



ACTES du 11^e colloque annuel

*de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale*

*avec la collaboration
de la Fédération des cégeps*

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

**Culture et pédagogie : impact des différences culturelles
sur la transmission des savoirs.**

par

**Gérard BAPTISTE,
enseignant
Collège de Saint-Laurent**

Atelier 615

CULTURE ET PÉDAGOGIE: IMPACT DES DIFFÉRENCES CULTURELLES SUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS.

LA PROBLÉMATIQUE .

La pédagogie est une science et un art. Dans l'état actuel des choses au Québec, la pédagogie (interculturelle) semble osciller entre ces deux pôles (science et art) sans que l'on puisse dire de façon certaine en considérant ses manifestations et les résultats obtenus s'il s'agit d'un art éprouvé ou d'une science fiable. Les recherches dans le domaine en sont à leur début et sont bien souvent le fruit d'initiatives personnelles sans support organisé de la communauté et sans orientation définie des instances décisionnelles. D'autre part, si ces initiatives sont louables, elles portent souvent sur des expériences concrètes et laisseraient ainsi penser que la pédagogie (interculturelle) doit se réduire à une science appliquée.

Cette situation ne devrait étonner personne, étant donné que le Québec s'est retrouvé, sans que l'on puisse vraiment en prévoir toute la portée et toutes les incidences, en face du phénomène complexe de l'immigration qui oblige (ou devrait obliger) à reconsidérer l'échiquier social en tenant compte de ces nouvelles données. Nous savons que l'immigration a des effets sur toutes les facettes de la société québécoise et quel que soit le point de vue à partir duquel on jugera la situation, on doit reconnaître qu'il y a sinon des problèmes à résoudre du moins des difficultés à surmonter. Relations sociales, logement, langue de travail, situation de l'emploi, autant de secteurs qui sont touchés ne serait-ce que par les modifications (causées par l'immigration) des tendances «normales» de la démographie.

Le secteur de l'enseignement n'est pas épargné. Beaucoup d'efforts ont été faits au niveau de l'enseignement primaire et secondaire: classes d'accueil, classes de français, etc... C'est qu'on imagine volontiers l'immigrant adulte sur le marché du travail et ses enfants à l'école primaire et secondaire. Mais, au niveau collégial, tout se passe comme si on prenait pour acquis que la clientèle qui arrive à ce niveau était d'emblée intégrée et n'avait pas besoin d'attention particulière. Faut-il en conclure qu'à ce niveau, le handicap socio-culturel n'existerait plus ou est-ce que l'on estimerait (sans oser le dire explicitement) qu'on laisse le soin à la «sélection naturelle» de faire le tri entre ceux qui sauront profiter pleinement du système et les autres. Certaines statistiques porteraient à penser que la sélection n'est pas si «naturelle» qu'elle en aurait l'air et que la non-intervention systématique ne peut pas prétendre être innocente.

« Le respect de... «l'identité culturelle» de tous les enfants devrait être la première exigence pour une école qui se voudrait vraiment l'école de tous.»¹

« L'approche interculturelle exige ouverture d'esprit et attitude d'accueil à l'égard de ce que les autres peuvent nous apporter... Par conséquent, si toutes les cultures peuvent s'enrichir mutuellement, il n'est plus possible de prétendre que l'une est par nature supérieure et qu'elle doit seule s'imposer aux autres.»²

Ces deux citations, l'une d'un chercheur français et l'autre extraite d'un document québécois, nous font voir que le Québec n'est pas le seul pays à confronter le problème de l'insertion des immigrants dans le système scolaire. Il n'y a actuellement aucun des grands pays industrialisés (à part peut-être le Japon) qui ne soit obligé d'absorber, pour des raisons diverses, un flux important d'immigration. La spécificité du problème au Québec tient principalement au problème de la langue et au problème politique en général. Plus qu'ailleurs, cette question débouche inmanquablement sur la question politique.

LA DÉMARCHE INTERCULTURELLE.

