

10741

## Langue seconde, statut second? La diversité ethnique dans les cours de français langue seconde au collégial

Katri Suhonen

Cégep Vanier

Descripteurs : français langue seconde, diversité ethnoculturelle, matériel pédagogique, compétences interculturelles, niveau collégial

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des chercheurs.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Canada, 2022

ISBN : 978-2-923990-20-0

## Résumé

Cette étude s'intéresse au portrait proposé du monde francophone, et surtout de la société québécoise, dans les cours de français langue seconde offerts par le réseau des cégeps anglophones au Québec. Il s'agit d'analyser le contenu interculturel transmis dans le corpus d'une dizaine de cours. Les représentations ethnoculturelles et les approches interculturelles sont observées dans le corpus à l'aide de documents réunis et conçus par les professeurs de français langue seconde. Ces documents sont de type discursif (les documents publiés qui ne sont pas conçus par les professeurs) et de type pédagogique (les documents d'exploitation du corpus discursif, conçus par le corps professoral).

Le corpus discursif offre un potentiel interculturel important. Les références culturelles y sont variées (quoique la diversité de la francophonie soit moins présente dans le corpus établi pour cette étude, mis à part les cours qui portent spécifiquement sur une thématique interculturelle). Les références de type interculturel permettent d'observer la position des actants face au discours à leur sujet, l'identité qui leur est attribuée et l'interaction des actants. Les références de type transculturel mettent l'accent sur le relativisme culturel et l'introspection des sujets par rapport à leur bagage culturel. Des tendances problématiques, telles la normativisation ou l'essentialisation, peuvent être abordées à l'aide du corpus discursif, tout comme il y est possible de mettre en valeur la pluralité des perspectives et les parallélismes entre cultures. Toutefois, ce potentiel est sous-utilisé dans le corpus pédagogique.

L'étude appuie la demande de théoriciens de formuler plus clairement les compétences interculturelles dans les visées de la formation générale et de fournir au corps professoral plus d'occasions de formation à cet effet.

## Abstract

This project studies the proposed portrait of the francophone world, and mainly of Quebec society, seen through the lens of French as a second language classes offered by the network of anglophone CEGEPs in Quebec. It analyzes the intercultural content covered by a dozen of courses. The ethnocultural representations and the intercultural approaches are observed in the corpus with the help of the documents gathered or created by the professors who teach French as a second language. These documents are of the discursive type (i.e. documents published that are not created by the professors themselves) and of the pedagogical type (i.e. documents designed for the exploration of the discursive corpus and created for this purpose by the faculty members).

The discursive corpus holds a great intercultural potential. The cultural references are varied, even though the diversity of the francophone world is less present in the corpus of this study, excluding the courses that focus specifically on intercultural themes. The intercultural references lead us to observe the positions of the actors regarding the narrative, the identity that is assigned to them and the interaction of these actors. The transcultural references put emphasis on the cultural relativism and introspection of the subjects in relation to their cultural background. Thanks to the discursive corpus, it is possible to observe certain problematic trends, such as the “normativisation” or the “essentialisation”, but also to showcase the plurality of perspectives and the parallels between cultures. However, this potential is underused in the pedagogical corpus.

This study responds to the demands of many theorists to formulate more clearly the intercultural competencies in the goals of the General Education and to provide more opportunities for training to the faculty members.

*Montréal sera ma ville quand personne ne me posera de questions, quand j'ouvrirai avec mon sourire les carrefours du destin. Il n'y aura nul doute sur moi-même. Je serai simplement le fils de Tida qui habite à côté du fleuve Saint-Laurent, avec la mémoire de sa terre.*

Rodney Saint-Éloi (2017, p. 30)

## Remerciements

Je suis profondément reconnaissante à mes collègues qui ont eu le courage de mettre leur matériel pédagogique à ma disposition dans le cadre de ce projet. Votre participation a été la condition première de sa réalisation. J'apprécie votre ouverture d'esprit, grâce à laquelle vous avez osé céder votre matériel à une collègue, sans connaître le regard et la perspective qu'elle y porterait. J'ai pris un immense plaisir à découvrir le corpus de vos cours, j'ai constaté la richesse de vos documents ainsi que de vos méthodes et activités pédagogiques. J'ai pu témoigner de la profondeur de votre pensée, de vos connaissances et de vos compétences. Votre matériel constitue une source d'inspiration pour moi, tout comme j'espère que cette analyse pourra l'être pour nous tous dans nos démarches vers un monde plus inclusif. Un grand merci!

Je remercie également mes auxiliaires de recherche, des élèves du cégep Vanier. Les tâches que vous avez assumées ont été inspirées de ma propre expérience comme assistante lors de mes études doctorales – une expérience des plus formatrices! Votre présence m'a forcée à clarifier mes pensées, nos objectifs et le processus afin d'assurer la réussite du projet, malgré les obstacles imposés par le contexte pandémique. J'espère que cette expérience aura été formatrice pour vous aussi! Je tiens à remercier tout particulièrement Kohar Bahaban et Deyan Ivanov qui ont été d'une aide inestimable surtout dans les dernières phases du projet.

Mes échanges avec Mmes Lyne Lapostolle, Fanny Kingsbury, Édith Gaudet et Lorraine Savoie-Zajc ont grandement enrichi la méthodologie et l'analyse, et je les remercie de leur disponibilité et de leur enthousiasme.



## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduction à la problématique</b> .....	<b>11</b>
<b>Approches interculturelles en éducation</b> .....	<b>15</b>
Ouverture de l'école québécoise à la diversité .....	15
Éducation multiculturelle et interculturelle.....	22
<b>Compétences interculturelles</b> .....	<b>28</b>
Savoir.....	29
Savoir-faire .....	31
Savoir-être.....	32
Études sur le FLS dans la perspective interculturelle .....	34
<b>Méthodologie</b> .....	<b>39</b>
Participants .....	39
Corpus de cours et de documents à analyser .....	40
Méthode d'analyse du corpus discursif et pédagogique .....	44
<b>Pédagogie interculturelle dans nos pratiques</b> .....	<b>48</b>
<b>Références multiculturelles</b> .....	<b>49</b>
Références à l'espace francophone .....	50
Références au monde anglophone .....	56
Références allophones d'outre-mer .....	57
<b>Positions et interactions interculturelles</b> .....	<b>59</b>

Inclusion et exclusion .....	61
Procédés liés à l'énonciation .....	61
Procédés thématiques.....	63
Procédés symboliques.....	65
Procédés pédagogiques.....	67
Identité individuelle et collective .....	69
Essentialisation.....	70
Normativisation.....	75
Pluralité des perspectives.....	77
Participation des personnages et des élèves .....	79
Action en tant qu'affirmation de soi .....	81
Interaction et coopération .....	84
<b>Relativisme transculturel et introspection .....</b>	<b>87</b>
Ponts et parallélismes .....	88
L'introspection et l'effort réciproque.....	92
<b>Conclusion .....</b>	<b>100</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>106</b>

## Introduction à la problématique

« Suis-je francophone? », « Suis-je au cœur ou en marge de la francophonie? ». Ces questions ont été posées aux élèves d'un cours de français langue seconde au cégep Vanier comme sujet d'une composition. La clientèle de ce cours est constituée d'« enfants de la loi 101 », de jeunes issus<sup>1</sup> de familles immigrantes, nés au Québec (ou arrivés ici à un jeune âge) et ayant suivi leur scolarité en français. Ces élèves font partie des quelque 30 % de jeunes allophones<sup>2</sup> qui optent pour un établissement d'enseignement postsecondaire de langue anglaise dès que la loi le leur permet (Dorais, 2011, p. 13; Mc Andrew, 2014). Si les réponses à la première question révèlent une identité linguistique flexible et multiple, les réponses à la deuxième tranchent par leur unanimité : ces jeunes se situent en marge de la société où plusieurs sont nés et où ils vivent<sup>3</sup>.

Si ces témoignages informels offrent une vision anecdotique du sentiment de marginalité de ces jeunes, plusieurs études confirment le phénomène : les artistes de la diversité<sup>4</sup> s'avèrent rares dans la représentation télévisuelle, théâtrale et cinématographique de la population du Québec (Pruneau, 2015); les minorités ethniques vivent de la discrimination sur le marché du travail (Eid, 2012;

---

<sup>1</sup> Bien que mon objectif soit d'utiliser le plus possible les formes épiciques afin d'éviter le recours au masculin générique, parfois ce n'est pas possible sans encombrer le texte; la forme masculine sous-entendra alors aussi le féminin.

<sup>2</sup> Dans le contexte québécois, ce terme désigne une personne dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

<sup>3</sup> Bien que la question ne définisse pas les notions de *cœur* et de *marge*, ce qui permet aux étudiants de s'y prendre dans l'angle de leur choix, la plupart y voient deux positions hiérarchiques : la première comprend la majorité historique francophone (ou anglophone) et la deuxième, les personnes issues de l'immigration.

<sup>4</sup> Même si la notion de diversité désigne toute forme de diversité (physique, sexuelle ou autre), dans la présente étude, c'est son sens ethnoculturel qui est mis de l'avant.

Noreau et coll., 2015); les élèves de certaines communautés ethnoculturelles ne se reconnaissent pas dans l'histoire nationale enseignée à l'école secondaire ou dans le portrait qui y est dressé d'eux (Lafortune, 2018; Altidor, 2021). Les récents débats très médiatisés sur la liberté d'expression dans le contexte scolaire entre ceux qui tiennent à leur « droit » d'enseigner des documents potentiellement offensants et ceux qui accordent la priorité au confort pédagogique de l'élève, sur la prohibition des signes religieux dans certaines fonctions de l'état québécois ainsi que sur les critères informels d'un immigrant « intégré » (p. ex. l'utilisation du français dans la sphère privée) contribuent à la difficulté qu'éprouvent de nombreuses personnes issues de la diversité à se sentir réellement *accueillies* par leur société d'accueil.

Même si quelques cours de langue ne suffisent pas à remédier à de graves problèmes de société, il est pertinent de réfléchir sur l'image de la société francophone, et québécoise en particulier, véhiculée par les cours de français langue seconde offerts aux élèves touchés par les observations précédentes. Akkari et Radhouane rappellent la différence sémantique entre les notions d'égalité et d'équité : *l'égalité* des chances peut être offerte uniquement à l'aide de mesures assurant *l'équité* entre individus, car en « traitant de la même manière tous les élèves, on renforce automatiquement ceux dont les pratiques culturelles et linguistiques sont plus proches de la culture scolaire. » (2019, p. 67)<sup>5</sup> Pour créer

---

<sup>5</sup> Les enseignants « développent souvent un discours de type égalitariste (on est tous égaux) impliquant un traitement égal à tous. [...] Partant certes d'une belle intention visant l'égalité de traitement, cette attitude peut toutefois être néfaste, dans la mesure où une éducation interculturelle pour la justice sociale exige la prise en compte des différences car les élèves, en fonction de leur origine, de leur couleur de peau, des langues qu'ils parlent, etc. ne font pas tous la même expérience du monde scolaire. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 227)

des contextes d'apprentissage plus équitables envers tous les élèves<sup>6</sup>, il faut commencer par rendre visible la différence culturelle, car « un individu parvient à instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle est *acceptée et reconnue* par autrui. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 67; je souligne) Hélas, pour être accepté et reconnu, il faut tout d'abord être visible. Le sommes-nous<sup>7</sup>, les communautés culturelles, selon le portrait brossé de notre société dans le matériel utilisé pour nous enseigner sa langue ?

Pour répondre à cette question au cœur de la présente étude, je dresserai d'abord un bref historique et un état des lieux de l'éducation interculturelle au Québec, suivie d'une présentation des approches et des compétences interculturelles. Afin d'observer comment ces dernières se manifestent dans le matériel de nos cours, il a été nécessaire de réunir ce matériel et de concevoir des instruments pour l'analyser; les aspects méthodologiques seront expliqués dans le chapitre suivant. Enfin, la section la plus volumineuse sera réservée à l'analyse du corpus pédagogique et discursif<sup>8</sup>. Celle-ci se divisera en trois sous-chapitres progressant du niveau le plus évident (la simple présence de la diversité ethnoculturelle) vers des niveaux plus nuancés de la représentation de phénomènes interculturels. L'étude se terminera sur quelques réflexions qui nous aideront peut-être à pousser nos pratiques plus loin afin de les rendre plus inclusives encore.

---

<sup>6</sup> Demeuse et Baye, paraphrasés par Akkari et Radhouane (2019, p. 13), distinguent quatre types d'équité dans le contexte scolaire : équité d'accès, équité en matière de confort pédagogique, équité de production et équité de réalisation sociale. C'est l'équité de *confort pédagogique* qui nous intéresse dans le présent projet.

<sup>7</sup> Étant moi-même immigrante d'origine finlandaise, je m'inclus dans la diversité culturelle québécoise.

<sup>8</sup> Par le corpus *pédagogique*, je fais référence aux documents fournis par le corps professoral qui sont conçus par les praticiens pour exercer différentes compétences langagières; le corpus *discursif* fait référence au corpus de textes et de documents disponibles au grand public (sans être conçus à des fins pédagogiques).



## Approches interculturelles en éducation

### Ouverture de l'école québécoise à la diversité<sup>9</sup>

Les approches interculturelles en éducation constituent « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre les cultures différentes » (Toussaint, 2010, p. 40, cite Leclercq). Leurs fondements conceptuels proviennent de plusieurs sciences sociales : l'anthropologie (les concepts de culture, d'ethnocentrisme, de relativisme culturel ou de racisme, entre autres), la sociologie (l'[in]égalité, la justice, la discrimination et le droit à la différence, parmi d'autres concepts), la psychologie (p. ex. l'identité) et les sciences politiques (p. ex. la citoyenneté et la démocratie) (Akkari et Radhouane, 2019, p. 5).

La problématique interculturelle se trouve au cœur de la réflexion pédagogique au Québec depuis plus d'un demi-siècle. La diversification des origines de la population ainsi que l'augmentation du nombre de personnes issues de l'immigration depuis les années 1970, en parallèle avec l'affirmation identitaire, culturelle et linguistique du Québec, transforment radicalement la société et, par conséquent, l'école (surtout à Montréal). « À partir de cette période, le Québec élabore *un discours public inclusif* quant à la diversité et *un important dispositif juridique et politique* en matière de droits de la personne et d'intégration des immigrants. » (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2021, p. XX; je souligne)<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ce survol de l'histoire de l'éducation interculturelle au Québec ne mentionne que les phases et orientations principales. Plusieurs ouvrages sont disponibles pour une présentation plus détaillée, entre autres Akkari et Radhouane, 2019, et Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2021.

