

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PROJET INTERCULTUREL QUÉBÉCOIS : LE CAS DE L'ÉDUCATION

TRAVAIL DE RECHERCHE DIRIGÉ

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR

CHARLES GASCON

JUIN 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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

Les premiers remerciements iront à monsieur Alain-G. Gagnon, mon directeur. Merci d'avoir su faire preuve d'ouverture et surtout de patience. Merci pour toutes les opportunités que vous mettez à la disposition de vos étudiants : c'est vraiment enrichissant de vous côtoyer.

Mon entourage a su m'épauler dans ce cheminement. Certes, cela a été plus long que prévu, mais vous avez toujours été présents pour m'encourager, me rappeler de poursuivre mes efforts, me divertir. C'est un apport non négligeable de mon parcours.

Un merci particulier à Karen Théorêt pour le meilleur café de Saint-Stanislas-de-Kosta, pour toutes les soirées d'étude qui finissaient souvent par des séances d'écoute de La Petite Vie, Lance et compte ou Aziz Ansari. Merci à Sophia Déry pour tes interventions parfois tranquilles, parfois violentes, quant à ma capacité à terminer mon travail de maîtrise. Merci à Dimitri Weibel, mon ami suisse de Franklin, pour ton humour, ta légèreté et notre saine compétition. Ces amitiés sont précieuses.

À mes deux collègues de maîtrise des premiers instants, Olivier Ritchie et Julien Verville. Je suis très content de vous avoir rencontrés; j'espère que notre amitié et nos conversations sauront perdurer dans le temps.

Finalement, un merci particulier à ma famille – Sylvain, France, Christine, Sophie, Lucie, Félix, Anielle, Élie, Jules et Lucas. Vous avez été capables de me faire persévérer dans mon parcours alors que vous ne saviez pas trop ce que je faisais (le savais-je moi-même?). C'est y est, j'ai fini!

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I CADRE ANALYTIQUE ET CONCEPTS	4
1.1 Patrick Hassenteufel : l'analyse de politique publique.....	4
1.2 L'interculturalisme : la réponse québécoise au défi du pluralisme	7
1.2.1 L'interculturalisme : une réalité sociologique.....	9
1.2.2 L'interculturalisme : une tradition de pensée.....	10
1.2.3 L'interculturalisme : une politique publique ancrée dans la pratique	12
CHAPITRE II INQUIÉTUDE LINGUISTIQUE ET GESTION DE LA DIVERSITÉ : LA DÉFINITION DU PROBLÈME	13
2.1 L'inquiétude linguistique : un enjeu collectif.....	14
2.2 L'éveil national : l'État peut (et doit) agir	18
2.3 Les événements de Saint-Léonard : la sélection du problème.....	21
CHAPITRE III L'INTERCULTURALISME COMME LE MODÈLE D'INTÉGRATION PRIVILÉGIÉ : LA PRISE DE DÉCISION	24
3.1 Politiques linguistiques : de la promotion à la coercition.....	26
3.2 Politiques d'intégration : une stratégie de construction nationale	28
3.3 L'éducation interculturelle : le Rapport Chancy et la Politique d'intégration...	33
CONCLUSION.....	38
BIBLIOGRAPHIE	41

AVANT-PROPOS

La réflexion à la base dans cet essai est issue de mon propre parcours au sein des institutions scolaires au Québec. Originaire d'une communauté rurale de la Montérégie, à une heure en voiture de la métropole québécoise, j'ai fréquenté entre 2004 et 2009 une école secondaire qui me semblait des plus typiques. À l'école secondaire Arthur-Pigeon, à Huntingdon, nous étions environ 800 élèves. La diversité ethnoculturelle était presque invisible. L'exception était cette famille vietnamienne intégrée à notre communauté au cours des années 1980 durant la vague des *boat people*. Cette image est presque caricaturale, mais elle n'en demeure pas moins la réalité.

L'école secondaire anglophone a son campus dans le village voisin. Lorsque le besoin de construire de nombreuses écoles secondaires s'est fait sentir au cours des années 1970, il a été question dans la région de bâtir l'école secondaire francophone et anglophone au même endroit afin de maximiser l'utilisation des installations. C'était, à l'époque, une idée inconcevable : la décision fut donc prise de construire les écoles séparément. S'en suit une rivalité presque naturelle entre les deux milieux scolaires s'exprimant positivement à travers les équipes sportives, et plus violemment par des batailles d'étudiants qui n'ont de différence que la langue. C'était il y a juste 10 ans!

Cette cohabitation en silo m'a frappé à l'adolescence alors que je me suis impliqué dans un mouvement agricole jeunesse surtout fréquenté par la communauté anglophone. Sans le savoir, je venais de traverser une frontière. Cette situation était d'autant plus particulière considérant le faible nombre de personnes dans nos villages. Je venais de rencontrer mes voisins, le visage de ma diversité.

RÉSUMÉ

Cet essai a comme objet l'interculturalisme québécois. Je m'attarde particulièrement au rôle du secteur de l'éducation dans la structuration de la tradition québécoise en matière d'interculturalisme, J'analyse tour à tour la genèse ainsi que la prise de décision de cette politique publique. En d'autres termes, j'étudie le rôle central du secteur de l'éducation dans la réflexion québécoise en matière de gestion de la diversité.

Afin de réaliser ces objectifs, le Rapport Parent, le Rapport Chancy ainsi que les politiques linguistiques et d'intégration successives adoptées par le gouvernement du Québec sont décortiqués afin de mettre en lumière non seulement les éléments normatifs de l'interculturalisme, mais également la mise en place active de ce modèle du vivre ensemble par l'État québécois.

Mots clés : éducation interculturelle, interculturalisme, Québec, politique d'intégration, politique linguistique

INTRODUCTION

Le défi du pluralisme demeure un enjeu fondamental auquel les sociétés occidentales doivent répondre: comment peut-on gérer différentes identités, là où des conflits de valeurs seront inévitables, dans l'optique de créer un sentiment d'appartenance à une société politique? Ce grand défi des sociétés occidentales est particulièrement important dans le cas de la société québécoise puisqu'elle peut être comprise comme une « majorité fragile » (Mc Andrew 2010) alors qu'elle tente de faire la promotion de ses propres marqueurs culturels, notamment la langue.

Cet essai portera sur la question de l'interculturalisme québécois. On s'attardera particulièrement au rôle du secteur de l'éducation dans la structuration de la tradition québécoise en matière d'interculturalisme.

Alors que la question de la gestion de la diversité peut être abordée de plusieurs façons, le secteur de l'éducation demeure un espace privilégié pour l'analyse du paradigme interculturel.

D'abord puisque la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 16 ans, au Québec, suppose que les écoles constituent un milieu de vie où se côtoient tous les jeunes québécois. Autrement dit, la cour d'école est le théâtre d'interactions entre des étudiants de diverses origines, particulièrement dans les centres urbains.

Puis, l'État déploie des moyens considérables afin d'encadrer et coordonner non seulement le programme scolaire, les contenus éducatifs mais aussi la pédagogie. Des choix sont donc faits pour inculquer une certaine vision du monde, une certaine façon

d'établir le vivre ensemble. Il ne fait donc aucun doute que le secteur de l'éducation agit en puissant vecteur d'intégration.

Finalement, le cas québécois est particulièrement intéressant, nous le verrons, puisque la réflexion interculturelle sera menée de front par et pour le monde de l'éducation.

Prenant donc comme point de départ que le Québec s'est engagé dans le projet interculturel pour favoriser l'intégration à la communauté majoritaire francophone des gens issus de l'immigration, on peut se demander sur quoi repose cette politique. Ainsi, qu'est-ce qui caractérise l'interculturalisme québécois? Est-ce qu'on peut parler d'une tradition interculturelle bien ancrée et active au Québec?

La thèse défendue ici peut se résumer facilement en quelques mots : l'interculturalisme pratiqué au Québec lui est spécifique puisque la réflexion s'est faite dans un contexte où l'État québécois élargissait ses pouvoirs en matière d'immigration dans une visée d'émancipation nationale. L'éducation sera au centre de la démarche puisque ce secteur sera rapidement identifié comme étant le vecteur principal de cette intégration. De manière déterminante et intéressante, cette volonté d'émancipation se fera de manière à respecter les droits des minorités nationales, particulièrement de la communauté historique anglophone.

Pour réaliser les visées du présent travail, il importera d'abord de présenter le cadre théorique : il s'agira d'introduire les lecteurs à l'analyse de politique publique. C'est ainsi que l'on déclinera la problématique en deux temps : d'abord, la définition du problème, où plusieurs éléments contextuels propres à la situation politique du Québec seront présentés, notamment la prégnance d'un conflit linguistique.

Ensuite, il sera possible d'analyser les politiques constitutives de l'interculturalisme québécois : on comprendra dès lors que si le Québec a non seulement choisi

l'interculturalisme comme mode privilégié de gestion de la diversité, il lui a surtout donné une définition bien spécifique. Le secteur de l'éducation aura joué un rôle déterminant dans cette compréhension du vivre ensemble.

