effet, les conflits de valeurs entourant la laïcité au Québec perdurent. Dans *Laïcité et valeurs québécoises*, Guillaume Lamy (2014) évoque une « collision à trois » entre des familles politiques : les républicains civiques, les républicains conservateurs et les penseurs libéraux dont les idées sont différentes notamment en matière d'identité, de laïcité et d'intégration.

Guy Rocher, (républicain civique), pense que la laïcité ouverte constitue en réalité une rupture à la déconfessionnalisation des institutions québécoises qui avait été lancée par la Révolution tranquille et le rapport Parent. Il parle d'un recul historique attribué aux accommodements religieux consentis par le rapport Bouchard Taylor. Selon-lui, la laïcité ouverte fait place à une re-confessionnalisation, il écrit :

Les institutions publiques, et notamment l'école publique, sont en train, de se reconfessionnaliser par la présence acceptée et même officiellement reconnue de signes visibles d'appartenance à une religion chez les enseignants. (Rocher, 2011, p.30-31).

Pour le sociologue Guy Rocher comme pour l'anthropologue Daniel Baril et leur groupe, aucun adjectif ne devrait qualifier la laïcité sous peine d'admettre que celle-ci serait incomplète ou affaiblie.

Jacques Beauchemin et le groupe des républicains conservateurs remontent dans le temps bien au-delà de la Révolution tranquille car ils considèrent que la laïcité est un héritage de l'évolution du christianisme. Pour réussir l'intégration, il semble nécessaire à Beauchemin de reconnaître que :

Notre responsabilité collective vis-à-vis des nouveaux arrivants consiste à leur proposer un monde habitable fait de culture et d'une certaine tradition éthique formée dans les remous d'une histoire particulière.³⁰

Nous pouvons constater qu'il n'existe pas une mais des laïcités : la laïcité juridique « réalité juridique de la laïcité » et la laïcité narrative, c'est à dire la mise récit, ou « discours sur la laïcité ». (Koussens, 2015). Cela étant, la chercheuse Yolande Geadah, a souligné très récemment l'absence du principe de laïcité dans les textes officiels.

Le Canada n'a jamais officialisé le principe de laïcité qui n'est inscrit dans aucun document officiel (la Constitution canadienne précise d'ailleurs que le

³⁰ Beauchemin, J. « Au sujet de l'interculturalisme. Accueillir sans renoncer à soi-même », *Le Devoir*, 22 janvier 2010

Canada est « fondé sur des principes qui reconnaissent la suprématie de Dieu et la primauté du droit »). Comme ailleurs en Occident, il y a eu sécularisation graduelle de la société, qui s'est traduite par l'affaiblissement progressif du référent religieux dans la culture, les mœurs et les représentations, au profit d'un référent laïque. Mais aucun texte n'a consacré le principe de laïcité, ce qui m'apparaît une lacune importante, d'autant plus que nous sommes face à la montée des intégrismes religieux qui contestent de plus en plus les règles laïques. C'est d'ailleurs pour répondre à cette lacune que le projet de charte des valeurs a été proposé en 2013 par le Parti québécois. Mais son insistance sur des valeurs québécoises, perçues comme étant ethnocentriques, a rendu le débat si acrimonieux que le projet de charte a été rejeté. Il n'empêche : le problème demeure entier et toujours actuel parce que le pluralisme grandissant de notre société, combiné à la montée des intégrismes religieux, place la religion à l'avant-plan du débat politique. C'est pourquoi il est urgent de réaffirmer le principe de laïcité, qui permet à toutes les croyances de coexister et de vivre en harmonie et qui empêche un groupe particulier d'imposer aux autres ses valeurs³¹.

Nous voyons bien que la laïcité ne fait pas consensus et que chaque modèle est chargé symboliquement par les discours publics. Les enseignants, comme tout un chacun, sont exposés à des discours, des idéologies, des conflits qui construisent leur identité et leurs biais potentiels. Dans ce contexte, nous nous interrogerons sur leur compréhension des principes de laïcité et sur la posture qu'ils adoptent. Cela pourrait se manifester par l'adhésion à un modèle de laïcité plus stricte ou bien une réinvention de l'intégration et/ou de la place de la langue qui deviendrait, dans un contexte de plus en plus diversifié, un élément commun qui perdure et qui permet de communiquer avec des personnes provenant de tous horizons religieux et culturels.

Enseigner le français aux adultes allophones et immigrants, assurer la médiation interculturelle et favoriser l'intégration à la réalité québécoise représentent au

31 Source : Entretien de Mathieu Belisle, *Le débat sur la laïcité au Québec, sérieux et nécessaire*, avec Yolande Geadah, chercheure indépendante, féministe québécoise d'origine Égyptienne, paru dans la revue *L'INCONVÉNIENT*, printemps 2018, no.72.

même titre qu'être un passeur culturel les défis et les enjeux du programme du Tremplin DEC.

Sur les douze compétences portant sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être des enseignants, listées dans le référentiel du ministère de l'éducation du Québec en 2001, trois sont particulièrement importantes pour notre recherche :

- La compétence n°1 : Porter un regard critique sur ses origines et pratiques culturelles.
- La compétence n°2 : Tenir compte des représentations et différences sociales pour adapter ses pratiques didactiques.
- La compétence n°12 : Agir de façon éthique et responsable, sans discrimination.

Nous considérerons également celle que la faculté des Sciences de l'Éducation de l'UQAM a ajoutée en 2002 :

- La compétence n°13 : S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école Montréalaise ; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques ; développer les compétences de l'école interculturelle.

Gohier souligne dans le 25^{ème} colloque AQPC³² — Le Cégep, pour savoir agir :

Ainsi, l'enseignant, comme professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage, est-il engagé d'abord et avant tout dans une activité relationnelle avec l'étudiant, visant à favoriser le développement de celui-ci car il ne saurait y avoir d'apprentissage sans relation. Relation avec les objets du savoir, qui sont intégrés dans la mesure où ils participent à l'univers de la signification, s'ils font sens, relation médiatisée par le professeur qui devient passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), pour reprendre l'expression qui est de mode.

32 Association Québécoise de Pédagogie Collégiale

La tâche de l'enseignant est de jeter des ponts entre les divers types ou aspects de productions, il est un passeur culturel. Pour ce faire, il n'est pas d'autre chemin que celui des personnes elles-mêmes, de leur habitacle culturel actuel, de leur sensibilité actuelle, pour l'exercer, la nourrir et ainsi permettre d'accéder à d'autres rives. (Gohier, 2002).

On ne saurait non plus taire le rôle de modèle que peut jouer l'enseignant pour l'élève. L'enseignant exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule, même dans les pédagogies actuelles non directives ou plus centrées sur l'élève. Davantage de cette manière, peut-être, puisqu'il ne fait plus figure d'autorité absolue et extrinsèque, mais plutôt d'accompagnateur sur les chemins du savoir, l'élève compagnon risquant d'autant d'intérioriser les valeurs qu'elles lui semblent intrinsèques, partie intégrante de son propre cheminement. (Gohier, 1999).

De fait, les enseignants peuvent véhiculer, consciemment ou non, des valeurs, convictions, préjugés, potentiellement discriminants ou reçus comme tels dans le rapport de réciprocité qui s'établit dans la relation enseignant/étudiant. Dans le cadre de ce travail nous nous intéresserons particulièrement à l'identité professionnelle de l'enseignant et à ses perceptions en matière de laïcité et d'intégration culturelle. Le Québec accueille chaque année un nombre croissant d'immigrants, (52024 dont 51.6% non francophones - source : MIDI-2016), qui sont fortement incités à commencer ou poursuivre l'apprentissage du français langue seconde, dès leur arrivée, en vue d'optimiser leur intégration. Dans un premier temps, des cours de francisation des adultes tentent de répondre à cette demande et lorsque les immigrants atteignent le niveau 5 à l'écrit et le niveau 6 à l'oral (selon l'échelle québécoise des niveaux de compétence en français du MIDI), ils peuvent, après un test d'admission, s'inscrire dans des Cégeps sur des parcours de Tremplin DEC pour allophones et immigrants ce qui leur permet, après évaluation de ladite formation, de prétendre à des études universitaires. Ces cours de francisation (MIDI) et Tremplin DEC (MEES) découlent de la loi 101 qui présente l'acquisition et la maîtrise de la langue française au Québec comme une priorité pour trouver un emploi, pour créer des liens, pour se familiariser avec la culture du pays d'accueil, donc pour s'intégrer socialement.

Dans le même temps la langue française seconde, plus qu'un outil de communication est un élément fondamental de la protection de l'identité culturelle québécoise. Au cœur du dispositif et au-delà du référentiel ministériel, si l'enseignant est encadré par les objectifs de son institution, dans un cours, il fait face à trois défis principaux : les difficultés inhérentes à sa fonction, un public adulte aux motivations hétérogènes, une langue à transmettre sous la pression des objectifs d'intégration. (Gérin-Lajoie, 2001). Comme l'a montré Kanouté, la rencontre enseignant/enseigné est porteuse d'enjeux identitaires qui influencent la communication interculturelle, ces éléments identitaires étant eux-mêmes influencés par les représentations collectives circulant dans la société. (Kanouté, 2002).

Avant d'aborder l'identité professionnelle, il nous semble pertinent de préciser que la notion d'identité est un concept complexe qui recouvre de nombreuses dimensions (identités plurielles). Celle que nous retiendrons ici se situe à la croisée des chemins de la sociologie et de la psychologie à savoir que l'identité de l'individu est la reconnaissance de ce qu'il est par lui-même et par les autres.

2.3 L'identité professionnelle

Selon Gohier : « L'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité qu'on peut appeler globale de la personne. » (Gohier, 1998).

Pour Sébastien Mussi :

Les identités se forment à travers des processus qui impliquent autant la mémoire que l'oubli, l'affirmation que le refoulement, le différent que l'identique ; les identités se forment aussi à partir de discours qui les nomment, elles ne sont pas des entités immuables ni même réductibles à des vérités historiques. L'identité est d'abord, principalement une énigme, une question, elle est aussi une nécessité : nous ne savons qui nous sommes que de ce qu'on nous en a dit, et il faut bien être, d'une manière ou d'une autre. (2018, p.9).

Si l'on considère ce que Mussi tire des travaux de Thierry Hentsh³³,

Le rapport à sa propre identité se construit dans le rapport que cette identité entretient avec une altérité. Cette altérité joue, dans l'identité, un rôle bien défini qu'il s'agit de mettre au jour, d'amener à la conscience de soi : l'autre est instrumentalisé pour porter ce qu'on refuse de soi.

L'identité est issue d'un processus de construction, elle trouve son origine à la fois dans les représentations sociales, dans les relations de travail et dans les représentations de soi, c'est un processus dynamique et interactif (Martineau, 2005). Elle se structure dans l'action et confirme les différentes représentations que se font les enseignants d'eux-mêmes, des autres et du travail. Elle émerge des interactions, des expériences, des relations, elle est liée à l'identité de la personne, ses traits personnels, et à l'identité collective, son appartenance à une communauté.

Etant donné la transformation du tissu social liée à l'immigration, il nous semble important de comprendre, à travers leurs discours, comment les enseignants en classe de Tremplin DEC se perçoivent dans leur double rôle d'enseignant et passeur culturel. Pour Louis Desmeules : « L'enseignant, au centre de la mutation sociale, doit apprendre à se questionner par rapport à ses valeurs et à celles qui sont véhiculées dans la société et l'école ». (Desmeules, 2003, p.93). Comme dans tout domaine, être professionnel, c'est mettre en œuvre un ensemble de compétences et de connaissances mais c'est aussi gérer des valeurs, des croyances qui influencent la perception et par extension les actions et les interactions qui en découlent ce qui entraîne l'évolution et la transformation des identités individuelles et collectives.

Les identités collectives et individuelles se construisent dans l'interaction sociale au fil du temps historique et biographique (Bertaux, 2005). L'identité collective est perçue comme une symbolique commune prenant forme dans un rapport antagonique « nous » / « eux » (Weber, 1971). Les catégorisations

³³ Hentsch, T. « l'altérité dans l'imaginaire occidental : fonction manifeste, fonction occulte », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.59, n°3, hiver 2006.

intergroupes qui prennent place dans l'interaction contribuent à forger les frontières collectives (Barth 1969). Et l'identité individuelle est liée de près à l'identité collective (Breton 1994). D'abord, pour que l'identité collective prenne forme, elle doit avant tout habiter les pensées des acteurs sociaux (Kaufmann, 2004)³⁴.

Certains chercheurs considèrent de façon très différente la dimension dans laquelle chemine le processus de construction identitaire. Selon Dubar (1995) et Lessard (2006) l'identité s'explique par sa dimension sociale. Dubar décrit l'identité professionnelle comme :

[...] le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, de divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent des individus et définissent les institutions. (Dubar, 2010, p.105).

Pour Tardif (1993), l'identité se caractérise par sa dimension psychologique et Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) définissent l'identité, dans sa dimension psychosociale, angle sous lequel nous avons choisi de traiter notre objet de recherche car il met notamment le focus sur l'importance du ressenti, du vécu des situations, du sens et des explications que l'individu lui donne. Se référant aux travaux de ces derniers, Martineau et Presseau écrivent, en 2012, qu'ils : « [...] démontrent que l'identité professionnelle se construit en bonne partie à la faveur de périodes de crises ou de remises en question ».

L'arrivée massive d'immigrants allophones implique précisément des changements au même titre que les messages médiatiques, les discours politiques, les sondages d'opinion qui ont un impact non négligeable, mais difficile à mesurer, sur les enseignants. La complexité du changement avec ses incertitudes contribue au questionnement identitaire des immigrants arrivant dans la société d'accueil mais

34 Pilote et Magnan : « La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : Négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique » Cahiers canadiens de sociologie, no 37(2) 2012.

peut également susciter ce même questionnement chez les enseignants qu'ils soient des Québécois de souche ou issus de l'immigration.

Dans son livre « Qu'est-ce qu'une intégration réussie » Mariola Misiorowska (2016) confirme les travaux de (Bourhis et Montreuil, 2004, p 254), en effet le Québec, et par conséquent les québécois sont actuellement dans un grand paradoxe, d'un côté l'ouverture au respect des différences linguistiques et culturelles, et de l'autre côté des crispations identitaires, sociales avec leurs lots de préjugés et de risques de discrimination vis à vis des minorités.

Finalement, en nous appuyant sur le discours et les pratiques des enseignant.e.s, nous visons à découvrir si la décentration est utilisée et nous renseigne sur leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité.

Ce chapitre a eu pour objectif de présenter nos trois concepts, nous verrons au fil de la recherche si des liens existent entre eux et s'ils ont un impact sur l'identité professionnelle des enseignant.e.s rencontrés.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons présenter le cadre méthodologique, l'approche utilisée, la méthode de recrutement et l'échantillon, les procédures de collecte, les considérations déontologiques et la démarche d'analyse et d'interprétation.

Rappelons qu'à travers cette recherche, nous tentons de comprendre les visions des enseignant.e.s en TDEC en matière d'intégration culturelle et de laïcité et la façon dont ils se comportent et interagissent.

3.1 Recherche qualitative et compréhensive

Notre démarche de recherche s'est appuyée sur une méthodologie qualitative et compréhensive ayant pour objectif la compréhension du sens qu'une personne donne à son expérience (Savoie-Zacq, 2000, p. 172) :

La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques). La recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages. (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 9)

L'approche qualitative semble tout à fait appropriée à notre recherche et à nos objectifs qui visent à comprendre l'expérience vécue des participants, (rôle et stratégies) lors de la transmission de la langue française et des valeurs québécoises dans un contexte de laïcité non consensuelle.

En recherche qualitative, la finalité est de comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. La subjectivité est mise en valeur dans l'interprétation des conduites humaines et sociales. La signification et l'interprétation sont donc élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs (Anadon et Guillemette, p.30)

Pour analyser les informations recueillies, nous avons utilisé la méthode des incidents critiques de Flanagan (1954), méthode reprise par Cohen-Emerique (1989) à travers ses travaux sur l'interculturel qui est une technique qualitative applicable aux entretiens introspectifs en particulier dans la gestion des événements et des impacts en termes d'affects perçus, réaction à la différence de « l'autre ».

Pourquoi cette méthode ?

Les incidents critiques permettent de faire l'analyse des chocs culturels qui sont : [...] une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot, c'est une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. (Cohen-Emerique 1999, p. 304)

De plus, elle est :

[...] un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où [le choc] est repris et analysé. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi ou, plutôt, la référence extérieure va permettre de mieux se définir et de mieux se comprendre, pour atteindre une certaine neutralité culturelle. (Cohen-Emerique, 1999, p. 304)

La méthode des incidents critiques consiste à recueillir les « situations-problèmes », elle permet une prise de distance par rapport à soi par la décentration ; elle ouvre à la découverte du cadre de référence de l'autre et à la négociation indispensable pour permettre le « vivre ensemble ».

Elle permet aussi de « développer la prise de conscience de son propre enracinement culturel en se fondant sur le principe que « l'autre », « l'étranger », « l'étrange », joue le rôle de révélateur de ce que je suis » (Cohen-Emerique, 1995).

Nous avons appliqué cette méthode pour procéder à l'analyse des thèmes sensibles que sont la laïcité et l'intégration culturelle illustrés dans nos résultats.

3.2 Population, méthode de recrutement et échantillon

3.2.1 La population

La population visée et liée à mes objectifs de recherche concerne les enseignants et enseignantes des CEGEPS de Montréal, œuvrant au sein de la formation continue dans le Tremplin DEC. Ce cheminement est destiné aux allophones et immigrants, les enseignants ayant pour double mandat ; la transmission de la langue officielle dans un but de perfectionnement et l'intégration à la société québécoise. Ce « Tremplin » vise ainsi à permettre aux étudiants puissent de poursuivre des études supérieures ou accéder à un emploi.

3.2.2 La Méthode de recrutement

J'ai contacté le département formation continue de six CEGEPS sur Montréal en charge du cheminement TDEC pour allophones et immigrants suite à l'obtention de ma certification éthique que j'ai obtenue auprès de L'UQAM en décembre 2018 et auprès d'un CEGEP demandeur en février 2019.

Quatre CEGEPS ont répondu favorablement à l'appel et ont accepté d'acheminer la lettre d'invitation aux enseignants en charge de ce parcours.

3.2.3 L'échantillon

Les premiers répondants ont pris directement en contact avec moi par courriel et suite à des appels téléphoniques personnalisés, l'échantillonnage s'est construit entre février et mai 2019.

Obtenant toutefois assez peu de réponses (seulement trois), j'ai relancé le service des CEGEPS concernés à plusieurs reprises sans résultat et c'est suite aux premières entrevues que « l'effet boule de neige » s'est enclenché pour obtenir six enseignants à ma recherche fin mai 2019 (Deslauriers, 1991, p. 58).

Nous rappelons que la technique « boule de neige » consiste à demander à des participant.e.s, souvent appelés informateurs clés, de sensibiliser d'autres personnes qui correspondent aux critères retenus et qui pourraient participer à la recherche. Dans notre cas cela a permis de doubler notre nombre de participant.e.s.