Quand il s'agit d'interculturel, les intervenants du milieu collégial ont une préoccupation dominante : à savoir, que peut-on faire pour rendre l'étudiant d'une autre culture plus réceptif aux messages qu'on veut lui transmettre? On se préoccupe des moyens et des mécanismes de transmission, du degré de réceptivité de l'étudiant, mais on ne remet pas en question le contenu et la pertinence du message qui véhicule implicitement des valeurs puisées à l'intérieur d'une culture donnée. La démarche interculturelle serait donc à sens unique. Elle se ferait sans échanges ou interpénétrations de culture, sans intérêt pour les apports éventuels de la culture de l'Autre et sans souci d'une intégration harmonieuse sans traumatismes et sans aliénation? Faut-il considérer comme normale la différenciation des devenir des étudiants en fonction de leur appartenance ethno-culturelle?

LES ENJEUX ET LES CHOIX : ENVIRONNEMENT SOCIO-POLITIQUE.

Il est évident que l'environnement socio-politique actuel du Québec pèse de tout son poids à l'heure des choix et de l'établissement des priorités. Il ne saurait en être autrement. Les lieux d'enseignement sont des institutions parfaitement cohérentes avec les sociétés dans lesquelles elles se trouvent. On sait depuis longtemps que c'est une illusion de croire que l'école pouvait être une institution neutre, ouverte et démocratique. Elle est plus souvent un instrument de reproduction et de renforcement du schéma social, intériorisant et transmettant les normes culturelles dominantes. L'enseignant ne peut pas se permettre d'ignorer cette réalité et on ne peut pas prétendre poser sérieusement le problème de la pédagogie interculturelle sans tenir compte du rôle d'agent social de l'éducateur.

Il ne s'agit pas ici de porter des jugements de valeur sur la légitimité des orientations qu'un peuple décide de se donner. Mais, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'indices dans le Québec de 1991 qui permettraient d'être rassurés quant à l'ouverture nécessaire pour le développement d'une véritable pédagogie interculturelle. La question nationale a pour effet (pervers) de provoquer des distorsions de la réalité de l'immigration ou tout simplement d'occulter l'urgence de certains problèmes. L'immigration, donc, les cultures autres ne sont bien souvent jugées par les politiciens qu'à travers une seule de leurs dimensions: la langue. On aboutit à cette conclusion simpliste et faussement sécurisante: le bon immigrant est l'immigrant francophone. Cette affirmation a aussi son corollaire: pour faire un bon immigrant, apprenons-lui le français.

À remarquer que l'on peut se demander si ce discours qui fait l'unanimité parce qu'il semble être d'une légitimité indiscutable ne sert pas de paravent à d'autres visions plus difficilement avouables, donc, plus difficiles à légitimer. D'autres discours sont plus explicites: la peur de disparaître, la peur d'«altérer» la pureté d'une culture décrétée en péril et dont les ennemis se trouveraient principalement, sinon exclusivement, à l'extérieur. Le critère de la langue s'avère insuffisant pour enrayer la menace. De la langue, on glisse alors imperceptiblement vers d'autres exigences de plus en plus contraignantes. Si en plus de parler français, l'immigrant avait le bon goût d'être judéo-chrétien, occidentalisé... autant d'euphémismes qui n'osent révéler eux aussi ce qui ne saurait être dit sans risquer la réprobation.

La peur, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, sera-t-elle jamais exorcisée? On ne peut pas ignorer les menaces réelles qui mettent en péril l'intégrité de la culture québécoise. On ne saurait non plus s'opposer en aucune façon au droit du citoyen québécois d'œuvrer pour la sauvegarde de son identité. Mais, il est bon de rappeler que la peur ne met pas nécessairement en marche les meilleurs réflexes et que l'enfermement et la peur de l'Autre n'a jamais favorisé l'épanouissement.