CHAPITRE I

CADRE ANALYTIQUE ET CONCEPTS

Dans le cadre de cet essai, l'administration publique semble la branche de la science politique qui offre les outils les plus à même de venir répondre à la question de départ puisque le système d'éducation tout comme les choix en matière d'intégration sont financés, imaginés par l'État et, pour l'essentiel, relevant de lui. Bref, ce sont des politiques publiques qui nécessitent d'être analysées comme telles.

Ce type d'analyse explique le squelette du travail puisque les deux chapitres suivants discutent, tour à tour, les premières étapes minimales pour analyser une politique publique : sa genèse et son choix.

Cet exercice de dévoilement de ce qui conduit à l'adoption d'un modèle particulier de gestion de la diversité nous permettra à terme de préciser le concept de l'interculturalisme. C'est ici la principale ambition de ce travail dirigé.

1.1 Patrick Hassenteufel : l'analyse de politique publique

Dans *Sociologie politique : l'action publique*, Patrick Hassenteufel identifie les trois étapes essentielles à l'analyse d'une politique publique (2011 : 9) : la définition du problème, la prise de décision et la mise en œuvre.

D'abord, Hassenteufel stipule qu'un problème doit revêtir quelques caractéristiques pour qu'il être considéré comme un problème politique nécessitant une action publique (Hassenteufel 2011 : 43-63). C'est donc dans cette première étape de l'analyse d'une politique publique – la définition du problème – où l'on mettra l'accent, d'une part, sur les acteurs qui tentent de définir le problème public et, d'autre part, sur le contexte propre aux différentes réalités politiques.

La prise de décision constitue la deuxième étape de l'analyse d'une politique publique (Hassenteufel 2011 : 65-91). Simplement formulé, on décide de l'outil à utiliser pour venir répondre à la problématique préalablement identifiée. Hassenteufel rappelle que cette étape mérite une attention particulière étant donné que cette étape est « fréquemment mise en scène » par les décideurs afin de « s'attribuer la paternité des décisions relevant de leur domaine de compétence afin de faire la preuve de leur capacité d'action et de choix » (Hassenteufel 2011 : 65).

Pourtant, on sait bien qu'en démocratie représentative, la prise de décision est beaucoup plus complexe et dépasse les simples volontés des décideurs en place. L'auteur invite donc à considérer la prise de décision comme un processus de longue durée qui interpelle des acteurs multiples (experts, décideurs et partis politiques, groupes de pression) et interdépendants (Hassenteufel 2011 : 91).

Finalement, la mise en œuvre d'une politique est la dernière étape du processus (Hassenteufel 2011 : 93-113) : étant donné la multiplication des structures, les différents niveaux de prise de décision et, surtout, l'application des politiques publiques par les bureaucrates de première ligne, une distorsion entre la décision et l'application se crée.

C'est donc dire qu'une politique en éducation, par exemple, sera livrée variablement, suivant cette théorie, puisque différentes structures et points d'entrée décisionnels

(comme les commissions scolaires et les directions d'écoles) se chevauchent alors que les enseignants – ici, les bureaucrates de première ligne – auront une influence au chapitre de la livraison des contenus pédagogiques. De prime abord, donc, on pourrait postuler qu'une politique publique en éducation sera appliquée différemment selon les contextes, produisant ainsi des résultats distincts.

Pour réaliser les objectifs du présent travail, on se concentrera sur les deux premières étapes de l'analyse d'une politique publique. Ce choix s'explique parce qu'il est difficile de cerner dans sa totalité et de manière satisfaisante la mise en œuvre de toute une politique interculturelle en éducation. Les données sont par ailleurs parcellaires à cet effet ce qui supposerait une collecte de données qui dépasse l'objectif précis de l'entreprise qui nous guide aujourd'hui.

D'ailleurs, précisons qu'au plan méthodologique, cette recherche se base sur une analyse documentaire. Afin de bien cerner le concept de l'interculturalisme, et en toute cohérence avec l'idée de le comprendre sous l'angle de la politique publique, il a été décidé de mettre de l'avant les travaux de François Rocher et Bob W. White de même que ceux de Gérard Bouchard. Alors que les premiers ont contribué de manière importante à la schématisation du concept de l'interculturalisme dans ses différentes variantes et que leur analyse fait maintenant école, le second a non seulement pensé le concept, mais a aussi contribué à en faire la promotion active auprès des instances publiques. Les contributions spécifiques de ces auteurs nous semblent autant incontournables que satisfaisantes afin de jeter les bases analytiques qui nous servent de cadre interprétatif.

Pour les chapitres suivants, ce sont plutôt les grands jalons de la pensée québécoise en matière de vivre ensemble qui ont été sélectionnés. Le Rapport Parent, puis les politiques linguistiques, la politique d'intégration et le Rapport Chancy nous permettront de voir non seulement l'évolution de la pensée en matière

d'interculturalisme mais surtout de mettre en valeur le rôle central du secteur de l'éducation dans la réflexion interculturelle au Québec.

Tout compte fait, on comprendra que le Québec n'a pas seulement réfléchi le vivre ensemble en termes interculturels, mais a également mis en place des actions tangibles à cet égard.

Avant de poursuivre plus loin l'analyse, il semble pertinent de noter que le Québec est marqué par des clivages, d'une part, entre les différentes communautés nationales qui le composent. On peut dire que le Québec est une société divisée, c'est-à-dire que trois communautés (les communautés francophone, anglophone et autochtone) partagent un historique parfois en tension. D'autre part, ces groupes ne peuvent pas clairement se percevoir comme la majorité (Mc Andrew et Gagnon 2000 : 7). Ces communautés sont profondément différentes, suivant le concept de diversité profonde offert par Charles Taylor (2001). Ce constat sociologique aura un impact important, nous le verrons, dans la manière dont le Québec décidera de répondre au défi du pluralisme.

1.2 L'interculturalisme : la réponse québécoise au défi du pluralisme

Notons d'abord qu'il est commun, pour présenter l'interculturalisme, d'y aller d'une comparaison avec le multiculturalisme. Bien que cette distinction ait ses vertus, il faut se garder d'exagérer les différences entre l'interculturalisme et le multiculturalisme. Les deux modèles de gestion de la diversité acceptent l'apport important des différentes communautés à la culture dominante et les moyens consentis par la société d'accueil pour assurer la participation équitable de tous à la vie politique (Mathieu 2017 : 8-9). L'interculturalisme a comme différence majeure de préciser certains éléments culturels non négociables en guise de remparts face à d'autres forces attractives en présence – économiques et culturelles, par exemple, pour ne nommer que celles-là. Ce modèle de

gestion de la diversité est fort attirant pour les nations minoritaires étant donné leur statut précaire.

Autrement dit, une nation majoritaire n'a pas besoin d'interculturalisme puisque les marqueurs d'intégration vont de soi. Par exemple, lorsque l'on s'intègre aux États-Unis, il est entendu que cela se fera en adoptant l'usage de langue anglaise. Et si ce n'était pas clair, la force culturelle du monde anglophone en contexte nord-américain et les forces du marché de l'emploi se chargeront de rendre évidente la nécessité de s'intégrer par la langue de Shakespeare. Cette réalité n'est pas partagée par les nations minoritaires, comme le Québec. En ce sens, on comprendra que sans l'interculturalisme, le projet national québécois serait mis à mal.

Pour illustrer ce propos, disons que le vivre ensemble peut se concevoir comme une toile. Devant la toile multiculturaliste, des règles communes et des procédures partagées connues permettent la création collective de l'œuvre. Du côté de la toile interculturelle, on y trouve un croquis imposé, une esquisse, qu'on serait libre de colorer. Évidemment, tous sont invités à contribuer à la réalisation de l'œuvre.

Comment définir l'interculturalisme de façon un peu plus rigoureuse ? Il n'y a pas de consensus quant à l'usage de ce terme alors qu'il s'agit d'un concept souvent mobilisé dans la sphère publique et dans les cercles universitaires. Il est donc nécessaire de bien définir ce qui est entendu par l'interculturalisme, et les travaux de Rocher et White sont éclairants à ce sujet. Ils nous invitent à considérer ce terme selon trois types de registre : l'interculturalisme en tant que réalité sociologique, en tant que tradition de pensée puis en tant que politique publique (Rocher et White : 2014).

Nous nous permettrons de reprendre à notre compte ces distinctions et de les détailler aux fins de la discussion. On insistera particulièrement sur la dernière variante du

concept afin de montrer que l'État québécois possède bel et bien une tradition interculturelle ancrée dans des pratiques spécifiques.

1.2.1 L'interculturalisme : une réalité sociologique

Par réalité sociologique, Rocher et White pensent aux « maintes situations de contacts quotidiens, surtout dans l'espace urbain, où la présence de minorités ethniques et visibles est de plus en plus importante. » (2004 : 14). Les auteurs précisent qu'il faut plus qu'une simple présence visible de différentes minorités, il faut que des contacts permettent de « faire ressortir les différences (perçues ou réelles) entre les êtres humains » (Rocher et White 2004 : 14).

Comme il a déjà été évoqué dans l'introduction de cet essai, il est nécessaire de préciser que l'interculturalité n'est pas seulement possible en présence de « minorité ethnique » : il semble évident qu'il y a ce genre d'interactions sociales lorsqu'un francophone apprend à sa nouvelle amie anglophone l'existence de Gilles Vigneault ou de Yann Perreau. C'est également le cas lorsque, dans la cour d'école, deux élèves nouvellement arrivés au Québec, en provenance d'Israël et de la Palestine, parlent de leur maison d'enfance. Cette situation d'interculturalité est généralement assez superficielle et c'est pourquoi il existe, précisent Rocher et White, d'autres niveaux à cette réalité sociologique.