Une planification des entretiens a été mise en place et le choix des lieux a été laissé à la discrétion des participants. Il s'est agi le plus souvent de se rencontrer dans leur CEGEP ou à leur domicile pour des raisons de commodité.

Nous avons obtenu six participant.e.s : un homme et cinq femmes, quatre Québécois dits de « souche » et deux Françaises provenant tous d'univers très différents comme la sociologie, l'anthropologie, les études littéraires, la psychologie, mais convergeant dans le fait d'avoir suivi pour la plupart des études supérieures. Bien que le nombre de participant.e.s soit limité, nous avons considéré qu'il était assez large pour illustrer la diversité des profils d'enseignant.e.s et avons ainsi décidé de clôturer le recrutement en l'état.

La plupart des participant.e.s ont eu des expériences professionnelles dans le privé avant d'enseigner dans les institutions publiques. Deux ont enseigné également au régulier dans des CEGEPS. L'hétérogénéité des enseignants s'exprime également à travers le nombre de cohortes d'étudiants qu'ils ont encadrées.

Ces six personnes travaillent dans différents Cegeps de Montréal, elles dispensent dans ce cheminement TDEC soit le cours de :

- Mise à niveau ou renforcement du Français,
- Culture de société et stratégie de réussite
- Intégration à la société québécoise
- Méthodologie pour poursuivre à l'université ou intégrer le marché du travail.

Certaines personnes cumulent deux de ces matières.

3.3 Les difficultés rencontrées

Mon projet de recherche initial portait sur l'étude de la francisation mais je n'ai pas eu l'autorisation administrative du ministère de contacter la population enseignante visée, ce qui m'a freinée dans la progression de ce sujet de recherche car beaucoup de temps s'est écoulé avant que ce refus me soit doublement signifié (par mail et par téléphone), me disant : « On ne veut plus d'études portant sur la francisation car certaines recherches ont soulevé des problématiques remettant en cause un dispositif instauré par les autorités politiques ».

Persuadée de la pertinence de mon objet de recherche, bien que ce type de sujet puisse créer un certain malaise, j'ai décidé de m'intéresser au rôle complexe des enseignants face à une population immigrante de plus en plus hétérogène dans un

contexte de polarisations identitaires et sociales (débat sur la laïcité, racisme systématique, montée de l'extrême-droite, etc.).

J'ai alors mis le focus sur les enseignants en charge du perfectionnement en langue Française et j'ai pris connaissance du dispositif TDEC pour allophones et immigrants au sein des CEGEPS qui est devenu ma nouvelle cible de recherche. Du fait du nombre restreint d'établissements proposant ce cheminement TDEC, le nombre d'enseignants potentiellement intéressés par ma recherche était comme je l'ai constaté assez faible et je n'ai pu choisir les participants. Finalement, les résultats recueillis ont permis d'explorer des parcours et des modes d'enseignement assez variés pour rendre compte d'un certain nombre de réalités différentes.

3.4 Les entretiens semi-directifs

Pour réaliser notre recherche qualitative et compréhensive portant sur l'analyse de discours, les pratiques des enseignants et répondre à nos questions de recherche, les entretiens semi-directifs étaient tout à fait indiqués et pertinents.

Savoie-Zajc : définit l'entrevue comme :

Une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et, ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2011, p. 132)

Van der Maren la définit comme suit :

L'entrevue, qu'elle soit libre, semi structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugement, perception, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à

préserver la complexité (Van der Maren, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p. 25)

L'entrevue à en effet toute sa place dans notre recherche, elle nous a permis de nous renseigner, d'obtenir et de comprendre des informations sur les attitudes, les comportements, les représentations de nos enseignants.

L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (Quivy et L. Van Campenhoudt 2011, p. 186).

Afin de pouvoir répondre à ma question de recherche et aux questions secondaires :

- Comment les composantes de l'identité professionnelle des enseignants, nous renseignent sur leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité ?
- Comment les enseignants en Tremplin DEC vont-ils comprendre et faire sens du lien (ou non) entre langue, laïcité et intégration culturelle ?
- Comment les enseignants vivent-ils le fait de transmettre la langue française porteuse de l'identité québécoise, comme langue de communication publique et comme langue d'appartenance identitaire ?
- Comment perçoivent-ils leur rôle (si rôle ils ont) dans la transmission des valeurs québécoises, dans un contexte marqué par l'entrechoquement de différentes conceptions de la laïcité ?

Les six entretiens ont été conduits à travers un guide d'entrevue dont les différents thèmes étaient les suivants :

- L'enseignant et son contexte de travail (Parcours professionnel, cours formel).

Ce premier thème a permis d'obtenir de l'information à propos du parcours de ces enseignants, de découvrir le « pourquoi » de leur choix d'enseigner au TDEC avec la diversité linguistique et religieuse qui fait sa spécificité.

- La vie en classe, appropriation du programme TDEC, approche pédagogique.

Ce second thème a fait émerger leur positionnement dans l'appropriation du contenu, le « comment » de leurs préférences pédagogiques.

- La diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse et l'enseignement
- Le rôle du cours dans l'intégration.

Ces deux derniers thèmes ont permis d'aborder les rapports des enseignant.e.s avec les apprenants pour leur permettre d'apprendre la langue officielle tout en transmettant ou non les valeurs québécoises d'intégration au pays d'accueil dans un contexte de tension relative à la laïcité.

Après avoir obtenu le consentement des participant.e.s, les entretiens ont été enregistrés de manière audio afin d'en faire une retranscription. Un seul entretien par participant d'une durée moyenne de 1h15 a été nécessaire. Une prise de notes concomitante a été effectuée indiquant la communication non verbale des participants.

Avant le démarrage de l'entrevue, les objectifs de la recherche ont été expliqués, la lecture du formulaire de consentement a été effectuée et les participants, en accord avec son contenu, invités à le signer en double exemplaire instaurant ainsi une coopération avec l'étudiante chercheure.

En effet, Deslauriers parle de « coopération » : « de fait, la personne coopère à partir du moment où elle accepte de participer à la recherche et de fournir au chercheur les renseignements dont il a besoin. » (Deslauriers, 1991, p.36).

3.5 La posture de l'étudiante-chercheure et les limites de la recherche.

Afin de mener la recherche de façon rigoureuse mais bien consciente que la neutralité de l'interviewer n'existe pas, je me suis efforcée d'être la plus objective possible en évitant les questions suggestives, en n'exprimant pas mes opinions personnelles ou politiques liées au contexte, en ne prenant pas parti et en faisant preuve d'une certaine distanciation au cours des entretiens tout en me montrant empathique aux propos exprimés, car il est vrai que le risque est grand d'influencer le participant par des réponses que le chercheur souhaite entendre (Deslauriers, 1991, Van Der Maren, 1992).

Il est utile de préciser que ces entrevues se sont déroulées dans la période précédant l'adoption de la loi 21, qui a suscité de grands débats faisant suite à une décennie de controverses autour de la laïcité. Rappelons que cette loi interdit le port des signes religieux aux employés de l'État en « autorité », comprenant les enseignants et les directeurs d'école. Cette période de tension a pu influencer sur les discours de nos enseignantes au regard des questions portant sur la laïcité et l'intégration.

La plupart des questions du guide d'entretien étaient des questions ouvertes dans le but de laisser parler le plus possible les participants en évitant de les interrompre. La reformulation a été nécessaire à certains moments pour obtenir soit une clarification des propos soit une précision dans les réponses obtenues.

Professionnelle de la communication interpersonnelle, j'ai également utilisé la technique des silences afin que les participants puissent compléter librement leurs réponses ou formuler des réflexions personnelles.

Moi-même immigrante d'origine française et citoyenne engagée, je suis consciente du fait que ma lecture du discours des enseignants a pu influencer ma compréhension de leurs perceptions et connaissant les possibles biais du double rôle

d'étudiante-chercheuse et intervenante en andragogie, je me suis efforcée d'être la plus impartiale possible.

Par mon expérience, je sais que l'objectivité est relative, ma lecture et mon interprétation sont teintées de ma subjectivité. Un des présupposés de la Programmation Neuro Linguistique, dit que : « la carte n'est pas le territoire » Alfred Korsysbsky (1933). Chaque individu possède en effet sa propre vision du monde qui est différente d'une personne à l'autre. Chacun perçoit la réalité à travers trois filtres : sensoriels, personnels et culturels qui proviennent de son éducation, ses valeurs, ses croyances et ses expériences. Pour tenter de contrôler ces effets, j'ai relevé dans quels registres mes participants se situaient au fil des entretiens en observant la congruence (ou non congruence) existant entre leurs discours et leurs attitudes.

3.6 La démarche d'analyse et d'interprétation

Plusieurs étapes ont été nécessaires pour analyser le matériel existant. En premier lieu, j'ai rédigé manuellement les verbatims de chaque entretien. Ce travail considérable mais tellement profitable quant à la précision (facteur 10 à 12 fois le temps de chaque entretien) a été complété par les prises de notes du chercheur concernant la communication non verbale.

Je me suis appuyée sur mes observations pour préciser mes résultats en indiquant entre parenthèses, les attitudes (gestes, intonations, hésitations, silences prolongés, etc.) qui pouvaient apporter une information supplémentaire au discours de l'enseignante, notamment relativement aux émotions ressenties.

En effet dans la communication, le langage corporel représente 55%, l'intonation 38 % et le contenu du message, seulement 7 %. (Hall, 1979).

En second lieu, plusieurs lectures de ces verbatims ont été réalisées et déjà des thèmes spécifiques se sont profilés, orientés par les concepts choisis pour notre problématique.

L'analyse de ces verbatims s'est effectuée via l'analyse thématique :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transcription d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et, ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notre d'observation (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 123-124).

Pour nous permettre de répondre à nos objectifs, nous avons utilisé la méthode d'analyse proposée dans la « théorisation ancrée » adaptée de la Grounded theory, méthode inductive proposée par Glaser et Strauss en 1967.

Selon Paillé (1994), cette méthode s'articule autour de six étapes :

On peut isoler six grandes étapes marquant l'évolution d'une analyse par théorisation ancrée: il s'agit de la *codification*, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la *catégorisation*, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la *mise en relation*, étape où l'analyse débute véritablement, de *l'intégration*, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la *modélisation*, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la *théorisation*, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la «multi dimensionnalité» et de la «multi causalité» du phénomène étudié. (p.153)

Or, nous avons fait le choix d'analyser nos données à travers les trois premières opérations que sont la codification, la catégorisation et la mise en

relation. En effet tel que souligné par Méliani³⁵ : « Paillé ouvre la possibilité de ne réaliser que les trois premières opérations qui amènent le chercheur selon l’auteur à un niveau analytique très intéressant, lequel peut suffire à ses objectifs. »

Nous nous sommes posés les questions d’usage : Qu’est-ce qu’il y a ici ? Qu’est-ce que c’est ? De quoi est-il question ? Qu’est-ce qui se passe ici ? De quoi s’agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ? Ce que j’ai ici est-il lié avec ce que j’ai là ? En quoi et comment est-ce lié ?

Un second document a été créé selon cette méthode d’analyse qui a permis de cerner les points importants, spécifiques, nommées « catégories substantives ». Ces catégories ont pu évoluer au fil de l’émergence des données pour devenir des « catégories formelles » plus générales, plus globales.

En troisième lieu, ces catégories ont été affinées, jusqu’à saturation des données c’est-à-dire jusqu’au moment où les informations collectées n’étaient plus pertinentes vis-à-vis des questions de recherche. Par exemple, dans notre analyse de la perception de soi dans l’interaction, la dimension humaine et l’accompagnement rassurant et protecteur deviennent des catégories substantives liées à cette première catégorie alors que la vocation ressort comme une catégorie formelle plus globale.

Pour illustrer les différentes catégories, des extraits d’entrevues ont été insérés à la présentation des résultats.

C’est une hiérarchisation des données pertinentes et significatives et une mise en relation des catégories qui nous a permis de réaliser un portrait de la perception et du regard des enseignants sur leur rôle et leurs pratiques dans leur mission de transmission et plus précisément d’analyser :

35 Choisir l’analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode Valérie Méliani, Docteure en SIC Université Montpellier 3-France

- Comment ils voient d'un point de vue conceptuel et normatif la laïcité et l'intégration ?
- Comment ils réfléchissent ou non à ces concepts dans leur acte d'enseigner ?
- Comment ils les mettent en œuvre en classe ?

Le concept d'identité professionnelle nous est finalement apparu comme le concept le plus porteur pour organiser la mise en relation des catégories de notre étude. Gohier fonde son modèle dynamique et évolutif de construction de l'identité professionnelle sur deux processus, l'identification et l'identisation³⁶, comme illustré dans le schéma ci-dessous :

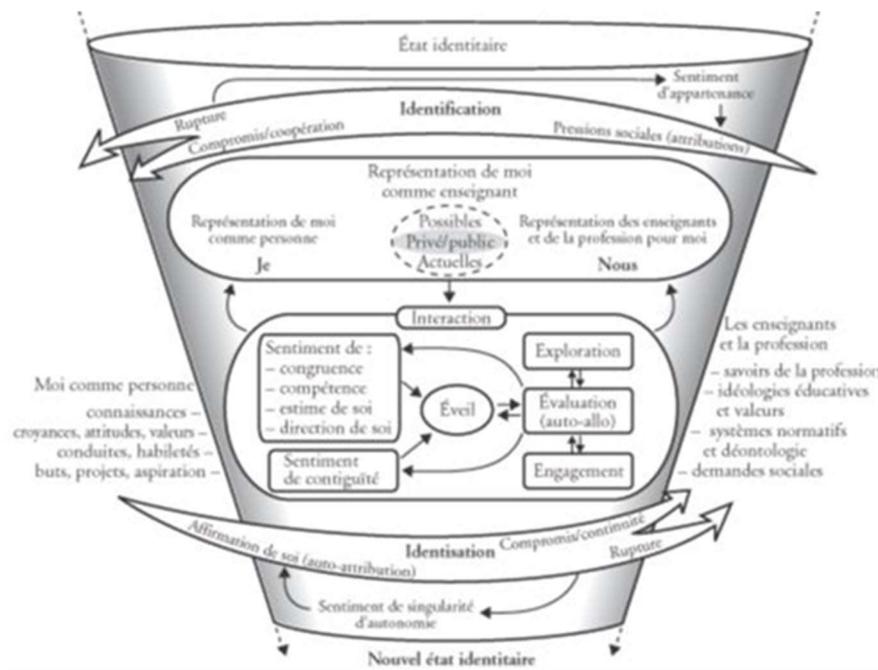


Figure 3.1 Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants³⁷

36 Les concepts d'identisation et d'identification ont été empruntés à Pierre Tap et appliqués ici à la construction de l'identité professionnelle. En peu de mots, l'identisation est le mécanisme par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres, et l'identification est celui par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes d'appartenance. Ces processus sont dialectiquement et inextricablement liés.

37 Tiré de : Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

Selon elle, l'identité professionnelle est :

La représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. (Gohier *et al.*, 2001, p.13)

Notre étude porte uniquement sur le processus d'identification et sur les relations qui s'opèrent au niveau d'une part du « je » et du « nous » et d'autre part de la mission, des rôles et pratiques comme le montre le schéma ci-dessous, inspiré et adapté de Gohier et Call 2001.

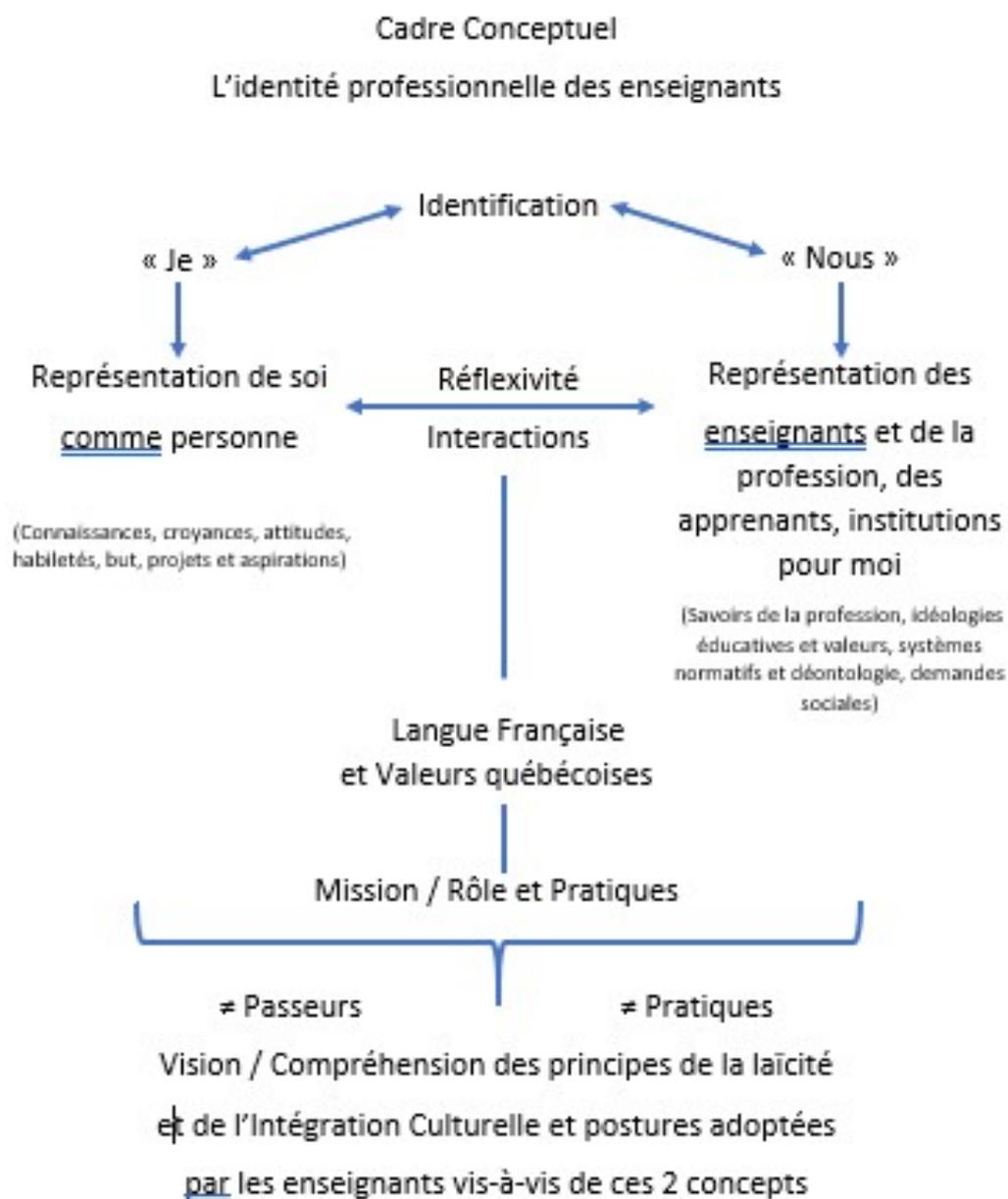


Figure inspirée de Gohier et Coll. / 2001

Figure 3.2 Inspirée du processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants des enseignants de (Gohier *et al.*, 2001)

3.7 L'éthique de la recherche

Une demande d'approbation éthique a été effectuée auprès du Comité d'éthique de la recherche à la faculté des sciences humaines de L'UQAM.