<sup>10</sup> Par le dispositif juridique et politique, les auteurs font référence à la Charte des droits et libertés de la personne (1975), à la Charte de la langue française (1977) et au concept de « convergence culturelle »

Dans le contexte scolaire, il devient alors nécessaire de développer « une meilleure *compréhension* des différentes cultures, une plus grande capacité de *communiquer* avec des personnes d'autres cultures ainsi que des *attitudes positives* à l'égard des autres groupes » (Ouellet cité par Mc Andrew, 2001, p. 148; je souligne)<sup>11</sup>. Ainsi, dans sa première phase, l'éducation interculturelle a pour objectif d'ouvrir l'école à la diversité, entre autres, par des mesures d'accueil et de francisation, ou par des initiatives comme le Programme d'enseignement des langues d'origine. De telles mesures sont axées sur *l'élève* issu de la diversité. Vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle, on arrive à une phase caractérisée par « une adaptation systémique à la diversité », c'est-à-dire l'insertion de la réflexion interculturelle dans d'autres sphères du système éducatif : « la formation et le recrutement des maîtres, les programmes, les stratégies d'enseignement et le matériel didactique, les codes de vie et règlements des établissements ainsi que les mesures favorisant le lien école/famille » (Mc Andrew, 2001, p. 15). On tourne alors le regard vers *l'institution* elle-même.

Afin de répondre aux besoins de la population étudiante transformée, et de la société qui l'accueille, il est devenu nécessaire pour le personnel des écoles de développer une compréhension, entre autres, des réalités sociohistoriques de la population immigrante, des phénomènes sociologiques auxquels celle-ci est sujette (p. ex. l'inclusion et l'exclusion, le racisme systémique et la discrimination,

---

(ministre d'État au développement culturel, 1978), qui deviendra un « contrat moral » dans l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration *Au Québec pour bâtir ensemble* (Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, 1990). (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2021, p. XX)

<sup>11</sup> C'est aussi « au tournant des années 1980 que la recherche sur le pluralisme en éducation prend son essor », notamment dans les travaux de ces deux auteurs (Leroux, 2021, p. XIV).



l'acculturation et l'intégration) ainsi que du cadre juridique et politique qui dicte les pratiques (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2021, p. XXI). La formation initiale<sup>12</sup> en enseignement a répondu à ces besoins par l'ajout de cours sur plusieurs thématiques connexes (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2021, p. XXI). Le changement de perspective s'est aussi manifesté dans les institutions de niveau postsecondaire, notamment par la création du Service interculturel collégial en 1988.

Le paradigme évolue encore à la suite de la parution d'*Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (ministère de l'Éducation du Québec, 1998). Cette politique vise trois objectifs : « la promotion de l'égalité des chances; la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique; l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 6). Le paradigme *culturel* (axé sur l'acceptation de la diversité ethnoculturelle) se trouve ainsi remplacé « par le paradigme *civique* et la délégitimation de l'essentialisme identitaire » (Mc Andrew, 2001, p. 149; je souligne). En plus des objectifs déjà formulés par Ouellet plus tôt (la prise de conscience de la diversité, de meilleures capacités de communication interculturelle et des attitudes positives à l'égard de la diversité), l'éducation interculturelle « suppose que chacun et chacune prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité » (MÉQ, 1998, p. 2). Il n'est plus question de l'élève issu de la diversité ou de l'école qui l'intègre dans la société, mais bien

---

<sup>12</sup> Il s'agit de la formation des futurs professionnels en enseignement pour les besoins des niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

de *la société* entière; tous les citoyens ont besoin de connaissances et de compétences pour vivre ensemble. La politique invite l'école à reconnaître et à illustrer la diversité de la société et de ses citoyens, notamment par l'insertion de « perspectives pluralistes » dans les contenus pédagogiques en y faisant plus de place aux « apports multiples (dans les domaines de l'économie, de la culture, des arts, de la recherche, du sport, des langues, des religions et autres) de tous les membres de la société québécoise, quelle que soit leur origine. » (MÉQ, 1998, p. 26-27)

En ce qui a trait aux documents ministériels conçus spécifiquement pour la formation générale au niveau collégial, on mentionne dans les visées de la formation générale la nécessité de permettre aux élèves de s'ouvrir sur le monde et la diversité culturelle<sup>13</sup>, la capacité de saisir « la diversité des réalités sociales et culturelles » ainsi que « d'apprécier les multiples richesses de la culture québécoise »<sup>14</sup>. Parmi les résultats attendus de la discipline du FLS en particulier, on mentionne la capacité de l'élève « de faire preuve d'ouverture par rapport à la culture québécoise » et de prendre « conscience des différences et des similitudes entre sa culture d'origine et la culture québécoise francophone » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012, p. 6). Ce sont les documents institutionnels qui s'avèrent les plus précis au sujet de la pédagogie interculturelle; p. ex., le plan stratégique du cégep Vanier contient plusieurs objectifs en lien avec la diversité

---

<sup>13</sup> *General Education Common, Specific and Complementary Programs Leading to a Diploma of College Studies* nommé parmi les objectifs communs « openness to the world and to cultural diversity » (MELS, 2012, p. 1).

<sup>14</sup> *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 2).

ethnoculturelle, comme le développement d'une expertise sur la compréhension du racisme systémique et de la diversité, la promotion de l'éducation pour l'équité et la justice sociale, la valorisation des savoirs des Premières Nations en éducation, la représentation de la diversité du corps étudiant dans les contenus pédagogiques et la formation qui permet au personnel de mettre en application de telles pratiques<sup>15</sup>.

Malgré ces progrès dans la mise en œuvre des approches interculturelles dans l'éducation au Québec au cours des dernières décennies, les théoriciens signalent quelques problèmes qui persistent. Plusieurs partagent l'avis de Toussaint selon qui, encore aujourd'hui, les « futurs enseignants sont informés, mais ne sont pas réellement formés » sur la problématique de l'éducation interculturelle (Toussaint, 2010, p. 86)<sup>16</sup>. On reproche aux référentiels gouvernementaux<sup>17</sup> de présenter la diversité ethnoculturelle dans « les chapitres introductifs » « comme une caractéristique de l'état actuel de la société québécoise » ou bien « comme un défi à relever », sans y réserver de place dans les compétences requises du personnel enseignant (Larochelle-Audet, Potvin, Steinbach, 2021, p. 149). En effet, on mentionne le besoin de « tenir compte de

---

<sup>15</sup> Ces objectifs sont formulés dans le plan stratégique du cégep Vanier en ces mots : « Developing Vanier research and expertise in understanding systemic racism and promoting social justice education »; « Create opportunities to enhance understanding of diversity »; « Honoring Indigenous Education Protocol »; « Building Respect for Diversity and Removing Barriers to Racial and Social Equity »; « Better promote and support the personal and academic success of marginalized students »; « Encourage the development of course content that reflects the diversity of Vanier College students »; « Provide teacher training to expand the diversity of representation within course content » (*Vanier College Strategic Plan – Student Success Plan, 2021-2026*).

<sup>16</sup> Fernand Ouellet fait également cette remarque dans le même ouvrage : « Nous constaterons, non sans un certain étonnement, l'absence de compétences professionnelles portant spécifiquement sur la prise en compte de la diversité dans les référentiels de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à l'intention du personnel enseignant et des directions d'établissements d'enseignement. » (Ouellet, 2010, p. 276) Mc Andrew constate aussi que les activités d'éducation interculturelle « ont été mises en œuvre suite au dynamisme local et largement hors du curriculum formel » (2001, p. 155).

<sup>17</sup> Parmi d'autres, le *Référentiel des compétences professionnelles*, MEES, 2020.

l'hétérogénéité du groupe », y compris la diversité ethnoculturelle, dans la description de la compétence 3 « Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage » (MEES, 2020, p. 55), mais la dimension ethnoculturelle est occultée dans la description de la compétence 7 « Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » en faveur de possibles troubles ou autres obstacles à l'apprentissage (MEES, 2020, p. 62 et 63). Certes, la dimension ethnoculturelle peut être sous-entendue dans de tels obstacles, mais elle n'est pas explicitement formulée dans la description et les dimensions de cette compétence. À juste titre, Leroux pose cette question pertinente : « Où les enseignants et tous les personnels scolaires peuvent-ils trouver les critères qui leur permettent d'ajuster leurs interventions aux exigences de la diversité ? » (2021, p. XIII). Les théoriciens proposent en effet d'ajouter une nouvelle compétence dans la formation du personnel enseignant : *la compétence interculturelle* (Toussaint, 2010, p. 41).

Comme conséquence d'une telle lacune dans les référentiels, qui n'incluent la compétence interculturelle qu'implicitement sans lui accorder de statut autonome, Laroche-Audet, Potvin et Steinbach constatent « un déséquilibre dans la formation du personnel scolaire relativement à la diversité ethnoculturelle, qui est plus développée dans certains programmes (par exemple, l'enseignement du français langue seconde) ainsi que dans la région de Montréal [...] » (2021, p. 149). Les programmes d'enseignement de français langue seconde dans les universités québécoises offrent en effet des cours sur divers thèmes liés à l'interculturel : à titre d'exemple, l'histoire de l'éducation interculturelle au Québec ainsi que l'introduction aux peuples autochtones du Canada (l'Université de Laval);

la diversité sociale, ethnique et culturelle ainsi que les notions de bilinguisme et de pluralisme au Québec (l'Université de Montréal); l'éducation pluriethnique, la communication interculturelle, les attitudes linguistiques des immigrants et l'enseignement de langue seconde aux immigrants au Québec (l'Université du Québec à Montréal) ou, encore, l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone (l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).

Hélas, une telle offre de formation du personnel enseignant ne traverse pas facilement les limites disciplinaires et n'atteint même pas tous les professionnels œuvrant directement dans la discipline du français langue seconde<sup>18</sup>. Les autorités reconnaissent que, dans le secteur de la formation aux adultes, « la formation interculturelle offerte au personnel est limitée » et encouragent le personnel dans les collèges « à se prévaloir des possibilités de formation continue qui existent déjà pour mieux intervenir auprès d'une population diversifiée sur le plan ethnique » (MÉQ, 1998, p. 32). C'est d'ailleurs ce que font les praticiens de français langue seconde ayant participé à cette étude : certains ont suivi une formation donnée par leur établissement (p. ex., lors de journées pédagogiques), quoiqu'un plus grand nombre affirme avoir acquis des connaissances sur la pédagogie interculturelle dans le cadre de leur pratique auprès d'une population multiculturelle ou par des lectures personnelles<sup>19</sup>. Plus de la moitié des répondants indiquent ne pas avoir obtenu de soutien pour adapter leur approche à la diversité

---

<sup>18</sup> Parmi les répondants de cette étude, neuf possèdent un diplôme en études littéraires (le diplôme requis pour enseigner le français, langue d'enseignement dans le réseau de cégeps francophones) et cinq en didactique ou linguistique (quelques répondants possèdent un diplôme double). La formation à l'éducation interculturelle étant absente des programmes d'études littéraires, l'offre de cours sur l'interculturel n'atteint pas une partie du personnel.

<sup>19</sup> Sept répondants déclarent avoir obtenu de telles connaissances par leur expérience auprès des élèves ou par des lectures; quatre ont participé à des formations données par leur établissement.

des étudiants; ceux qui ont eu du soutien l'ont trouvé auprès des conseillers et des collègues (en plus des sources de formation mentionnées plus haut). Par conséquent, l'acquisition de telles connaissances et compétences demeure en grande partie une initiative autonome chez le personnel enseignant au niveau collégial, et ce, même si les théoriciens soulignent la nécessité de la formation à tous les niveaux<sup>20</sup>.

Les compétences et connaissances culturelles sont devenues, au fil des décennies, des compétences civiques exigées de tous les citoyens. Ce besoin est reconnu par les autorités et les référentiels qui gèrent le système d'éducation et la formation des professionnels, mais les compétences interculturelles sont encore considérées comme des compétences implicites, inhérentes à d'autres compétences. Par conséquent, une importante hétérogénéité règne dans la formation et les connaissances, ce qui peut entrer en contradiction avec les objectifs précis formulés par des institutions tel le cégep Vanier.

### Éducation multiculturelle et interculturelle

Plusieurs courants existent dans les approches d'éducation relative à la diversité ethnoculturelle : l'éducation interculturelle et multiculturelle, l'éducation antiraciste, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation inclusive (Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 139-140)<sup>21</sup>. Deux tendances prévalent dans la

---

<sup>20</sup> « Les enseignants, du préscolaire à l'université, doivent être préparés professionnellement à prendre en compte des réalités de plus en plus complexes en classe et à l'école : discriminations intersectionnelles reliées notamment au linguicisme, au racisme, au sexisme, au capacitisme; accommodements raisonnables; arrivée d'enfants de la guerre sous-scolarisés et traumatisés; transposition de conflits mondiaux dans les classes » (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2021, p. XIX).

<sup>21</sup> Même si certains fondements théoriques sont moins visibles dans le corpus de cette étude (p. ex. l'éducation antiraciste et l'éducation à la citoyenneté), ils inspirent sans aucun doute d'autres cours de français

littérature théorique en français et dans le contexte qui nous intéresse : le multiculturalisme et l'interculturalisme<sup>22</sup>.

Très tôt, les théoriciens de la diversité québécoise ont pris leurs distances avec le multiculturalisme « additif », où les éléments culturels sont perçus comme un ajout exotique à la réalité locale, de même qu'avec *l'éducation multiculturelle* telle que pratiquée alors au Canada anglais (Mc Andrew, 2001, p. 15 et 147). Selon plusieurs, la philosophie *multiculturaliste* prône la reconnaissance de la pluralité ethnique comme l'une des valeurs de base d'une société, sans accorder de statut particulier à aucune communauté (Bouchard, 2014, p. 93-94; Taylor, 1994, p. 41-42; Toussaint, 2010, p. 83; Abdallah-Preteille paraphrasée par Akkari et Radhouane, 2019, p. 22). Les multiculturalistes rejettent l'idée d'une culture « de souche » et critiquent tout rapport de pouvoir entre groupes minoritaires et majoritaires<sup>23</sup>. Ils misent plutôt sur la promotion et la valorisation des différences culturelles ainsi que sur l'égalité des chances entre les communautés et individus (Magnan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand, 2018, p. 93). Cette approche a été adoptée comme politique officielle par le gouvernement fédéral, mais rejetée par le Québec pour des raisons historiques et identitaires (Bouchard, 2014, p. 93).

---

langue seconde. À titre d'exemple, l'éducation à la citoyenneté pourrait figurer au programme de cours qui abordent les thèmes de l'environnement ou du genre sexuel, tout comme l'éducation antiraciste est susceptible d'inspirer des cours sur la francophonie, les littératures afro-américaines et antillaises ou, encore, des cours sur les peuples autochtones.