Un niveau plus évolué d'interculturalité est lorsque des gens issus de différentes communautés sont confrontés à partager des ressources, comme dans un immeuble d'appartements par exemple. Une socialisation particulière est alors en jeu. L'interculturalité se vit également lorsque de nouveaux arrivants se frottent à la culture institutionnelle de la société d'accueil : l'école est encore une fois un bon exemple de ce phénomène. Les attentes et les pratiques pédagogiques peuvent varier d'un contexte scolaire à l'autre, une dynamique d'adaptation est inhérente à cette intégration.

Finalement, comme l'identité d'une personne ne se résume pas par un seul marqueur, il ne faut pas oublier que l'interculturalité peut se vivre sous d'autres aspects – par exemple, le statut socioéconomique, les croyances religieuses ou le genre (Rocher et White 2014 :14). On n'insistera pas sur ces thématiques compte tenu du sujet circonscrit de cet essai, mais il est intéressant d'y réfléchir.

1.2.2 L'interculturalisme : une tradition de pensée

La tradition de pensée à laquelle font référence Rocher et White « se caractérise par la curiosité face à l'Autre et par un désir de rapprochement entre les personnes de différentes origines » (2014 : 15). Dans ses nombreuses déclinaisons, l'interculturalisme en tant que tradition de pensée repose sur « la reconnaissance du fait que nous sommes tous porteurs de culture, un intérêt pour l'analyse des interactions et l'utilisation constructive des préjugés pour réduire les barrières dans la communication » (Rocher et White 2014 : 15).

Un auteur incontournable de cette manière de concevoir le vivre ensemble, particulièrement en contexte québécois, est assurément Gérard Bouchard. Cet auteur, en plus d'avoir coprésidé entre 2007 et 2008 la *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* avec Charles Taylor, a publié un essai dans le but précis de définir, étayer et caractériser la notion d'interculturalisme. Il est ici pertinent de présenter sa vision du concept qu'il résume ainsi :

L'interculturalisme, comme pluralisme intégrateur, est un modèle axé sur la recherche d'équilibres qui entend tracer une voie entre l'assimilation et la segmentation et qui, dans ce but, met l'accent sur l'intégration, les interactions et la promotion d'une culture commune dans le respect des droits et de la diversité. (Bouchard 2012 : 51).

Bouchard exprime à partir d'un angle pratique le processus de rapprochement interculturel à travers son concept central de préséance *ad hoc* de la culture majoritaire (Bouchard 2011 : 413). C'est un élément bien spécifique à l'interculturalisme québécois puisque cette préséance *ad hoc* représente ni plus ni moins le fragile équilibre entre l'unité et la diversité.

En bref, la culture majoritaire pourra accueillir certains éléments des différentes communautés présentes sur son territoire, tout en restant peu flexible sur certains traits culturels qu'elle considère essentiels à sa continuité. Cette perspective a le mérite de mettre en lumière la responsabilité partagée de l'intégration, ou le principe de réciprocité pour reprendre l'expression de Bouchard.

Bref, voilà comment, de manière plus concrète se fait l'échange interculturel :

Il est requis des groupes minoritaires de s'adapter à la société d'accueil, d'adhérer à ses valeurs fondamentales et de respecter ses institutions, mais en vertu de la double obligation qui vient d'être évoquée, le groupe majoritaire se doit parfois lui aussi d'amender certaines de ses façons de faire. (Bouchard 2011 : 421).

L'autre aspect intéressant de la démarche élaborée par Gérard Bouchard est qu'il considère le vivre ensemble de façon ouverte, en ce sens que sa réflexion ne se limite pas aux personnes provenant de la majorité francophone et à celles issues de l'immigration récente. Bouchard applique son raisonnement également aux anglophones et aux Autochtones, aux minorités nationales.

Pour le cas des Autochtones, Bouchard dira que les droits octroyés à ces communautés « participaient très manifestement de l'esprit de l'interculturalisme dans la mesure où elles reconnaissaient la spécificité culturelle et les droits de ces populations minoritaires, tout en balisant la voie d'un dialogue et d'un rapprochement » (Bouchard 2012 : 47).

Bouchard ajoute qu'il est nécessaire d'éviter d'être complaisant face au dialogue interculturel : s'y limiter est insuffisant.

Ce genre d'exercice [le dialogue interculturel] peut tourner court s'il n'est pas prolongé et inséré dans des initiatives conjointes, dans des projets concrets axés sur des besoins qui se manifestent à l'échelle communautaire, institutionnelle ou nationale, et dont tous les acteurs pourront tirer profit. (Bouchard 2012 : 67)

On ne peut que donner raison à Bouchard sur ce point, particulièrement lorsque des minorités nationales gèrent des institutions clés. Effectivement, la gestion de certaines institutions par les communautés nationales sans initiatives conjointes, par exemple, peut exacerber le clivage entre elles.

1.2.3 L'interculturalisme : une politique publique ancrée dans la pratique

Revenons à Rocher et White qui articulent une troisième et dernière facette de l'interculturalisme : ils nous invitent à considérer cette « stratégie pour assurer l'intégration des personnes et des groupes issus de l'immigration » (2014 : 16) comme politique publique.

[Cette politique publique] relève d'une série de propositions normatives qui posent non seulement la primauté de la langue française comme langue publique commune, mais qui prônent aussi l'allégeance symbolique aux valeurs de la majorité d'expression française, et ce, tout en préconisant l'échange et la réciprocité comme antidote aux approches assimilationnistes. (Rocher et White 2014 : 16)

Dans les chapitres suivants, nous retracerons le contexte dans lequel s'est développée la pratique québécoise en matière de gestion de la diversité. De plus, nous approfondirons les éléments constitutifs de l'interculturalisme pour bien mesurer l'action interculturelle de l'État québécois.

CHAPITRE II

INQUIÉTUDE LINGUISTIQUE ET GESTION DE LA DIVERSITÉ : LA DÉFINITION DU PROBLÈME

Qu'est-ce qui est à la base de la politique québécoise en matière de gestion de la diversité? Dans quel contexte cette problématique a-t-elle été développée, et quel impact ce socle particulier a eu sur la structuration de la réponse québécoise en la matière?

Le but de cette seconde partie est de montrer que la réflexion portant sur la gestion de la diversité ethnoculturelle au Québec – bref, la nécessité de répondre au défi du pluralisme – peut tirer ses origines d'un facteur structurant : l'inquiétude linguistique de la majorité francophone québécoise, en plein contexte d'éveil national durant la décennie des années 1960.

À cet égard, on comprendra que les travaux de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (connue sous le nom de la Commission Parent, du nom de son président M^{gr} Alphonse-Marie Parent) ont été déterminants. On pourra ainsi prendre compte que le milieu de l'éducation est non seulement au cœur des réflexions sur le vivre ensemble, mais que c'est dans ce milieu que les premiers jalons seront posés.

L'analyse de la définition du problème politique, nous rappelle Patrick Hassenteufel, doit se faire en trois temps : (1) d'abord, il faut qu'un problème soit considéré comme

enjeu politique : (2) il doit être défini comme un enjeu collectif (Hassenteufel 2011 : 43). Ensuite, (3) ce problème doit pouvoir se régler par l'action de l'État (Hassenteufel 2011 : 44).

Prenons l'exemple du vol d'une voiture : ce problème ne deviendra pas un problème politique puisqu'il ne pourra pas être défini comme un enjeu collectif. Néanmoins, si on apprend que la voiture volée est celle d'un ministre, alors cette situation pourra se qualifier comme un enjeu collectif puisque des documents officiels ou des données confidentielles pourraient être dévoilées. Dans ce cas, l'État pourra agir sur l'enjeu collectif en déployant les forces policières à sa disposition et ainsi enquêter pour récupérer la voiture du ministre. Avec cet exemple assez banal, on peut voir qu'il existe certains types de problèmes dont l'État pourra se saisir.

Il ne faut pas négliger le troisième critère d'analyse proposé par Hassenteufel : pour qu'un problème politique puisse mériter l'action du gouvernement, ce problème doit être sélectionné parmi tous les autres enjeux présents dans une société (2011 : 44). Un problème est sélectionné pour des raisons diverses : un calcul électoral, une urgence d'agir (pensons à une catastrophe naturelle qui demande une action publique rapide et immédiate) ou par l'intensité dramatique de l'évènement.

À titre d'exemple, la tragédie de Lac-Mégantic a permis de hausser les normes ferroviaires et mis à l'agenda la nécessité d'une voie pour contourner le centre-ville. Bref, pour qu'un problème politique prenne de l'importance et fasse son apparition sur l'agenda du gouvernement, il doit devenir un enjeu collectif prioritaire.

2.1 L'inquiétude linguistique : un enjeu collectif

Le rapport Parent, publié en trois tomes en 1963 et 1964, aura deux conséquences majeures au chapitre du vivre ensemble : d'une part, il posera pour la première fois –

du moins dans un document gouvernemental au Québec – le rapprochement entre la langue, l'intégration et l'éducation. D'autre part, il jettera les bases afin que l'État québécois assume ses responsabilités constitutionnelles en matière d'éducation.