Après validation d'une formation en ligne, nous avons dû présenter sur un document officiel la description détaillée du projet et expliquer les impacts potentiels que notre recherche pourrait avoir pour les participants.

En effet des mesures concernant la confidentialité complète des participants ont été indiquées allant des informations personnelles jusqu'aux échanges de mails et entrevues. L'anonymat des participants étant conservé et invérifiable, leurs noms ont été codés de façon alphanumérique.

Les documents (écrits et audio) avec les données de recherche ont été conservés sous disque dur et clé USB dans un endroit sécurisé et fermé.

3.8 Conclusion

Il convient de rappeler que loin de l'idée de généraliser à partir de six témoignages, notre recherche visait à mieux comprendre les rôles et pratiques de nos enseignantes en TDEC pour saisir leur perception de la laïcité et de l'intégration culturelle dans un contexte de crispation identitaire.

Nous avons identifié des points d'analyse intéressants pour répondre à nos questions et nous allons aborder dans le chapitre suivant les résultats de notre recherche.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des données recueillies lors des entrevues semi dirigées auprès des enseignantes de TDEC.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre méthodologique, l'analyse thématique effectuée sur les verbatims a permis de faire émerger des catégories et sous-catégories qui seront commentées et appuyées par les extraits d'entrevues. L'objectif de l'étude était de cerner l'expérience vécue par les enseignantes dans leur geste de transmission de la langue officielle et du rôle joué dans la transmission des valeurs québécoises dans un contexte de laïcité controversée.

D'après Anadon et coll. (2007), c'est dans l'action et à travers les interactions que l'identité professionnelle se transforme et évolue.

L'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie le fait d'être enseignant. » (p.14).

Cette identité se construit également à travers les rapports qu'ont les enseignantes avec leurs collègues, leur institution, leurs apprenants. C'est donc un va et vient entre le « Je » et le « Nous » entre une identité personnelle et une identité collective sous la bannière de l'identification que nous avons voulu analyser nos données.

(Voir figure 3.1 p.50 Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants de Gohier et Coll.2001).

L'analyse portera sur plusieurs aspects.

- Le premier aspect concerne la manière dont les enseignants se perçoivent dans leur double rôle d'enseignant et de « passeur culturel ».

Il (sous-entendu l'enseignant) sert à la fois de modèle linguistique et culturel et d'expert pouvant expliquer le pourquoi des choses. Il guide aussi l'élève en proposant des tâches appropriées et des défis raisonnables pour le faire progresser. Enfin, il joue le rôle de « passeur culturel », qui permet à l'élève de comprendre les valeurs socioculturelles québécoises et de découvrir la culture francophone. (Zakharouch, cité dans le programme de formation de l'école québécoise, 2006)³⁸.

- Le second aspect concerne la manière avec laquelle elles agissent, analysent les approches pédagogiques pour transmettre la langue et les valeurs québécoises auprès de ce public hétérogène.
- Le troisième aspect touche aux interactions en classe (verticales : enseignant/élèves et horizontales : élèves/élèves) et aux incidents critiques rapportés par les enseignants en lien avec l'aménagement de la diversité culturelle et religieuse.

Afin de mieux appréhender le discours des six enseignantes sur leur rôle et leurs pratiques auprès d'étudiants adultes allophones immigrants et de cerner comment

38 Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2006 ISBN 2-550-46698-5 Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec

elles négocient leur agir dans un contexte de laïcité controversée il nous semblait essentiel de les présenter.

Nous n'indiquerons pas le nom des CEGEPS, le niveau d'étude obtenu par les enseignantes ni aucune information personnelle (comme mariée ou célibataire, nombre d'enfants etc.) qui pourrait les identifier afin de préserver complètement l'anonymat des enseignantes. Etant donné le nombre majoritaire de femmes par rapport à un seul homme, nous avons choisi de le présenter sous l'appellation « enseignante » et ainsi de ne pas tenir compte de la variable « sexe » dans l'analyse.

4.1 Profils des participantes.

Participant 1, originaire du Québec, au début de la quarantaine, enseigne au CEGEP depuis 6 ans puis depuis 3 ans au TDEC, diplômée d'études littéraires, a fait différentes missions dans le privé et dans la fonction publique toujours en rapport avec la langue Française qu'elle affectionne particulièrement. Elle adore enseigner la grammaire dans un contexte où cela est désiré. A une grande sensibilité et une forte sympathie pour les immigrants et les réfugiés.

Participant 2, d'origine Française, diplômée de sociologie, un peu plus de 30 ans, a occupé durant trois années des postes au régulier en sciences humaines dans différents CEGEPS. Depuis 4 ans, elle a intégré la formation continue et accueille en moyenne dix cohortes par an.

Participant 3, est originaire de France, 27 ans, diplômée d'études littéraires, enseigne au Régulier et à la Formation Continue pour le TDEC allophones depuis 3 ans. Elle aime enseigner la syntaxe, la grammaire, l'orthographe, elle préfère les étudiants du TDEC car ils sont plus motivés, elle préfère être en interaction avec la diversité interculturelle.

Participant.e. 4, Québécoise, diplômée de psychologie, début quarantaine, a travaillé dans différentes entreprises privées commerciales avant d'arriver à l'enseignement en formation continue tout à fait par hasard. Elle est tombée en amour avec le public allophone, elle aime enseigner, aider à l'intégration d'ailleurs elle occupe une autre fonction dans l'accompagnement. Elle a une grande expérience avec la diversité depuis 2005.

Participant.e.5, originaire du Québec, milieu de la trentaine, diplômée d'anthropologie, a enseigné très peu de temps au régulier avant d'être embauchée à temps partiel au TDEC pour allophones il y a un peu plus d'un an. Elle occupe également un autre poste dans un secteur proche de l'immigration. Elle a baigné dans une famille d'enseignants.

Participant.e. 6, d'origine du Québec, fin de la vingtaine, diplômée de sociologie, enseigne comme chargée de cours à l'université et en TDEC depuis 2 ans. Elle encadre en moyenne 4 cohortes par an. Elle aime particulièrement ce public d'apprenants car ils ont des parcours riches et différents et sont motivés.

En premier lieu, nous allons analyser à travers le cadre conceptuel de l'identité professionnelle décrit dans la méthodologie (voir schéma), quel est le regard que l'enseignante porte sur la diversité ethnoculturelle, comment elle se perçoit dans son rôle et sa mission auprès de cette population allophone et immigrante.

Nous verrons dans ce qui suit, la représentation que l'enseignante a d'elle-même en tant que personne et en tant qu'enseignante, le « je », et la représentation qu'elle a également des enseignants, de la profession, le « nous », dans sa pratique.

C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction

entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle.³⁹

4.2 La dimension humaine de l'enseignant

D'une manière générale, la majorité des personnes ont témoigné de leur très grande sensibilité à l'égard de la diversité ethnoculturelle. Elles se sentent à leur place auprès de cette population étudiante.

Sur ce point une enseignante exprime « son amour » pour les personnes allophones :

J'adore ça travailler avec les allophones, j'adore ça, faut voir que ma sœur, c'est une avocate en droits des réfugiés, on est des gens qui avons une grande forte sympathie pour les immigrants, les réfugiés en particuliers mais les immigrants en général, c'est ça. (Participant.e.1)

Deux autres enseignantes partagent le même avis sur ce public :

J'avais déjà eu une population immigrante alors j'apprécie beaucoup, cela me fait tellement plaisir de voir d'autres cultures, leurs parcours et leur donner le goût de s'intégrer et de trouver ce qu'ils veulent faire ici. (Participant.e.4)

En fait j'ai envoyé ma candidature pour ce poste-là vraiment sans savoir en quoi consistait le TDEC pour allophones et immigrants, je ne savais même pas que cela existait en fait, au final j'étais agréablement surprise par ce que j'adore vraiment cela. Vraiment le type d'étudiants, j'aime ça, partir du début avec eux. Pour avoir enseigné à des étudiants au régulier à l'université, c'est pas du tout pareil, pis je dois dire que j'ai vraiment une préférence pour le TDEC pour allophones et immigrants, vraiment. (Participant.e.6)

39 Tiré de : Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

Au fil des différentes entrevues, la notion de vocation de l'enseignant, dans sa dimension affective s'est imposée de différentes manières.

Au niveau de la représentation de moi comme personne (Je), la priorité donnée à la dimension humaine s'est détachée en particulier dans ce contexte TDEC et avec ce public allophone.

C'est une relation humaine merveilleuse, on fait aussi une sorte d'accompagnement, on devient une intervenante de 1^{ère} ligne (Participant.5)

Une enseignante partage la même opinion :

On est quand même privilégié, on est une personne qui est importante dans leur arrivée, quelqu'un qui représente en dépit de ce que l'on veut faire (Participant.1)

Concernant leur préoccupation première en dehors de leur rôle ou mission, ils sont plusieurs à privilégier un accueil, un accompagnement rassurant et protecteur car les immigrants en ont besoin.

L'une des enseignantes dit :

Tu sais parfois les étudiants je les rassure toujours au début du premier cours. [...] il y a beaucoup d'incertitude au début, de doute, ils ne savent pas nécessairement où ils s'en vont. (Participant.6)

Une autre poursuit :

Au début j'étais terrorisée, j'étais terrorisée, (rires ...) Est-ce qu'ils me comprennent ou est-ce qu'ils ne me comprennent pas pis parfois leurs yeux ne sont pas forcément parlants, on les regarde mais...au début j'étais terrorisée par ce que je n'arrivais pas à comprendre leur niveau mais rapidement, les premiers trois heures, rapidement aussitôt qu'on commence à les faire parler, à avoir une interaction avec eux, ça va, il suffit, faut vraiment les sécuriser.

Cette même enseignante nomme la peur des étudiants dans sa classe :

Ils sont tellement effrayés quand ils rentrent dans cette classe-là, d'abord je souris beaucoup et j'ai pas du tout une attitude formelle, je vais souvent m'asseoir sur le bureau de chacun des étudiants, des fois « contacter » faut pas...je vais au contact, simplement une petite main dans le dos, cela les calme beaucoup. (Participante.5)

Une autre enseignante partage cet avis mais en mettant en garde ses étudiants :

Je pense, j'ai toujours dans l'idée que je veux les protéger contre des mauvais comportements, habitudes, des mauvaises paroles à leur rencontre, quelque part, ma façon de les protéger c'est les préparer au regard qu'on peut porter et qu'eux décident à partir de là, ok ben si je le prends voici pourquoi je le prends c'est en dehors de l'idée qu'ils s'en font des autres. (Participante.1)

Un autre aspect émerge de ces entrevues, les notions de reconnaissance, de réciprocité, d'engagement renforcent le sentiment de congruence et d'estime de soi de l'enseignante :

Ça va avoir l'air très égoïste ce que je vais dire mais il y a une sorte de reconnaissance que nous ne retrouvons pas dans les autres métiers une sorte de rétroaction directe sur ce qu'on fait sur notre travail. (Participante.5)

Une autre enseignante appuie ces dires en précisant qu'il y a pour elle une reconnaissance mutuelle, ce qui l'incite à faire preuve de réflexivité pour mieux s'adapter à ses étudiants.

Moi j'ai appris ici beaucoup de choses, comment je le vis, cela m'amène à ralentir et ça c'est quelque chose d'important pour moi c'est un apprentissage pour moi, aujourd'hui je ne le fais pas par ce que je l'ai appris mais je m'oblige à ralentir mon rythme, à expliquer les mots que j'utilise à descendre où à monter selon la personne à m'adapter à un public. (...) faque ça m'oblige à ralentir, tu sais. Ils sont pleinement reconnaissants, on est vu comme des... je ne sais pas comment dire cela mais j'avais un savoir qu'eux

voulaient avoir, donc oui cela me fait plaisir, je sens une grande reconnaissance. (Participante. 4)

Par ailleurs, nous pouvons constater qu'au-delà de leur engagement, les enseignantes déploient des habiletés comme l'adaptation dans leur fonction ou plutôt la sur-adaptation en prenant des initiatives personnelles en dehors du temps de travail.

Je suis obligée de le prendre sur mon temps personnel, ce n'est pas évident, on se retrouve à faire beaucoup, beaucoup de bénévolat. On veut mettre du sens parce qu'ils en ont besoin mais on n'a pas d'appui ni financier, ni humain ni quelconque ça je trouve ça difficile car on est obligé de s'en tenir à un strict minimum. (Participante. 5)

J'aimerais cela travailler beaucoup plus en ateliers, plus en échange un à un ou en petits groupes de trois maximums quand je le fais et pas nécessairement le temps de le faire, moi je donne beaucoup de temps à l'extérieur de mon cours mais quand je le fais, l'amélioration est incroyable, ils comprennent exactement où sont leurs points faibles et moi en fait j'insiste que sur cela. (Participant. 1)

Ainsi, plusieurs enseignantes se sentent investies d'une grande responsabilité, ressentie comme une vocation, valorisée intrinsèquement par le fait d'enseigner à un public immigrant, qui doit être initié à la société d'accueil, au Québec.

Ces perceptions définissent en quelque sorte le rôle et la mission des enseignants, révélateurs de leurs perceptions et expériences de la laïcité et de l'intégration culturelle. De fait, au cœur de leur mandat, ils sont des interfaces entre l'enseignement de la langue et la transmission des valeurs « québécoises », c'est à ce titre qu'ils sont qualifiés de passeurs culturels et nous verrons les deux dimensions attachées à cette appellation vues par les enseignants, soit : la « vision » de ce rôle et le passeur culturel « en action ».

4.3 La vision du passeur culturel

En lien avec notre question centrale de recherche : Comment les composantes de l'identité professionnelle des enseignants nous renseignent sur leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité ? Nous pouvons voir dans les extraits d'entrevues suivants quelles visions se dégagent.

4.3.1 Visions de la laïcité

Les deux enseignantes suivantes parlant au nom du « je » ont des visions distinctes mais révélatrices d'une difficulté de positionnement :

En fait j'écoute mes étudiants, j'entends leurs arguments c'est sur ce que l'on voit en ce moment, ce sont surtout des religions qui vont être pénalisées, surtout des femmes donc mon côté féministe et en même temps j'ai mon côté très républicain la branche de féministe qui me dit oppression des femmes et en même temps je ne me suis pas fait vraiment une idée, une opinion, pas de position tranchée sur cette question. (Participante. 2)

Lorsque j'ai participé à un atelier de Québec solidaire, je m'intéresse quand même, un atelier d'infos sur la laïcité avant que Québec solidaire prenne une position sur ce sujet-là, moi-même je n'ai pas tranché la question et ne suis pas allée à l'assemblée générale de Québec solidaire pour voter, je me suis abstenue car j'ai du mal à me positionner. (Participante.3)

En revanche, cette enseignante a une vision très tranchée, elle voit la laïcité comme relevant strictement de la sphère politique et soulève la question des signes religieux « ostentatoires » :

Pour moi la laïcité ça concerne la façon de gouverner, ça concerne l'Etat, je suis entièrement d'accord, oui c'est pour cela que je dis que c'était déjà balisé, tu sais la religion on ne l'enseigne plus, elle est entièrement séparée de nos institutions publiques. [...] En quoi est-ce que c'est dérangeant qu'une personne porte une kippa ou porte un foulard ? Est-ce que la

personne si elle enlève son foulard va être moins Musulmane ? Non.
(Participante. 6)

Deux autres participantes font référence à la responsabilité des médias lorsqu'elles disent que l'actualité et les médias font en sorte d'alimenter le discours sur la laïcité dite « narrative », décrite par Ferrari⁴⁰, laïcité susceptible d'évoluer en fonction des éléments sociaux contrairement à la laïcité dite « juridique » qui résulte des travaux politiques.

Oh mon dieu, l'actualité, cela m'ennuie et me fâche énormément, ça nourrit beaucoup de colère, je n'accepte pas c'est une non-discussion. Regardez cette classe par exemple, s'il faut parler de laïcité, cette classe fait un processus très laïque. Les gens en conviennent en rentrant, moi j'en conviens quand j'enseigne, les gens respectent cela. Est-ce que l'on a besoin de la nommer ? (Participante.1)

J'ai deux réponses : j'ai la réponse de cœur, que tout soit laïque. Allons-y allume ! Soyons dans une société à 100% laïcisée, bannissons tout signe religieux. Je suis athée. [...]. Pour qu'une société fonctionne elle (la laïcité) ne doit pas être mise au 1^{er} plan. [...] Après ma réponse de raison c'est (silence), je pense que le fait que depuis 2006 on ait ressassé cela, je pense que les médias au Québec sont coupables de quelque chose, coupables de jouer sur l'exception. (Participante.5)

Parlant au nom du « je » en opposition avec le « nous », le témoignage suivant souligne comme paradoxale la prédominance de la laïcité par rapport à des injustices que la personne juge flagrantes dans une société d'accueil.

La laïcité ! Les questions de justice me semblent de loin beaucoup plus importantes. Il y a des injustices flagrantes envers des communautés, des personnes. On présume d'attitudes, de comportements, de désirs à des communautés entières et ça c'est excessivement problématique. Pour moi la laïcité n'est pas en danger, ce qui est en danger c'est notre grande volonté

40 Ferrari, Alessandro 2009 « De la politique à la technique : laïcité narrative et laïcité du droit. Pour une comparaison France/Italie », dans : Brigitte Basdevant-Gaudemet et François Jankowiak (dir.), *Le droit ecclésiastique de la fin du XVIIIe au milieu du XXe siècle en Europe*, Leuven, Peeters, p. 333-345.

d'annihiler cette grande diversité, quoiqu'on n'y arrive pas. Ce désir fou de vouloir mettre un couvercle là-dessus de taire cette diversité. (Participante.1)

Les deux témoignages suivants relèvent du « je » confondu avec le « nous » et soulignent l'influence ou le poids de la religion dans la construction historique du Québec qui se poursuit avec les vagues d'immigration actuelles. En effet dans le cas suivant, cette confusion est favorisée par l'utilisation du « on » au sens du « nous » qui cristallise cette superposition de la personne enseignante et de son statut de Québécoise (majoritaire).