<sup>22</sup> La première différence entre ces approches est le contexte linguistique dans lequel les termes sont utilisés : le terme *multiculturalisme* est privilégié dans le contexte anglophone et le terme *interculturalisme* dans le contexte francophone. La définition et la compréhension de ces approches sont donc en partie teintées par la langue des documents sources (le français, pour la plupart des sources consultées pour cette étude).

<sup>23</sup> Moldoveanu définit l'éducation *multiculturelle* justement comme « la pédagogie ... du questionnement des rapports de pouvoir entre les groupes majoritaire et minoritaires » (Moldoveanu, 2010, p. 29).

L'approche préconisée au Québec est l'interculturalisme. Sur le plan théorique<sup>24</sup>, celui-ci « entend tracer une voie entre l'assimilation et la segmentation » et « 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, 2014, p. 51; je souligne). Si l'intégration linguistique et socioéconomique est sans doute aussi l'objectif du modèle multiculturel, les interactions ne constituent pas un objectif particulier pour ce dernier et la promotion d'une culture commune s'avère carrément incompatible avec lui. Dans le modèle interculturel, le souhait des *interactions* entre les membres individuels ou collectifs d'une société se traduit par la mise en relation active et consciente des groupes et des individus ainsi que par « le désir d'une réciprocité » et d'un dialogue entre elles (Akkari et Radhouane, 2019, p. 22; Toussaint, 2010, p. 83 et 84)<sup>25</sup>. Il y a ainsi une dimension dynamique dans le modèle interculturel qui n'est pas mise en valeur dans les descriptions du modèle multiculturel.

Il y a aussi, dans cette interprétation du modèle interculturel, le rêve d'une *culture commune* que l'on souhaite voir émerger grâce à « la mise à contribution des différences dans un projet collectif élargi (celui du groupe majoritaire francophone), [au] partage de valeurs communes dans la sphère publique et [à] l'interpénétration des groupes ethniques. » (Magan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand, 2018, p. 93) Les interculturalistes réservent le statut commun à

---

<sup>24</sup> Je constate un décalage entre la définition de l'approche dans les ouvrages théoriques, comme un modèle idéal de cette approche, et sa réalisation dans la société québécoise qui, à mon avis, n'est pas toujours à la hauteur de la définition qu'elle lui a donnée.

<sup>25</sup> La valorisation des interactions est illustrée, par exemple, par le cours Éthique et culture religieuse (qui est un train de subir une réforme) dans le réseau francophone. Son objectif est de réunir les étudiants de diverses croyances autour des mêmes questions afin d'y réfléchir ensemble, au lieu d'enseigner les principes de chaque religion d'une manière isolée (Leroux, 2016).



la culture créée au courant des siècles par le peuple canadien-français, mettant l'accent sur le caractère distinct de la francophonie québécoise en Amérique du Nord; pour certains, la langue assure l'unité de cette culture alors que, pour d'autres, elle dépend également de certaines valeurs fondamentales<sup>26</sup>.

Or, pour que se concrétise un tel « projet collectif commun », il faut être prêt à remettre en question certains aspects de la culture telle qu'elle existait en l'absence de cette diversité; sinon, il n'y aurait pas de place pour l'apport de cette dernière. Toussaint et Fortier soulignent l'importance « de s'ajuster en modifiant justement ses propres critères et ses repères » comme conséquence des échanges entre groupes communautaires (2010, p. 147). Or, c'est ce principe de la philosophie interculturelle qui semble parfois mal compris et qui donne, malheureusement, à la population immigrante l'impression que la philosophie interculturelle exige l'abandon de la particularité culturelle d'origine en faveur de la culture dite « commune » (mais comprise comme uniquement canadienne-française)<sup>27</sup>.

Même si ces philosophies recèlent deux visions différentes à l'égard d'une culture commune, « ces deux modèles de gestion de la diversité ont plusieurs

---

<sup>26</sup> Daniel Salée précise qu'il existe deux filières dans la réflexion sur l'interculturalisme : humaniste et étatique. La première prône certaines aptitudes individuelles et psychosociales qui encouragent l'ouverture à la pluralité; la deuxième désigne l'approche adoptée au Québec depuis les années 1980 pour favoriser l'échange et l'ouverture à certaines conditions (sans mettre en danger le patrimoine québécois). Il propose de repenser cette notion afin de reconnaître la logique de pouvoir inhérente à l'approche étatique et de comprendre les rencontres interculturelles plutôt comme une fusion des horizons, sans idée préconçue des résultats (2016). Les politiques récentes instaurées sous le gouvernement caquiste se basent sur l'approche étatique.

<sup>27</sup> On ne peut pas s'en étonner, car certains droits à la différence sont en effet bafoués sous prétexte de valeurs communes, telle la laïcité. Je suis outrée, par exemple, que l'on interdise au personnel enseignant d'une école de mon quartier le port de signes religieux au même moment où, lors de la réfection de l'école, on installe sur son mur une immense croix sous prétexte de valeur patrimoniale, et ce même s'il n'y en avait pas avant la réfection!

similarités : ils s'efforcent de lutter contre les préjugés et le racisme ; ils rejettent l'option assimilationniste, ils favorisent l'harmonie entre les groupes et ont une représentation d'une citoyenneté ouverte à l'hétérogénéité. » (Magnan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand, 2018, p. 94) Bouchard mentionne aussi la volonté des théoriciens du multiculturalisme contemporain de « bâtir des ponts plutôt que des silos », résumant ainsi ses observations de l'évolution récente de l'approche multiculturaliste (Bouchard, 2014, p. 97).

Il en est de même sur le plan des politiques en éducation qui s'inspirent naturellement des politiques d'intégration de la société. Malgré la distinction entre ces approches établie par l'UNESCO, qui suit les principes des distinctions présentées plus haut<sup>28</sup>, il n'est pas rare de voir les théoriciens recourir à l'une ou à l'autre de ces notions (l'éducation multiculturelle ou interculturelle) pour référer à une approche similaire. Par exemple, selon Moldoveanu, les objectifs de l'éducation *multiculturelle* sont la reconnaissance et l'acceptation du pluralisme, l'instauration d'une société de droit et d'équité, et la création d'une cohésion sociale au moyen de relations interethniques harmonieuses (2010, p. 30). Ces objectifs sont identiques à ceux qu'a formulés Ouellet pour l'éducation *interculturelle* : « l'ouverture à la diversité, l'égalité, l'équité et la cohésion sociale » (Ouellet paraphrasé dans Tanon et Chiasson, 2000, p. 332).

---

<sup>28</sup> « L'éducation multiculturelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures », tandis que « l'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels » (Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 142, citent UNESCO).

Plusieurs répondants de notre étude affirment aussi se situer entre les deux philosophies, quoique la majorité se qualifie comme « interculturelisme »<sup>29</sup>. À titre d'exemples de leurs pratiques inspirées par cette philosophie, les répondants donnent l'insertion dans le corpus d'œuvres d'artistes de diverses origines qui ont tous en commun la création en français, le jumelage interculturel qui permet aux élèves anglophones et francophones de se rencontrer afin de tisser des liens entre les deux communautés et de constater des ressemblances entre elles ou, encore, les activités et les documents qui illustrent l'inscription et l'intégration d'expériences et d'identités culturelles diverses dans la vie en français, au Québec.

La principale différence qui demeure entre ces approches, dans leurs versions locales, est la compréhension de la place accordée à une culture majoritaire, voire la reconnaissance d'une telle culture : l'éducation interculturelle, dans le contexte québécois, est fondée sur la primauté d'une culture que l'on souhaite commune alors que l'éducation multiculturelle rejette carrément une telle idée. Même si, pour Toussaint et Fortier, « l'interculturalité [...] est avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles » (2010, p. 148), on ne peut pas passer à côté des manifestations potentielles d'une *culture commune* dans le cours de français *langue commune*, dans un cégep anglophone (un univers susceptible d'adhérer plutôt à la tradition multiculturelle), au confluent donc des deux philosophies qui, sur cet aspect, se montrent opposées. Akkari et Radhouane signalent justement cette contradiction

---

<sup>29</sup> Six répondants adhèrent à l'interculturalisme, trois se positionnent entre les deux et deux s'affirment comme « multiculturalistes ».

dans la tâche des enseignants évoluant « dans un système historiquement monoculturel qui, malgré ses tentatives d'ouverture, reste en tension entre préservation d'une unité locale/nationale et prise en compte de la diversité sur un mode intégratif plus qu'assimilationniste. » (2019, p. 228)<sup>30</sup> Il sera pertinent d'observer comment les praticiens négocient avec cette tension dans notre corpus.

### Compétences interculturelles<sup>31</sup>

En plus de présenter certaines approches de l'éducation interculturelle, il importe de cerner les connaissances, aptitudes et compétences que l'on souhaite transmettre par elles. À l'aide des compétences interculturelles, l'individu et la société dans laquelle il vit évoluent vers des « états » de plus en plus avancés en ce qui concerne la vie et l'identité dans une société pluraliste sur le plan ethnoculturel. Akkari et Radhouane présentent ces états ainsi : le « monoculturalisme » désigne un état où la différence et la diversité ne sont pas visibles; le « multiculturalisme » fait référence à une situation dans laquelle la diversité est reconnue sans interaction entre les différentes cultures (les auteurs l'illustrent par la métaphore de la *mosaïque*); l'« interculturalisme » appelle à des interactions dynamiques entre les individus et les groupes (comme dans la

---

<sup>30</sup> La nature « monoculturelle » est visible aussi dans le personnel enseignant. Toussaint reproche aux établissements et aux commissions scolaires du Québec « l'homogénéité ethnoculturelle de leur personnel » (2010, p. 44). Ce fait est aussi signalé dans la politique ministérielle de 1998 et peut être constaté, quoique sur une plus petite échelle, chez nos répondants : deux répondants (sur 11) ne parlent pas français comme première langue et un seul répondant se qualifie comme membre d'une minorité quelconque.

<sup>31</sup> J'ai choisi d'utiliser le terme « compétence interculturelle » au lieu de « compétence communicative interculturelle », car j'estime que les phénomènes abordés dépassent la situation de communication. Byram distingue la compétence interculturelle de la compétence *communicative* interculturelle par la langue : la première ne nécessite pas de connaître la langue de l'autre alors que la deuxième nécessite la communication en langue étrangère (Olivencia, 2008, p. 29 cite Byram). Dans notre contexte, bien qu'il soit question de *communiquer* en français langue commune (langue maternelle ou seconde, selon le cas), cette communication requiert bien des compétences, connaissances et aptitudes autres que linguistiques.

métaphore du *tissage*) et, enfin, le « transculturalisme » exige des changements de perspective de part et d'autre sous forme d'une introspection transformatrice (la métaphore appropriée étant le *caméléon*) (2019, p. 21).

Lorsqu'on parle des compétences interculturelles à développer auprès des élèves, il va sans dire que l'objectif minimal est de sortir de l'état du monoculturalisme afin d'évoluer vers les états qui reconnaissent la diversité à différents degrés. On peut voir ce paradigme aussi sous forme de trois types de savoirs : la tolérance et la reconnaissance de la diversité (le multiculturalisme) nécessitent des *savoirs*, l'interaction dynamique avec l'autre (l'interculturalisme) exige un *savoir-faire* alors que le degré d'hybridation requis par l'état le plus avancé de ces compétences (le transculturalisme) se base sur un *savoir-être*<sup>32</sup>.

### Savoir

Le premier niveau en éducation interculturelle est l'acquisition des *connaissances* sur les données et les enjeux démographiques, socioéconomiques, socioculturels ou historiques concernant les divers groupes qui constituent la population d'une société, sur les concepts relatifs à la communication interculturelle et les obstacles à la réussite de la communication ou, encore, sur les différents modèles et ressources proposés par les sociétés pluriethniques et leurs cadres juridiques (Lafortune et Gaudet, 2000, p. 12-14). Selon Lussier, l'acquisition des savoirs n'exige pas nécessairement de contact réel

---

<sup>32</sup> Les compétences interculturelles ont été divisées en ces trois types de savoirs par Lafortune et Gaudet (2000), Lussier (2015), Azdouz (2016) et Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach (2021, p. 140 et 151).

avec d'autres cultures; il s'agit de connaissances *culturelles*, au sens étroit du terme (2015).

Même si les chercheurs sont de l'avis que ce niveau demeure insuffisant s'il constitue l'unique contenu de la formation interculturelle (Lafortune et Gaudet, 2000, p. 12), il est tout de même primordial pour les citoyens de bien comprendre divers phénomènes liés au pluralisme culturel et les concepts nécessaires pour en parler<sup>33</sup>. Par conséquent, les termes couramment employés dans les médias pour décrire certains problèmes dans les rapports interculturels (p. ex. la discrimination systémique ou la radicalisation) méritent d'être expliqués pour que les étudiants puissent comprendre et analyser les discours sociaux qui s'en servent. Selon Alain Farah, une partie de la pédagogie de la diversité consiste justement à *nommer* les formes ou les raisons de l'intolérance (2016). L'importance de nommer les phénomènes inhérents au vivre-ensemble pour mieux les comprendre est soulignée également par Lafortune et Gaudet (2000, p. 46-47).

Dans l'analyse du corpus de cette étude, une section sera réservée à la présentation et à la visibilité de la diversité ethnoculturelle dans le matériel pédagogique proposé. Cette section dévoilera certaines tendances dans le portrait ethnoculturel de notre corpus, entre autres la prépondérance du contenu français et québécois vis-à-vis d'autres cultures francophones et la rareté des initiatives de nommer et de théoriser les phénomènes propres au vivre-ensemble.

---

<sup>33</sup> Le documentaire *Troller les trolls* d'Hugo Latulipe (2018) sur le sexisme et la xénophobie dans les médias sociaux illustre comment le manque de connaissances, voire l'ignorance, de certains citoyens les amène à adhérer à de telles philosophies.

## Savoir-faire

Si l'objectif du premier type de connaissances est le développement personnel, dans le type suivant, on encourage plutôt des actions ou des gestes pour mieux gérer les situations interculturelles. Pour Azdouz, le niveau de *savoir-faire* désigne la mise en pratique de telles connaissances, par exemple la capacité de décoder et de surmonter les obstacles qui peuvent mener à l'incompréhension ou à un choc culturel (2016). De même, selon Olivencia et Auger, « la démarche didactique interculturelle permet à l'apprenant de lutter contre les réflexes d'ethnocentrisme et les comportements stéréotypés subséquents » (Olivencia, 2008, p. 31, paraphrase Auger). D'après Lussier, ce sont des compétences *interculturelles* dans le sens propre du terme, permettant aux individus de s'ajuster à la pluralité et d'agir convenablement dans une telle situation (2015).