Notons d'abord que la croissance démographique de la communauté francophone, ayant connu un fort taux de natalité dans les décennies pré-1960, est en forte baisse au même moment où les commissaires rédigent leur rapport. Dans une analyse publiée par l'Institut de la statistique du Québec, les auteurs notent que la communauté linguistique d'appartenance de la mère est corrélée à une variation différente du taux de fécondité. Plus précisément :

À la fin des années 1950, on comptait encore plus de quatre enfants par femme en moyenne chez les francophones. Leur fécondité a cependant connu une importante diminution durant les décennies 1960 à 1980, plus marquée que celle affichée par les autres groupes linguistiques durant cette période. (Institut de la statistique du Québec 2012 : 113).

La tendance de la communauté francophone à assurer sa propre croissance démographique par un fort taux de natalité n'est plus une réalité. L'immigration devient donc nécessaire pour assurer le renouvellement et la croissance de la population. Aussi, cette période coïncide, d'abord, avec l'augmentation de la population immigrante admise au Québec, puis avec une diversification des pays d'origine (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration 1981 : 5-9).

Bien que l'ouverture à l'immigration n'est pas un problème en soi au niveau linguistique en général, il pose un problème spécifique dans le cas québécois : une majorité de ces nouveaux arrivants s'intègrent par le truchement de l'apprentissage de l'anglais notamment dans les réseaux scolaires anglo-protestants et anglo-catholiques (Mc Andrew 2010 : 87-8).

La Commission Parent est la première à prendre acte de l'attraction des écoles anglophones pour les immigrants et « constate que le phénomène de l'anglicisation des néo-Québécois prend de l'ampleur au Québec et que cela pourrait mettre en péril l'avenir des francophones » (Gagnon et al. 2014 : 7).

C'est probablement à cause de la situation socio-économique dont nous parlons [moins avantageuse chez les francophones] que nombre de Néo-Canadiens s'installant au Québec choisissent, dans une proportion de 5/7, de faire de leurs enfants des anglophones ; c'est le cas de presque tous les immigrants juifs, allemands et polonais. (Rapport Parent 1964 : tome II, paragraphe 622).

Autrement dit, la Commission Parent met en relief l'inquiétude linguistique du Québec. Cette inquiétude peut se comprendre à travers le concept de « majorité fragile » utilisé par Marie Mc Andrew en réponse à l'historien Gérard Bouchard qui lui avait caractérisé la majorité francophone québécoise comme une « minorité fragile », étant donné notamment son petit nombre de locuteurs dans un contexte largement anglophone de l'environnement nord-américain (Bouchard 2011 : 410). Mc Andrew souhaite proposer une définition plus complexe de la réalité sociologique au Québec en utilisant son concept de majorité fragile (Mc Andrew 2010).

Pour l'auteure, cette notion de majorité fragile vient remplir un vide sémantique dans le champ des études ethniques puisque les catégories mutuellement exclusives de majorité et de minorité ne permettent pas de bien rendre compte des divers cas de figure (le Québec, la Catalogne, l'Irlande du Nord et la Belgique). En effet, pour ces sociétés, « l'identification d'un groupe majoritaire unique est une tâche presque impossible ou, du moins, la position du groupe qui pourrait prétendre à ce statut est suffisamment ambiguë pour soulever des dilemmes conceptuels » (Mc Andrew 2010 : 10).

Bien que la caractérisation duale minorité-majorité peut rendre compte dans une certaine mesure des relations entre la communauté francophone et les communautés

autochtones, il faut savoir que dans le contexte québécois la majorité francophone entretient une relation bien particulière avec « sa » minorité anglophone puisque cette dernière a longtemps dominé les sphères économiques et politiques (Bouchard 2012 : 52). Ainsi, il est difficile d'utiliser le terme de majorité pour désigner la communauté francophone au Québec puisqu'elle ne bénéficie pas de tous les avantages qui viennent avec un tel statut. Ainsi, ce concept de majorité fragile met bien en lumière la situation particulière du Québec.

Dans le même ordre d'idées, il est difficile d'utiliser le terme de minorité pour désigner la communauté anglophone présente au Québec tout simplement parce qu'elle jouit d'une situation favorable, notamment aux niveaux économique et politique. On peut, à cet égard, considérer la communauté anglophone comme une minorité privilégiée puisque celle-ci bénéficie d'une série d'institutions (pensons aux commissions scolaires), est une communauté attrayante pour les gens issus de l'immigration et dispose de plusieurs avantages économiques par rapport à la communauté francophone (Zanazanian 2008 : 113).

Le fragile équilibre entre, d'une part, l'affirmation nationale de la communauté francophone, et, d'autre part, l'impératif de reconnaissance de la communauté anglophone, sera difficile à trouver. Voilà toute la mesure des rapports tendus qui caractérisent la dynamique sociétale entre ces deux groupes linguistiques.

Bref, le point important à retenir ici, c'est que la communauté francophone, bien que majoritaire au plan démographique, est bien inscrite dans un contexte de majorité fragile. De plus, l'inquiétude linguistique est amplifiée par le ralentissement de l'accroissement naturel de la communauté francophone, dans un contexte d'augmentation de l'immigration où les immigrants s'intégraient largement à l'époque, à la communauté anglophone en empruntant la voie du système scolaire. C'est donc dire que la question du vivre ensemble se pose d'abord et avant tout, au Québec, dans

un contexte d'inquiétude linguistique. Le rapport Parent témoigne précisément de cette prise de conscience.

2.2 L'éveil national : l'État peut (et doit) agir

Cette prise de conscience s'effectue dans un contexte plus large : l'éveil national du peuple québécois. Pour le politologue Louis Balthazar, pionnier de l'étude du nationalisme québécois, « la naissance d'un véritable pouvoir politique québécois » (1977 : 274) est à la base pour les Québécoises et les Québécois de la prise de « conscience de leurs différences, de leur originalité, de leur responsabilité nationale » (1977 : 274).

Le nationalisme québécois, contrairement au nationalisme canadien-français, est donc irrémédiablement politique. À une époque où presque tous les problèmes sociaux, culturels, économiques, pour tout dire humains, ont une incidence politique, il serait d'ailleurs impensable qu'il en soit autrement. Il est devenu tout à fait utopique de penser qu'un peuple puisse conserver son identité et sa cohésion sans s'appuyer sur un pouvoir politique. (Balthazar 1977 : 278-9)

Ce phénomène de modernisation du nationalisme québécois implique deux éléments majeurs. D'une part, un déplacement des frontières nationales s'opère graduellement pour mieux correspondre au territoire de l'État québécois. Alors que traditionnellement, le nationalisme canadien-français visait à conserver « un ensemble humain pancanadien » d'expression française et catholique, argumente Alain Dieckhoff, le nationalisme qui se développe au Québec « passait inéluctablement par l'affirmation de sa juridiction sur une base territoriale précise, en l'occurrence celle de la province du Québec. » (Dieckhoff 2014 : 516).

D'autre part, le nationalisme québécois est éminemment politique puisqu'il investira l'État comme outil d'émancipation collective. Non seulement l'État poursuivra une

mission à portée sociale (comme l'éducation, l'assistance sociale, la culture), mais également se transformera en moteur du développement économique en faisant appel à de grands projets structurants, dont Hydro-Québec (Gagnon et Montcalm, 1992 : 61-189; Dieckhoff 2014 : 516).

Dans le domaine social, la Commission Parent participe activement à cette prise de conscience voulant que l'État québécois ait la latitude politique nécessaire et la légitimité requise pour agir en matière d'éducation, et pour contribuer à l'émancipation de la nation québécoise plus précisément. Il en découlera comme conséquence concrète que l'État québécois assumera ses responsabilités constitutionnelles en éducation.

Le cas du Québec est intéressant puisque bien qu'il eut la responsabilité de l'éducation dans les limites imposées par la Constitution canadienne, l'État québécois n'a véritablement pris le contrôle de l'administration de l'éducation qu'au moment de la Révolution tranquille.

Il faut mentionner que l'éducation est une compétence réservée au palier provincial dès le début de la fédération canadienne. Cette compétence constitutionnelle vient avec une condition, celle, pour le Québec notamment, de mettre en place des systèmes d'éducation parallèles. En effet, l'article 93 de *la Loi constitutionnelle* de 1867 attribue la compétence en éducation aux provinces, mais spécifie aussi que deux systèmes d'éducation devront coexister : ce sont des écoles dites confessionnelles. Rappelons à cet égard que les frontières entre les communautés religieuses et linguistiques sont, au début de la Confédération canadienne, assez congruentes (Mc Andrew et Proulx 2000 : 87). D'un côté, on met en place un réseau catholique majoritairement francophone et, de l'autre, le réseau protestant anglophone (Comité sur les affaires religieuses 2006 : 6).