Voilà oui on a des racines catholiques, qui ont été rejetées en bloc avec la RT dans les années 60, on ne pratique plus la religion parce qu'il y a eu quelque chose d'historique. Les églises sont transformées en condos, on ne pratique plus, pis y a des gens qui arrivent d'autres pays et qui pratiquent, plein de spiritualité, besoin de se montrer avec leurs voiles ou peu importe, bien d'autres choses, donc c'est un choc je pense, c'est normal. (Participante.4)

J'ai eu du mal à l'aborder (la laïcité), je ne m'en doutais pas, c'est quand on parle de l'histoire du Québec, de toute l'influence un peu négative qu'a pu avoir la religion, la foi catholique dans nos vies, de pratiques qu'ont vécues des gens. [...], Finalement, c'est le catholicisme qui cause le plus de problème (rires)... mais je ne m'y attendais pas. C'est bien de l'amener (la laïcité) aussi avec toute l'histoire, c'est de comprendre comment, je parle souvent de mes parents, grands-parents, j'essaie de rentrer dans le concret. Ce n'est pas la même chose en France qu'au Québec mais ces grands moments sociaux qui nous ont menés à avoir des droits mais qui sont fragiles (Participante.5)

A la lecture de ces témoignages nous pouvons constater que certaines enseignantes font d'emblée preuve de réflexivité critique alors que pour la participante 4, cela se joue davantage au niveau « métaconscient » au sens de Boudon : « La notion de métaconscient indique que les raisons fondant une conviction peuvent ne pas être actuellement présentes à l'esprit de l'individu mais le devenir dans une démarche réflexive ». (Boudon, 2012, p.40)

En effet celle-ci parle au nom du « on » qui joue le rôle du « nous » : « [...] On a des racines catholiques [...] On ne pratique plus la religion [...] on ne pratique plus... » (Participante. 4)

Elle ne le conscientise pas, ne le met pas à distance et l'intègre de façon naturelle comme si cela allait de soi. Est-ce que cela va de soi pour tout le monde ? Peut-être pas et c'est en cela que cela apparaît métaconscient.

En synthèse, nous pouvons constater des visions de la laïcité différentes selon les participantes. Au vu de ce qui précède, les deux premières participantes n'ont pas de vision tranchée en ce qu'elles ont du mal à se positionner.

Les enseignantes 4 et 5 parlent de l'histoire du Québec ou de leur famille et s'inscrivent ainsi davantage dans le courant « conservateur » de la laïcité comme le précise Lamy : « Pour eux, (les républicains conservateurs) un modèle de laïcité doit être enraciné dans le passé d'un peuple. » (Lamy, 2015, p.100)

Alors que pour les enseignantes 1 et 3, c'est plutôt une conception libérale qui l'emporte par la mise en exergue de l'égalité dans la différence et un certain militantisme du courant antiraciste : [...], l'égalité entre citoyen n'est atteignable que si on accepte de faire de la diversité une fin et moyen à la fois, car l'égalité ne s'obtient que par la reconnaissance des différences. (Lamy, 2015, p. 193)

4.3.2 Visions de l'intégration culturelle

Les extraits suivants illustrent comment quatre participantes répondent à ces attentes, la première et la seconde dans une approche pragmatique d'ouverture consistant à fournir des outils pour favoriser la poursuite des études :

Mon rôle pour mon cours en particulier consiste de leur donner les outils nécessaires pour accomplir leurs études. Je pense que mon rôle va vraiment s'inscrire, je pense, dans une décision particulière à leur continuité, à la poursuite de leurs études. Je n'ai pas vraiment un rôle à jouer, peut être implicite, c'est vraiment dans un contexte d'étude très particulier, je leur donne des outils pour réussir leurs études. C'est certain que cela peut se transposer à leur vie à leur travail mais c'est vraiment spécifique à la poursuite dans le fond des études. (Participante.6)

Juste pour le cours « culture », je ris avec la compétence, moi je vais vous donner des astuces pour comprendre la société québécoise, pour faciliter votre intégration pas pour vous intégrer mais pour essayer de comprendre d'arriver à fonctionner dans cette société-là. Dans le cours de stratégie, la compétence, je ne sais même pas quelle compétence ? beaucoup des outils pratiques pour réussir ses études, réussir professionnellement donc utiliser Word, faire une présentation orale, des trucs vraiment pratiques. (Participante.2)

Nous voyons bien ici que pour cette enseignante, des outils concrets sont essentiels pour fonctionner au quotidien et pour s'intégrer au marché du travail.

La troisième et la quatrième, dans une approche pragmatique consistant à transmettre la langue avec un focus sur la grammaire :

Le tremplin DEC offre la possibilité d'enseigner la grammaire dans un contexte où c'est désiré et cela c'est rare. Dans tout autre contexte ce n'est pas trop valorisé mais là c'est attendu, désiré, ça s'est valorisé donc beaucoup de reconnaissance vient avec cela...cela est exceptionnel dans le monde de l'éducation. L'autre chose c'est que l'on peut greffer à cela on est tenu de le faire un peu de littérature. Donc je vais chercher mes amours avec cela car on doit chercher une œuvre, ça ajoute une saveur qui me rejoint ici, j'adore cela personnellement. (Participante.1)

« Moi leur enseigner la langue d'abord et aussi aimer le CEGEP (sous-entendu pour continuer les études) ». (Participante.3)

Nous voyons ci-après une enseignante qui veut se conformer à ce que la fonction publique veut d'elle. Pour cette enseignante, au niveau du concept de l'identité

professionnelle, le « nous » égale le « je » et nous pouvons constater qu'elle prend peu de recul réflexif à l'égard de ce qui est demandé par l'institution :

Mon rôle avec eux, ce que je conçois, c'est que je suis une porte d'entrée sur le Québec, c'est un privilège de pouvoir parler de ma culture en étant le plus neutre possible, en leur donnant toutes les possibilités, toutes les visions possibles, c'est vraiment une porte d'entrée au niveau de la culture au Québec. (Participante.5)

Alors que pour cette enseignante, toujours dans une dimension « je » égale « nous », nous pouvons voir à quel point sa perception de la mission se confond avec la définition du rôle attendu et comment il est négocié par elle dans une forme de notion métaconsciente, parce qu'elle pense que c'est le bon message, le « je » est plus fort, elle l'intègre sans nécessairement opérer de distance critique par rapport à lui :

J'ai un rôle d'accompagnement, c'est important dans leur réalité d'intégration, ils font beaucoup de choses, je leur dis beaucoup de choses : « Vous êtes les maîtres de votre destinée et de ce que vous avez à accomplir mais moi je suis là pour vous supporter, vous amener à être positif », j'ai envie, je le vois comme cela mon rôle. (Participante.4)

Une autre enseignante est plus nuancée dans ce qu'elle nomme son rôle/mission :

Je ne leur parlerai pas du salon de l'emploi pour immigrant, j'ai des enfants et si je reçois la liste des emplois à la CSDM, je leur parle des emplois bien rémunérés, bonnes conditions de travail, syndiqués, avec des discriminations positives : Allez là, ce n'est pas pour des immigrants, c'est pour des êtres humains qui ont besoin de travail. [...] De leur apprendre à lire et écrire le français, c'est ma priorité, une première chose que je fais. Je fais aussi autre chose (on va sûrement en parler plus tard) ... un petit peu le méta discours : voici l'objet que vous allez rencontrer mais voici ce qu'il signifie, pour différentes personnes ici sachez comment vous le prenez et vous l'attrapez, sachez comment on vous regarde. (Participante.1).

Ici on peut constater que l'enseignante dépasse le cadre de la transmission de la langue, elle emploie d'ailleurs le terme de « méta discours », lorsqu'elle attire

l'attention des apprenants, en situation d'intégration, sur le fait que leur manière de s'appropriier et d'interpréter la langue peut avoir des incidences sur le regard que la société d'accueil pourrait porter sur eux, être conscient de l'identité assignée par le groupe majoritaire et savoir le gérer de manière stratégique.

Elle apporte ainsi une réponse à notre question préliminaire : Tenant compte du contexte général et de leur vécu personnel, comment les enseignants en TDEC vont-ils comprendre et faire sens du lien/relation entre langue, laïcité et intégration culturelle ?

Dans le double esprit de la vision de cette enseignante et de notre question préliminaire, il nous semble pertinent de nous référer aux travaux de Berry⁴¹ traitant des styles d'acculturation.

Ces travaux présentent quatre types de réponses sur lesquelles nous tenterons d'établir, quand cela sera possible, une tendance typologique des postures de notre panel d'enseignantes en fonction de leurs visions et de leurs pratiques.

Tableau 4.1 adapté selon les styles d'acculturation (Berry,1980)

		Considère-t-on utile de préserver ses caractéristiques et son identité ?	
		OUI ←	→ NON
Considère-t-on utile de développer des liens avec la société d'accueil ?	OUI	Intégration	Assimilation
	NON	Séparation	Marginalisation

- Assimilation : La culture d'origine est rejetée au profit de la nouvelle culture.

41 Source : Berry JW. Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology 1997

- Intégration : Une partie de la culture d'origine est préservée malgré l'adoption de la nouvelle culture.
- Séparation : La culture d'origine est préservée, tandis que la nouvelle culture est rejetée.
- Marginalisation : La culture d'origine et la nouvelle culture sont rejetées.

Selon cette autre enseignante, son rôle/mission est d'inciter ses étudiants à s'intégrer en s'ouvrant à la culture du pays d'accueil sans renier leur culture d'origine.

Ce que j'essaie de transmettre aux étudiants, c'est l'ouverture, le respect de l'autre, c'est important que d'un côté tu comprennes et que tu t'adaptes mais le travail, la société doit le faire de son côté, il faut que ce soit réciproque. Je leur dis toujours oui c'est important de comprendre comment fonctionne la société mais c'est important aussi de... Oui et de ne pas te dénaturer, je n'aime pas ce terme-là, de garder son intensité, de garder leurs valeurs, de ne pas les laisser de côté parce que nous aussi on a un travail à faire c'est ça valoriser cela l'ouverture, la communication. (Participante.6)

Cette participante s'inscrit dans l'énoncé *Au Québec pour bâtir ensemble* (MCCI, 1990) et dans l'énoncé du ministère de l'éducation (MEQ,1998) traitant de l'éducation interculturelle et de l'intégration au sens du « vivre ensemble » où le processus d'adaptation de l'immigrant et de la société d'accueil doit être réciproque et non une assimilation synonyme de reniement d'une culture d'origine.

Cet énoncé de politique nous invite également à aborder l'intégration et l'éducation interculturelle dans une perspective plus large, soit celle du « vouloir vivre ensemble », qui nous amène à partager des valeurs communes et à développer notre sentiment d'appartenance au Québec. En ce sens, il nous rallie tous et toutes, parents, familles, personnel du milieu de l'éducation, communautés locales, autour d'un grand défi, celui de mettre à profit la richesse de la diversité qui caractérise le Québec d'aujourd'hui. (MEQ, 1998, p.3)

Nous pouvons relever dans les dires de l'enseignante suivante une vision qui semble ethnocentrique au sens de considérer sa propre culture comme au centre, dominante, sans la questionner et sans la mettre à distance d'un point de vue réflexif.

Les notions de laïcité et d'égalité homme/femme, ça on en parle, sont les deux plus importantes, il y a plein d'autres choses aussi. Ben pour moi, c'est compliqué d'expliquer, je suis axée sur eux, je ne conçois pas comment ils vont pouvoir s'épanouir et être heureux dans une société s'ils ne comprennent pas ces valeurs-là, pour moi elles sont fondamentales, j'ai du mal à expliquer pourquoi. (Participant.e.4)

Nous verrons plus avant comment les pensées de cette enseignante, dans sa volonté d'intégration (assimilation), se traduisent en actions.

Pour résumer, nous pouvons constater l'existence de tensions, de liens et d'interactions entre les visions du « je », représentées par ce que les enseignantes pensent de la laïcité et de l'intégration culturelle et les visions du « nous », représentées par le mandat prescrit par l'institution gouvernementale.

On retrouve par exemple les tensions chez certaines participantes qui font état d'une certaine distanciation du « je » versus « nous » lorsqu'elles disent : « je n'ai pas de position tranchée sur cette question » (P2), « j'ai du mal à me positionner » (P3).

D'autres tensions sont liées à l'Etat comme chez ces participantes qui considèrent que : « les questions de justice me semblent de loin beaucoup plus importantes, [...] grande volonté d'annihiler cette grande diversité, [...] taire cette diversité. » (P1) ou encore : « la laïcité ça concerne la façon de gouverner ça, concerne l'Etat » (P6).

Nous pouvons noter une confusion chez d'autres qui portent les valeurs comme si c'étaient les leurs : « je voulais transmettre... quelles sont les valeurs québécoises et l'ouverture, moi, c'est comme ça que je perçois le Québec. » (P4) ou encore : « j'ai la réponse de cœur, que tout soit laïque. » (P5)

Nous avons vu que les enseignantes font preuve d'humanité, d'altruisme et de dévouement en dépassant parfois les frontières du cadre prescrit par le Ministère. Après l'analyse des visions des enseignantes concernant la laïcité et l'intégration, nous nous proposons maintenant d'analyser leurs pratiques.

4.4 Le passeur culturel en action dans la classe

Il s'agit dans cette section d'analyser les stratégies pédagogiques mises en œuvre concrètement dans la transmission de la langue et des valeurs québécoises.

4.4.1 Les stratégies pédagogiques

L'utilisation courante de la langue de la société d'accueil est censée permettre à l'immigrant de se familiariser avec la culture du pays, de créer des liens, de trouver du travail et de s'intégrer. En effet selon le référentiel commun du MICC et du MELS constitué de deux documents⁴² :

La personne adulte immigrante fait face à une double nécessité. Elle doit acquérir le plus rapidement possible les bases linguistiques qui lui permettront d'avoir accès en français aux services essentiels, de communiquer avec les membres de la société québécoise et de s'épanouir dans une langue qui n'est pas la sienne. Elle doit aussi s'intégrer économiquement et socio culturellement en découvrant les valeurs communes propres à cette société. [...] Le Programme-cadre répond ainsi à la nécessité de favoriser l'intégration linguistique et culturelle de la personne immigrante ainsi que sa participation active et éclairée à la vie économique, culturelle et politique de la société québécoise.

42 Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. MICC 2011 et Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. MELS 2011

Ce thème regroupe deux parties :

❖ L'approche pédagogique pour transmettre la langue

Aborder ce thème, nous permettra de trouver des éléments de réponse à notre question secondaire : Comment les enseignants vivent-ils le fait de transmettre la langue française porteuse de l'identité québécoise comme langue de communication publique et comme langue d'appartenance identitaire ?

Certaines enseignantes expriment leur intérêt pour la langue française et ses particularités qui laissent place à l'inventivité par la mise en place de situations variées permettant d'en acquérir la connaissance par l'écrit ou l'oral voire les deux.

J'aime beaucoup la construction de la phrase, exemple moi, ce que je leur enseigne, c'est surtout le discours dominant informatif et argumentatif. Pour ces discours-là, je dois leur apprendre la structure du texte, ce que l'on apprend à la petite école (l'introduction, le développement, la conclusion) et les différentes sous parties à l'intérieur de cela. (Participante.1).

Dans le deuxième groupe, ils voulaient aller plus loin donc peut être moins d'exercices en classe mais beaucoup de petites vidéos pour toujours donner une illustration, les habituer aussi à l'accent, des arrêts vidéo : Qu'est ce qui a été dit ? On réécoute, on recommence parce que ce qui les freine beaucoup, c'est l'accent. Dans leur tête il y a le Français et le Québécois, c'est deux choses différentes donc ils ne comprennent pas pourquoi je ne leur apprend pas à parler Québécois. C'est comme s'il y avait une 2^{ème} langue, c'est pourquoi des fois je fais très attention, on parle français mais on a un accent québécois et des expressions. On passe beaucoup de temps sur les expressions québécoises dans des télé séries de téléromans. (Participante.5) Plus de sorties, musée, bibliothèque nationale et du CEGEP, conférenciers, là une sexologue que je faisais venir en violence conjugale, on essaie de faire le plus de pratico-pratique possible. On commence toujours par de la conversation et c'est eux qui parlent, ce n'est pas moi. (Participante.2)

D'autres enseignantes utilisent la langue dans une approche très pragmatique.

Certaines en utilisant les outils de la communication :

Le cours est beaucoup basé sur la communication, l'entraide dans une certaine méthode, je pense que cela peut être aidant au niveau de leur intégration. J'essaie de leur favoriser l'écoute. [...]. C'est quand même quelque chose qu'on peut transposer dans la vie de façon générale. Ils comprennent quand même un peu notre système, comment on (nous) fonctionne. (Participante.6)

Oui, à travers le français et aussi à travers les anecdotes que je raconte en classe quand je parle de mon cousin québécois, mon copain qui habite à Joliette, de l'accent français ou québécois. Ils rient à travers des anecdotes de la vraie vie. (Participante.3)

D'autres en s'appuyant sur l'histoire et la littérature québécoises :

On a travaillé beaucoup sur la révolution tranquille, ils aiment cela la RT, comprendre comment ça a explosé dans la société, elle est où cette explosion là il y en a beaucoup qui m'ont dit : « Tel film, j'ai été le louer, tu en as parlé, tel livre, je l'ai acheté... » (Participante.5)

Je choisis mes œuvres littéraires : « La page blanche », d'une écrivaine du Saguenay, [...], je peux parler du Québec, d'une relation familiale, du triangle imaginaire, le Québec, la Californie et la Colombie Britannique, ce triangle imaginaire qui fait partie de nous, c'est notre américanité d'une certaine façon. (Participante.1)

Par exemple je leur fais étudier un essai littéraire « En finir avec Eddy Bellegueule » d'Edouard Louis. C'est un extrait du tout début du roman où il parle de la période où il a été agressé à l'école car il était homosexuel (pédé). [...] Il y en a qui viennent de cultures traditionnelles où l'homosexualité n'est pas toujours acceptée. J'essaie d'aborder le sujet et de dire ce n'est pas normal de..., je ne le dis pas dans le cours mais quand on fait l'analyse du texte, ils disent que « pédé » c'est une insulte. (Participante.3)

D'autres en abordant les règles de vie :

Je leur donne des astuces, des connaissances, pourquoi on dit ou on fait cela, des choses très concrètes. On a un cours sur vivre à Montréal au 21^{ème} siècle, par exemple : Laisser un pourboire ou pas ? Pourquoi et à qui il va ce pourboire ? Est ce qu'il faut nourrir les écureuils ? Les droits au travail, parler au téléphone... (Participante.2)

Je suis intervenue pour les retards. On parlait du marché de l'emploi pour trouver un emploi au Québec : la ponctualité. C'est sûr il y en a qui ont 30 ans, trois enfants, une autre quatre enfants, ils vont s'absenter souvent. À un moment donné cela devient limite, je suis déjà intervenue pour dire : Je comprends mais lorsque tu vas trouver un emploi tu ne pourras pas faire ça. Faut recadrer un peu à ce niveau-là. (Participante.5)

D'autres participantes adoptent plutôt une pédagogie de la découverte, participative et interactive pour les sensibiliser à la rencontre interculturelle.