«Dans le rejet fasciné que suscite en nous l'étranger, il y a une part d'inquiétante étrangeté... qui renoue avec nos désirs et nos peurs de l'autre... Lorsque nous fuyons ou combattons l'étranger, nous luttons contre notre inconscient - cet «impropre» de notre «propre» impossible.»³

LES INTERVENANTS ET LES PARTICIPANTS.

Graduellement, la composition de la population étudiante s'est modifiée. Les statistiques sont difficiles à établir. L'origine ethnique des étudiants ne figure pas sur leurs fiches d'inscription et même si c'était le cas, il faudrait encore préciser si cet étudiant est né au Québec, de parents francophones ou anglophones, connaître sa langue maternelle, la langue usuelle à la maison, bref, tous les indices qui permettraient d'avoir de lui un profil socio-culturel plus ou moins exact.

Pour des raisons évidentes, (entre autres à cause des problèmes juridiques qui pourraient se poser) on ne peut pas envisager de constituer des dossiers contenant ce type de renseignements sur les étudiants. Le seul moyen valable reste la collecte de renseignements recueillis sur une base volontaire et confidentielle dans des recherches à partir desquelles on peut faire des extrapolations. Des enquêtes de ce type ont été déjà réalisées et certaines d'entre elles se sont révélées très instructives. Ainsi, l'étude de Mme Diane Poliquin⁴, professeure de sociologie au Cégep André-Laurendeau à Montréal sur la clientèle allogène essaie d'établir une comparaison entre la clientèle allogène et la clientèle canadienne quant aux choix d'orientation au collège. Une autre étude (celle de Mme Peggy Tchorik-Pelletier⁵ du collège Saint-Laurent) tentait de déterminer si les étudiants issus des communautés ethniques affrontaient des difficultés particulières au cégep.

Il n'est pas dit non plus que toutes les démarches de ce type soient les plus indiquées pour le problème qui nous

préoccupe, et ceci pour des raisons tant pratiques que théoriques. Faudrait-il entreprendre des recherches exhaustives sur chacune des nombreuses communautés représentées dans la population étudiante? Quels sont les critères (à part les critères quantitatifs) qui seraient retenus pour concentrer les ressources sur l'étude d'une communauté plutôt qu'une autre? Le danger serait d'en arriver à classer les communautés selon des ordres de priorité arbitraires et subjectifs, ce qui serait tout le contraire d'une démarche scientifique.

Les recherches sont très souvent entreprises pour tenter d'infirmer certains préjugés et idées reçues. Dans ce sens, elles peuvent devenir des armes à double tranchant confortant les tenants des préjugés dans leurs attitudes si le résultat de la recherche va dans le sens de ce qu'ils pensaient. La tendance à la généralisation et aux conclusions hâtives est très tentante quand il s'agit de groupes d'autres cultures. Cela vient sans doute du fait que l'on veut s'appuyer sur des certitudes face à cet Autre que l'on ne connaît pas et qui nous pousse à vouloir nous sécuriser, plus qu'on ne le ferait sans doute avec quelqu'un de la même culture que nous.

Les professeurs du niveau collégial n'étaient pas préparés à travailler dans ce milieu non homogène où la communication ne s'établit pas selon les mêmes codes auxquels ils étaient habitués. Les réactions de l'enseignant vont dépendre de différents facteurs qui relèvent aussi bien des qualités personnelles de chaque individu mis en situation (sa culture, son intérêt, ses qualités de pédagogue) que du support qu'il reçoit de son environnement (cadre institutionnel, ressources matérielles et humaines, engagement des responsables, etc...).

À ce propos il faudrait faire plusieurs remarques qui me semblent importantes et qui se rapportent d'un côté aux enseignants et de l'autre aux institutions d'enseignement.