Pour ce qui est des communautés autochtones, le gouvernement fédéral a conservé le plein pouvoir législatif sur toutes les questions relatives à ces communautés conformément au paragraphe 24 à l'article 91 de la *Loi constitutionnelle* de 1867. En 1960 – donc, avant la signature d'ententes spécifiques avec certaines nations autochtones -, toutes les communautés autochtones sur le territoire québécois relevaient de la juridiction de la *Loi sur les Indiens* (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones 2011 : 11). En bref, le contexte juridique porté par la Constitution canadienne n'oblige pas le gouvernement du Québec à agir auprès de ces communautés.

Jusqu'aux années 1950, le système francocatholique est particulièrement contrôlé par les responsables religieux : par exemple, sur toute la période, environ la moitié des enseignants n'est pas laïque alors que dans le système anglophone, la même proportion est de moins de 1% (Graveline 2007 : 50-1). Les écoles angloprotestantes se sont développées différemment durant le XXe siècle : autonomes sur le plan financier, compte tenu de sa clientèle, mais aussi plus enclines à accueillir les autres religions, les écoles angloprotestantes, jouissant d'une clientèle plus diversifiée sur le plan culturel, ont un bilan bien distinct de celui des écoles francocatholiques (Graveline 2007 : 58-65; Comité sur les affaires religieuses 2006 : 7-8).

La *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* vient changer la donne. Ses recommandations portent notamment sur l'accès du plus grand nombre au système d'éducation, surtout aux niveaux supérieurs, le renouvellement des programmes éducatifs et la création d'un ministère de l'Éducation (Graveline 2007 : 105-13) : bref, il s'agit d'une étape importante qui permet à l'État québécois d'assumer ses propres compétences constitutionnelles en éducation, mettant en échec le contrôle religieux de ces institutions.

L'exemple de la création tardive du ministère de l'Éducation illustre probablement le mieux ce moment où l'État québécois prend le contrôle de ses compétences. Effectivement, il faut se rappeler qu'entre 1875 et 1964 – soit durant 89 ans – le Québec ne jugeait pas nécessaire la mise en place d'un ministère de l'Éducation, compte tenu de la force des comités confessionnels responsables des réseaux d'éducation (Graveline 2007 : 48-9, 108).

Le rapport Parent recommande concrètement la création d'un ministère dédié à l'éducation, ce qui fut fait en 1964. La première condition à l'élaboration d'une politique publique est en place : l'État québécois peut agir, maintenant qu'il assume pleinement ses responsabilités grâce aux institutions étatiques nouvellement créées. Pour ainsi dire, au tournant des années 1970, le Québec assume sa complète responsabilité constitutionnelle en matière d'éducation.

2.3 Les événements de Saint-Léonard : la sélection du problème

Nous nous trouvons donc dans un contexte où l'État québécois peut agir, où une inquiétude croissante face à la survie linguistique de la majorité fragile francophone, alors en plein éveil national, se fait sentir. Nous sommes donc devant un problème politique, qui mobilise des ressources importantes : or, c'est un conflit politique parfois violent, les émeutes de Saint-Léonard, qui est à l'origine de la mise à l'agenda du problème de la gestion de la diversité. Nous sommes devant un élément déclencheur menant à une imposante mobilisation afin de préserver le fait français.

C'est encore une fois un événement lié au milieu de l'éducation qui commandera à l'État québécois d'agir sur l'enjeu de l'inquiétude linguistique. Les émeutes de Saint-Léonard correspondent à un antagonisme linguistique qui se résume assez bien : en 1967, la commission scolaire catholique locale décide d'offrir dorénavant seulement

les cours en langue française plutôt que de continuer à offrir des services bilingues avec une offre des cours beaucoup plus imposante en langue anglaise.

Le résultat a été une mobilisation de néo-Québécois d'origine italienne, à travers le Montreal Catholic Association of Parents, alors que les francophones, quant à eux, se sont regroupés dans le Mouvement pour l'intégration scolaire. La lutte entre les deux groupes s'est faite sur plusieurs fronts, notamment politique, mais a aussi mené aux émeutes de 1969 (Linteau et al. 1989 : 602-3).

L'intensité élevée de l'évènement ne fait pas de doute. Le gouvernement d'alors devra agir et prendre des décisions. En d'autres termes, les circonstances obligent les décideurs à trouver une sortie de crise. C'est ce à quoi les gouvernements s'emploieront successivement comme nous le verrons au prochain chapitre. C'est ici que débute l'expérience québécoise en matière d'interculturalisme.

Pour le moment, il s'agit simplement de comprendre que ce conflit posait les jalons de toute la réflexion qui s'effectuera subséquemment et où l'on se demandera comment gérer l'intégration à la nation québécoise des gens issus de l'immigration dans un contexte de conflits linguistiques. Qui plus est, la réflexion quant à la gestion de la diversité est bel et bien entamée – et exige une action publique – du moment où un conflit linguistique important éclate entre francophones, anglophones et des gens issus de l'immigration. À travers tout cela, les communautés autochtones passent en quelque sorte sous le radar de l'action publique, non seulement parce que le cadre juridique ne permet pas au Québec de s'y investir, mais aussi étant donné la place prépondérante réservée aux débats linguistiques.

Il n'est donc pas surprenant, considérant tout ceci, que la politique linguistique qui s'élaborera au Québec ainsi que les politiques d'intégration subséquentes – en d'autres termes, la tradition québécoise des politiques publiques interculturelles - aient une

constante : celle de mettre de l'avant le fait français et de placer le secteur de l'éducation au cœur des préoccupations. C'est ce que nous verrons au prochain chapitre.

CHAPITRE III

L'INTERCULTURALISME COMME LE MODÈLE D'INTÉGRATION PRIVILÉGIÉ : LA PRISE DE DÉCISION

On se trouve maintenant logiquement à analyser une autre étape d'une politique publique, c'est-à-dire la prise de décision. C'est ici où l'État décide de l'outil à utiliser pour pouvoir répondre à la problématique préalablement identifiée (Hassenteufel 2011 : 65). Sans entrer trop dans les détails des débats en science politique, mentionnons qu'au moins deux cadres d'analyse dominants s'opposent à cette étape-ci.

D'une part, l'école du choix rationnel se démarque dans ses explications pragmatiques quant à la sélection d'une politique publique, notamment en faisant appel à des calculs coûts-bénéfices. Les élus, appuyés par l'administration publique, viendraient faire le point sur un enjeu précis en considérant l'ensemble des outils qui sont à leur disposition pour finalement choisir, en suivant des critères spécifiques, la meilleure politique publique à mettre en place.

D'autre part, l'école de l'analyse séquentielle viendra expliquer la prise de décision comme un processus puisque l'on théorise la prise de décision de manière linéaire. Ici, une politique publique se construit de manière incrémentale, au gré des différentes décisions. C'est cette seconde façon de considérer une politique publique – l'analyse séquentielle – qui sera privilégiée dans le présent travail.

Le but central de ce chapitre est de présenter le modèle québécois de gestion de la diversité : l'interculturalisme. La spécificité du Québec à cet égard ne tient pas tant au choix de l'interculturalisme comme politique officielle d'intégration, mais réside plutôt dans l'accent mis sur la langue comme « foyer de convergence ». En effet, pour l'État québécois, une intégration réussie passe par l'utilisation du français dans l'espace public. L'acquisition de la langue française devrait permettre à toutes et à tous d'intégrer le marché du travail, puis de participer à la conversation politique.

À cet égard, on affirmera que la politique interculturelle, en contexte québécois, dépasse le simple cadre discursif, ou rhétorique. Plusieurs politiques ont été mises en place et structurent aujourd'hui la façon dont le Québec s'ouvre à la diversité en accueillant les différents groupes issus de l'immigration. Il y a donc une tradition québécoise de l'interculturalisme qui s'incarne dans les pratiques de l'État. Il y a d'abord les politiques linguistiques, lesquelles découlent directement de l'action gouvernementale dans le sillon des événements de Saint-Léonard et des divers conflits linguistiques, et, ensuite, les différentes politiques d'intégration.

De par cette analyse, on comprendra également que la réflexion portant sur l'interculturalisme se centrera de plus en plus autour des nouveaux arrivants, au détriment d'une réflexion plus large comprenant toutes les communautés au Québec. On mettra également en valeur l'apport du *Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles* qui, avec la publication de son rapport en 1985, balise la question de l'interculturalisme dans le contexte scolaire : il en découlera la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

3.1 Politiques linguistiques : de la promotion à la coercition

L'insistance relevée au second chapitre sur le contexte ayant mené à l'adoption de l'interculturalisme trouve tout son sens ici. Le vivre ensemble, on le comprend d'abord et avant tout en utilisant la lorgnette de la langue d'enseignement.

D'abord, la première réponse aux événements de Saint-Léonard a été fournie par le gouvernement de l'Union nationale par la création de la *Commission d'enquête sur la situation de la langue française et des droits linguistiques au Québec* (ci-après la Commission Gendron). Toutefois, sans attendre le dépôt du rapport, en 1969, l'urgence de la situation allait mener à l'adoption de la loi 63 par l'Assemblée nationale. Cette législation d'à peine 5 articles institue le libre choix de la langue d'enseignement au Québec, c'est-à-dire que tous pourront décider de la langue d'enseignement de leurs enfants. En contrepartie, on instaure pour la première fois l'exigence pour les écoles anglophones d'y déployer des efforts pour permettre à leurs élèves d'atteindre un niveau de connaissance satisfaisant du français. Fait à noter, il a été permis pour les députés de voter librement sur ce projet de loi, situation exceptionnelle dans le système parlementaire où la discipline de partis est généralement exigée. Ceci témoigne du caractère hautement controversé des mesures prises.