L'une en les faisant travailler en équipe :

En fait c'est vrai, en méthodo on travaille avec tous les outils, actuellement je les fais travailler autant en atelier, en équipe. Je leur fais toucher autant à la lecture que je leur fais toucher à l'écriture. Je les fais aussi beaucoup travailler avec les interactions, entre eux mais aussi avec moi. Souvent je vais les questionner sur des expériences qu'ils ont vécues. Ils partagent leurs expériences aux autres pour essayer de créer une dynamique de groupe. (Participante.6)

Deux autres enseignantes incitent les étudiants à sortir de leur zone de confort, à chercher de l'information à l'extérieur pour favoriser leur intégration concrète au marché du travail :

Je pense que tout dépend de leurs origines mais ils apprennent beaucoup quand ils comprennent ce qu'ils font. Dans la pratique, j'étais beaucoup dans découvrir par nous-même, développer un sujet, en parler aux autres, je suis beaucoup dans le participatif. [...] je vais utiliser cela et je vais leur demander de faire des choses à l'extérieur du type : rencontrer des gens qui font leur travail au Québec, aller rencontrer un étudiant en soins infirmiers

par ce qu'on a envie d'étudier cela. C'est de favoriser l'autonomie, c'est cela mes méthodes. (Participante.4)

[...] Un évènement qui les force à sortir de chez eux au centre-ville qui les force à parler à quelqu'un. « C'est important, je l'ai senti, tu m'as forcé à faire cela, je ne voulais pas au début... Je me sens plus à l'aise, mon cv est super bon ». Ils ont tous été à la clinique du CV, ils sont obligés, « Il n'y a pas de fautes de français dans mon CV », ils sont contents. Vous savez des fois des choses que les Québécois ne connaissent pas sur leur propre histoire, culture, une connaissance. (Participante.5)

Les deux dernières en développant chez les étudiants, leur esprit critique :

J'ai eu tous les articles sur la réforme de Legault et par exemple la semaine prochaine ils doivent me rendre un document sur le musée Marguerite Bourgeois et comparer avec un élément de leur pays d'origine, dans le cours « culture », on est toujours en comparaison avec leur culture d'origine et culture d'accueil. On fait comme cela pour voir, pour prendre conscience des choses qui sont éloignées de nous. (Participante.2)

J'essaie de les intéresser à la télé d'ici c'est pourquoi je leur montre beaucoup d'épisodes de téléromans même par exemple un épisode ça s'appelle « les parents » où on voit comment les enfants interagissent avec leurs parents, on voit la façon d'éduquer, ce n'est pas la même, on en parle donc. Beaucoup de débats sur la question des accommodements raisonnables par exemple, un exercice qui fonctionnait très bien, je leur mettais douze situations pis on faisait comme si on était à la commission des droits à la personne et il fallait statuer sur ces accommodements-là, en classe et donc il fallait faire consensus. (Participante.5)

Une seule participante se conforme à ce que le CEGEP lui demande : Utiliser le guide de correction. Ce faisant, elle semble adhérer sans conditions, sans faire preuve de réflexivité (« je » égale « nous ») :

Ce n'est pas mon approche à moi, (sous-entendu approche pédagogique personnelle), c'est le collègue ici. On a un guide de correction, on code les erreurs, chaque type d'erreur à un code particulier, ce que l'on demande aux étudiants c'est de corriger leurs erreurs eux-mêmes, ils voient le code, ils doivent voir à quoi ça correspond et aller chercher eux-mêmes leurs erreurs. Quand ils font de la rédaction, tous les étudiants le font bien car c'est une

méthode magique. [...] Dans un cadre formel, je leur dis de lire quinze minutes par jour tous les jours, je pense qu'ils ne le font pas, je pense qu'il faut qu'ils le fassent. Lisez n'importe quoi, il faut voir la langue écrite, une langue écrite sans erreurs. (Participante.3)

Les différentes approches pédagogiques des enseignantes, s'appuient sur l'apprentissage de la langue pour inciter à l'écoute, à l'observation, à l'échange, le développement de l'esprit critique ce qui peut favoriser l'intégration socio-économique des étudiants. Dans ce contexte, comme nous pouvons le constater, en réponse à notre question secondaire précédemment citée, la langue est utilisée uniquement comme outil de communication publique, aucunement comme langue d'appartenance identitaire.

❖ L'approche pédagogique pour transmettre les valeurs québécoises (intégration, laïcité)

Aborder ce thème suppose en préambule de préciser quelles sont les valeurs prescrites, définies par le MICC en 2008 pour observer ensuite comment les enseignantes les transmettent ou non.

- Le Québec est une société libre et démocratique
- Les pouvoirs politiques et religieux au Québec sont séparés.
- Le Québec est une société pluraliste.
- La société québécoise est basée sur la primauté du droit.
- Les femmes et les hommes ont les mêmes droits.
- L'exercice des droits et libertés de la personne doit se faire dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général.
- La société québécoise est aussi régie par la Charte de la langue française qui fait du français la langue officielle du Québec. En conséquence, le français est la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires.

En réponse aux questions du guide d'entrevue sur les valeurs : Pouvez-vous me dire quelles sont les valeurs québécoises que vous jugez importantes à transmettre ? En quoi ces valeurs sont-elles importantes pour vous ? et en lien avec notre question secondaire : Comment perçoivent-ils leur rôle dans la transmission des valeurs québécoises dans un contexte marqué par l'entrechoquement de différentes conceptions de la laïcité ?, nous avons relevé que chaque enseignante a un avis personnel sur les valeurs, qu'elles ne sont pas toujours au fait des valeurs prescrites ou en ont une interprétation spécifique, ne sont pas toutes enclines à les transmettre et que leurs approches pédagogiques sont très distinctes.

Selon David Koussens, au cours du débat sur la charte des valeurs, « la laïcité n'est donc abordée que de façon très partielle et les aménagements laïques sont réduits à une modalité de régulation de l'expression individuelle des convictions. ». (2016, p.470)

A la lumière de nos données, nous constatons en effet que c'est principalement en fonction de leurs visions personnelles de ces valeurs que les enseignantes vont sélectionner et justifier leurs priorités pédagogiques.

Ce flou laisse, selon notre cadre théorique de l'identité professionnelle, beaucoup de place au « je » de l'enseignant (comme personne) comme le montre le témoignage suivant :

Moi je trouve le Québec accueillant, ouvert. [...] On fait un cours sur les valeurs : c'est quoi vos valeurs ? Je leur dis vous êtes musulmans, « Est ce que vous iriez travailler dans une porcherie ? Travailleriez-vous musulman ou pas chez quelqu'un qui fait des armes ? Est-ce que vous feriez ça ? A quel point les gens sont fermés, très pratiquants, très conventionnels. Vos valeurs à vous, qui ne sont pas pareilles que moi et vous n'avez pas les mêmes entre voisins et ça c'est important de respecter. Tout se dit, il y a la manière, mais voilà, on respecte même si on n'est pas d'accord. [...] Je pense que c'est par la connaissance du milieu où ils se retrouvent, de l'information, du cadre, que ces personnes-là essaient de percevoir, se questionner sur leurs propres valeurs. Qu'est-ce qu'on a quitté ? On quitte un Etat qui nous diminue, qui nous empêche d'être, et là, on arrive dans un lieu où on est libre. Est ce qu'on peut se positionner ? Qu'est-ce qu'on veut

apporter de notre pays ? Qu'est-ce qu'on veut arrêter ? Puis la réflexion...
(Participante.4)

Cette enseignante guide les étudiants dans une approche que l'on pourrait qualifier d'intégration-assimilation (conformité culturelle) au sens de Berry. De fait, elle incite l'étudiant à se questionner, à se positionner, à participer pour s'intégrer le plus harmonieusement possible, mais le type de questions posées suggèrent que les immigrants auraient quitté un pays dans lequel on « nous diminue » pour arriver dans un pays qui laisse « libre ».

Or, comme le souligne Mc Andrew, c'est la capacité de participer, de s'engager envers la société d'accueil qui définit l'intégration et non pas la conformité culturelle. (Mc Andrew, 2001, Mc Andrew, Audet, 2010).

L'enseignante suivante a une conception plus critique de la transmission des valeurs, sa conception est plus neutre (au sens axiologique du terme), elle ne considère pas le Québec d'un point de vue ethnocentrique, de plus, elle précise qu'elle ne fait pas partie « du gouvernement », elle marque clairement la frontière entre son rôle de fonctionnaire professeure de sociologie versus agent « du gouvernement » :

Je ne dirais pas que j'ai envie de transmettre des valeurs, je ne pars pas de ce principe-là, par-contre je leur dis que le Québec en a des valeurs qu'ils découvrent dans leurs pratiques d'immigration. Je ne leur dis pas qu'il faut qu'ils adhèrent à ces valeurs-là, je ne prends pas la posture, je ne suis pas du gouvernement. Oui, je suis fonctionnaire d'état mais en plus je suis professeure de sociologie, j'essaie d'avoir une neutralité par rapport à ce cours-là. Oui, le Québec interculturaliste leur demande de parler français, de valoriser l'égalité hommes-femmes et la laïcité mais en même temps ils sont quand même critiques par rapport à cela et je suis critique aussi à cela. Il faut parler Français mais à Montréal on va leur demander de parler Anglais sur le marché du travail et donc je ne peux pas leur faire la personne aveugle, respectez les valeurs du Québec, taisez-vous... (Participante.2)

L'extrait d'entretien ci-dessous, laisse à penser que les valeurs à transmettre se confondent avec les propres valeurs de l'enseignante, une prédominance d'un « je » pour la justice sociale.

Je n'ai aucune idée de savoir si elles sont québécoises ces valeurs-là, je leur transmets des valeurs de justice, d'équité, deux valeurs très importantes que je leur transmets par le fait que je ne porte aucun jugement ouvert ici qui peut porter préjudice à la classe. J'exige en classe de les respecter par ce qu'ils sont dans un contexte qui est excessivement artificiel, parce qu'ils sont réunis dans une même pièce, totalement artificielle cette diversité-là, elle n'existe pas à ce degré, ni eux ni moi n'avons rencontré cela donc c'est extrêmement nouveau pour nous. Eux pensent que c'est cela le Canada moi je dis non, donc moi, j'insiste sur le fait que tout est bienvenu et possible ici comme dans une zone sécuritaire. (Participante.1)

En lien avec les travaux de Berry présentés plus avant, nous pouvons représenter une tendance typologique des postures de notre panel d'enseignantes en fonction de leurs visions et de leurs pratiques.

Tableau 4.2 renseigné et adapté selon les styles d'acculturation (Berry,1980)

		Considère-t-on utile de préserver ses caractéristiques et son identité ?	
		OUI ←	→ NON
Considère-t-on utile de développer des liens avec la société d'accueil ?	OUI ↑ ↓ NON	Intégration P1/P2/P3/P6 ↑ ↓ P4/P5	Assimilation ↑ ↓ Marginalisation
		Séparation	

4.5 Les interactions en situation pédagogique

Tout enseignant rencontre des thèmes sensibles d'autant plus avec une population hétérogène. Dans ce thème des interactions en situation pédagogique nous verrons comment ils abordent la gestion de leurs classes et comment ils parlent des incidents critiques rencontrés.

Cohen-Emerique définit le choc culturel, l'incident critique comme suit :

Réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. (Cohen-Emerique, 1984 et 2011)

Pour analyser les thèmes sensibles ou les incidents critiques concernant les enseignants et les apprenants (relations verticales) ou les apprenants entre eux (relations horizontales), une grille d'analyse des chocs culturels permet de découvrir puis de comprendre les différences culturelles.

Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) définissent l'incident critique comme suit :

Un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel ; cet événement s'inscrit généralement dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses (p.17).

Ces auteurs ont retenu trois critères de sélection concernant ces incidents : ces incidents doivent relater des situations réelles, vécues, ils doivent être circonscrits dans le temps et se réaliser au cours d'une interaction.

La méthode de l'incident critique nous a permis de recueillir des exemples de difficultés d'intervention auprès de la population étudiante. A travers les différents

extraits suivants, nous pourrions, comme le résumant Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), observer comment la description faite par l'intervenant intègre la compréhension qu'il a de la situation, ses intentions et intérêts, ses émotions, ses croyances et ses valeurs.

En effet, avec cette approche, nous voyons ce qui a provoqué le choc culturel, le malaise lié ? Quelles sont les personnes concernées et pourquoi ? Quelle est la solution envisagée et l'action conduite ou non ?

4.5.1 Les incidents critiques

Notre question de recherche porte essentiellement sur les pratiques enseignantes et comment elles nous informent sur la façon dont sont vécus les débats sur la laïcité ? Ces débats, au Québec, portent majoritairement sur les signes religieux ostentatoires. Or, nous pouvons voir, selon les témoignages collectés, que ce n'est pas seulement la religion dans l'espace public qui pose un problème.

En effet, les incidents critiques qui nous ont été restitués par les enseignantes se déclinent principalement à travers des thèmes tels que : l'égalité Homme / Femme, la sexualité, les croyances religieuses et la science, la politique, les préjugés et la discrimination que nous avons regroupés ci-dessous, selon qu'ils concernent plus ou moins la laïcité ou l'intégration culturelle.

❖ Les incidents critiques liés à la laïcité

L'égalité Homme / Femme

J'avais un couple dans mon groupe, c'étaient des Marocains, il y avait la femme et l'homme. La femme très, très, possessive de son mari, elle accompagnait son mari à faire le TDEC parce que lui voulait aller étudier en technique d'ingénierie. Donc là, elle a dit : « on va faire le cours ensemble », elle, elle ne sentait pas qu'elle en avait besoin, elle n'avait pas

d'aspiration, elle n'était pas très investie et engagée. Elle était là pour supporter son mari et ils m'ont remis le 1^{er} travail qu'ils avaient à faire. Je leur demandais d'illustrer leur personnalité de façon graphique dans un format quelconque et ils me remettent exactement la même chose les deux. Alors là je les ai rencontrés et je leur dis : « ça ne se peut pas ! » et ils m'ont dit « oui, on est mariés non ! » ». On a eu une discussion à ce sujet et cette femme à partir de là, c'était le 3^{ème} ou 4^{ème} cours donc j'avais encore 12 cours à faire, cette femme m'a haïe et détestée. Elle m'envoyait des flèches verbales, elle m'a détestée et quand elle a fait son exposé oral, je lui ai donné une note, elle m'a dit vous êtes raciste, vous jugez mon français. Oui, elle s'est positionnée en victime tout de suite, moi là ça m'a déstabilisée... je n'ai pas été bien. J'enseignais mal, je me suis sentie mal, je me sentais comme ... intimidée. En fait elle m'intimidait, elle voulait montrer que c'est elle qui a le dessus, je n'aurai pas son mari, mais moi je ne voulais pas son mari. Ça a été un évènement important de mon tremplin DEC ça m'a marquée beaucoup, je me sentais mal. Vraiment je ne me sentais pas bien et pis est ce que c'était pendant le moment du Bataclan ou de Charlie Hebdo car il y avait comme un genre de pression, d'islamophobie un peu, moi j'ai trouvé que le fait que ces gens-là étaient religieux musulmans ça m'a..., je ne veux pas augmenter le malaise moi je ne voulais pas être taxée d'islamophobe, ça eu un impact. (Participante.4)

Cet incident critique se situe à plusieurs niveaux (égalité H/F, racisme), il est survenu dans une classe au Québec entre deux femmes, l'enseignante et une étudiante musulmane accompagnée de son mari. Il a suscité un grand malaise chez l'enseignante qui exprime qu'elle était déjà marquée par un contexte de radicalisation et d'attentats tragiques survenus en France.

Les préjugés et la discrimination

- La minorité discriminée

Le groupe ou c'était le plus difficile, le travail en équipe cela ne fonctionnait pas du tout, [...] les personnes du Maghreb vont se mettre ensemble et là il s'agit d'une personne s'est joint au groupe et n'appartient pas à la même nationalité à la même ethnologie. Trois personnes du Maghreb et une personne qui venait d'Haïti cela ne fonctionnait pas du tout. Il y a eu beaucoup de conflits, plutôt au niveau de l'organisation du temps, de la planification, des méthodes qu'on va employer : « Comment on écrit ça ? » c'était vraiment à ce niveau-là. C'est certain que j'ai dû intervenir pis dans le fond ce que j'ai fait, j'ai vraiment pris le temps tous ensemble qu'on écoute chaque

personne, quelle était sa vision de chacune des personnes parce que tu sais parfois c'est des malentendus. On a essayé de démystifier tout cela mais c'est certain que je le voyais quand même qu'il y avait une tension, ce que je leur ai expliqué c'est que, mais ce qu'il fallait qu'il prime c'était quand même le respect. (Participante.6)

Dans ce cours c'était envers la jeune fille Chinoise et dans l'autre cours d'avant c'était envers une Iranienne qui était voilée, quand on aborde la diversité culturelle, ce qui est difficile c'est lorsqu'il y a une culture qui est ciblée en particulier. (Participante.5)

Il y a des sujets que j'élimine en fonction des majorités et minorités dans le groupe. Je fais très attention à cela, je donne beaucoup la parole à une personne de peau foncée, elle est exclue, elle est isolée. Et moi, systématiquement, je vais chercher cette personne, je lui demande son avis, la classe s'en aperçoit et je veux qu'ils s'en aperçoivent que je compense pour vous (eux), je veux qu'ils sachent sans leur dire. (Participante.1)

- *Les préjugés racistes*

[...] elle a voulu parler de ben...pourquoi je porte le voile et tout ça... cela s'est bien passé, outre une femme qui était un peu contre et qui disait : « de toute façon, on sait bien, avec ton mari, tu es son esclave », des choses comme cela. Quand même ça s'est bien passé, au début il y avait du stress à ce niveau-là. (Participante.5)

En fait avec les gens du pays de l'est par exemple il y avait une certaine forme de racisme avec la jeune fille d'origine chinoise, les Chinois sont comme ci, les Chinois sont comme ça, « vous les Chinois, vous mangez des rats, vous de toutes façons vous ne vous lavez pas ». Cela n'a pas été facile, par ce qu'elle était seule, il a fallu que je la défende en fait. (Participante.5)

Nous pouvons souligner que dans les exemples ci-dessus, les sujets concernant la discrimination et le racisme ne mettent pas en jeu les rapports majoritaire/minoritaire dans le sens pressenti par la loi 21, mais surtout entre minorités étudiantes et particulièrement lorsqu'une minorité est très peu représentée, voire isolée.