1° La situation interculturelle n'est pas nouvelle au Québec. De mauvaise foi ou par ignorance, on présente le Québec actuel comme brusquement submergé par une immigration qui vient déranger un ordre serein établi depuis des décennies. Les tenants d'une certaine vision d'une culture québécoise «pure laine» oublient allègrement les différentes vagues d'immigration que le Québec a absorbé dans son histoire : irlandaise, italienne, hongroise, pour ne parler que des plus importantes, sans oublier cette «immigration intérieure» autochtone qui selon les besoins de la cause est tantôt cachée dans le placard, tantôt mise au grand jour (parfois involontairement). Marco Micone⁶ rappelle que, dès 1920, il y avait déjà une population de 15000 italiens au Québec. Quel traitement ces immigrants ont-ils reçu? On voudrait présenter ce phénomène comme nouveau alors que c'est la prise de conscience du phénomène qui est nouvelle ou la façon de l'aborder qui est différente.

2° Le nationalisme (tous les nationalismes) développent toujours l'idéologie de cultures mythiques figées dans le temps et dans l'espace et d'une homogénéité parfaite, cultures dans lesquelles se reconnaîtraient tous les individus d'une même nation quels que soient leurs conditions socio-économiques, leur sexe, leur niveau d'éducation... Nous savons qu'en fait une culture est traversée par des courants qui ne sont pas nécessairement convergents et l'enseignant, qui est bien placé pour observer la société à travers le microcosme de l'école, sait qu'il devra modifier les référents culturels de son discours et ses approches suivant, par exemple, qu'il est à Outremont ou à Saint-Henri, à Montréal ou à Matane...

3° La dernière remarque serait comme un corollaire ou une conséquence de la deuxième. Les institutions d'enseignement elles-mêmes par leur diversité expriment la réalité de la présence de ces sous-cultures dans la société et l'on sait qu'il y a des barrières qui se matérialisent de différentes façons (frais de scolarité, position géographique de l'élève, tests d'admission) pour rendre difficile sinon impossible les interpénétrations de ces sous-cultures dans le cadre de l'école.

Sans vouloir minimiser le problème de l'interculturel et en nier la spécificité, on voit qu'il faut admettre que cette question nous renvoie à des problèmes plus globaux (existant déjà à l'«intérieur» d'une même culture) de l'école comme agent de reproduction du système social. Dans le contexte d'une société pluri-ethnique, il faudra s'habituer à considérer chez l'élève non seulement l'individu, mais également un ensemble de normes culturelles relevant de son groupe et constituant sa grille de perception d'autres normes et référents culturels contenus implicitement dans les messages véhiculés dans le système scolaire.

CLIENTÈLE ETHNIQUE : DEGRÉ DE RÉSISTANCE ET CAPACITÉ D'INTÉGRATION.

Les enseignants, les aides pédagogiques, les services d'accueil et d'inscription des étudiants ont leurs idées bien arrêtées sur les différentes ethnies qui se présentent à eux. On a ses préférences, ses aversions, et l'étudiant nord-africain, haïtien, latino-américain, européen, juif, catholique, protestant ne sait pas (ou fait semblant de ne pas

savoir) que l'on sait déjà de lui qu'il est travailleur ou paresseux, arrogant ou soumis, tricheur ou honnête...

Là encore, les fausses évidences et les idées reçues règnent en maître. Les préjugés les plus éculés refont surface, et de ce point de vue, il faut reconnaître que le professeur de cegep ne le cède en rien à l'homme de la rue crédité d'un début d'études primaires. Personne n'est à l'abri de ces dérapages. Nos manières de juger et d'apprécier dépendent des modèles implicites que nous portons en nous et dans le cas de l'enseignant, prompt à rationaliser et à se satisfaire de ses «certitudes», les jugements les plus discutables deviennent très rapidement des dogmes immuables.

Quand on parle de degré de résistance à l'intégration ou de capacité d'adaptation d'un groupe, on devrait parler dans bien des cas de notre propre degré de résistance ou d'adaptation par rapport à ce groupe. Cependant, il ne s'agit pas non plus de prétendre que certains groupes n'éprouvent pas, pour des raisons qui restent à investiguer, plus de difficulté que d'autres à se reconnaître et à fonctionner dans les modèles qu'on leur propose. La réalité de ce que l'on peut appeler le «handicap culturel» ne paraît pas à première vue et puisqu'il interpelle plus directement l'enseignant et l'oblige à se remettre en question, il devient plus facile et plus sécurisant de chercher ailleurs les causes de certains blocages observés chez les étudiants et de considérer cet handicap comme quelque chose de fictif ou comme un prétexte accommodant pour excuser l'échec de certains groupes.