En 1973, la Commission Gendron affirme dans son rapport que bien que la langue française ne soit pas en danger au Québec, elle n'est toutefois pas considérée comme étant la langue de travail (Commission Gendron 1973). Pour ce qui est du domaine de l'éducation, le rapport souligne que des francophones ont tendance à inscrire leurs enfants dans le secteur anglophone, suggérant du même coup aux nouveaux arrivants que ce choix est bénéfique pour l'avancement professionnel de leurs enfants.

Suite aux conclusions de la Commission Gendron, la réponse du Parti libéral du Québec, qui avait pris le relais de l'Union nationale à compter de 1970 sous le leadership de

Robert Bourassa, a été l'adoption de la *Loi sur la langue officielle*. La loi 22 de 1974 stipule en effet que le français devient la seule et unique langue officielle au Québec. En éducation, on franchit un nouveau pas puisque la loi limite l'accès au réseau anglais à ceux qui ont déjà une connaissance suffisante de cette langue. Concrètement, on instaurera des tests d'anglais comme condition *sine qua non* pour tout élève voulant avoir accès aux écoles anglophones. En d'autres termes, l'adoption de cette loi marque un tournant important : la stratégie de la promotion de la langue française – laquelle était la politique officielle en matière linguistique jusqu'alors — est abandonnée au profit de mesures plus coercitives.

C'est en 1976 qu'un nouveau gouvernement, dirigé par René Lévesque, du Parti Québécois, propose l'adoption de la loi 101 (*Charte de la langue française*). Ce document législatif remplace la *Loi sur la langue officielle* et va un peu plus loin : elle oblige l'enseignement public dans la langue française pour tous, sauf pour les enfants dont un parent a bénéficié du système d'enseignement anglophone québécois. On reconnaît par cette disposition le droit acquis de la communauté historique anglophone, et plus généralement des enfants instruits jusqu'alors dans une école anglophone.

Notons que ce droit perdure dans le temps et s'applique encore aujourd'hui. On peut s'imaginer qu'un enfant dont les deux parents sont francophones, mais que l'un d'eux a fréquenté une école anglophone au cours des années 1970, aura le droit de se scolariser dans le réseau anglophone : dans la littérature en éducation, on parle du phénomène des « ayants droit ». Pour bien mesurer cette situation, notons qu'on évalue à environ 15.2% la clientèle scolaire du réseau anglophone comme étant francophone, jouissant de leur droit historique de fréquentation (Mc Andrew 2010 : 28).

Cette politique linguistique devient aujourd'hui incontournable à la pratique de l'interculturalisme québécois. Il s'agit du premier jalon où l'on affirme le statut particulier réservé au fait français alors que les écoles francophones ont la tâche

d'intégrer les jeunes issus de l'immigration. Un bouleversement des clientèles scolaires s'opère par le fait même (Mc Andrew et Proulx : 90).

Qui plus est, il est intéressant de noter que cette politique se fait en accord avec le droit des communautés anglophones à gérer leur propre réseau. Bref, comme le souligne brillamment Marie Mc Andrew, la mise en place de ce système d'éducation pluriel – ou dual, basé sur la langue – est acceptable puisqu'il permet une résolution satisfaisante du conflit entre les deux groupes linguistiques en opposition : la communauté francophone pourra intégrer les élèves issus de l'immigration à travers son système d'éducation, tout en accordant le droit à la communauté anglophone historique de contrôler son propre réseau (Mc Andrew 2003 : 190-1).

Alors que Mc Andrew utilise l'expression de « ségrégation consensuelle » (Mc Andrew 2003 : 189) pour qualifier ce système. On est plutôt d'avis qu'il s'agit d'un exemple concret de la recherche d'équilibre, au cœur du projet interculturel québécois, entre la communauté majoritaire, sa minorité nationale et les communautés culturelles. La promotion et la protection du fait français sont placées au cœur de cette recherche d'équilibre.

3.2 Politiques d'intégration : une stratégie de construction nationale

Autrement, les politiques d'intégration sont aussi constitutives du modèle interculturel au Québec. Il est intéressant de comparer la politique d'intégration offerte en 1985 à celle de 1990 : au gré du temps, on focalise de plus en plus sur les minorités culturelles aux dépens d'une lecture globale du vivre ensemble.

En effet, au-delà de l'importance de décider du statut à accorder à la langue française et des mesures pour assurer sa préservation, l'impératif d'intégration de l'immigration permettra à la communauté francophone de redéfinir ses frontières d'appartenance dans

une stratégie de construction nationale. En effet, comme le soulignent Alain-G. Gagnon et Raffaele Iacovino,

[...], en construisant son propre modèle d'intégration, le Québec a, dans une certaine mesure, formulé une réponse à la politique canadienne de multiculturalisme : une position qui affirme la primauté de l'État québécois dans les domaines de la politique, de l'identité et rejette l'interprétation réductionnisme voulant que l'État québécois soit le reflet d'un groupe ethnique monolithique. (Gagnon et Iacovino 2003 : 419)

En bref, cette idée que le Québec doit développer un modèle d'intégration qui lui est propre est indissociable du contexte politique qui lui a donné naissance : comme nous l'avons vu, la définition du défi de l'intégration s'est faite dans un contexte d'éveil national puis d'une insécurité linguistique. Le fait de se distinguer de l'État canadien, lui aussi en plein essor, devient dans ce contexte important. Bref, « [...] l'idée d'une citoyenneté québécoise ne peut être dissociée de la question plus large de l'affirmation nationale du Québec dans un contexte de construction nationale pancanadienne » (Gagnon et Iacovino 2003 : 419).

La première politique d'intégration voit ainsi le jour en 1981 – assez tardivement, doit-on le souligner – alors que le gouvernement péquiste d'alors dépose sa politique *Autant de façons d'être Québécois* : « Le point central de cette publication rappelait que, contrairement au multiculturalisme canadien, le modèle d'intégration québécois met l'accent sur l'idée de convergence » (Gagnon et Iacovino 2003 : 421). Cette politique s'articule autour d'un « foyer de convergence » qui comporte deux points centraux : la langue française comme langue commune ainsi que l'élaboration d'une culture de convergence.

Pour ainsi dire, par la voie de cette politique, le Gouvernement du Québec souhaite donner à la connaissance de la langue française une toute nouvelle utilité. L'apprentissage de la langue permettra aux citoyens de participer à la vie politique,

d'où les efforts déployés pour s'assurer que le français devienne la langue d'usage pour tous. On dépasse ici la simple idée de la protection de la langue française qui est à la base des politiques linguistiques.

L'autre aspect élaboré dans *Autant de façons d'être Québécois*, celle de la culture de convergence, correspond à la métaphore de l'arbre vivant : « Un peu comme une branche ou des greffes profitent de l'enracinement et de la sève de l'arbre tout entier » (MCCI 1981 : 12). Ainsi, l'idée portée par cette politique est que la communauté francophone devient le socle d'une culture en construction qui pourra intégrer certains éléments culturels des minorités issues de l'immigration.

Les anglophones obtiennent une place particulière dans cette politique. On soutient qu'« [il] n'est pas de nation sans minorités linguistiques et il est légitime que ces minorités préservent leur héritage et puissent s'épanouir librement » (MCCI 1981 : 11). Ce rapport ne fait néanmoins aucune mention des communautés autochtones présentes sur le territoire québécois dans la définition qu'il offre du vivre ensemble. Ainsi, sur le plan du respect des minorités nationales, *Autant de façons d'être québécois* offre un bilan mitigé puisque la minorité anglophone semble privilégiée.

Un autre aspect qui mérite d'être souligné est que ce plan d'action reconnaît une insensibilité passée de la communauté francophone vis-à-vis l'immigration, notamment par « une certaine xénophobie » (MCCI 1981 : 10). Ainsi, il est possible d'affirmer que l'objectif du plan d'action est véritablement de marquer une rupture avec les pratiques précédentes en matière d'intégration au Québec. On propose alors d'allier l'unité et la diversité : « [cette politique] établit [...] la vision d'une communauté politique linguistique unilingue et ethniquement pluraliste au Québec. » (Gagnon et Iacovino 2003 : 421).

Cette première version concrète de l'interculturalisme sera actualisée alors que le Québec acquiert de plus en plus de pouvoirs en matière d'immigration (notamment avec la signature de l'Accord Gagnon-Tremblay-McDougall en 1991). Une seconde politique – encore structurante aujourd'hui en termes de planification de l'immigration et d'intégration des nouveaux arrivants – est déposée. Il s'agit de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, publié en 1990. C'est ici qu'est développée une évolution de la pratique de l'interculturalisme, alors que le concept de « culture publique commune » y est présenté.

On associe souvent cette vision de culture publique commune à une sorte de contrat moral, décrit comme un « engagement réciproque » (Gagnon et Iacovino 2003 : 421), où les gens de la culture majoritaire acceptent de faciliter la participation – et favoriser le rapprochement – des différentes communautés culturelles au processus politique et démocratique, tant et aussi longtemps que la langue publique demeure le français (MCCI 1990 : 16).