❖ Les incidents critiques à forte teneur culturelle

- *La sexualité*

Si je fais le bilan du TDEC, le majeur incident qui me reste dans la tête c'est presque au début quand j'ai fait venir le GRIS-Montréal⁴³ dans mon cours. Cela a été une catastrophe. J'ai eu des plaintes à l'administration, ça a été un épisode marquant. [...] Mais ce qui m'a surtout plus gênée, c'est toute la réaction administrative mais je pense que la réaction a été une mesure pour arrêter de parler de ce sujet-là. Je trouve cela un peu déplacé surtout un prof de sociologie dans un contexte d'enseignement collégial public. Quand j'en ai parlé avec mes collègues ils trouvaient cela aussi... je dis l'administration avec un grand A mais cela venait de quelques personnes à l'époque, pas d'une volonté générale. Au contraire, la direction n'aurait pas aimé cela. C'est cela l'évènement marquant. (Participante.2)

Dans cette session-ci, la grande difficulté qu'on avait c'était le genre au niveau gay/lesbien. Ce n'est pas évident la communauté LGBT, ce qui a probablement posé le plus de questions dans le cours... (Participante.4)
Ils ont tous des enfants, c'était le nouveau programme d'éducation à la sexualité pour les enfants au primaire et au secondaire et ils ont tous peur de savoir qu'est-ce que l'on va leur raconter car pour eux, c'est comme si on leur disait : incitation à la sexualité ou incitation aux rapports sexuels. Donc là, on a un peu démystifié qu'est-ce que c'est la sexualité ? Qu'est-ce qu'il va y avoir dans le cours pour un enfant de 5 ou 6 ans ? [...] Après quand on embarque vers l'homosexualité, la minorité, le côté trans, là, c'est des sujets beaucoup plus pointus et souvent ils ont du mal avec cela. C'est mal, ce n'est pas normal, ce n'est pas naturel... Encore ce vocabulaire-là, certains ont même reçu une éducation que nous disons raciste avec l'idée qu'il y a des races supérieures et inférieures. (Participante.2)

Tous ces incidents se rattachent au sujet très sensible de la diversité d'orientation sexuelle et à la manière de l'aborder. L'enseignante 2 en est bien consciente puisqu'elle dit : « Dès que l'on parle sexualité, cela accroche, [...], à peine je lis le plan de cours, on me dit : vous savez que c'est un sujet chaud ça ! »

43 Le GRIS-Montréal (Groupe de Recherche et d'Intervention Social de Montréal) est un organisme à but non lucratif créé en 1994 dont la mission est de favoriser une meilleure connaissance de la diversité sexuelle et de genre et de faciliter l'intégration des personnes LGBT+ dans la société.

En dépit de cela, dans une volonté d'ouverture elle s'est exposée en faisant intervenir un organisme tiers. Or, certains de ses étudiants se sont plaints directement à son administration, ce qui a été une première déception pour elle, suivie d'une seconde lorsque la réaction de celle-ci a été de taire le sujet alors qu'elle était dans le plein respect de son mandat. Devant cette réaction, nous pourrions nous demander si le traitement des sujets relatifs à la sexualité pose problème en situation interculturelle.

- *Les croyances religieuses et la science*

Dans ce témoignage, l'enseignante et les étudiantes sont sur deux positions différentes qui coexistent :

Dans ma 1^{ère} cohorte il y avait une étudiante qui avait mis dans sa copie « Quand Dieu a créé les hommes et les femmes... » je fais toujours un petit compte rendu quand je rends les copies et là j'avais dit sans nommer la personne, attention à vos formulations : « Dieu a créé les hommes et les femmes, » il y a une évolution quand même et vous ne pouvez pas dire cela comme cela. Et là j'ai une étudiante Algérienne qui dit : « comment cela ? moi : « On ne peut pas nier qu'il y a une évolution de l'être humain. » Non, non, elle me dit : « mais nous on n'a pas été des bêtes. » Je lui ai dit : « Nous ici, nous sommes dans un milieu de connaissances, des savoirs on ne peut pas nier les réalités scientifiques, ce n'est pas quelque chose qu'on a découvert hier matin. » Et là, une Tunisienne me dit : « Nous on ne croit pas à cela », je leur dis : « Comment cela, vous qui êtes dans des milieux scientifiques, soins infirmiers ou techniques médicales ce genre de choses etc. » « Oui, on répond comme il faut aux questions aux examens mais nous on ne croit pas à cela ».

En tout cas moi personnellement, je suis enseignante dans un établissement scolaire et je ne peux pas considérer comme acceptable ce genre de formulation, on en est resté là mais j'avoue j'étais assez choquée et assez naïve car il y a eu pas mal d'information sur la théorie de l'évolution et l'islam mais manifestement il y a pas mal de mouvements qui ne veulent pas adhérer à cela mais pour moi, ce n'est pas tenable dans un établissement d'enseignement, je le vis mal. (Participante.3)

L'enseignante montre une compréhension limitée du fait religieux qui l'amène à un durcissement de posture lié à une approche scientifique stricte. Elle a ressenti le

besoin d'intervenir sur la croyance des étudiantes qui rejettent la théorie de l'évolution sur laquelle elle s'appuie et ceci bien que les deux positions ne soient pas nécessairement en contradiction. Pour éclairer ces propos, nous pouvons nous référer aux conceptions théoriques de Wolfs⁴⁴ traitant du concordisme :

Le concordisme repose globalement sur le postulat selon lequel le « livre de la Parole » (par ex., la Bible ou le coran) et le « livre de la nature » que s'efforce de déchiffrer la science ne sauraient se contredire, puisque leur auteur à tous deux est le même (dieu). La tentation peut dès lors être grande, c'est ce que nous appelons le concordisme sous sa forme « classique » (Wolfs, Salamon, El Boudamoussi, et al., 2008⁴⁵), de vouloir lire le livre de la nature en fonction des catégories conceptuelles du livre de la Parole, dans le but, en particulier, de chercher à « confirmer » par la science ce que les écritures auraient révélé.

[...] *Le concordisme dit inversé*. Celui-ci vise à établir des concordances entre la science et la religion, en partant non pas des écritures ou d'une tradition révélée, mais d'une démarche qu'il présente comme scientifique. Il s'agit en quelque sorte de vouloir trouver dieu (défini éventuellement sous la forme d'un principe abstrait ou d'un grand architecte) à travers la science, quitte à créer une pseudo-science pour tenter d'y parvenir.

En effet on voit bien que le concordisme peut se décliner sur un spectre large qui peut être plus ou moins radical chez quelqu'un qui refuse de faire de la science parce que cela va à l'encontre de ses valeurs ou de ses croyances et aller jusqu'à une attitude négociée pour quelqu'un qui serait théiste dans la sphère privée mais qui pourrait tout à fait être capable d'admettre des notions scientifiques.

44 Wolfs, J.-L., Leys, C., Legrand, S., Karnas, D., Delhayé, C., Bouko, C. & Zamboni, S. (2014). Les représentations des élèves à propos de différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyances religieuses : mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant. *Mesure et évaluation en éducation*, 37 (2), 101–132. <https://doi.org/10.7202/1035915ar>

45 Wolfs J.-L., A.J. Salamon, S. El Boudamoussi, L. De Coster, A. Jackson et S. Cornelis (2008). Etude exploratoire des conceptions d'élèves catholiques, musulmans, athées et agnostiques Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif, *Education comparée / nouvelle série* (1), 146-165

- *La politique internationale*

L'enseignante suivante est confrontée à une situation politique critique qui s'invite en classe. Perçue comme problématique et génératrice de tensions potentielles, cette situation temporaire disparaîtra d'elle-même après les élections sans réelle intervention de l'enseignante.

Un cas qui m'a vraiment posé des problèmes c'est au Venezuela où cela n'allait pas très bien il y a 5 ou 6 ans, au moment d'une tentative de coup d'état. Il y avait des gens qui immigraient dans ce contexte-là, à cause d'une précarité politique. Au moment des élections ils portaient des casquettes avec le parti de droite dessus, oh mon dieu. [...] Entre eux donc ils étaient à mon sens prosélytes dans leur façon politique de voir la vie et ça m'ennuyait car les autres ne devaient pas être exposés à ce discours. [...] je changeais de sujet beaucoup par l'humour. La façon, cela ne change rien à ce que j'oppose une idée, le Venezuela c'est du feu extrêmement polarisé voilà c'est une situation où je suis limite où je me suis vraiment questionné, j'en parlais à la sortie du travail et finalement j'ai laissé et les élections sont venues après et les casquettes n'étaient plus là. (Participante.1)

Cette description d'une situation subie car totalement hors de contrôle pour l'enseignante démontre que des qualités personnelles et une posture réflexive peuvent permettre une sortie de crise sans intervention directe.

En synthèse, quelles que soient les parties prenantes, nous pouvons constater que ce n'est pas tant la religion, encore moins les signes religieux ostentatoires, qui crée de l'inconfort ou des tensions mais bien des éléments qui portent sur la cible culturelle via les conceptions personnelles des différents protagonistes.

Les travaux de Boltanski et Thévenot (1991), traitants du fonctionnement de la société en termes de conventions et d'accords prétendent que dans une situation donnée, les individus arrivent à imposer leur position plus par leur aptitude à obtenir reconnaissance de leur droit à la justice que par la cohérence de leur argumentation. De fait, si on considère, comme Boltanski, que les individus ont des capacités critiques, ils sont capables de révéler des injustices et de construire des raisonnements argumentés et variés qui influent sur les actions de nos enseignantes.

Notre recherche montre que les enseignantes dans leurs pratiques naviguent en permanence, entre le monde civique et les notions de ce qui est juste, (comme les valeurs régulatrices du vivre-ensemble) et les notions de ce qui est bien, (comme une vision commune de l'égalité hommes-femmes, de la laïcité, une certaine conformité à des valeurs culturelles implicites, etc.).

Les travaux de Rawls sont de ce point de vue intéressants en ce sens qu'il expose au chapitre 7 de *Théorie de la justice* sa thèse essentielle :

Le juste précède le bien. Elle ne signifie pas que le premier se substitue au second ou l'emporte sur lui. Mais que le bien de la société ne peut être affirmé qu'à partir du juste, c'est-à-dire d'une définition contractuelle de l'ordre social. Une certaine notion de bien est cependant nécessaire pour établir le concept de cet ordre juste. Juste et bien ne sont donc pas des concepts opposés mais « complémentaires »⁴⁶.

Selon les éléments relevés ici, il existe un fort décalage avec les enjeux de société qui sont principalement focalisés et polarisés sur les signes visibles. En effet, les signes ostentatoires ne font pas partie des préoccupations des enseignantes (premières répondantes des immigrants). Les enseignantes n'ont pas à se positionner dans le sens du bien, ce n'est pas vraiment dans leur mission, en revanche elles doivent se positionner dans le domaine civique de la fonction publique tel qu'il est décrit dans leur mandat de passeur culturel via le curriculum prescrit.

Au vu des témoignages, il est légitime de se demander si le test des valeurs, la question des signes religieux, la question de la loi 21 sont tellement importants car ils sont très peu prégnants dans le contexte éducatif pour l'ensemble des immigrants souhaitant intégrer le marché du travail.

46 Bidet, J. (1995). Le juste et le bien, la société bien ordonnée. Dans : A. Bidet-Mordrel, *John Rawls et la théorie de la justice* (pp. 107-118). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

4.6 Mise en comparaison : Visions et mise à l'épreuve

Si l'un des objectifs du Tremplin DEC pour allophones et immigrants dans les CEGEPS à Montréal est effectivement le perfectionnement de la langue française, nous avons constaté que toutes les enseignantes, quelle que soit la matière enseignée, ont une relation de cœur avec cette langue et les possibilités qu'elle offre en termes d'inventivité pour développer des outils et méthodes pédagogiques.

Toutefois, elles ne la voient pas toutes comme langue d'appartenance ou comme symbole de l'identité nationale, pour elles la langue française est avant tout un outil de communication au service de l'intégration sociale, économique et culturelle de l'immigrant ce qui répond en grande partie à l'une de nos questions secondaires.

Pour traiter notre question centrale de recherche, nous avons choisi de faire une mise en comparaison entre la vision de la laïcité et de l'intégration culturelle exprimée par les enseignantes et sa mise à l'épreuve en analysant les stratégies pédagogiques et les incidents critiques.

Pour cela nous proposons une typologie pour découvrir les cohérences, paradoxes, contradictions entre le passeur culturel pensé et le passeur culturel agissant. Ces idéaux types constituent des pôles de référence qui représentent des tendances pouvant être présentes entre les participantes ou chez une même participante, qui ne sont pas fixés et peuvent toutes changer de position à un moment donné.

Les Québécoises : portent les valeurs québécoises, par exemple comme on le voit dans les discours emblématiques de la participantes 4 (intégration/assimilation) qui dit :

Voilà oui on a des racines catholiques, qui ont été rejetées en bloc avec la RT dans les années 60, on ne pratique plus la religion parce qu'il y a eu quelque chose d'historique. [...] J'ai un rôle d'accompagnement, c'est important dans leur réalité d'intégration. [...] On ne pratique plus, pis y a

des gens qui arrivent d'autres pays et qui pratiquent, plein de spiritualité, besoin de se montrer avec leurs voiles... donc c'est un choc je pense c'est normal. [...] Moi je trouve le Québec accueillant, ouvert. [...] On fait un cours sur les valeurs : c'est quoi vos valeurs ? Je leur dis vous êtes musulmans, « Est ce que vous iriez travailler dans une porcherie ? Travailleriez-vous musulman ou pas chez quelqu'un qui fait des armes ? Est-ce que vous feriez ça ? A quel point les gens sont fermés, très pratiquants, très conventionnels.[...]comment tu vas trouver un travail dans un milieu francophone, c'est là qu'ils comprenaient, des fois on parlait d'aller en région pour dire « regarde il n'y en aura pas d'autre arabe comme toi tu vas être le Marocain de Rimouski par exemple , t'auras pas le choix de parler français et là ils vont triper sur ton couscous qu'ils vont découvrir et en même temps.[...] Comment ils vont trouver leurs places en lien avec leurs besoins, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs rêves. Ils viennent ici avec un idéal, il y a des choses à reconstruire pis à déconstruire.

La participante. 5 (intégration/assimilation) dit également :

Je suis une porte d'entrée sur le Québec, c'est un privilège de pouvoir parler de ma culture [...] C'est bien de l'amener (la laïcité) aussi avec toute l'histoire, c'est de comprendre comment, je parle souvent de mes parents, grands-parents, j'essaie de rentrer dans le concret.

On peut voir que la participante 4 a plus tendance à penser et à agir sous la forme intégration / assimilation alors que la participante 5 est plus dans un mode d'ouverture et d'empathie dans son agir quand elle anticipe les éventuelles questions qui pourraient impacter une étudiante voilée, allant jusqu'à lui proposer d'en parler en classe face aux autres étudiants. Malgré les bonnes intentions de l'enseignante qui anticipait des tensions, on peut toutefois se demander si une telle focalisation sur le signe religieux minoritaire en l'absence d'incident concret ne peut pas nuire à l'objectif souhaité, en attirant l'attention inutilement sur cette « différence ».

[...] parce qu'elle était voilée et qu'on parle de signes ostentatoires, comprendre qu'il y a plusieurs sortes de voile, pourquoi le voile choque en particulier. Je l'ai invitée parce que je savais qu'elle allait être pas mal ciblée dans ce cours là, je l'ai invitée à présenter un peu le cours. Je l'ai vue avant le cours en fait et lui ai dit : « Qu'est-ce que tu serais à l'aise de faire là-

dedans ? ». Elle a voulu parler de ben...pourquoi je porte le voile et tout ça...

La Française « citoyenne du monde : Cette participante n'a pas de position tranchée à propos de la laïcité, elle se définit comme féministe et au-delà de son amour pour sa langue maternelle, cette enseignante est critique à propos de son caractère primordial pour l'accès des immigrants au marché de l'emploi au Québec. Participante. 2 : « [...] Il faut parler Français mais à Montréal, on va leur demander de parler Anglais sur le marché du travail et donc je ne peux pas leur faire la personne aveugle, respectez les valeurs du Québec, taisez-vous... »

Pour cette enseignante, il existe donc un paradoxe entre ce qui est enseigné et la réalité du marché de l'emploi qui ne fait pas sens, elle enseigne dans une approche d'ouverture et de facilitation : « [...] je vais vous donner des astuces pour comprendre la société québécoise, pour faciliter votre intégration pas pour vous intégrer mais pour essayer de comprendre d'arriver à fonctionner dans cette société-là... »

Les Pragmatiques : Pour elles, l'intégration n'est pas dans le discours, c'est sur le terrain. Discourir et agir c'est une intégration ancrée.

La participante.3 a du mal à se positionner sur la laïcité. Pour sa part, elle enseigne la langue avec l'objectif d'ouvrir l'accès à des études supérieures. Elle appuie sa pratique sur des valeurs égalitaires qui lui semblent être les valeurs de la société québécoise : « [...] les valeurs les plus importantes c'est de considérer que chacun vaut l'autre, que ce soit pour une question de couleur de peau, de genre, d'orientation sexuelle. »

Elle vit mal le manque de tolérance entre apprenants, y compris sous couvert d'un humour prétendu, qu'elle refuse dans sa classe et appuie son enseignement sur l'incitation à la lecture et sur des situations concrètes :

... à travers le français et aussi à travers les anecdotes que je raconte en classe quand je parle de mon cousin québécois, mon copain qui habite à Joliette, de l'accent français ou québécois. Ils rient à travers des anecdotes de la vraie vie.

Elle considère que certains sujets ou formulations comme « Dieu a créé les hommes et les femmes, » n'ont pas le droit d'exister dans un établissement d'enseignement : « [...] En tout cas moi personnellement, je suis enseignante dans un établissement scolaire et je ne peux pas considérer comme acceptable ce genre de formulation... »

La participante. 6 a un rapport à la notion de laïcité tranché : « Pour moi la laïcité ça concerne la façon de gouverner, ça concerne l'Etat, [...] c'était déjà balisé, tu sais la religion on ne l'enseigne plus, elle est entièrement séparée de nos institutions publiques... »

Elle enseigne avec l'objectif de donner des outils méthodologiques concrets : « Je leur donne des outils pour réussir leurs études. C'est certain que cela peut se transposer à leur vie à leur travail mais c'est vraiment spécifique à la poursuite dans le fond des études. »

Sa pratique de la dynamique de groupe lui permet de gérer des situations potentiellement tendues avec souplesse :

[...] C'est certain que j'ai dû intervenir pis dans le fond ce que j'ai fait, j'ai vraiment pris le temps tous ensemble qu'on écoute chaque personne, quelle était sa vision de chacune des personnes parce que tu sais parfois c'est des malentendus. On a essayé de démystifier tout cela...

La congruente : Son discours, sa façon de penser résonne avec sa façon d'agir, elle est très proche des immigrés et des réfugiés, elle travaille pour eux et elle se comporte un peu comme une travailleuse sociale. L'agir va plus loin que le discours, elle précise que le cadre du dispositif TDEC lui convient mieux que d'autres qu'elle connaît aussi car elle peut exprimer librement son avis et apporter sa touche personnelle. Elle est un peu comme une militante politique.

Pour la Participante. 1, la laïcité n'est pas en danger, sa classe est un espace laïque dans lequel chacun en a conscience. Elle considère que c'est la diversité que l'on veut taire et elle agit en alertant ses étudiants afin de leur donner les codes nécessaires à leur intégration réelle :

Voici l'objet que vous allez rencontrer mais voici ce qu'il signifie, pour différentes personnes ici sachez comment vous le prenez et vous l'attrapez, sachez comment on vous regarde. [...] je leur parle des emplois bien rémunérés, bonnes conditions de travail, syndiqués, avec des discriminations positives. [...] j'insiste sur le fait que tout est bienvenu et possible ici comme dans une zone sécuritaire... [...]

A la lumière de tout ce qui précède, rappelons que selon Gohier (p.30) :

L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et qu'elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante.

A travers le prisme de l'identité professionnelle de l'enseignant, nous avons pu voir comment l'enseignante se perçoit dans la vision du passeur culturel et comment elle agit concrètement en classe. Nous avons constaté qu'il existait des pratiques alignées sur les pensées et parfois des écarts.