Dans le contexte d'une classe pluriethnique, il est important de questionner, entre autres, notre habitude de catégoriser les gens, la catégorisation étant un acte de pouvoir qui peut imposer à un individu une identité qui ne lui correspond pas<sup>34</sup>. On doit également réfléchir sur notre capacité de diversifier les exemples et d'offrir plusieurs cadres de référence pour rendre concrète la pluralité inhérente à chaque situation. Le danger d'une approche monolithique est réel, surtout dans le contexte du FLS si le patrimoine culturel québécois (la culture commune) est présenté comme norme, tout comme l'est celui d'une approche essentialiste si les

---

<sup>34</sup> À titre d'exemple, notre tendance de catégoriser les productions culturelles selon des critères plutôt restrictifs. L'œuvre de Gisèle Kayata-Eid, par exemple, a été présentée dans les médias comme une réflexion sur la condition de la femme musulmane, alors que l'auteure n'a jamais fait mention d'une telle restriction dans son texte (témoignage au colloque *Avenue de la diversité*, le 10 novembre 2016). Une telle « survisibilisation » des clichés encourage « l'invisibilisation » de l'individu selon l'auteure.

cultures sont abordées comme des réalités distinctes en mettant l'accent sur leurs différences.

La présentation des concepts liés à de tels phénomènes est d'une importance accrue dans un monde où certaines pratiques discriminatoires se trouvent banalisées par des discours officiels (par exemple, le débat sur une société laïque qui a provoqué des réactions racistes au sein du public ou le refus de la Coalition Avenir Québec de reconnaître la discrimination systémique, comme s'il était possible d'effacer tel phénomène par sa simple négation). Il est important d'outiller les élèves afin qu'ils puissent mieux comprendre ces phénomènes et se positionner par rapport à eux, d'autant plus que nombre d'entre eux sont susceptibles d'être eux-mêmes ciblés par de tels comportements.

Par conséquent, une section de l'analyse du corpus sera réservée au contenu du matériel pédagogique qui aborde les différentes positions attribuées aux personnes touchées (leur inclusion ou exclusion, l'identité perçue comme individuelle ou collective) et le pouvoir que celles-ci peuvent exercer dans les situations décrites.

### Savoir-être

Il est reconnu aujourd'hui que la dynamique « binaire » (qui positionne d'un côté les personnes de « la norme » qui doivent apprendre de nouvelles compétences pour bien agir avec l'autre et, de l'autre côté, les personnes « de la marge » qui reçoivent ces services) n'est pas suffisante. Les compétences interculturelles ne s'appliquent pas uniquement aux situations où un individu ou une société se trouve face à l'autre. Au contraire, il est question tout autant de la



connaissance de soi et de sa culture ainsi que de la compréhension de ses filtres culturels et de ses interférences idéologiques. Un objectif primordial des compétences interculturelles est justement la « décentration » des positions hiérarchiques pour permettre à l'individu de s'éloigner de sa perspective habituelle et d'en envisager une autre (Tanon et Chiasson, 2000, p. 329). Byram et Zarate soulignent « l'aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles » ainsi que « la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique » (paraphrasés dans Olivencia, 2008, p. 30). Lussier qualifie les compétences de cet ordre par le terme « transculturel » qui met l'accent sur la capacité de l'individu d'accepter, d'intégrer, de respecter et, surtout, de relativiser la pluralité (2015).

Les compétences interculturelles requièrent ainsi la progression d'un simple *exposé* de la diversité vers une *exposition* à la diversité ou surtout vers l'*exploration* de sa propre diversité afin de pouvoir multiplier les perspectives. Pour y arriver dans le contexte du FLS, il faut réfléchir à notre capacité de promouvoir les aptitudes à la « décentration » même si l'accent mis sur le patrimoine québécois encourage plutôt à la « centration ». Dans la section réservée aux manifestations de ce type de savoir dans le matériel pédagogique, l'attention sera portée aux parallélismes entre différentes représentations culturelles afin de sortir du paradigme binaire et de relativiser la notion de la différence, ainsi qu'aux manifestations d'une réflexion du sujet sur son propre bagage culturel et sur sa propre part dans l'adaptation et l'intégration.

## Études sur le FLS dans la perspective interculturelle

Si la clientèle allophone dans les institutions scolaires au Québec, et dans le réseau collégial en particulier, a fait l'objet de nombreuses études, la majorité de celles-ci portent sur des aspects différents de l'objectif de ce projet, tels que la réussite en français (langue d'enseignement) des élèves allophones dans les cégeps francophones (Antoniadès, Chéhadé et Lemay, 2000), leur adaptation scolaire (Lapierre et Loslier, 2003) ou leur intégration au marché du travail (Loslier, 2015). Parmi les études menées plus particulièrement sur l'enseignement du français langue seconde, l'analyse du matériel didactique et la pédagogie interculturelle, quelques-unes méritent d'être mentionnées en lien avec le présent projet.

L'étude de Philippe Gagné et de Maria Popica sur les perceptions et la motivation des élèves anglophones au Québec (du primaire au collégial) à l'égard du français langue seconde dévoile des facteurs qui nuisent ou contribuent à leur motivation à apprendre le français (Gagné et Popica, 2017). Les auteurs proposent des changements dans nos approches pédagogiques (entre autres, des situations de communication authentiques au moyen de jumelage interculturel dans le contexte scolaire ou parascolaire) afin de joindre les quelque 20 % de ces élèves qui n'arrivent pas à atteindre un niveau de français fonctionnel pour le travail. De telles expériences seraient propices à jouer sur les perceptions réciproques que les groupes linguistiques ont l'un de l'autre, ce qui produira un effet positif sur la motivation.

Gagné et Popica résument plusieurs études internationales sur la motivation des apprenants d'une langue seconde, qui nomment notamment la perception de l'apprenant par rapport aux locuteurs de la langue enseignée comme un facteur clé dans leur motivation (Gagné et Popica, 2017, p. 41). Or, dans le contexte d'une langue *seconde*, justement, c'est-à-dire dans une situation où on apprend l'une des langues de la société dans laquelle on vit<sup>35</sup>, il me semble nécessaire d'étudier non seulement la perception des apprenants à l'égard de la culture et de la langue cibles, mais aussi *la perception qui est véhiculée par cette culture et en cette langue à propos des apprenants eux-mêmes*. Comme l'ont dit des élèves d'origine haïtienne par rapport à leurs cours d'histoire à l'école secondaire au Québec, si l'élève ne se reconnaît pas dans le contenu proposé et se sent exclu de celui-ci, sa motivation à apprendre en souffre (Lafortune, 2018, p. 23).

En ce qui concerne les études portant sur l'analyse du matériel didactique, deux études sont à mentionner : le mémoire de maîtrise de Mourady El-Hélou évaluant les manuels<sup>36</sup> de français langue seconde utilisés dans les écoles primaires et secondaires au Québec ainsi que la thèse de doctorat de Danielle

---

<sup>35</sup> Je fais ici une distinction entre une langue *seconde* (une des langues officielles d'une société) et une langue *étrangère* (une langue qui n'a pas de statut officiel dans le pays de l'apprenant). Selon cette distinction, le français est une langue seconde dans la plupart des provinces canadiennes, alors qu'il est une langue étrangère en Finlande, par exemple. Olivencia cite Cuq pour expliquer la distinction entre le FLE et le FLS : une langue seconde « se distingue des autres langues étrangères [...] par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement », alors qu'une langue étrangère « n'est pas parlée par la communauté environnante et ... ne jouit pas d'un statut officiel » dans le pays (Olivencia, 2008, p. 19). La méthode d'enseignement d'une langue seconde doit tenir compte du fait qu'on s'adresse à « des élèves migrants apprenant une nouvelle langue dans leur pays d'accueil et pour lesquels l'usage quotidien de cette langue constitue une affaire de survie » (Olivencia, 2008, p. 20).

<sup>36</sup> Un *manuel* scolaire se veut « un livre connu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance », alors qu'un *livre* scolaire est « utilisé à des fins d'apprentissage, mais [sa] finalité éducative n'est pas nécessairement la priorité de l'auteur ou de l'éditeur » (El-Hélou, 2006, p. 10, qui paraphrase Stray).

Altidor évaluant les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire du Québec<sup>37</sup>. Les auteures dévoilent certains écueils dans les manuels observés : El-Hélou déplore, entre autres, la faible proportion de textes littéraires de l'extérieur du Québec ou de la France, l'absence de témoignages de la majorité francophone au sujet de l'intégration et de l'acceptation des immigrants ainsi que la présentation folklorique et matérielle de l'altérité au lieu des « valeurs humaines universelles » (p. 151); Altidor dévoile des pratiques de négation du colonialisme, de l'esclavage, de la discrimination et du racisme, entre autres, en raison de l'absence des voix et de l'expérience de la communauté noire et par l'entremise d'une représentation biaisée de la majorité blanche<sup>38</sup>.

Quant au matériel pédagogique au niveau collégial, il importe de reconnaître la liberté dont jouit le corps professoral collégial dans le choix et la conception de son matériel pédagogique, qui n'est pas régi par les mêmes instances ni les mêmes critères que les manuels pour les niveaux scolaires inférieurs. Il faut aussi souligner la particularité de notre matériel, notamment la nature authentique des documents tirés de journaux, de revues et de monographies qui, certes, offrent aux élèves des situations de communication réelles, mais qui véhiculent en même temps un discours *social* plutôt que pédagogique, avec ses valeurs, croyances, biais, etc.

---

<sup>37</sup> Même si cette thèse ne porte pas sur le français langue seconde, elle est importante pour notre analyse, car elle signale des éléments dans un corpus pédagogique qui compromettent la représentation juste et équitable de la diversité. De tels aspects seront observés aussi dans le corpus de la présente étude.

<sup>38</sup> Des critiques comparables ont mené, il y a quelques années, au projet de révision sémantique du discours sur les peuples autochtones dans les manuels d'histoire (voir Bélair-Cirino et Noël, 2018).

Quant à la pédagogie interculturelle, Mireille Bertrand a conduit une étude sur les pratiques interculturelles dans les cégeps anglophones du Québec, surtout dans les disciplines de sciences sociales, *Humanities*, l'anglais et les langues modernes (1994). Elle a observé que l'objectif « qui consiste à promouvoir, chez les membres des minorités, un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent [...] se situe à mi-chemin » entre l'objectif le plus prisé (« le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles ») et le moins important (« la solidarité internationale ») (Bertrand, 1994b, p. 231). On peut donc en déduire que, comme objectif pédagogique, la valorisation de la diversité dépasse en importance le sentiment d'appartenance des communautés ethnoculturelles. Fait intéressant : elle constate que les praticiens qui traitent des cultures de langue anglaise dans leur cours ne déclarent pas l'adhérence culturelle du matériel : « Il semblerait que, pour ces personnes, l'ethnicité est le propre des cultures étrangères ou minoritaires, la culture majoritaire ou dominante ne comprenant pas de dimension ethnoculturelle » (Bertrand, 1994b, p. 232).

Bertrand mentionne aussi qu'en 1994, « le manque de connaissances et de savoir-faire des enseignants et enseignantes en matière ethnoculturelle [...] constitue la plus sérieuse des difficultés qui font obstacle à la promotion de l'éducation interculturelle » et recommande d'enrichir l'offre de formation et de perfectionnement interculturels au personnel. Rodrigo Olivencia, dans son mémoire de maîtrise sur les conceptions des enseignants à l'égard de la compétence interculturelle dans les cours de FLS en particulier, arrive à la même

conclusion en 2008 : « les enseignants ne se considèrent pas [comme] suffisamment formés ni outillés en matière d'éducation interculturelle. » (para. 5 du résumé) On a vu que des théoriciens tels Potvin, Magnan, Larochelle-Audet, Ratel, Ouellet et Toussaint formulent la même recommandation près de quinze ans plus tard.

Les études antérieures sur l'interculturel dans le contexte du FLS nous ont permis de constater l'incidence de la représentation des communautés ethnoculturelles sur la motivation des élèves et leur sentiment d'adhésion à la société dans laquelle le discours est tenu, le besoin d'élargir les perspectives et de diversifier les corpus pour une meilleure représentation de la diversité francophone et des apprenants de la langue française ou, encore, la vision biaisée prévalente dans certaines situations pédagogiques. Ces constats méritent une attention particulière dans l'analyse qui suivra.

## Méthodologie

### Participants

La réalisation de ce projet de recherche, qui vise à éclairer le contenu interculturel dans le matériel pédagogique utilisé et conçu par les professeurs de français langue seconde dans les cégeps anglophones au Québec, a naturellement reposé entièrement sur la contribution volontaire de ces professeurs. Quelque 250 professeurs de français dans les cégeps anglophones au Québec ont été invités à participer au projet de recherche par l'entremise d'une lettre envoyée par courriel et d'une capsule vidéo diffusée dans les médias sociaux. Malheureusement, leur réponse s'est avérée plutôt timide : seule une douzaine de professeurs ont manifesté leur intérêt à participer au projet. Le nombre de personnes qui ont finalement envoyé le matériel de leur cours à des fins d'analyse est encore moins important, car seuls sept répondants ont franchi cette étape.

Bien qu'on ne puisse que spéculer sur les raisons de ce résultat, le contexte pandémique y a sans doute joué un rôle. Au moment de l'envoi des invitations, tout le corps professoral du Québec est entré en confinement et a dû s'adapter à la nouvelle réalité du télétravail et de la pédagogie virtuelle. Avec le stress, la surcharge et l'angoisse qui en découlaient, presque personne n'a osé augmenter sa charge de travail, même hypothétiquement. Le matériel pédagogique habituel est devenu inutilisable et inaccessible, et le nouveau matériel conçu pour la nouvelle réalité pédagogique n'avait pas encore été testé. Ces éléments expliquent probablement en partie la réaction mitigée de mes collègues. D'autres

motifs possibles pourraient se trouver dans la problématique annoncée (une certaine crainte, voire une lassitude, à l'égard de la notion de diversité) ou, encore, dans la peur du jugement de leurs pairs. L'idée de soumettre son matériel au regard analytique d'une collègue, dans une perspective qui n'a pas été considérée au moment de la conception et du choix des documents, peut paraître intimidante. Compte tenu de ces circonstances, je suis particulièrement reconnaissante aux répondants qui m'ont fourni le matériel d'un ou de plusieurs cours de leur choix dans le cadre de ce projet.