À la limite, quand on admet cette réalité du «handicap culturel», c'est dans le sens d'une différenciation qualitative entre les cultures. On cautionne ainsi sans le savoir des thèses biologistes ou innéistes qui ont servi de support à des théories racistes qui ont pu prétendre par exemple que le Q.I. des enfants de race noire aux États-Unis était inférieur à celui des enfants de race blanche. Le préjugé favorable dont semblent «profiter» les étudiants vietnamiens au niveau collégial relève du même type d'a priori qui, qui, tout sympathique qu'il soit, n'en est pas moins raciste, lui aussi.

Encore une fois, on peut rappeler que tout cela (ou des situations similaires) existait déjà dans une situation «normale» de l'école québécoise où les distances culturelles entre les groupes sociaux ne seraient pas à première vue aussi grandes que celles qui peuvent exister entre des groupes ethniques différents.

Sous la réserve que «toute chose est égale par ailleurs», on peut se permettre d'opérer une extrapolation pour comprendre la situation de l'étudiant immigrant. Les mêmes mécanismes qui font que l'on peut observer des blocages chez des étudiants de certains groupes socio-culturels dans une société «homogène» sont les mêmes qui vont opérer lorsqu'il s'agira de groupes appartenant à des cultures différentes.

PERTINENCE DES PROGRAMMES.

À la lumière des observations que nous venons de faire, il faut poser la question suivante : Si l'on veut vraiment s'engager dans une pédagogie interculturelle, peut-on refuser que les programmes et les contenus de cours ne soient pas remaniés pour les rendre plus adaptés à la clientèle à laquelle ils sont destinés? Il est étonnant de voir (et c'est significatif de l'état d'esprit de la communauté) que le premier réflexe de ceux auxquels on fait cette proposition est de penser que cette adaptation irait dans le sens d'un allègement des programmes ou (ce qui est encore pire) d'un affaiblissement de la culture «autochtone».

Le réflexe de la «menace» immigrante joue encore à plein dans cette attitude : «L'immigrant ignore la culture québécoise». «Les québécois eux-mêmes ne connaissent pas assez leur culture». «Il y a un risque pour la culture locale de perdre de sa cohésion et surtout d'être «contaminée» par des valeurs présumées négatives, de toute façon dérangeante d'un ordre que l'on veut garder intact». Tels sont les arguments que l'on ressort le plus souvent à l'appui de ces thèses. Le concept de «convergence culturelle» s'est développé quelque peu autour de cette vision qui contenait implicitement l'idée d'une hiérarchisation légitime et obligatoire des cultures, hiérarchisation qui se ferait au profit de la culture nationale qu'il fallait consolider, parce que menacée. «Il faut le dire clairement à nos amis allophones : il n'est pas question que le Québec devienne un réseau de ghettos culturels où les francophones de souche (sic) et d'adoption ne seraient plus qu'une minorité un peu plus importante que les autres, où on pourrait être aussi Italien qu'à Naples ou aussi chinois qu'à Hong-Kong.»⁷

Ni envahissement sans discrimination, ni fermeture aveugle et méprisante... Ce n'est pas parce que la voie étroite à tracer entre ces deux extrêmes est difficile à baliser que l'on doit refuser de faire l'effort et se fermer à cette expérience dont on ne peut sortir que gagnant parce que d'une façon ou d'une autre enrichi, ne serait-ce que par la victoire sur les peurs maîtrisées et la confiance en soi retrouvée.