Cette politique interculturelle se contente cependant de construire un discours intégrateur seulement autour des gens issus de l'immigration et de la communauté francophone. C'est ainsi que sont occultées les relations avec les deux autres communautés nationales. Il semble pertinent de citer dans l'intégralité la toute première note de bas de page inscrite à l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* :

Plusieurs problématiques soulevées dans le présent *Énoncé*, notamment la pleine participation et le développement des relations intercommunautaires harmonieuses, pourraient s'appliquer en tout ou en partie aux Québécois d'origine britannique ou autochtone. Cependant, pour des raisons historiques évidentes ainsi que le contrôle de certaines institutions que leur assure leur statut [...] justifie le choix du Gouvernement d'aborder l'intégration des Québécois des communautés culturelles comme une réalité qui demande une réponse spécifique. (MCCI 1990 : 4).

Contrairement à *Autant de façons d'être québécois* – bien qu'elle le faisait de manière partielle —, cette politique ne permet pas de rendre compte de la diversité profonde, linguistique et culturelle, inhérente à la société québécoise du fait qu'elle ne traite pas des diverses communautés nationales. Par contre, cette exclusion des communautés nationales minoritaires de la politique interculturelle du gouvernement québécois peut aussi se comprendre par la volonté pour celui-ci de les traiter différemment étant donné leur statut historique. Or, des politiques à leur égard n'ont pas été développées en parallèle : c'est une anomalie majeure quant à la pratique interculturelle.

Soulignons qu'il importe peu de développer sur les politiques subséquentes en matière d'immigration puisque, d'une part, les tentatives d'élaboration d'une politique d'intégration axée sur le concept de citoyenneté unifiée – projet porté par le Parti québécois au lendemain du référendum de 1995 à travers différentes initiatives (le Forum national sur la citoyenneté et l'intégration, en 2000, la Commission Larose en 2001) – « représentent des échecs au sens où elles ne réussirent guère à s'établir comme étant structurante et capable de rallier un large consensus au sein de la communauté politique » (Sévigny 2008 : 106). Qui plus est, le rapport publié par le nouveau gouvernement libéral en 2004 intitulé *Des valeurs partagées, des intérêts communs* constitue un « retour à la politique de 1990 » (Sévigny 2008 :), du moins dans ses principes directeurs.

On voit donc un glissement s'opérer dans ce qui constitue le contenu de la pratique interculturelle au Québec : alors qu'à la base, une attention spéciale était accordée à la minorité nationale constituée par les anglophones, on oublie peu à peu cette réalité dans les politiques officielles. Bien sûr, on peut attribuer ce changement au fait que la clientèle première d'une politique d'intégration sont les gens issus de l'immigration récente : toutefois, on doit encore une fois mentionner qu'il s'agit là d'une conception limitée du vivre ensemble.

La *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, plus largement connue sous le nom de Commission Bouchard-Taylor, proposera au gouvernement québécois d'adopter une politique officielle en matière d'interculturalisme.

Leur définition de l'interculturalisme a la vertu de ramener au goût du jour une conception plus inclusive ou globale, ayant une sensibilité pour les minorités nationales. Toutefois, nous sommes loin de la coupe aux lèvres puisqu'aucune politique en ce sens n'a encore été adoptée depuis par les partis ministériels qui se sont relayés à la tête du gouvernement du Québec.

D'ailleurs, notons que selon les commissaires de la Commission Bouchard-Taylor, la notion d'interculturalisme « n'a jamais fait l'objet d'une définition complète et officielle par l'État québécois » (Bouchard et Taylor 2008 : 20). C'est effectivement le cas en ce qui concerne les politiques d'intégration : toutefois, le secteur de l'éducation a pourtant fait ses devoirs en matière d'interculturalisme. En effet, le Rapport Chancy de 1985 et la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* de 1998 ont été mis en place bien qu'ils ne soient pas mentionnés dans le Rapport Bouchard-Taylor.

3.3 L'éducation interculturelle : le Rapport Chancy et la Politique d'intégration

Bref, l'interculturalisme en milieu scolaire, dans tout ça? Encore une fois, il offre un parcours représentatif en matière d'interculturalisme : alors que les principes qui guident l'action se basent sur une vision inclusive – comprise ici comme comprenant l'ensemble des Québécoises et des Québécois et non pas seulement les nouveaux arrivants -, un changement s'opère dans la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* de 1998.

En 1985, le *Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles* publie son rapport, communément appelé le Rapport Chancy. Suite à une demande du Conseil supérieur de l'éducation, le ministère de l'Éducation mandate ce comité afin de se pencher sur la question du développement et l'intégration des communautés culturelles à la société québécoise : rappelons que les écoles francophones viennent tout juste de recevoir le mandat précis d'intégrer la clientèle issue de l'immigration en son sein. Un bilan s'impose.

Citons d'entrée de jeu le rapport :

Ainsi donc nous avons écarté de l'analyse de la situation des communautés culturelles, les francophones et anglophones de souche, les Amérindiens et les Inuit. Cette décision valable pour les deux premiers volets de notre mandat, ne s'applique plus dès qu'il s'agit de développer une approche interculturelle à l'éducation. L'éducation interculturelle concerne tous les groupes culturels qui forment la société québécoise. (Rapport Chancy 1985 : 143)

Il est difficile d'être plus clair. Tous les élèves sont concernés par cette éducation interculturelle. En amont de cette prescription, le Rapport Chancy pose un diagnostic qui semble fort pertinent encore aujourd'hui, près de trente-cinq ans plus tard :

En somme, bien peu est fait pour valoriser les cultures d'origine dans les écoles multiethniques et sensibiliser les Québécois de souche à leurs caractéristiques. Dans ce domaine les tentatives de faire connaître les communautés culturelles dans une école en organisant des activités à caractère folklorique demeurent en marge du vécu scolaire et ne sont pas intégrées aux activités régulières de l'école. (Rapport Chancy 1985 : 137)

Les principes directeurs de cette politique s'incarnent dans une définition de l'éducation interculturelle classique, c'est-à-dire de former les élèves qui vivent dans une société marquée par la diversité à identifier et apprécier les différences culturelles

afin d'en faire profiter la vie culturelle et économique du Québec (Rapport Chancy 1985 : 141).

Ce rapport proposera comme toute première recommandation de mettre en place une politique d'éducation interculturelle, mais « cette recommandation ne fut pas retenue parce qu'on considérait à l'époque que l'immigration était le «problème de Montréal » et ne nécessitait donc pas une politique gouvernementale » (Mc Andrew et Bakhshaei 2016 : 24). Pourtant, cette politique arrivera, et ce, treize ans plus tard.

En 1998, la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* est adoptée : on vient ici, pour la première fois au Québec, mettre de l'avant une politique qui vise à moduler les interventions du réseau québécois d'éducation vis-à-vis la gestion de la diversité à l'école. Cette politique est bien représentative de l'interculturalisme québécois puisqu'elle met de l'avant un fort désir de promouvoir la langue française alors qu'elle ne propose pas d'orientation quant aux rapports interculturels entre les deux communautés linguistiques, les excluant ainsi de la réflexion sur la gestion de la diversité et du dialogue interculturel.

De manière constante avec le reste de l'analyse proposée depuis le début de ce travail, voyons comment l'interculturalisme s'instaure dans la pratique au Québec. En étudiant la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, on constate qu'elle reprend les grandes lignes de l'expérience interculturelle au Québec définies plus tôt : « En lien avec les grands principes du contrat moral de l'Énoncé de 1990, on y définit l'éducation interculturelle comme le savoir-vivre-ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (Mc Andrew 2001 : 116).

Il est frappant de constater que des huit orientations proposées, six d'entre elles visent directement ou indirectement la promotion du fait français, que ce soit en proposant de

mettre en place des classes d'accueil pour favoriser l'acquisition de la langue ou de concevoir la langue comme un véhicule de culture.

Pour illustrer une fois de plus le raisonnement proposé ici, il est pertinent de relever l'important travail comparatif effectué par Marie Mc Andrew, spécialiste des questions de l'éducation interculturelle. Concrètement, elle mentionne que dans le contexte américain, les visées de l'éducation interculturelle mettent l'accent sur la lutte contre le racisme. Dans le contexte européen, son analyse lui permet de conclure que ce type d'éducation vise à faire la lutte contre la discrimination (religieuse, notamment). Au Québec, c'est l'impératif de protection de la langue française qui structure la définition donnée autour de l'éducation interculturelle. Dans les trois cas, on peut bien voir une variation sémantique importante et, surtout, l'influence du contexte dans la définition du contenu de l'éducation interculturelle.

D'ailleurs, certaines initiatives fonctionnent très bien et sont en droite ligne avec l'idéal interculturel à l'école. C'est le cas, par exemple, du *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO), qui permet essentiellement de faire un pont entre la langue première de l'enfant et l'apprentissage de la langue française. C'est un élément bien représentatif de la pratique interculturelle au Québec. Ce programme a vu le jour quelques mois après l'adoption de la Loi 101 qui a mené, on le sait, à une modification marquée de la clientèle scolaire des écoles francophones. Encore une fois, c'est un programme à caractère linguistique qui se distingue comme étant un élément clé de l'interculturalisme québécois.