#### Corpus de cours et de documents à analyser

Malgré le volume restreint de participants et de cours soumis à l'analyse lors de ce projet, le volume des documents inclus dans ces cours s'est tout de même révélé suffisant pour sa réalisation. La transmission du matériel s'est effectuée par voie électronique, par l'entremise des auxiliaires de recherche<sup>39</sup>. Le corpus réuni est constitué de quelque 300 documents de toutes sortes. Les répondants ont partagé le matériel de neuf cours de niveaux débutant, intermédiaire et avancé, destinés aux publics anglophone, allophone et francophone<sup>40</sup>.

Afin d'illustrer la distribution moyenne des élèves par niveau dans le réseau anglophone, on peut citer les statistiques réunies par Gagné et Popica. Parmi les élèves inscrits dans l'ensemble des cégeps anglophones du Québec à

---

<sup>39</sup> Ceux-ci ont éliminé des documents toute information permettant d'en identifier le propriétaire, les ont numérotés et les ont protégés de modifications ultérieures avant de les transmettre pour l'analyse.

<sup>40</sup> Les cours proposés pour ce projet sont destinés surtout au niveau intermédiaire (de plus, le corpus contient un cours de niveau débutant et un cours multiniveau s'adressant aussi au niveau avancé).



l'automne 2013, 2014 ou 2015 et ayant déjà suivi des cours de FLS, 20 % étaient inscrits au niveau débutant (un cours de mise à niveau et un cours de niveau 100). 76 % de la cohorte étaient inscrits aux niveaux intermédiaires : le niveau 101 regroupe les élèves possédant une connaissance fonctionnelle du français (43 %), alors que le niveau 102 est destiné aux élèves détenant une bonne connaissance du français (33 %). Les élèves disposant d'une excellente connaissance du français se retrouvent au niveau avancé (103) et représentent 4 % des élèves anglophones. Parmi les élèves ayant suivi leur scolarité en français (ou ayant été exemptés des cours de FLS pour d'autres raisons), 19 % se trouvaient au niveau débutant, 71 % aux niveaux intermédiaires et 10 % au niveau avancé (Gagné et Popica, 2017, p. 18). On constate ainsi que la nette majorité de la clientèle des cégeps anglophones se retrouve aux niveaux intermédiaires.

Avant de présenter le corpus, une brève description du répertoire des cours de français langue seconde au collégial s'impose. Les départements de français proposent aux élèves des cours de français portant sur des thèmes variés, ayant comme fil conducteur la langue française ainsi que les cultures et les sociétés francophones. Certains cours traitent de thématiques culturelles (le roman québécois, l'écriture migrante au Québec, les littératures afro-antillaises, les auteurs slaves d'expression française, l'art engagé, le cinéma et la chanson francophones, la bande dessinée, les arts du cirque, etc.). D'autres proposent des réflexions sur des enjeux de société (p. ex. la société et l'identité québécoises, le milieu communautaire et le bénévolat, l'interculturalisme, Montréal comme ville multiethnique, les effets de la mondialisation sur la diversité culturelle et

linguistique, la société bilingue, l'actualité dans les médias francophones, l'environnement et la crise climatique, la diversité et l'égalité des genres sexuels ou les luttes des Noirs et des Premières Nations) ou, encore, sur l'histoire mondiale (les révolutions de 1830 à 1914, le postcolonialisme, le génocide rwandais ou l'histoire de la langue française parmi d'autres perspectives historiques)<sup>41</sup>. On voit dans cette panoplie de différents thèmes un fort potentiel pour une réflexion interculturelle<sup>42</sup>. Les thèmes des cours proposés pour ce projet sont également très riches : la société de consommation et la décroissance économique, la pandémie de COVID-19 et les sources d'informations fiables à ce sujet, Montréal comme ville multiculturelle, la bande dessinée contemporaine et québécoise, l'écriture migrante et l'interculturalité, le bonheur ainsi que le cinéma francophone<sup>43</sup>.

Le corpus établi se compose de textes et de documents étudiés dans ces cours, d'exercices sur ces documents, d'évaluations des différentes compétences langagières, de consignes sur les travaux et les évaluations ainsi que de documents proposés aux élèves comme soutien et approfondissement. Le corpus de documents textuels comprend des livres de fiction et des essais, des extraits

---

<sup>41</sup> Il faut également souligner les nombreuses activités de nature interculturelle qui marquent la vie des élèves des départements de français dans plusieurs cégeps, dont le cégep Vanier (mais qui n'entrent pas dans le cadre de cette étude axée sur le matériel pédagogique), notamment les conférenciers invités (qui représentent une grande diversité de cultures et de perspectives), les concours de collégiens (sur le cinéma et la littérature), les publications annuelles sur l'interculturel conçues par les élèves et réunies par des professeurs de français, le groupe d'Amnistie internationale, etc. Mc Andrew mentionne justement les activités parascolaires comme une sphère où « diverses compétences interculturelles sont susceptibles de se développer » (2001, p. 161).

<sup>42</sup> Un premier recensement des activités à contenu interculturel dans les cours de français langue seconde au cégep Vanier a été réalisé par Rachel Jobin en 2015.

<sup>43</sup> 90 % des répondants affirment avoir déterminé librement le thème et le matériel du cours. 60 % d'eux mettent le matériel à jour tous les trimestres (les autres le font au minimum tous les deux ans).

de tels ouvrages, des manuels de français langue seconde publiés ou des extraits de manuels, des articles scientifiques et journalistiques ou, encore, des dépliants informatifs. Le corpus de documents audiovisuels contient des documentaires, des œuvres cinématographiques, des capsules vidéo disponibles sur internet et des enregistrements radiophoniques, parmi d'autres. L'analyse du contenu interculturel porte surtout sur ces deux types de corpus (documents textuels et audiovisuels). Ces documents constituent ce qui dorénavant sera appelé « le corpus discursif », par opposition au corpus de type pédagogique.

Le corpus pédagogique se compose d'exercices et d'activités à réaliser en classe ou comme devoirs. Il comporte des exercices de grammaire ou de vocabulaire conçus par le corps professoral ou tirés de différentes sources en ligne (p. ex. le site du CCDMD), des questions à réponse courte ou longue, à l'oral comme à l'écrit, sur le contenu des documents étudiés (le contenu informatif et argumentatif, le vocabulaire, la structure et l'organisation), des documents à rédiger ou des discours à préparer pour illustrer la compréhension du contenu du corpus (compositions, scénarios, tables rondes, exposés oraux). Parmi les documents du corpus pédagogique, seuls les exercices et activités qui portent sur le corpus discursif ont été analysés. Ces documents ont été jugés les plus propices à éclairer le contenu interculturel proposé aux élèves et, le cas échéant, à leur permettre d'exercer leurs compétences ou leur réflexion interculturelles<sup>44</sup>. Pour

---

<sup>44</sup> Même si, selon Él-Hélou, la diversité ethnoculturelle des élèves devrait se refléter aussi dans les exercices de grammaire (2006, p. 154), ces exercices ne sont pas retenus pour ces cours en fonction de leur contenu thématique, mais bien pour répondre aux besoins d'expliquer et de pratiquer des aspects précis de la grammaire. Par conséquent, j'ai décidé de les exclure de la portée de la présente étude. Les grilles d'évaluation, les plans de cours et les calendriers ont également été écartés de l'analyse.

éviter de compromettre le matériel didactique conçu par les répondants, j'ai choisi de présenter des explications de ces documents plutôt que des extraits directs. Il est important de préciser que les productions des élèves n'entrent pas dans le cadre de l'étude.

Les exemples tirés du corpus discursif et pédagogique n'ont pas l'ambition d'offrir un portrait exhaustif de tous les possibles, le corpus réuni pour cette étude étant bien trop restreint. Mon objectif est plutôt d'illustrer, à l'aide d'exemples tirés du corpus à l'étude, des situations et des approches qui possèdent un potentiel interculturel et qui, dans certains cas, ont été choisies et conçues consciemment pour atteindre des objectifs en matière d'éducation interculturelle.

#### Méthode d'analyse du corpus discursif et pédagogique

L'analyse des documents fournis par les répondants s'est effectuée en deux temps. Dans une première phase, les auxiliaires ont épluché quelque 200 documents anonymes et protégés, sans discrimination à l'égard du type de document<sup>45</sup>. L'objectif était de brosser un portrait des sociétés représentées dans les documents fournis par les répondants. Ce portrait révèle des contextes (géographiques, géopolitiques et temporels) mis en scène dans les documents, des communautés ethnoculturelles dépeintes, des caractéristiques (démographiques, socioéconomiques et psychoaffectives) associées aux personnes présentées, des interactions entre des groupes et des personnes ainsi que la terminologie employée pour aborder les phénomènes ethnoculturels

---

<sup>45</sup> Les auxiliaires n'ont eu accès à aucun document confidentiel, comme les évaluations.

décrits<sup>46</sup>. Malgré le travail exhaustif et le regard attentif des auxiliaires, il est à noter que, dans plusieurs cas, aucune communauté ethnoculturelle n'était mentionnée dans la grille, ce qui donne l'impression que les auxiliaires ne considèrent pas les populations majoritaires francophone et anglophone comme des groupes ethniques<sup>47</sup>.

Ce portrait global a été nuancé dans la deuxième phase de l'analyse qui s'est penchée plus spécifiquement sur le corpus discursif composé de documents textuels et audiovisuels ainsi que sur le corpus pédagogique lié à ceux-ci. Quelque 160 documents<sup>48</sup> ont été téléchargés dans le logiciel NVivo, conçu pour l'analyse discursive qualitative. Dans cette phase, j'ai porté mon regard sur certains aspects spécifiques qui me permettaient d'évaluer le rapport provoqué par les documents avec le public collégial (surtout allophone)<sup>49</sup>. Par divers détails linguistiques, thématiques, démographiques, géographiques, etc., les documents sont susceptibles de susciter des émotions de distance ou de proximité, d'affinité ou d'étrangeté chez les élèves. J'ai observé quatre aspects dans les documents qui, à mon avis, recèlent ce type de potentiel : les références culturelles incluses dans le corpus (l'origine des actants)<sup>50</sup>, la position proposée aux personnes touchées

---

<sup>46</sup> J'ai établi ces thèmes et leurs indicateurs potentiels. Les auxiliaires ont inscrit leurs observations dans une grille par document, un code spécifique permettant d'associer la grille à son document maître.

<sup>47</sup> Cette observation corrobore celle de Bertrand (1994) dans la précédente étude de l'interculturel au cégep Vanier : la culture majoritaire ou dominante n'est pas associée à une valeur ethnoculturelle.

<sup>48</sup> Les documents traités par NVivo ne contiennent pas de livres de fiction, d'essais ou de films. Les observations sur de tels documents ont été inscrites dans les grilles que les auxiliaires ont préparées ou les annotations ou mémos que j'ai rédigés.

<sup>49</sup> Il est important de préciser que l'étude ne porte pas sur l'élève, mais sur le matériel qui lui est proposé. L'objectif n'est donc pas d'évaluer l'effet des documents sur l'élève, mais bien *le potentiel* des documents de susciter un effet quelconque. Mon regard se porte donc uniquement sur les documents et toute interprétation est basée sur eux.

<sup>50</sup> Par l'actant, je veux dire tout individu ou organisme, fictif ou réel, qui est mis de l'avant dans les documents.

par rapport aux propos, l'individualité ou la collectivité de la description des actants ainsi que la possibilité ou l'impossibilité de ces derniers d'agir par rapport aux propos. Les résultats seront présentés selon ces axes, sans associer les sources des exemples à des cours précis.

Les indicateurs du premier aspect (l'origine) sont, entre autres, l'adhésion linguistique ou culturelle des personnes mentionnées dans les documents (auteurs, personnages, personnes interviewées ou évoquées), la toponymie qui y est inscrite ainsi que les organisations ou institutions incluses.

Le deuxième axe concerne la position qui est proposée au public. Les facteurs qui impliquent un rapport avec les propos sont multiples. Le sentiment d'affinité ou d'étrangeté peut être provoqué par divers facteurs ethnoculturels, démographiques (l'âge, le genre, le groupe social) ou thématiques, telles les expériences communes (la pandémie, la consommation de certains produits, les événements historiques, les traditions). En plus de son thème, un document peut avoir recours à des moyens linguistiques afin d'établir un rapport avec son propos (les pronoms personnels inclusifs ont attiré mon attention).

La place et le rapport d'un individu relativement à sa communauté constituent également une dimension de la position : les individus sont-ils définis selon leur appartenance à un groupe, la description étant alors collective et impersonnelle ? Ou bien l'adhérence à un groupe est-elle un facteur parmi d'autres dans la description de l'individu, sans réduire sa personnalité, son individualité et sa spécificité ? Quelques indicateurs linguistiques permettent

d'observer la nature collective ou individuelle des sujets ou des groupes touchés dans les documents.

Enfin, le rôle réservé au lectorat dans le document influence le sentiment d'affinité ou d'étrangeté : si le document présente un potentiel d'influence pour le public à son égard (agir pour ou contre un phénomène, réfléchir sur son comportement à ce sujet, le modifier peut-être), le sentiment d'inclusion ou d'affinité du public pourrait en être renforcé. Si, à l'inverse, le lectorat demeure passif ou sa participation n'est pas sollicitée, il risque d'adopter une position externe, un regard neutre et impartial par rapport au document. C'est sur cet axe que le corpus pédagogique conçu par le corps professoral joue un rôle important : si un document discursif, à première vue, n'a pas recours aux moyens thématiques ou linguistiques pour toucher le lectorat, les outils pédagogiques conçus pour s'en servir dans le contexte précis du cours peuvent le faire.

Cette étude propose une réflexion sur différentes façons de mettre en œuvre une pédagogie inclusive, l'inclusion interculturelle en étant la dimension qui nous intéresse ici<sup>51</sup>. L'étude ne donne pas de survol d'une masse volumineuse de cours ou de documents pédagogiques, mais plutôt un aperçu de diverses manières dont les documents choisis et conçus aspirent à la pédagogie interculturelle ou, dans certains cas, pourraient le faire.

---

<sup>51</sup> On préfère à l'heure actuelle aborder les compétences interculturelles à l'intérieur du concept plus vaste d'*inclusion* « pour aborder la diversité sociale dans son ensemble » (Magnan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand, 2018, p. 94-95; Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 139).

## Pédagogie interculturelle dans nos pratiques

Comme préambule à mes observations du corpus fourni par les répondants, présentons d'abord quelques constats tirés de leurs réponses à un questionnaire. J'ai été heureuse de constater que, parmi les objectifs pédagogiques énumérés par ces derniers, la stimulation d'un sentiment d'appartenance à la société, chez les élèves, est aussi importante que leur capacité à s'exprimer en français! L'objectif de faire connaître aux élèves la société québécoise et son caractère spécifique dans le contexte du continent américain vient en deuxième lieu, suivi de la présentation de la diversité dans la francophonie. Inciter les élèves à participer aux débats de la société et les aider à se défendre sur le marché du travail en particulier, diminuer l'anxiété dans des situations de communication en français, promouvoir des échanges positifs entre les membres de divers groupes linguistiques ou stimuler l'empathie et la créativité font également partie des objectifs mentionnés. La mission que nous nous donnons dépasse donc largement les compétences langagières établies par les devis ministériels!