Évoquons simplement ici le débat sur la «culture» et les cultures, car il serait prétentieux de penser pouvoir le

résumer en quelques lignes. Contentons-nous de mentionner qu'en sociologie de l'éducation, les travaux de Bourdieu et Passeron⁸, en même temps qu'ils nous mettent en garde contre une certaine naïveté qui nous laisserait croire que l'école est ce lieu démocratique et neutre dont nous parlions plus haut, attirent aussi notre attention sur la présence d'une culture (ou de cultures?) dominante dans les systèmes scolaires.

L'étudiant immigrant est souvent considéré comme un être vide sans passé, sans histoire et sans pratiques culturelles propres à lui, bref comme un terrain vierge attendant d'être ensemencé. Cette perception qu'on a de lui nous fait délaïsser un potentiel riche dont pourraient profiter et l'étudiant et les enseignants et également l'ensemble des contenus et programmes qui lui sont offerts.

Il ne s'agit pas tant d'un remaniement des programmes que d'une nouvelle vision des méthodes d'apprentissage, d'une attention particulière à porter aux références recommandées à l'élève, d'ajustements à faire dans les contenus. On pourrait croire à première vue que les cours les plus touchés seraient nécessairement les cours du général qualifiés volontiers de «culturels». Il n'en est rien tant il est vrai que le message culturel n'est pas uniquement ce qui est plus directement explicité et que le non dit est parfois plus pernicieux que ce qui est clairement exprimé.

PROPOSITIONS POUR UNE POLITIQUE INTERCULTURELLE DES PROGRAMMES.

Comme nous l'avons déjà rappelé, il faut être conscient du fait que ce problème n'est pas dissociable de la question politique, surtout au Québec. Il est lié au problème du choix de société et si l'enseignant n'en est pas convaincu, il risque de n'être qu'un outil dans les mains des décideurs et de laisser les autres déterminer pour lui ce qui, de par sa vocation, lui revient en premier lieu : *le devenir de ses élèves*. Tout aussi dérangentant qu'un mauvais choix délibéré serait un choix inconscient, parce qu'irresponsable.

Il faudrait arriver à construire une école où ne seraient pas valorisés uniquement les savoirs et les normes culturelles d'un groupe culturel dominant, mais qui situeraient également les autres cultures par ce qu'elles ont d'universel et d'humain dans leur rapport historique et social, entre elles et avec la culture du pays d'accueil.

La question interculturelle ne saurait être résolue uniquement par des déclarations de principe qui ne se matérialisent pas en messages concrets et immédiats. La création des cegeps a voulu répondre à une transformation de la société québécoise. Il serait temps de penser à mettre les cegeps au diapason de cette nouvelle société pluri-ethnique qu'est le Québec de 1991.

«... L'école à tous les niveaux exige, pour réussir, une familiarisation avec la culture qu'elle dispense aussi bien dans ses modes de transmission que dans certains de ses contenus.»⁹

Gérard Baptiste.
Montréal, Mai 1991.

¹ Vial (Monique), *La ségrégation culturelle : Savoirs et pouvoirs*, in *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Les Éditions ESF, 1981.

² Cegep André-Laurendeau, *Politiques d'accueil pour les étudiantes et étudiants des communautés culturelles*, 1990.

³ Kristeva (Julia), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1989.

⁴ Poliquin (Monique), *La clientèle allogène*, article paru dans la revue «Impressions», numéro de mars 1989.

⁵ Tchoryk-Pelletier (Peggy), *Accessibilité et éducation interculturelle*, recherche effectuée en 1987-88 dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et les apprentissages.

⁶ Micone (Marco), *Occultation et Émergence de la culture immigrée*, article paru dans la revue «Impressions», numéro de janvier 1990.

⁷ Gagnon (Gabriel), *Plaidoyer pour la convergence culturelle*, article paru dans la revue *Possibles*, volume 12, numéro 3, été 1988.

⁸ Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

⁹ Stambak (Mira), maître de recherche au C.N.R.S., chargée du C.R.E.S.A.S., Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire., *Colloque sur le handicap socio-culturel*, Paris, 1981.

Moreau (Jean), *La pédagogie*, Paris, Jacques Grancher, éditeur, 1991.