En conclusion, par rapport à nos questions concernant les visions des enseignantes en matière d'intégration culturelle et de laïcité ainsi que leur rôle dans la transmission des valeurs, nous avons pu constater que les thèmes liés à la laïcité sont peu présents dans leurs discours et leurs actions, à contrario, les thèmes liés à la dimension culturelle sont beaucoup plus nombreux. Les enseignantes interprètent largement leurs rôles à la lumière de leurs valeurs personnelles. Elles adaptent donc de différentes manières les mêmes « valeurs » qui ne sont pas univoques. Elles donnent lieu à des positionnements assez variés, quoiqu'engagés dans la même

direction : offrir les meilleurs outils et les chances les plus prometteuses de s'intégrer au Québec.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de s'intéresser aux perceptions de la laïcité et de l'intégration ainsi qu'aux pratiques pédagogiques des enseignant.e.s, (Québécois de 3ème génération et plus ou issu.e.s de l'immigration), en classes de Tremplin DEC pour adultes allophones et immigrants.

Elle visait à mieux comprendre comment les enseignant.e.s arrivent leur mandat d'enseignement du français avec la sensibilisation à la culture québécoise, dans un contexte de laïcité non consensuelle.

Pour atteindre cet objectif, il s'est agi de collecter des informations pertinentes pour tenter de répondre à des questions telles que :

Comment les enseignants en TDEC vont-ils comprendre et faire sens de la relation (ou non) entre langue, laïcité et intégration culturelle ?

Comment vivent-ils le fait de transmettre la langue française porteuse de l'identité québécoise, comme langue de communication publique et comme langue d'appartenance identitaire ?

Comment perçoivent-ils leur rôle (si rôle ils ont) dans la transmission des valeurs québécoises dans un contexte marqué par l'entrechoquement de différentes conceptions de la laïcité ?

Comment les composantes de l'identité professionnelle des enseignants nous renseignent sur leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons effectué une recension d'écrits et avons pointé notre projecteur sur les trois concepts suivants :

- L'intégration culturelle
- La laïcité
- L'identité professionnelle des enseignants.

Nous avons choisi, dans notre premier chapitre, d'aborder la problématique de notre recherche et de la contextualiser en effectuant un déroulé historique montrant l'enchaînement des périodes politiques et en considérant comment étaient abordées les questions relatives au système éducatif.

Nous nous sommes intéressés plus spécifiquement à la place de la langue française, à son enseignement et à ses dimensions culturelles et identitaires pour en arriver à la situation actuelle où sa maîtrise est considérée comme un vecteur d'intégration sociale et culturelle dans un contexte de laïcité controversée.

Les nombreux écrits recensés et la médiatisation autour des trois concepts précités montrent qu'ils sont depuis longtemps au cœur de l'actualité politique et sociale au Québec où les enjeux de laïcité et de transmission des valeurs québécoises peuvent avoir des incidences sur les relations entre enseignants et apprenants, voire sur les relations entre apprenants.

Pour conduire la recherche, nous avons présenté le cadre conceptuel dans le second chapitre en décrivant nos trois concepts. Le concept d'identité professionnelle devant servir de « chapeau » aux deux autres, l'intégration culturelle et la laïcité.

D'une part, il s'agissait de voir comment se positionnait l'enseignant, en tant que personne, par rapport aux autres enseignants, apprenants, fonction publique etc. et par rapport à une laïcité qui se présente sous différentes formes.

D'autre part il s'agissait de découvrir les stratégies pour transmettre à la fois le français comme langue commune et les valeurs québécoises comme fondements normatifs de cette langue de communication.

Au troisième chapitre, nous avons élaboré notre cadre méthodologique de recherche : l'approche utilisée, la méthode de recrutement, l'échantillon, les procédures de collecte, les considérations déontologiques et la démarche d'analyse et d'interprétation.

Suivant notre guide d'entretien, nous avons recueilli le discours de six enseignantes, effectué les verbatims puis procédé à une analyse thématique des entrevues de recherches afin de comprendre l'expérience vécue des participantes (rôle et stratégies) lors de leur mandat.

Les résultats et leur analyse ont été présentés au chapitre quatre dans lequel, nous avons choisi d'utiliser la méthode des incidents critiques de Cohen Emerique afin de recueillir des exemples de difficultés d'intervention auprès de la population étudiante. L'analyse s'est portée sur trois aspects :

- Le double rôle d'enseignant et de passeur culturel : la vision
- Les approches pédagogiques pour transmettre : l'action
- Les interactions en classes et les difficultés rencontrées : les incidents critiques

A la toute fin, la mise en comparaison des visions des enseignantes et de leurs actions (concernant la laïcité et la transmission des valeurs en classe) nous a permis de voir les zones de cohérence et/ou discordance entre les intentions et leur mise à l'épreuve, de la même manière, nous avons constaté que les incidents critiques relevaient plus des composantes culturelles que religieuses.

Il faut préciser qu'au moment des entrevues, l'actualité était brûlante concernant l'immigration en général et les signes religieux visibles en particulier : les

nombreux débats autour de la loi 21 et de l'instauration d'un test des valeurs québécoises ont avivé les perceptions des enseignantes et crée de l'émoi chez les étudiants pouvant aller jusqu'à une remise en cause telle que décrite ci-dessous par la Participante 3 :

J'ai une étudiante voilée, qui avait mis dans sa fiche au début du cours qu'elle voulait devenir enseignante et elle m'a dit « non j'ai changé d'avis, il va y avoir une loi et je ne veux pas perdre plusieurs années de ma vie à apprendre un métier pour que finalement je ne puisse pas l'exercer.

Nous avons souligné dans la problématique que peu d'études s'attardaient aux perceptions, postures, relations enseignants-apprenants. Devant ce manque de connaissances, cette recherche nous a permis de comprendre ce que les enseignantes pensent de la laïcité et de l'intégration culturelle, comment elles agissent en classe et de quelle manière ces variables interviennent sur la conception qu'elles se font de leur identité professionnelle.

En préambule, nous pouvons dire que l'amour pour la langue française est un point commun à toutes les enseignantes mais nous avons constaté avec surprise qu'aucune participante ne nous avait parlé de la langue française comme une marque d'identité nationale. Toutes la considèrent comme un outil pragmatique pour pouvoir s'intégrer dans le marché du travail et fonctionner au Québec.

La langue française a toujours été privilégiée dans l'histoire du Québec et fait partie de l'identité québécoise comme élément de distinction majeur vis-à-vis du reste du Canada. Or, nous remarquons, d'après notre analyse que le français n'est plus le marqueur identitaire qui était présent au moment des tensions linguistiques entre le Québec et le Canada dans les années 70 avec la loi 101. C'était alors un socle, une sorte de repoussoir. Aujourd'hui, il semble que ce soit la laïcité qui prenne le pas pour représenter l'identité. Pour autant, est-ce que la langue française est devenue moins importante comme élément moteur des politiques liées aux valeurs ? Elle est nommée, certes, mais est-ce déterminant ? En fait il y a de plus en plus

d'immigrants francophones, la langue reste-t-elle suffisante pour marquer la différence culturelle, la prédominance du patrimoine majoritaire ? Si tout le monde parle français, qu'en est-il de son rôle de levier pour affirmer l'identité Québécoise ?

La langue française est bien sûr toujours présente dans le cours mais plutôt comme un outil instrumental tandis que le volet des valeurs est plus profondément lié à la question de la laïcité. Dans notre recherche, nous constatons que la notion de valeurs, comme label, semble vide. Le double sens sur cette notion est très équivoque, nous relevons en effet très peu de réflexions liées à la laïcité au centre des interactions des enseignants. Dans la vision du passeur culturel, elle est plus anticipée, crainte chez certains, alors qu'en action nous ne voyons pas de problème. Ceci s'explique par le fait que chacun s'approprie le terme de laïcité et l'interprète à sa manière, étant naturellement influencé par sa culture, ses croyances, ses valeurs, sans oublier l'impact des médias et les discours ambiants. Comme nous l'avions précisé plus avant, les enseignantes incarnent largement leurs rôles à la lumière de leurs valeurs personnelles. Elles adaptent donc de différentes manières les mêmes « valeurs » qui ne sont pas univoques.

Elles donnent lieu à des positionnements assez variés, quoiqu'engagés dans la même direction : offrir les meilleurs outils et les chances les plus prometteuses de s'intégrer au Québec.

Au moment où le gouvernement Legault prévoit la mise en place, (à compter de janvier 2020), d'un test d'évaluation des connaissances des valeurs québécoises, il nous semble pertinent de faire référence ici aux travaux de Bourdieu qui souligne dans son concept de « l'arbitraire culturel » que toute pratique pédagogique consiste en « l'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel ». Bourdieu et Passeron montrant dans *La Reproduction* (1970) que le système d'enseignement exerce un « pouvoir de violence symbolique », qui légitimise le rapport de force entre majorité et minorité.

L'enseignant, passeur culturel, reproduit et transmet de façon métaconsciente des valeurs acquises dans son histoire, dans son passé. Selon Bourdieu :

L'inconscient n'est jamais en effet que l'oubli de l'histoire, elle-même produit en incorporant les structures objectives qu'elle produit dans ces quasi-natures que sont les habitus [...] En chacun de nous, il y a l'homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de chose comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. (Bourdieu, 1972, p.179)

Nos enseignantes connaissent très bien la diversité qui compose leur classe, elles sont persuadées, pour la plupart, que la maîtrise de la langue du pays d'accueil et de sa culture peut être un atout majeur d'intégration sociale et économique pour l'immigrant.

Dans l'absolu, le décentrement réflexif des enseignants en interaction pédagogique vis à vis de la diversité est important et notre étude montre que provenir d'un autre pays semble un atout, quand être issu du pays d'accueil peut présenter des limites si cette diversité est perçue, comme c'est le cas pour l'une de nos enseignantes, à travers la lentille « majoritaire ».

Être conscient de la relativité de sa culture est complexe et nécessite de s'appuyer sur la connaissance et la compréhension concrètes d'autres cultures, un passeur culturel de bonne foi, mais plus animé par le « vouloir bien faire », peut manquer sa cible en soulignant les différences sociales et culturelles, comme nous l'avons vu dans le cas de l'enseignante qui a donné la parole à une étudiante pour qu'elle explique ses motivations concernant le port du voile.

Pour aller plus loin, nous pourrions proposer comme le préconise St Arnaud dans son ouvrage « Connaitre par l'action » (1992), que l'on demande au praticien (ici l'enseignant) qu'il nomme ses intentions. Selon St-Arnaud, l'objectif est de lui faire découvrir ce qu'il utilise réellement dans sa pratique. Ce protocole d'analyse de

l'intention basé sur le dialogue, doit permettre au praticien (ici l'enseignant) de conscientiser sa situation et de l'explicitier pour trouver les causes réelles des actions qu'il pose et mesurer les écarts par rapport à celles qui sont préconisées dans la théorie enseignée. La réflexivité s'inscrit dans un cycle d'apprentissage expérientiel qui, par la conscientisation des expériences vécues, permet de décrire donc d'explicitier par l'analyse critique et comprendre pour modéliser et améliorer les pratiques.

La pratique réflexive est partie intégrante d'un travail d'intervention efficace, c'est une pratique exigeante. Dans ce contexte de transmission de la langue et des valeurs Québécoises, l'enseignant peut s'exposer à vivre des remises en cause qui peuvent toucher ses croyances, ses valeurs, mais qui peuvent également être une source d'apprentissage sur soi et sur les autres.

Développements potentiels

Au vu de notre étude, nous avons identifié quelques pistes dans l'idée d'améliorations possibles en termes de retombées sociales :

- 1- Obtenir le témoignage d'enseignants immigrants autres que Français serait fort utile pour analyser leurs visions et leurs actions qui apporteraient peut-être un éclairage différent.
- 2- Elargir la formation des enseignants au discernement relatif au langage religieux.
- 3- Miser sur les savoirs professionnels des enseignants de TDEC pour l'évolution et la mise en œuvre du programme d'enseignement serait judicieux pour répondre adéquatement aux besoins des immigrants et leur permettre de s'insérer sur le marché du travail.
- 4- Réformer une partie du programme (volet littérature) pour adapter celui-ci en fonction des immigrants désirant poursuivre leurs études par opposition à ceux qui veulent rentrer sur le marché du travail en fin de cheminement TDEC.

- 5- Promouvoir un recrutement de cohortes équilibrées pour éviter qu'une ethnie soit isolée et constitue une cible potentielle de préjugés ou racisme.
- 6- Instaurer des réunions de concertation entre professeurs de Tremplin DEC du département de la Formation Continue pour une meilleure cohésion, une complémentarité au niveau des contenus.
- 7- Reconsidérer les systèmes d'évaluation du niveau linguistique pour harmoniser les niveaux d'exigence à la sortie du programme de francisation qui dépend du MICC et à l'entrée du TDEC pour allophones et immigrants qui dépend du MELS.

Nous suggérons également une recherche à visée prospective en termes de retombées économiques :

Les enseignantes de notre panel, sensibilisées par les trajectoires complexes des allophones et des immigrants, sont en questionnement permanent à propos de l'efficacité concrète, pour leurs étudiants, de la politique d'intégration du gouvernement. La question de l'implication possible des enseignants de TDEC dans les démarches qui précèdent les décisions politiques nous semble digne d'intérêt pour leur permettre de favoriser une intégration optimale de cette population étudiante immigrante.

Une recherche prospective qui irait dans le sens de l'optimisation du développement d'une main d'œuvre immigrante qualifiée, motivée et impliquée dans l'avenir du Québec, pourrait être porteuse de sens.

Dans l'objectif d'une insertion possible et durable sur le marché du travail, il serait, en effet, pertinent qu'il y ait prise en compte de l'antériorité professionnelle et de la recevabilité des compétences des immigrants en vue d'une adéquation avec les besoins économiques du Québec.

Notre recherche montre, finalement, que les composantes de l'identité professionnelle des enseignants nous renseignent sur leurs visions en matière d'intégration culturelle et de laïcité par le fait que ce sont souvent leurs valeurs personnelles qui prévalent sur les valeurs que la fonction publique leur demande de transmettre parce que la composante du mandat lié aux « valeurs » semble très équivoque.

En somme, nos enseignantes atteignent les objectifs impartis à leur manière dans un contexte de laïcité controversée qui relève plus de la politique que de leur réalité pratique.

APPENDICE A



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Regards d'enseignants de Tremplin DEC dans un contexte de laïcité controversée.

Étudiante-chercheure

Chercheure : Marylène CHARBIT

Programme d'études : Maîtrise en sciences des religions

Courriel : charbit_deloume.marylene@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 961-9308

Direction de recherche

Direction de recherche : Stéphanie Tremblay

Département ou école : Département des sciences des religions

Faculté : Sciences humaines

Courriel : tremblay.stephanie.2@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000, poste 4348 |

Préambule et Renseignements aux participants

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles de manière que vous consentiez à participer en toute connaissance de cause.

Description du projet et de ses objectifs

Notre recherche s'intéressera aux perceptions de la laïcité et de l'intégration ainsi qu'aux pratiques pédagogiques des enseignant.e.s (Québécois de 3e génération et plus ou issus de l'immigration) en classe de tremplin DEC pour allophones et immigrants. Elle vise à mieux comprendre comment les enseignants arrivent leur mandant d'enseignement du français avec la sensibilisation à la culture québécoise, dans un contexte de laïcité « controversée ».

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à prendre part à une entrevue individuelle semi-structurée d'au plus d'1h30. Il vous sera demandé de décrire votre activité professionnelle en lien avec les objectifs du projet. Cette entrevue sera enregistrée audio-numériquement avec votre autorisation. Le contenu de l'entrevue sera transcrit sur support numérique et traité de manière entièrement confidentielle.

Avantages et Inconvénients liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la vision et du rôle qu'ont les enseignants (es) œuvrant en Tremplin DEC pour allophones et immigrants dans les CEGEPS à Montréal.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Certaines questions pourraient toutefois susciter une gêne ou heurter votre sensibilité. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Service Psychosocial du Cégep concerné ou Tel-Aide 514 935 1101.

Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si cette personne estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse, de sa directrice de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse, et sa directrice de recherche auront la liste des participantes, des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. De plus, les renseignements papiers seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse (fermé à clé). Les renseignements personnels seront détruits dans 5 ans y compris la copie de sauvegarde incluant ces informations personnelles.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié.e que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheuses, chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à ce projet ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait.

Des questions sur le projet et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet sur des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines impliquant des êtres humains (CERPÉ 4) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ 4 : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642].

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage aussi à respecter la confidentialité du participant et les conditions

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marylène Charbit - Deloume, étudiante-chercheure au 514 961 9308 ou à l'adresse courriel :

charbit_deloume.marylene@courrier.uqam.ca

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE B

Recrutement de participant.e.s

Objet : Recrutement de participant.es. dans le cadre d'une recherche de maîtrise sur les perceptions de l'intégration et de la laïcité des enseignants de Tremplin DEC pour allophones et immigrants.

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en sciences des religions à l'UQAM sous la direction de la professeure Stéphanie Tremblay du Département de sciences des religions. Je suis présentement à la recherche d'enseignant.e.s dans les CEGEPS au parcours Tremplin DEC à Montréal.

Notre recherche s'intéressera aux perceptions de la laïcité et de l'intégration ainsi qu'aux pratiques pédagogiques des enseignant.e.s (Québécois de 3^e génération et plus ou issus de l'immigration) en classe de tremplin DEC pour allophones et immigrants. Si de nombreuses recherches ont abordé l'intégration des immigrants, peu se sont intéressées au rôle des enseignant.e.s auprès d'une population étudiante d'origine immigrante, croissante.

A l'aide d'entrevues semi-dirigées d'au plus d'1h30 (enregistrées et codées pour maintenir la confidentialité) nous chercherons à comprendre votre point de vue et vos pratiques en matière d'intégration culturelle et de laïcité. Votre participation est très importante, si vous désirez donner suite, merci de me faire parvenir votre accord le plus rapidement possible par courriel. L'entretien semi-directif pourra être alors planifié et le formulaire de consentement sera signé au début de l'entretien. Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse courriel suivante :

charbit_deloume.marylene@courrier.uqam.ca, il me fera plaisir de vous donner tous les détails et de répondre à vos questions. Vous pouvez également communiquer avec ma directrice de recherche, la professeure Stéphanie Tremblay à l'adresse suivante : tremblay.stephanie.2@uqam.ca ou par téléphone au 514 987 3000, poste 4348. Les échanges informels avant votre éventuel engagement et les entretiens formels seront entièrement confidentiels.

Notez que cette recherche a reçu une certification éthique du comité d'éthique de la recherche pour des projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM, no de certificat :). Au plaisir de vous rencontrer,

Marylène Charbit

Étudiante, candidate à la Maîtrise en sciences des religions UQAM

APPENDICE C

GUIDE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS EN TREMLIN DEC POUR ALLOPHONES ET IMMIGRANTS ADULTES A MONTREAL

Introduction

Présentations croisées

Présentation de la recherche et de ses finalités

Objectifs, modalités et durée de l'entretien

Explication (Anonymat, confidentialité, autorisation d'enregistrement, possibilité de retrait, signature du formulaire de consentement). (10 min.)