Ces objectifs recèlent un potentiel interculturel : si c'est la culture commune francophone qui est mise de l'avant, les élèves sont invités à y contribuer activement. Plusieurs professeurs se disent à l'aise d'inclure dans le corpus des exemples de cultures qui ne leur sont pas familières<sup>52</sup> et considèrent comme important de diversifier les repères culturels aussi dans le corpus d'un cours qui, a priori, n'a pas de thématique culturelle. En revanche, même si le corps

---

<sup>52</sup> Une seule personne associe le manque possible de variété culturelle du corpus au manque de connaissances des praticiens.



professoral reconnaît la grande diversité des élèves, aucun répondant ne considère que son matériel représente bien cette diversité (plusieurs affirment toutefois que certains documents du corpus le font). Voyons maintenant quelles références ethnoculturelles figurent dans le corpus ainsi que la position et le pouvoir qui y sont accordés aux destinataires.

### Références multiculturelles

Afin de pouvoir cerner des références ethnoculturelles figurant dans le corpus, il a fallu établir des catégories qui permettent de brosser un portrait, certes grossier, de tels contenus. Par ces catégories, il s'agit d'examiner dans quelle mesure notre corpus répond à certains objectifs de l'éducation interculturelle, notamment « la reconnaissance et la célébration du pluralisme » et « le renforcement de l'image de soi des élèves des groupes minorisés par la valorisation de l'héritage culturel » (Banks et McGee Banks paraphrasés par Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 140-141). Il va sans dire que de telles catégories sont artificielles et réductrices, et ne peuvent pas refléter toute la richesse des repères culturels d'une personne, d'un lieu ou de toute autre référence mentionnée dans le corpus. Si ces aspects constituent les seuls contenus de l'éducation interculturelle, on risque « d'adopter une perspective normative et culturaliste véhiculant une image déficitaire et "externalisée" des élèves des groupes minorisés » (Larochelle-Audet, Potvin, Steinbach, 2021, p. 141). L'objectif de cette catégorisation n'est pas de réduire ces références en

une sorte d'essentialisme culturel, mais d'illustrer les types de repères culturels qu'on trouve dans notre corpus restreint<sup>53</sup>.

Les principaux critères, pour diviser les références culturelles mentionnées dans le corpus selon de telles catégories, sont la langue et la géographie : ainsi, en gros, un personnage nommé *John* sera considéré comme une référence anglophone et le toponyme *Paris* comme une référence francophone. Le corpus reflète les catégories souvent utilisées dans le contexte canadien (les références francophones, anglophones, allophones et autochtones) et il permet d'en nuancer certaines (p. ex. de différencier la francophonie européenne, québécoise et canadienne). Il va de soi qu'une seule catégorie n'est pas suffisante pour décrire les caractéristiques ethnoculturelles d'une œuvre ou d'une personne<sup>54</sup>.

### Références à l'espace francophone

Les références à la francophonie mondiale sont naturellement présentes en grand nombre dans un cours de français. Notre corpus transmet peu de *savoir* ethnoculturel proprement dit, le contenu ethnoculturel étant composé de *mentions* diverses (personnalités, institutions, toponymie, œuvres culturelles, etc.) plutôt que d'*informations* sociologiques, historiques, culturelles, etc. Parfois, certaines personnalités sont présentées plus amplement (leur contribution à la société, leurs œuvres, leur biographie, etc.) alors que, dans d'autres cas, des noms parsèment

---

<sup>53</sup> Le recensement des statistiques de différentes catégories n'entre pas dans la portée de cette étude. Un tel objectif serait difficile à réaliser, notamment en raison de la valeur inégale des références culturelles, certaines n'étant que mentionnées dans le corpus, alors que d'autres y sont présentées avec plus de détails.

<sup>54</sup> La flexibilité de l'identité linguistique, la langue n'étant plus qu'un facteur parmi d'autres dans le sentiment d'identité des jeunes adultes à Montréal, par exemple, est confirmée entre autres par Lamarre, Lamarre et Lefranc (2015).

des documents thématiques, évoquant ainsi le contexte de l'intrigue ou du document, mais sans présenter davantage les personnes ou les contextes.

Il va sans dire que, compte tenu des objectifs établis dans les devis ministériels, la francophonie québécoise se manifeste dans le corpus au travers d'un grand nombre de références aux multiples facettes de sa culture et de la société. Parmi les références culturelles, ce sont les œuvres littéraires et les auteurs qui occupent la place de choix. Le « canon » littéraire québécois, dans le sens conventionnel du terme, y est présent par l'entremise d'extraits ou de mentions d'Émile Nelligan, de Gaston Miron, de Michel Tremblay, de Gatien Lapointe et de Claude Jasmin, entre autres. L'engagement politique des écrivains est évoqué, par exemple, au moyen d'œuvres, d'extraits ou de mentions de Michèle Lalonde, de Jacques Ferron et de Gérald Godin. Les voix québécoises contemporaines se font entendre, parmi d'autres, dans les œuvres ou des extraits de Denise Bombardier, de Monique Proulx (*Les aurores montréalaises*<sup>55</sup>) et de Simon Roy (*Ma vie rouge Kubrick*). En plus de la poésie et de la prose, la bande dessinée fait partie du corpus avec des œuvres ou des extraits du duo Thomas Desaulniers-Brosseau et Simon Leclerc (*Les jours d'attente*), de Guy Delisle<sup>56</sup> (*S'enfuir. Récit d'un otage, Chroniques de Jérusalem, Pyongyang*), de Michel Rabagliati (*Paul dans le métro*), de Samuel Cantin (*Phobies des moments seuls*) ou, encore, de Cathon et Iris (*La liste des choses qui existent*).

---

<sup>55</sup> Les œuvres mentionnées entre les parenthèses font partie du corpus discursif (l'œuvre intégrale ou un extrait).

<sup>56</sup> Bien entendu, Delisle pourrait aussi être considéré comme une référence à la francophonie européenne.

Les élèves peuvent apprécier le cinéma québécois à travers des films contemporains tels *Jusqu'au déclin* (Patrice Laliberté), *Les Affamés* (Robin Aubert), *Charlotte a du fun* (Sophie Lorrain) et *Antigone* (Sophie Deraspe), en plus d'œuvres classiques qui leur ont été proposées comme choix libre, dont *Hochelaga, terre des âmes* (François Girard), *J'ai tué ma mère*, *Tom à la ferme* et *Mommy* (Xavier Dolan), *Incendies* (Denis Villeneuve), *Kuessipan* (Myriam Verrault), *La Bolduc* (François Bouvier), *Monsieur Lazhar* et *C'est pas moi, je le jure* (Philippe Falardeau), *1991* (Ricardo Trogi), *Pieds nus dans l'aube* (Francis Leclerc) et *Bon cop, Bad cop* (Érik Canuel). Quelques-uns des films proposés (notamment *Antigone*, *Hochelaga, terre des âmes*, *Monsieur Lazhar* et *Kuessipan*) décrivent un Québec pluriethnique. La culture musicale est évoquée par des noms classiques comme André Mathieu ou Félix Leclerc, ou bien par des artistes plus contemporains, tels Yanick Nézet-Séguin et *Cowboys fringuants*<sup>57</sup>. La mention de Paul-Émile Borduas est la seule occurrence de l'art pictural québécois dans notre corpus.

Il est particulièrement réjouissant de constater l'inclusion d'œuvres issues de communautés autochtones dans le corpus. Des œuvres de Naomi Fontaine figurent parmi les textes étudiés (romans et films), tout comme un extrait de la bande dessinée *Kaspar* de Diane Obomsawin, auteure d'ascendance abénaquise. *Shuni* de Naomi Fontaine explore l'origine et les traditions innues de l'auteure sous forme d'une lettre adressée à une amie allochtone, une jeune Québécoise

---

<sup>57</sup> En dehors de notre corpus, il faut mentionner un cours sur la chanson québécoise offert au cégep Vanier ainsi que la présence de chansons dans le corpus des cours portant sur d'autres thématiques (non inclus dans notre corpus).

nommée Julie<sup>58</sup>. Cette œuvre permet aux élèves d'enrichir leur connaissance du peuple innu et, par conséquent, elle contribue à l'enseignement des compétences interculturelles à plusieurs niveaux (en plus des informations sur les traditions du peuple innu, l'œuvre propose d'autres réflexions qui seront présentées plus loin).

*Kuessipan*, une autre œuvre de la même auteure, constitue également une histoire à plusieurs niveaux interculturels. C'est le récit de l'amitié entre Shaniss et Mikuan, deux Innues. La première reste à la réserve pour fonder une famille dans le respect des traditions et des conditions de vie dans la réserve, alors la deuxième explore la vie à l'extérieur de la réserve. C'est également le récit de la relation amoureuse entre Francis et Mikuan, respectivement Québécois et Innue, qui permet d'explorer les convergences et les différences entre l'expérience autochtone et allochtone. Tel est aussi l'objectif de la formation Mikana, proposée aux élèves d'un cours de notre corpus, offerte par Catherine Desjardins (animatrice culturelle et ambassadrice de l'organisme Mikana, descendante wolastoquay), Gilbert Niquay (intervenant communautaire d'origine atikamekw) et Kijâtai-Alexandra Veillette-Cheezo (artiste et activiste québécoise de la nation Anishinabe).

Mis à part les arts, la société québécoise est présente dans le corpus par l'entremise de références à des penseurs et à leurs œuvres (*L'interculturalisme* de Gérard Bouchard, *La publicité, déchet culturel* de Claude Cossette, *La nordicité du Québec* de Louis-Edmond Hamelin) ou d'extraits de celles-ci, à d'autres universitaires et scientifiques cités ou interviewés dans les textes du corpus (p. ex.,

---

<sup>58</sup> La première « rencontre » interculturelle est inscrite dans le titre, qui correspond au prénom de son amie prononcé selon les modalités de la langue innue.

Thierry Karsenti en éducation, Yoshua Bengio en intelligence artificielle, Diane-Gabrielle Tremblay en économie du savoir, François Courcy en psychologie, Benoit Massé et Horacio Arruda en santé publique, Marc Brisson en maladies infectieuses) ou, encore, à des journalistes (comme Nathalie Petrowski et Philippe de Montigny).

Dans le corpus d'environ 160 textes codés par NVivo, 11 documents issus du contexte québécois contiennent des références à connotation allophone<sup>59</sup>. Cela ne veut pas dire qu'une personne associée à cette catégorie ne pourrait pas se sentir comme un membre d'une ou de plusieurs communautés fondatrices ou n'y serait pas associée par d'autres. Une grande proportion de la population étudiante dans les cégeps anglophones se compose d'élèves allophones; de telles références pourraient ainsi créer un sentiment de familiarité et d'affinité par rapport à ces références ou une plus grande curiosité à leur égard. Étonnamment, la proportion d'artistes, d'œuvres ou de personnalités qui pourraient entrer dans cette catégorie est assez restreinte dans le corpus de cette étude. Marco Micone, Ying Chen, Naïm Katan et Akos Verboczy font partie de cette catégorie, tout comme Rodney Saint-Éloi et Dany Laferrière – à la fois francophones et créolophones – et certains des noms cités dans les paragraphes précédents<sup>60</sup>. Il faut souligner à ce sujet le caractère unique du manuel *Voix croisées* de mes collègues Rachel

---

<sup>59</sup> Par une référence à connotation allophone, je veux dire une référence qui n'évoque pas les cultures fondatrices du Canada (les communautés historiques de langue française ou anglaise, ou les peuples autochtones du Canada) : p. ex. des références à connotation hispanophone ou finnoise.

<sup>60</sup> Cette liste de noms constitue un bon exemple du caractère artificiel des catégories comme « auteurs allophones » : tous publient et travaillent en français, certains ont appris le français aux côtés d'autres langues dans leur enfance, d'autres à l'école primaire et secondaire ou, encore, au cégep et à l'université (c'est aussi mon cas).

Jobin et Josée Tamiozzo, consacré surtout aux artistes issus de la diversité ethnoculturelle qui contribuent activement à enrichir la culture québécoise<sup>61</sup>.

Dans quelques contextes, on évoque la francophonie canadienne (Gabrielle Roy et de Nancy Houston sont mentionnées, Antonine Maillet a été invitée au cégep Vanier, le documentaire *Denise au pays des Francos* et des articles sur la francophonie canadienne font partie du corpus), tout comme le bilinguisme des institutions (p. ex. Amnistie internationale Canada francophone et l'Agence de la santé publique du Canada), ou de la population (p. ex. dans des documents qui évaluent les habitudes des consommateurs au Québec et au Canada).

Naturellement, les références à la francophonie européenne sont également nombreuses. Les références culturelles, surtout littéraires, se trouvent au premier plan : Joachim du Bellay, Corneille, Jean de La Bruyère, Baudelaire, Émile Zola, Jacques Prévert, Albert Camus, Georges Perec, Valérie Zenatti (*Une bouteille à la mer de Gaza*), Frédéric Beigbeder (*99 francs*), Tonino Benacquista ou, encore, Georges Brassens et Serge Gainsbourg, du côté musical, sont mentionnés, certains à l'aide d'extraits de leurs œuvres. De plus, le nombre de scientifiques ou d'autres penseurs évoqués dans le corpus discursif s'avère important : Blaise Pascal, André Comte-Sponville, Émil Cioran, Jacques Ellul, Jean Beaudrillard, Serge Latouche et Boris Cyrulnik, pour n'en nommer que quelques-uns. Le cinéma français, en revanche, est presque absent du corpus :

---

<sup>61</sup> J'ai décidé volontairement d'écarter ce manuel de la présente analyse en raison de l'impossibilité de respecter l'anonymat des personnes ayant conçu ce matériel. C'est également le cas du manuel *Représenter le BIG nous : approche collaborative interculturelle en classe de français langue seconde*, conçu par Marianne Campeau-Devlin et Maria Popica (2020), qui n'a pas été soumis à l'étude dans le cadre de ce projet.

seuls le film *99 francs*, basé sur le roman du même titre, ainsi que quelques documentaires (tel *Prêt à jeter*) et émissions sont inclus dans le corpus.