Pour ce qui est des communautés anglophones, il serait faux de dire que la Politique n'en fait pas mention : la toute première ligne du premier chapitre énumère les différentes clientèles du système scolaire (Ministère de l'Éducation 1998 : 3). La sixième orientation - le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire

dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire – propose d'ailleurs des pistes de solution pour assurer une meilleure acquisition des langues maternelles et secondaires (l'anglais ou le français, selon le réseau) et tertiaires, ce qui, à terme, peut favoriser les rapprochements intercommunautaires.

Toutefois, il s'agit de la seule mention explicite, dans les orientations, du clivage institutionnel pourtant présent au Québec. Par conséquent, les autres orientations ne tiennent pas en compte la séparation institutionnelle des deux communautés linguistiques : c'est ainsi que l'on peut affirmer qu'on exclut les communautés anglophones de la réflexion, du fait qu'on est incapable, dans la Politique, de proposer des orientations pour atténuer les barrières au dialogue interculturel créées *de facto* avec des structures basées sur le clivage linguistique.

Le point de chute du présent travail est offert par cette affirmation : la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle est bien représentative de la pratique québécoise. En effet, une fois de plus, la question linguistique est mise de l'avant et elle évite la question des relations anglophones-francophones. Les communautés autochtones sont également largement absentes la réflexion.

CONCLUSION

Dans le cadre du présent travail, nous avons abordé la question de la gestion de la diversité à travers les politiques d'intégration et d'éducation. Les étapes de l'analyse de politique publique a donné un cadre à la présentation : la définition du problème collectif s'effectue dans un contexte de majorité fragile, où un fort conflit linguistique coïncide avec la période d'éveil national au Québec.

L'importance de ce conflit linguistique explique la prégnance de la langue comme socle de la politique officielle des gouvernements québécois face à la gestion de la diversité. En effet, la nécessité de protéger la langue française et d'en faire la langue d'accueil est un principe structurant et constant de l'interculturalisme québécois comme le prouvent les politiques linguistiques de plus en plus restrictives à cet égard. L'idée de la participation politique des différentes communautés – nationales ou culturelles — est aussi un élément important de la politique interculturelle pratiquée au Québec.

Globalement, le présent travail aura permis de mettre en évidence l'aspect spécifique de l'interculturalisme québécois : encore une fois, l'accent mis sur la langue française est son principal trait caractéristique. Ainsi, l'interculturalisme ne serait peut-être pas pratiqué au Québec si les contingences linguistiques étaient différentes.

Il semble également que l'interculturalisme est un mode de gestion de la diversité fort porteur pour une société souhaitant insuffler un vivre ensemble inclusif, en tout respect des droits des différents groupes qui composent l'État québécois. Du travail reste certes à effectuer pour mieux mettre en place ce mode de gestion de la diversité, mais le désir de poursuivre le projet interculturel semble judicieux dans le contexte québécois. En

effet, l'équilibre périlleux à trouver entre le projet d'intégration et le respect des différents droits collectifs semble être trouvé.

En filigrane de cette analyse, il semble pertinent de souligner l'importance des grandes commissions d'enquête et des réflexions sur les enjeux publics. Ceci est sans contredit une tradition bien ancrée au Québec qui permet, à terme, d'éclairer l'action politique de l'État québécois en fonction de l'expérience des parties prenantes, de l'état des connaissances et, bien souvent, de la population en général.

Terminons ce travail par des pistes de réflexion sur la mise en œuvre de l'interculturalisme, dernier jalon de l'analyse d'une politique publique. Le Québec a aujourd'hui des réseaux scolaires séparés selon la langue : le réseau anglophone, essentiellement pour la communauté historique anglophone, et le réseau francophone, que l'on rend également responsable de l'intégration de tous les enfants issus de l'immigration.

Les communautés autochtones jouissent également, à divers niveaux, d'une autonomie de gestion de leur réseau scolaire. Cette séparation institutionnelle permet-elle d'assurer un rapprochement entre toutes les communautés formant le Québec? Des pratiques qui permettent de mitiger les effets de cette séparation ont été mises en place?

Pour ce qui est de la mise en œuvre de la politique interculturelle en éducation, quelle sensibilité est accordée aux différents contextes scolaires liés au phénomène de concentration de l'immigration? En somme, en vertu de ce que le présent essai a révélé, peut-on enseigner l'interculturalisme de la même manière à Parc-Extension qu'à Hérouxville? Cette notion d'application uniforme et univoque d'une même politique semble offrir un espace intéressant d'analyse, surtout lorsqu'il est question de vivre ensemble.

Voilà des questions qui mériteraient d'être développées et fouillées afin de comprendre toute la mesure des limites au projet interculturel dans le secteur de l'éducation au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

- Balthazar, Louis. 1977. « Le nationalisme au Québec ». *Études internationale* 8 (no 2) : 266-81.
- Bouchard, Gérard. 2011. « Qu'est-ce que l'interculturalisme? ». *Revue de droit de McGill* 56 (no 2) : 395-468.
- Bouchard, Gérard. 2012. « Collective Destigmatization and Emancipation Through Language in 1960s Québec : An Unfinished Business ». *Du Bois Review* 9 (no 1) : 51-66.
- Canada. *Loi constitutionnelle de 1867*, 30 & 31 (R.-U.), Victoria, c. 3
- Canada. *Loi constitutionnelle de 1982*, 1982, ch. 11 (R.-U.), Annexe B
- Dieckhoff, Alain. 2014. « Le nationalisme québécois dans une perspective comparée ». Gagnon, Alain-G., dir., *La politique québécoise et canadienne : une approche pluraliste*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, coll. *Politeia*, 507-28.
- Hassenteufel, Patrick. 2011. *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Gagnon, Alain-G. et Raffaele Iacovino. 2003. « Le projet interculturel québécois et l'élargissement des frontières de la citoyenneté ». Dans Alain-G. Gagnon, dir., *Québec : État et société*. Montréal : Les Éditions Québec/Amérique, coll. *Débats*, 413-46.
- Gagnon, Alain-G. et Mary Beth Montcalm. 1992. *Québec : au-delà de la Révolution tranquille*. Montréal : VLB éditeur.
- Gagnon, Alain-G. et al. 2014. *Rapport présenté au Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion en vue d'élaborer un nouvel énoncé de politique*. En ligne. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_AmenagDiversite_GagnonMilotSeidleBoucher.pdf>. Consulté le 50 novembre 2016.

- Graveline, Pierre. 2007. *Une histoire de l'éducation au Québec*. Anjou : Éditions Fides.
- Institut de la statistique du Québec. 2012. *Le bilan démographique du Québec*. Édition 2012. Sainte-Foy, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Linteau Paul-André, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard. 1989. *Histoire du Québec contemporain. Tome II : Le Québec depuis 1930*. Montréal : Les Éditions Boréal.
- Mathieu, Félix. 2017. *Les défis du pluralisme à l'ère des sociétés complexes*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, coll. *Politeia*.
- Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, Marie. 2003. « Should National Minorities/Majorities Share Common Institutions or Control Their Own Schools? A Comparison of Policies and Debates in Quebec, Northern Ireland, and Catalonia ». Christiane Harzig et Danielle Juteau, dir., *The Social Construction of Diversity : Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*. New York et Oxford : Berghahn Books.
- Mc Andrew, Marie. 2010. *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique, Catalogne, Irlande du Nord et Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, Marie et France Gagnon. 2000. « Avant-propos ». Dans Marie Mc Andrew et France Gagnon, dir., *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Montréal : L'Harmattan, 7-12.
- Mc Andrew, Marie et Jean-Pierre Proulx. 2000. « Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble ». Dans Marie Mc Andrew et France Gagnon, dir., *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Montréal : L'Harmattan, 85-110.
- Mc Andrew, Marie et Mahsa Bakhshaei. 2016. « La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis ». Dans Maryse Potvin et Marie-Odile Magnan, dir., *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Anjou : Éditions Fides, 19-40.

- Québec. *Loi pour promouvoir la langue française au Québec*, L.R.Q. 1969, c. 9
- Québec. *Loi sur la langue officielle*, L.R.Q. 1974, c. 6
- Québec. *Charte de la langue française*, L.R.Q. 1977, c. 11
- Québec. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent)*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Québec. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. 1981. *Autant de façons d'être québécois*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Québec. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. 1990. *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Québec. Comité sur les affaires religieuses. 2006. *La laïcité scolaire au Québec : un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports.
- Québec. Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Rocher, François et Bob W. White. 2014. « L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien ». *Étude IRPP* Novembre 2014 (no 49) : 1-49.
- Sévigny, Charles-Antoine. *Citoyenneté et pluralisme culturel : le modèle québécois face à l'idéal de l'interculturalisme*. Mémoire de maîtrise. Département de science politique. Université du Québec à Montréal.
- Taylor, Charles. 1992. *Reconcilier les Solitudes. Écrits sur le fédéralisme et le nationalisme au Canada*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Toussaint, Pierre. 2010. *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Zanazanian, Paul. 2008. « Historical Consciousness and the "French-English" Divide among Quebec History Teachers ». *Canadian Ethnic Studies* 40 (no 3) : 109-30.