Thème 1 : L'enseignant et son contexte de travail (15 min.)

A : A propos de votre parcours professionnel que diriez-vous ?

Etudes, Diplôme, Expériences, formation continue...

Quel est votre cheminement professionnel jusqu'au CEGEP actuel (Date d'entrée, formations particulières, temps plein ou non, ici, ailleurs) ?

Pourquoi avez-vous choisi d'occuper cet emploi ?

Que préférez-vous dans votre profession en général ? vos motivations ? vos difficultés ?

Comment vivez-vous le fait d'enseigner à un public apprenant allophone et immigrant ?

B : A propos de votre cours (formel) que diriez-vous ? (15 min.)

Parlez-moi de vos étudiants (Nombre par classe, différentes nationalités, pourcentage féminin, masculin, âge moyen, niveaux etc...)

Comment voyez-vous votre rôle d'enseignant, votre mission ?

Pouvez-vous me dire quelles sont les valeurs québécoises que vous jugez importantes à transmettre ? En quoi ces valeurs sont-elles importantes pour vous ?

Comment croyez-vous que les étudiants vous perçoivent en général ?

Pouvez-vous me donner un exemple d'une classe récente ou passée qui vous a marquée et pourquoi ?

Dans votre cours actuel, vous avez un bloc de 180 heures d'enseignement de la langue française et un bloc de 45 heures sur la médiation interculturelle et intégration à la réalité québécoise. Quels aspects vous paraissent incontournables dans l'apprentissage de ces deux matières ? Y a-t-il des aspects plus accessoires ?

Selon vous, feriez-vous le même enseignement avec des étudiants québécois non issus de l'immigration ? Si non, qu'est-ce qui changerait ?

Thème 2 : Vie en classe, appropriation du programme tremplin DEC, approche pédagogique. (15 min.)

Sur le plan pédagogique, pouvez-vous me donner des exemples d'outils ou de stratégies pédagogiques (approches pédagogiques particulières, actualité, livres, musique, etc.) que vous utilisez plus souvent pour l'apprentissage du français et de la médiation interculturelle ?

Y a-t-il des thèmes, des sujets sensibles qui sont difficiles à aborder ou à approfondir pour vous ? pouvez-vous me donner des exemples ?

Y a-t-il des aspects du programme, ou du cours, des situations, qui suscitent des réactions au niveau des étudiants ? Comment gérez-vous ces situations lorsqu'elles se présentent ?

Avez-vous identifié des thèmes sensibles entre étudiants ? En cas de tensions ou conflits interpersonnels, problèmes de communications ou autres, quelles sont les stratégies que vous employez pour surmonter ces difficultés ?

Thème 3 : La Diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse et l'enseignement (15 min.)

Que pensez-vous des tensions actuelles liées à la laïcité au Québec ? Est-ce que vous sentez l'effet de ces débats dans vos classes ou non ? si oui, comment cela peut-il se manifester ? Comment gérez-vous... ?

Si un étudiant souhaite manifester ou afficher ses convictions religieuses en classe, comment réagissez-vous ? Est-ce déjà arrivé ?

Thème 4 : Rôle du cours dans l'intégration (15mins.)

Votre cours comporte de la médiation culturelle, comment pensez-vous contribuer à l'intégration des immigrants à travers votre enseignement ?

Le nouveau gouvernement de la CAQ a l'intention d'interdire le port de signes religieux dans la fonction publique, qu'en pensez-vous ? Effets anticipés sur votre enseignement, vos classes ?

Nous arrivons au terme de l'entretien, voulez-vous revenir sur un ou des points échangés ou avez-vous autre chose à ajouter ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preitceille, M. (2003). Former et éduquer en milieu hétérogène- Pour un humanisme du divers, Paris, Anthropos, 223 p.
- Abraham, A. (1984) (Ed.). Témoignage du vécu des femmes enseignantes in A. Abraham : L'enseignant est une personne. Paris : ESF Collection Sciences de l'éducation.
- Abric, J-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.
- Abric, J-C. (2001). « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J-C. Abric (dir), Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF 217-252.
- Amireault, V. Lussier, D. (2008). « Les immigrants adultes qui apprennent le français perdent-ils leur propre identité ? ». Congrès mondial de la FIPF, Québec (juillet 2008).
- Amireault, V et Lussier, D (2008). Etudes exploratoire : Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivation des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. Langues et sociétés, 45. Montréal : Gouvernement du Québec. En ligne : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero_45.pdf.
- Anadon, M., Gohier, C. et Chevrier. (2007). « Les qualités et compétences de l'enseignant en formation : point de vue des formateurs, dans Gohier (dir). Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés. (p11-36).
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. (1ère éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Armand, F. (2005) Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. In : *Santé, Société et Solidarité*, n°1. Immigration et intégration. pp. 141-152.
- Armand, F., Beck, A.I. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152.
- Barth, F. (1969) *Ethnic Group and Boundaries*, Boston, Little, Brown and Co, p.153.
- Armand, F., (2013) Former les enseignants à œuvrer en contextes de diversité : Une priorité au Québec. Québec français.

- Barth, F. (2008). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P.Poutignat&J. Streiff-Fenart (dir), *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Beckers J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bergeron-Longpré, M. (2017). *L'horizon de sens Moderne dans le Nationalisme civique et conservateur*, mémoire de maîtrise 2.6.2 Définition de la nation p.42-44.
- Berry, J.W. (1980). *Acculturation as varieties of adaptation*. A.M.Padilla Ed.
- Berry, J.W. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri* (p.81-94). Paris : L'Harmattan.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues* 57: 615–631, DOI: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J.W. (2005). Acculturation : Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J.W , & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 191-207.
- Bidet, J. (1995). Le juste et le bien, la société bien ordonnée. Dans : A. Bidet-Mordrel, John Rawls et la théorie de la justice (pp. 107-118). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, no 152, octobre 2009.
- Boltanski. L et Thévenot. L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, 1991.France.
- Bouchard, G. et Taylor C. (2008) *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Rapport final intégral, Québec, Gouvernement du Québec/Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme- un point de vue Québécois*, Montréal, Boréal, 286 p.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique* (Précédé de trois études d'ethnologie kabyle). Genève-Paris : Droz.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, France : Fayard.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, France : Editions de Minuit.

- Bourhis, R. Y., Gagnon, A. et Moïse, L.C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. Bourhis, R.Y. et Leyens, J.P. (Édit.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Bruxelles: Mardaga, p. 161-200.
- Bourhis, R.Y. et Montreuil, A. (2004). Les assises sociopsychologiques du racisme et de la discrimination », dans Renaud, J., Germain, A., et Leloup, X. (dir), *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 231-259.
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., & Moriconi, P.-A. (2008). Appartenances nationales et orientations d'acculturation au Québec. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 40(2),90-103.
- Bourhis, R. Y., & Bougie, E. (1998). The interactive acculturation model: An exploratory study. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 19(3), 75-114.
- Bourhis, R. Y., & Carignan, N. (Writer) (2007). *La leçon de discrimination*. Canada : Radio Canada.
- Bourhis, R. Y. (2012). Relations intergroupes entre les minorités immigrantes et la majorité d'accueil dominante ; le modèle d'acculturation interactif. Conférence de Clôture du 9e Colloque International de Psychologie Sociale en Langue Française (CIPSLF). Porto Juillet 2012.
- Bronner, G (2001) *L'empire des croyances*, Paris : PUF, p.11-25.
- Calvet, L-J. (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, France : Plon.
- Camillieri, C. (1989). « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir, in Camillieri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir), *chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'harmattan, pp.21-73.
- Camillieri, C. (1990), *Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie*, Stratégies identitaires, Paris, France : PUF.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadon, M. et Godbout, S. (2007). « Construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants in. C. Gohier (dir). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (p.137-168) ? Presses de l'Université du Québec.
- Clanet, C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, Toulouse, PUM, coll Interculturels.
- Cohen-Emerique, M. (1989). « *L'approche interculturelle auprès des migrants* » *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Ed. Harmattan

- Cohen-Emerique, M. (1989). Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles. *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle (Ethnopsychologie)*, n° 10,95-107
- Commission des Etats généraux sur l'éducation, 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Gouvernement du Québec.
- Dalpe, S et Koussens, D. Les discours sur la laïcité pendant le débat sur la « Charte des valeurs de la laïcité ». Une analyse lexicométrique de la presse francophone québécoise in *Recherches Sociographiques*, LVII, 2-3, January 2016 : 455-474.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012), *Projet de recherche Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public* : <https://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/de-koninck-armand-2012.pdf>
- Demorgon, J., Lipiansky E.M, (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, France : Retz.
- Denoux, P. (1994), « L'identité interculturelle », *Bulletin de Psychologie*, XLVIII, p.265
- Desbiens, J.P. (1960), *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 158 p.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Les méthodes de la recherche qualitatives*, Sillery, PUQ, 153p.
- Desmeules, L. (2003), *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*, Sherbrooke : Editions du CRP.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston, MA : Heath
- Dubar, C. (2010). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, France : Broché.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles* Paris, France : Armand Colin.
- Durkheim, E. *Éducation et sociologie*, Paris puf, [1922], 1975 ; William Thomas, Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, New York, Dover, 1958.
- Ferrari, Alessandro (2009) « De la politique à la technique : laïcité narrative et laïcité du droit. Pour une comparaison France/Italie », dans : Brigitte Basdevant-Gaudemet et François Jankowiak (dir.), *Le droit ecclésiastique*

de la fin du XVIIIe au milieu du XXe siècle en Europe, Leuven, Peeters, p. 333-345.

Gauvreau, C. Révolution tranquille : quel héritage ? *Actualités UQAM* le 29 Novembre 2010.

Gauvreau, C, (2013) : Le rapport Parent : un document fondateur
<https://www.actualites.uqam.ca/2013/le-rapport-parent-un-document-fondateur>

Gérin-Lajoie, D. (1997). Le rôle de l'école de langue française en milieu minoritaire. *Thèmes canadiens/Canadian Themes*, 19, 95-105

Gérin-Lajoie, D. et Wilson, D. (1997). *Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire*. Toronto.

Gérin-Lajoie, D. (2001), « les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire » : le cas de l'Ontario Education et Francophonie, vol. 29, n° 1, 2001. Revue en ligne www.acelf.ca/revue/XXIX-1/index.html.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française. In D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (p. 167-183). Montréal : Les Éditions Logiques.

Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.

Gohier, C. (1997), « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », dans M.P.Desaulniers, F. Jutras, P.

Gohier, C. (2002), « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-19.

Gohier, C., et Alin, C. (2000). *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle*, L'Harmattan, Collection Education et Formation.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B et Chevrier, J. (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), P.3-32. » <https://doi.org/10.7202/000304ar>
<https://id.erudit.org/iderudit/000304ar>

Gohier, C. (2002) La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 215-236. Doi :10.7202/007156ar

- Guerraoui, Z. et Pirlot, G., (2011) *Comprendre et traiter les situations interculturelles : Approches psychodynamiques et psychanalytiques*, Bruxelles, Belgique, Editions De Boeck
- Helly, D., Mc Andrew, M. et Oueslati, B. (2009). *Le traitement de l'islam dans les manuels scolaires du niveau secondaire* (Québec, Ontario), *Canadian Ethnic Studies*, 39 (3) : 173-188.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales* (4ème édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Juteau, D. (2000). « Du dualisme canadien au pluralisme québécois » in M. Mc Andrew et F.Gagnon (dir), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées* (Québec, Irlande du Nord, Catalogne, Belgique), Montréal, L'Harmattan, pp.13-26.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*, Deuxième édition revue et mise à jour. Presses universitaires de Montréal.
- Kanouté, F. (2007) « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, vol. 143, no. 7, pp. 64-74.
- Koussens, D. (2015). *L'épreuve de la neutralité. La laïcité française entre droits et discours*, Bruxelles : Bruylant, 211p
- Ladmiral J.R. et Lipiansky E.M (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin
- Labelle, M. (2008) De la culture publique commune à la citoyenneté : ancrages historiques et enjeux contemporains. In *Du tricoté serré au métissé serré ? La culture publique commune au Québec* dir. S. Gervais, D. Karmis et D. Lamoureux, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Labelle, M., Rocher, F. et Rocher, G. (1995) "Pluriethnicité, citoyenneté et intégration : de la souveraineté pour lever les obstacles et les ambiguïtés". Un article publié dans la revue *Cahiers de recherche sociologique*, no 25, pp. 213 à 245. Montréal : Département de sociologie, UQÀM.
- Lamy, G. (2015), Laïcité et valeurs québécoises. *Les sources d'une controverse*, CREQC, Québec Amérique, 213p
- Legault, G. et Rachedi, L. (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Lemieux, R. (1990). « Le catholicisme québécois : une question de culture », *Sociologie et société*, vol. XXII, n^o2, p.145-164.

- Lessard C. & Tardif M. (2003). Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990, Sherbrooke : Éd. du CRP.
- Lévesque, S. (2014) (dir) *Penser la laïcité québécoise*. Fondements et défense d'une laïcité ouverte au Québec, Québec, les Presses de l'Université Laval, 214p.
- Linteau, P.A., Durocher, R., Robert, J.C. et Ricard, F. (1986) L'histoire du Québec contemporain, tome II, Le Québec depuis 1930. Montréal, Boréal, 739p.
- Longpré, T. (2013). Enseigner la vie au Québec. Québec français, (170), 88-89.
- Lessard, C., et Tardif, M. (2003). Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990. Sherbrooke : Éditions du CRP
- Maclure, J. et Taylor, C. (2010). Laïcité et liberté de conscience, Montréal, Boréal, préface.
- Magnan, M-O., et Darchinian, F. (2014) « Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. » *Mc Gill journal of education*, vol49, n°2, p.373-398.
- Mc Andrew, M., Proulx, J.P (2000). « Education et ethnicité au Québec. Un portrait d'ensemble ». In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Montréal/Paris, L'Harmattan, p.85-110.
- Mc Andrew, M., (2001), *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative* Montréal : Les Presses de l'Université à Montréal.
- Mc Andrew, M., (2007), *Équité et imputabilité en éducation : pertinence et limites des indicateurs ethniques*. Conférence internationale : Statistiques sociales et diversité ethnique.
- Mc Andrew, M., (2010), *Les majorités fragiles et l'éducation* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Potvin, M., Borri-Anadon, C. (2013), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2013), *la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence*
<http://www.ceetum.umontreal.ca> : documents : capsules /2013/mcan-aud-gries-2013.pdf

- Martineau, S. (2005). Le discours identitaire d'enseignants intervenant auprès de jeunes en difficultés : « on n'est pas juste des enseignants », le *Journal of Educational thought*, 39 (3), p. 265-286.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55–68. Doi :10.7202/1012563ar
- Mead G. H. (1963) : *L'esprit, le soi et la société*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Merleau-Ponty M. (1945) : *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Milot, M. (2002), *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. (Coll. École Pratique des Hautes-Études/Sorbonne, Turnout, Brepols Publishers).
- Milot, M. (2009). « L'émergence de la notion de laïcité au Québec. Résistances, polysémie et instrumentalisation », in Bosset P. & alii., (dirs.) *Appartenance religieuse, appartenance citoyenne. Un équilibre en tension*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 20-38.
- Milot, M. et Baubérot, J. (2011). *Laïcités sans frontières*. Paris : Seuil.
- Milot, M. et Estilavezes, M. *La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec* Un article de la revue *Éducation et francophonie* Volume 36, Numéro 1, printemps, 2008, p. 86–102 *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Auteur.
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. En ligne : <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Tremplin DEC pour allophones et immigrants* : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/enseignement-superieur/formation-collegiale/>
- Misiorowska, M. (2016), *Qu'est-ce qu'une « intégration réussie » ? Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants travailleurs qualifiés au Québec*, Québec, Presses Inter Universitaires.

- Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse son image son public*, Paris, PUF.
- Moscovici S. (1970) : Préface. In D. Jodelet, J. Viet et P. Besnard (Dir.), *La psychologie sociale, une discipline en mouvement*. Paris-La Haye, Mouton, pp. 9-64.
- Mussi, S. (2018), *Le nous absent, différence et identité québécoise*, Liber, Montréal.
- Ouellet, F. (2002), *Les défis du pluralisme en éducation*, Ste-Foy/Paris, Presses de l'Université Laval/ L'Harmattan.
- Paillé, P. et Miucchielli, A. (2016) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p.9-26).
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : Fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 33 (1, 185-202).
- Potvin, M., Magnan, M.O. et Larochelle-Audet, J (2016), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, Montréal, Fides éducation.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, pp188-199.
- Rocher, G. (2011), « La laïcité de l'Etat et des institutions publiques ». Dans Le Québec en quête de laïcité. Baillargeon, Normand et Piotte (dir.), Montréal : Ecosociété, p.30-31
- Sainsaulieu, R. (1985), *l'identité au travail- les effets de l'organisation*-Presse de la fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sauvayre, R. (2011), Le changement de croyances extrêmes du cadre cognitif aux conflits de valeurs. *Revue européenne des sciences sociales*, 49 (1), 61-82.
- Sauvayre, R. (2012), *Croire en l'incroyable*. Paris : PUF, p.5-22.
- Schnapper, D. (2007), *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, Gallimard, p. 16.
- Schön, D. (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal (Canada), Les Editions Logiques, collection Formation des maîtres.

- Simmel, G. (2013), *Sociologie : études sur les formes de la socialisation* Paris, PUF.
- Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants in Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (Ed.) *Le savoir des enseignants*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 49(4), 787-799.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, S. (2011), *La négociation des frontières ethniques dans l'espace scolaire : un regard québécois*. *Revue européenne des migrations internationales* vol 27-N°2, pp117-137.
- Van der Maren, J. (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, (2ème édition).502p.
- Weber, M. (1971), *Économie et Société*, tome I, traduit par Julien Freund et al. Paris, Plon, 650 p.
- Weber, M. (1995), *Les catégories de la sociologie*, T.1 *Economie et société* (traduit de l'allemand J. Freund et al.), Paris, Plon (1^{ère} éd.1921), 411p.
- Wolfs, J.-L., Leys, C., Legrand, S., Karnas, D., Delhay, C., Bouko, C. & Zamboni, S. (2014). Les représentations des élèves à propos de différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyances religieuses : mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant. *Mesure et évaluation en éducation*, 37 (2), 101–132.
<https://doi.org/10.7202/1035915ar>
- Wolfs J.-L., A.J. Salamon, S. El Boudamoussi, L. De Coster, A. Jackson et S. Cornelis (2008). Etude exploratoire des conceptions d'élèves catholiques, musulmans, athées et agnostiques Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif, *Education comparée / nouvelle série* (1), 146-165
- Zakhartchouk, J.M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF éditeur.
- Zavalloni, M. et Louis-Guérin, C. (1984), *Identité sociale et conscience, introduction à l'égo-écologie*. Les presses de l'Université à Montréal, Québec : Privat.