Enfin, dans notre corpus, la francophonie européenne est présentée seulement dans la perspective française, car la Belgique et la Suisse ne sont évoquées qu'une fois! C'est également le sort des francophonies de l'Amérique, du Moyen-Orient ou de l'Afrique réduites à des mentions de quelques nations (les Haïtiens, les Marocains, les Tunisiens, les Maghrébins, les Sénégalais) et de l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf. Heureusement, la liste des cours du cégep Vanier indique une plus grande ouverture à ce sujet en proposant, entre autres, un cours sur les voix afro-antillaises.

### Références au monde anglophone

Une source d'étonnement pour un corpus destiné à faire connaître la langue, mais aussi les cultures et les sociétés de langue française, est le nombre de références à des sociétés anglophones. Parmi ces références figurent des marques commerciales et des institutions mondialement connues<sup>62</sup>, dont McDonald's, Apple, Nike, Disney, Lululemon, Starbucks, Walmart, Virgin Megastore, Facebook, Instagram, YouTube, Google, Jitsi Meet, Microsoft, Amazon, Globe and Mail, Washington Post, BBC, Ford, General Motors, the Metropolitan Opera of New York, Johnson & Johnson, la Fondation Bill et Melinda Gates, American Medical Association, National Academy of Sciences et John Hopkins Center for Health Security.

---

<sup>62</sup> La proportion de marques commerciales et d'institutions anglophones s'explique, entre autres, par les thèmes de certains cours qui portent sur des phénomènes mondiaux, comme la décroissance économique et la pandémie de COVID-19.



On y trouve également des références aux personnalités historiques, politiques, économiques, scientifiques, médiatiques ou sportives, par exemple, Noam Chomsky, Naomi Klein, la reine d'Angleterre, Steve Jobs, Michael Jordan, Philip Morris ou George W. Bush. Bien que de telles personnalités semblent plus présentes que les œuvres culturelles ou les artistes, ceux-ci sont évoqués, entre autres, comme exemples de certains procédés cinématographiques ou d'autres phénomènes étudiés. Parmi les artistes figurent des noms de Georges Orwell, Stephen King, Woody Allen, Albert Brooks, Alyssa Milano, Harvey Weinstein et Stanley Kubrick et, parmi les œuvres, *Boy Meets Girl*, *Pretty Woman*, *Star Wars* et *Bilbon le Hobbit*<sup>63</sup>. Certains auteurs de langue anglaise sont mentionnés dans des œuvres françaises, p. ex. dans le poème « Speak white » de Michèle Lalonde (Milton, Shakespeare, Shelley, Byron, Keats, Longfellow, Ellroy, Dickens) et dans d'autres textes (Sherry Simon, Mavis Gallant, Mordecai Richler et Leonard Cohen). Ils servent alors à illustrer un aspect de la société québécoise.

### Références allophones d'outre-mer

Le corpus contient aussi des références européennes autres que francophones ou anglophones : on y apprend, entre autres, que 40 % des Islandais ont téléchargé l'application de traçage de la COVID-19, que la Norvège a déjà dû retirer du service une application de traçage en raison de problèmes de sécurité, que les Allemands hésitent entre deux approches de traçage (centralisée et décentralisée) et qu'en Suède, il existe des incitatifs financiers pour la location

---

<sup>63</sup> Plusieurs de ces titres servent à illustrer des notions théoriques à l'aide de films connus des élèves, le cinéma français étant moins connu d'eux.

et la réparation d'électroménagers (Desjardins, 2020, para. 7 et 13; La Presse canadienne, 2020, para. 14; Girard et al., 2018, p. 9). Des noms tels Oliviero Toscani (photographe derrière les photos percutantes de Benetton), Karl Marx, Tolstoï, Dostoïevski, Cervantes et Maria Callas s'y trouvent aussi.

Dans les références « non occidentales » sont regroupés une vingtaine de segments qui réfèrent à un lieu, à une personne, à un univers ou à une institution qui provient de l'extérieur des continents européen et américain (la zone qui est communément appelée le monde occidental). Cette catégorie comprend, entre autres, l'univers israélo-palestinien mis en scène dans le roman *Une bouteille à la mer* de l'auteure française Valérie Zenatti et la ville de Shenzhen en Chine, la capitale nord-coréenne Pyongyang et le Caucase en Russie (plus spécifiquement les villes de Nazran en Ingouchie et Groznyï en Tchétchénie) visités dans les œuvres de Guy Delisle. Le corpus explore aussi certaines traditions d'origine asiatique (p. ex. le yoga de rire et le karaoké) et africaine (de la région du Sahel). On y mentionne des personnes telles Mahatma Gandhi, la chanteuse inca Luzmila Carpio et Pablo Neruda, des communautés comme les Amérindiens des Andes ainsi que des pays tels Koweït, Bahreïn, le Qatar, la Chine, l'Angola, le Bangladesh, la République démocratique du Congo, le Yémen, l'état du Pendjab en Inde et la Somalie. À la lumière de ces mentions, on pourrait dire que notre corpus semble plus ouvert sur le monde que sur la diversité dans le contexte local.

Les principales observations sur les références de type multiculturel (n'évoquant que la présence de ces groupes) dans le corpus discursif se résument en la prépondérance de la francophonie québécoise et française aux dépens des

autres sphères de la francophonie. Une part relativement mince y est réservée à la diversité à l'intérieur de la francophonie (sauf dans quelques cours et ouvrages qui portent spécifiquement sur cette thématique) et une part surprenante est allouée aux cultures et sociétés de langue anglaise. À première vue, notre corpus n'arrive pas à répondre aux objectifs en matière d'éducation interculturelle mentionnés au début du chapitre (la reconnaissance et la célébration du pluralisme ainsi que le renforcement de soi des membres des minorités), mais le portrait est sans doute plus nuancé dans le répertoire plus vaste des cours de FLS ainsi que dans les autres niveaux de réflexion interculturelle.

#### Positions et interactions interculturelles

Les théoriciens des approches interculturelles en éducation signalent quelques lacunes inhérentes à la perspective axée sur la transformation des attitudes individuelles plutôt que collectives et systémiques. Parmi les lacunes potentielles, Laroche-Audet, Potvin et Steinbach mentionnent la tendance à « occulter les rapports de pouvoir en classe ou dans la société » ou à « refléter le point de vue et les intérêts des groupes dominants » (2021, p. 141-142). Bien qu'il soit naturellement essentiel de sensibiliser les membres des groupes majoritaires aux préjugés, l'accent mis sur des comportements individuels a moins d'impact sur l'égalité sociale et l'autonomisation « des jeunes des groupes racisés et minoritaires » (Laroche-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 142; elles paraphrasent Dei et Calliste).

Dans ce chapitre, nous verrons si et comment notre corpus intègre la réflexion sur différentes positions découlant des rapports de pouvoir ou de leur inversion dans la société. La notion de la *position* sera abordée dans trois perspectives (basées sur des observations du corpus) : la position que le corpus propose au destinataire face au propos (inclusion/exclusion), le statut que le corpus propose à ses actants (individuel/collectif) et le pouvoir que ces derniers ou le public exercent sur le discours (action/inaction). Les indicateurs de différentes positions sont nombreux et ils varient en fonction du type de corpus (p. ex., un discours informatif n'aura pas recours aux mêmes procédés qu'un discours narratif). La réflexion sur la position et le pouvoir d'agir du destinataire ou du public face aux propos du corpus fait partie des compétences interculturelles de type « savoir-faire » dans le sens que le public réfléchit à des aptitudes telles que l'ouverture, la curiosité, la compréhension, l'affirmation et l'inclusion de lui-même et de l'autre.

Toutefois, l'examen des *répercussions réelles* de tels procédés auprès des élèves (le réel sentiment d'inclusion ou d'exclusion provoqué par le corpus) n'entre pas dans la portée de l'étude, mais bien les manières par lesquelles le corpus invite le public à se positionner et à agir. Mon regard se porte donc sur le document et ses effets potentiels plutôt que sur l'individu qui le consomme. Précisons aussi que, dans les chapitres suivants, les sous-titres annoncent les phénomènes examinés dans le corpus et non pas le résultat des observations ou les compétences à enseigner.

## Inclusion et exclusion

Selon Forget, depuis que la diversité culturelle s'inscrit dans les préoccupations sociologiques et pédagogiques au Québec, le discours sur les contacts culturels et les identités multiples construit « un lieu énonciatif pour le "nous" qui, explicitement ou implicitement, établit les conditions d'inclusion en son sein, profitant d'un ressourcement à la subjectivité en "je" ou d'une projection vers le "il/elle" ». » (2009, p. 193-194) J'estime que la position proposée au public<sup>64</sup> par notre corpus discursif est importante parce que, si le corpus présente ce dernier comme inclus dans le propos (en cette subjectivité qui s'exprime en « je » ou en ce lieu énonciatif qui s'exprime en « nous ») ou touché par le propos, le corpus envoie un message au destinataire qu'il y a une place pour lui dans la société dans laquelle ce discours est prononcé, en l'occurrence la société francophone ou québécoise. De surcroît, il est légitime de supposer que le potentiel d'inclusion des élèves issus de la diversité sera accentué si le discours met en scène des phénomènes ou des personnages qui décrivent la diversité. C'est d'ailleurs l'avis d'environ la moitié des répondants<sup>65</sup>.

### *Procédés liés à l'énonciation*

Un document peut avoir recours à divers outils discursifs pour inclure son public dans le propos. Les indicateurs de l'instance de l'énonciation (destinateur/destinataire), comme les pronoms et les déterminants personnels qui

---

<sup>64</sup> Dans un discours littéraire, il peut aussi s'agir du destinataire (un public interne) du discours narratif.

<sup>65</sup> 55 % d'eux affirment qu'il est important de proposer aux élèves du matériel qui leur offre un potentiel d'appartenance et d'identification, et 45 % soutiennent qu'il importe de leur offrir encore plus de telles occasions. Ils croient aussi qu'il est plus facile pour un élève d'en apprendre davantage sur un phénomène si le contexte lui est familier ou s'il sent une affinité avec celui-ci.

interpellent le destinataire ou qui l'incluent dans l'instance d'énonciation, sont de tels procédés. Ainsi, lorsqu'un texte affirme que « *notre* cerveau est ainsi fait qu'il recourt continuellement à des [...] raccourcis mentaux » qui « *nous* rendent susceptibles de partager de la désinformation, dès qu'elle touche en *nous* une corde sensible », le lecteur fait partie de ce « nous » qui subit le partage involontaire ou instinctif de la désinformation (Lopez, 2020; je souligne)<sup>66</sup>. Le même processus est à l'œuvre dans l'extrait suivant : « si la décroissance passe certainement par une réduction de l'usage d'équipements énergivores, elle n'implique pas pour autant un retour à la bougie et un renoncement ascétique, comme l'affirment *nos* adversaires. » (Latouche, 2012, para. 5; je souligne)<sup>67</sup> Le lecteur est automatiquement considéré comme adhérant à la philosophie défendue par l'auteur, donc qu'il est de son côté, inclus dans son discours (contrairement à leurs adversaires qui demeurent indéfinis). Ce choix énonciatif n'est pas anodin, car il aurait été facile d'éviter cette connotation par les références à la troisième personne. C'est donc une pratique inclusive de rédaction d'un texte et un choix éditorial personnel (conscient ou inconscient) du journaliste. Encore, lorsque le public consulte un guide qui « *vous* aidera » à reconnaître et à éviter de

---

<sup>66</sup> Parfois, le pronom « nous » fait référence à l'auteur du texte et exclut alors le lecteur : « Les constats de cette étude nous permettent d'émettre des recommandations visant trois publics distincts : les citoyens, les entreprises et les autorités publiques. » (Girard et coll., 2018, p. 8) Le lectorat ne fait pas partie de ce « nous » qui émet des recommandations basées sur les résultats de l'étude. C'est la formule utilisée pour désigner l'auteur dans des textes scientifiques.

<sup>67</sup> Et encore : « Mais la pandémie actuelle de COVID-19 jette une lumière crue sur *nos* failles. *Notre* propension à occuper et transformer certains écosystèmes alimente les risques de transmission de maladies infectieuses [...] » (Toussaint, 2020, p. 57; je souligne). À noter que, lorsque les textes ont été transcrits dans les documents pédagogiques et dissociés de leur pagination initiale, j'indiquerai le numéro de paragraphe à défaut de pouvoir indiquer le numéro de page.

tels raccourcis, il est interpellé directement en tant que destinataire du discours (Lopez, 2020).

À l'inverse, un discours produit à la troisième personne ou sous un mode impersonnel n'offre pas au lectorat cette possibilité d'adhérer à l'énonciation. Ainsi, la description des cours en ligne demeure distante malgré la familiarité du phénomène : « les appareils mobiles dont *ils* disposent ont certainement grandement facilité les communications avec *leur* entourage et aidé à conserver une certaine forme de vie sociale [...] » (CEFRIO, 2019/2020, p. 4<sup>68</sup>). L'effet sera le même dans un discours composé essentiellement de phrases de type impersonnel ou de phrases passives : « En 2016, 44,7 millions de tonnes de déchets AEE étaient générées dans le monde, et d'ici 2021, il est prévu que ce volume augmente de 17 %. » (Girard et coll., 2018, p. 6) Le discours de type médiatique ou informatif peut ainsi installer une proximité ou une distance entre le destinataire et le destinataire, quoique l'instance d'énonciation ne soit qu'un choix parmi d'autres à produire un tel effet.

### *Procédés thématiques*

Une autre manière d'inviter le lectorat à s'engager dans le propos est de susciter ce sentiment d'inclusion, par exemple, en ciblant un lectorat spécifique ou en abordant un phénomène qui lui est commun, voire propre.

S'adresser à un lectorat d'un groupe d'âge précis peut servir à cet objectif : les élèves sont interpellés par un texte sur la stratégie de marketing des

---

<sup>68</sup> Les marques d'énonciation réfèrent ici aux Québécois.

entreprises comme Starbucks qui cible leur groupe d'âge et leur mode de vie<sup>69</sup>. On apprend aussi que sa stratégie de marketing est basée sur les publications de ses clients dans les médias sociaux, sur certaines plateformes numériques (Instagram, YouTube, etc.) – une autre affinité que les élèves partagent avec le propos. Les nouvelles technologies et le groupe d'âge servent également d'appât dans d'autres documents : « Au même titre que leurs parents, les jeunes Québécois âgés de 6 à 17 ans sont nombreux à utiliser ces appareils mobiles à la maison ou ailleurs (tablette électronique : 66 % et téléphone intelligent : 60 %). » (CEFRIQ, 2020, p. 4) Un autre exemple sont les documents sur la pandémie causée par la COVID-19 et ses conséquences subies par tous les citoyens, y compris les élèves, dans lesquels on apprend, entre autres, que les jeunes de moins de 30 ans représentent jusqu'à 45 % des nouveaux cas; une partie importante du lectorat collégial est donc directement touchée par de telles informations. Bref, les affinités avec les thèmes créent une impression de « terrain connu » ou d'expérience partagée qui suscitent le sentiment d'inclusion dans le propos.

À la lumière de ces exemples sur les procédés énonciatifs et thématiques, notre corpus discursif s'avère étonnamment monoculturel<sup>70</sup>. Cette caractéristique n'est pas forcément le résultat des choix et des décisions du corps professoral, car celui-ci opère avec le matériel disponible dans la société, entre autres dans les médias (notre matériel se compose en grande partie de documents authentiques

---

<sup>69</sup> « La stratégie de Starbucks cherche à accueillir une cible plutôt jeune, [...] très urbaine et en recherche d'identification », peut-on lire dans un article du corpus (Teisson, 2019).

<sup>70</sup> C'est en particulier le corpus journalistique ou sociologique qui est monoculturel; le corpus artistique (littéraire et cinématographique) l'est moins.



de type journalistique, sociologique ou scientifique, en plus d'œuvres artistiques). Ainsi, ce trait dans le corpus discursif proposé pour cette étude constitue un reflet du discours social, qui représente encore une société relativement monoculturelle. Nous verrons qu'il est possible pour le corps professoral de se servir de ce corpus à des fins interculturelles par le moyen d'activités d'exploitation qui ajoutent à certains documents une dimension ethnoculturelle.

### *Procédés symboliques<sup>71</sup>*

Les mêmes procédés appliqués à un discours littéraire ou cinématographique contribuent aussi à évoquer une position par rapport au contexte dans lequel le discours se prononce. L'instance d'énonciation est toutefois plus complexe dans un discours narratif : le narrateur, le narrataire et le focalisateur y interviennent<sup>72</sup> (en plus du destinataire et du destinataire, et de l'auteur et du lectorat). Le discours artistique peut aussi avoir recours à des procédés stylistiques (p. ex. les figures de style comme la métaphore) pour provoquer le sentiment d'inclusion dans l'instance de narration qui, dans les exemples tirés d'un discours journalistique présenté plus haut, était évoqué par l'instance d'énonciation. Naïm Katan, écrivain francophone d'origine iraquienne, symbolise l'intégration du personnage immigrant par des emblèmes architecturaux et géographiques chers aux Québécois et surtout aux Montréalais :

---

<sup>71</sup> Par de tels procédés, je fais référence aux moyens propres aux arts (le discours littéraire par exemple, mais aussi le discours cinématographique, bien entendu).

<sup>72</sup> La narratologie distingue un narrateur interne d'un narrateur externe et un focalisateur interne d'un focalisateur externe; ces deux fonctions indiquent la voix (la narration) et le regard (la focalisation) à travers lesquels le récit est raconté.

Je veux te raconter ma ville. Je suis au dernier étage d'un immeuble neuf au centre-ville. Du haut de mon balcon, je domine la ville. Voici le fleuve et voici le pont Jacques-Cartier. Au loin, ce sont les collines du mont Saint-Bruno. À l'autre bout, courbé tel un point d'interrogation, le Stade olympique [...] j'ai nagé dans le Saint-Laurent. Je connais cette eau et ce sable [...] (Katan, 2006, p. 46).

Le narrateur se sent bel et bien intégré dans la société d'accueil, car il en « possède » plusieurs éléments emblématiques.

Si cet extrait illustre des exemples d'inclusion d'une personne immigrante dans la société d'accueil, voire une certaine prise de pouvoir dans le processus, il importe de se conscientiser aussi aux « rapports de pouvoirs » afin d'« identifier et de nommer les inégalités, les privilèges ou les exclusions » et de susciter ainsi « une prise de conscience des positions occupées [...] du fait de son appartenance à des groupes dominants ou minorisés » (Larochelle-Audet, Potvin et Steinback, 2021, p. 153). Monique Proulx épingle, dans la nouvelle « Jaune et blanc » dédiée à l'auteure Ying Chen<sup>73</sup>, un geste anodin qui se veut bienveillant, mais qui, en réalité, évoque l'exclusion du destinataire du groupe majoritaire. Avant que son personnage retrouve son chemin et son assurance à Montréal, il fait la rencontre d'un inconnu dans le magasin : l'inconnu « [lui] a demandé en anglais, avec un accent français, s'il pouvait [l']aider » alors que la narratrice « lui a répondu en français, qui est la seule langue d'Amérique du Nord qu'[elle] connaisse » (Proulx, 1996, p. 54). En s'approchant de lui en anglais, une langue étrangère même pour l'inconnu, celui-ci accorde automatiquement à la narratrice le statut d'une étrangère. Dans une nouvelle dédiée à l'écrivain Marco Micone, Proulx imagine

---

<sup>73</sup> Cette dédicace laisse entendre qu'il s'agit d'une situation (fictive bien entendu) dans la vie de celle-ci, imaginée par Proulx.

aussi un échange entre un professeur et une étudiante, ayant tous les deux des ancêtres italiens, qui décrit une expérience qu'ils partagent et qui les distingue des autres : « ni toi ni moi ne sommes encore tenus pour acquis dans ce pays si vulnérable [...] combien de temps serons-nous donc appelés à justifier notre existence ? » (1996, p. 96-97)

Une certaine résilience ou soumission, qui cache un rapport de pouvoir entre le groupe majoritaire et les groupes minoritaires, est aussi décrite comme inhérente à l'immigration. La grand-mère de Rodney Saint-Éloi avertit son petit-fils avant son départ pour Montréal : « Ne fais pas semblant de trop bien parler la langue. Ça les énerve. Ils peuvent te coincer. Ce n'est pas ta langue. Souris [...] on ne peut pas condamner quelqu'un qui ne comprend rien. » (2017, para. 4) La résilience et l'humilité requises par le processus d'immigration sont aussi évoquées dans la nouvelle de Saint-Éloi lorsque le narrateur constate le suivant : « Nous laissons aux enfants les rêves et les ambitions. Nous nous contentons de rêves simples comme manger et boire [...] » (2017, para. 5). Le narrateur ne se sent pas inclus dans la société d'accueil et le recours aux indicateurs d'inclusion dans l'instance énonciative ne peut guère fournir de sentiment différent au lecteur<sup>74</sup>.

### *Procédés pédagogiques*

Si j'ai dit plus haut que, pour ce qui est du caractère monoculturel des documents de type journalistique, sociologique ou scientifique, il ne s'agit pas

---

<sup>74</sup> En effet, dans ces deux exemples, l'instance narrative est bien inclusive, mais le destinataire est appelé à s'identifier à l'exclu; il est inclus dans les exclus.

nécessairement de répercussions d'un choix conscient du corps professoral, mais plutôt du reflet du discours social duquel ces documents sont tirés, le rôle du choix conscient de la part du corps professoral est à souligner dans le cas des exemples de discours littéraires cités plus haut. Par leur simple présence dans le corpus discursif, ces extraits (qui ont bel et bien été sélectionnés par les répondants, dans une immense masse de textes possibles) contribuent à la prise de conscience de différents phénomènes inhérents à la diversité, notamment l'inclusion ou l'exclusion discursive.

De plus, on peut contribuer à l'inclusion du public aux propos tenus dans les documents à l'étude par le moyen des activités proposées sur ces derniers, autrement dit, à l'aide du corpus pédagogique. Par exemple, lors de l'étude du film *Antigone* de Sophie Deraspe, qui raconte le choix déchirant d'une jeune Montréalaise d'origine maghrébine entre la citoyenneté canadienne et l'honneur de son frère qui risque l'exportation, les élèves sont invités à penser à ce qu'ils feraient à la place du personnage éponyme. La même perspective est utilisée dans l'étude du film *Kuessipan*, réalisé par Myriam Verrault du roman de Naomi Fontaine, lorsque les élèves doivent réfléchir sur les rapports entre les Blancs et les Autochtones. Cette approche leur permet de développer des compétences interculturelles de type « savoir-faire », de se mettre à la place de l'autre.

On voit ici l'importance du corpus pédagogique, car c'est lui qui permet aux élèves d'incarner les problématiques abordées dans les exemples précédents et d'établir des liens entre des univers culturels en apparence différents (ou homogènes). Il est aussi possible de souligner, par des activités pédagogiques,

les rapports de pouvoir critiqués dans les exemples littéraires tout comme les métaphores de la prise de pouvoir de certains protagonistes. Il serait encore pertinent de nuancer le portrait monoculturel de la société, trop présent dans le discours social, par des activités qui remettent en question cette perspective normative.

### Identité individuelle et collective

Lorsqu'il est question des compétences interculturelles de type « savoir-faire », il est pertinent de porter notre regard aussi sur la façon dont la diversité est véhiculée par le corpus discursif : fait-il allusion à des groupes perçus comme homogènes ou bien présente-t-il plutôt des individus en tant que membres de divers groupes ? Certaines communautés sont-elles perçues et représentées comme la norme alors que d'autres caractéristiques ethnoculturelles sont considérées comme des « particularités » propres à certaines personnes ou communautés ? Les théoriciens des approches interculturelles en éducation soulignent la nature « malléable, changeante et dynamique » de l'identité culturelle : elle est le fruit « d'un processus de construction individuelle » fait de transgression, de nomadisme, de métissage, de négociation, de contestation, de modelage et de remodelage (Akkari et Radhouane, 2019, p. 60; les auteurs paraphrasent Brinton, Kagan et Baukus). Ce droit d'un individu à des identités culturelles multiples est mis à mal par deux façons stéréotypées de présenter la diversité ethnoculturelle : l'essentialisme et la normativisation. En revanche, ce droit est défendu par la pluralité des perspectives dans la description et la définition des personnes. Ces deux phénomènes sont présents dans notre corpus.

## *Essentialisation*

Il est tout à fait humain de vouloir trouver un élément familier dans l'inconnu; ce besoin fait parfois en sorte que, dans les rencontres interculturelles, on se construit une idée de l'autre sur la base d'un détail superficiel. On qualifie alors l'individu par son appartenance à une communauté aux dépens de son individualité; cette tendance est appelée la *survisibilisation* par certains, *l'essentialisme* par d'autres<sup>75</sup>. Ce phénomène est lié au *folklorisme* qui consiste à réduire les individus à des caractéristiques traditionnelles et stéréotypées.

Notre corpus recourt à l'occasion à une terminologie qui représente des groupes ethnoculturels comme des entités collectives et généralisées : « les Blancs », « les Autochtones », « les Innus », « les Juifs », « les Grecs », « les Portugais », « les Haïtiens », « les Coréens du Nord », « les francophones », « les anglophones », « les Québécois francophones » ou « les Montréalais », parmi d'autres. L'individu associé à ces groupes est invisible, comme on le voit dans la description des commerçants de la rue Saint-Laurent : « Les immigrants, de petits commerçants juifs, haïtiens, algériens, indiens, portugais, grecs, jamaïcains, s'y sont installés, habitent cette avenue qui traverse tous les quartiers de la ville » (Saint-Éloi, 2017, para. 10). Une telle description donne l'impression d'une certaine interchangeabilité entre ces groupes, comme si ces communautés et leurs membres ne possédaient pas d'identité propre.

---

<sup>75</sup> « Essentialiser une culture » consiste à « la réduire à seulement certaines de ses caractéristiques (langue ou religion, par exemple) [...] » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 59).

Par la figure d'antithèse, Rodney Saint-Éloi résume l'effet de ce phénomène sur l'individu : « C'est à Montréal que je suis devenu Haïtien » (2017, para. 16)<sup>76</sup>. En devenant un « Haïtien » aux yeux des Québécois, sa perception de lui-même change : « Une fois à Montréal, j'ai [...] compris [...] [que je faisais] partie d'une minorité qu'on disait "visible" et que l'on pouvait seulement voir dans les prisons, dans les asiles, dans les dortoirs malfamés, et dans les usines. J'ai vite déchanté. » (2017, para. 18) Il décrit ainsi la différence qu'on lui fait ressentir par rapport aux autres. C'est un excellent exemple du regard extérieur qui influence l'identité d'une personne, qui en réduit la portée et qui la condamne à une identité collective. Cet extrait met aussi en évidence la nature circonstancielle et la relativité de la notion de « différence » : la différence n'est pas une caractéristique absolue, mais une création artificielle et contextuelle.

Le même phénomène est épinglé par Naomi Fontaine, auteure d'origine innue, dans le roman *Shuni* lorsqu'elle dénonce cette tendance à oublier l'individu derrière les stéréotypes : « Rarement, les gens me perçoivent comme un individu unique. Dans un groupe, on ne m'appelle pas par mon nom. On dira l'Indienne, l'Innue, l'Autochtone. » (Fontaine, 2019, p. 110) Bien évidemment, ce « "nous" n'existe que dans les discours » et la narratrice illustre d'une manière percutante, par des extrêmes, la nature illogique d'une telle généralisation :

Je déteste les idées préconçues dans lesquelles nous puissions tous être les mêmes. Les Innus, jeunes et vieux, à la peau pâle ou foncée, gros ou minces, les beaux, les laids. Ceux qui rient fort et ceux qui ne rient pas. Ceux qui n'ont pas terminé leurs études et

---

<sup>76</sup> L'antithèse vient ici du fait qu'on devient, par définition, Haïtien en Haïti, pas à Montréal. Cet exemple d'une figure de style aurait aussi pu être inclus dans les procédés symboliques, car il illustre à la fois l'essentialisation et l'exclusion.

ceux qui lisent David Gaudreault entre deux cours [...] Ceux qui mangent du fast-food au déjeuner et ceux qui évident le crabe pour leurs pâtes fraîches [...] Ceux qui sont partis et ceux qui sont restés. Ceux qui croient fermement à la médecine innue et ceux qui attendent des heures aux urgences [...] Ceux qui prient les morts et ceux qui prient Dieu. Ceux qui ne prient pas [...] (Fontaine, 2019, p. 63-64).

Bref, il y a autant d'identités innues qu'il y a de personnes innues. Il sera possible de les connaître seulement « lorsque l'ensemble s'effacera » (Fontaine, 2019, p. 64).

Ce sort vient avec une responsabilité difficile à porter. La narratrice la décrit avec une autre expérience personnelle après avoir cogné son œil dont le contour est devenu tout bleuté :

Cette blessure sur mon visage n'était pas seulement la mienne, elle appartenait aussi à ma nation. Elle incarnait [...] tous les préjugés vis-à-vis les femmes autochtones disparues et assassinées. Dans le meilleur des cas, mon œil confirmait que nous, les femmes innues, étions des victimes. Dans les pires jugements, nous étions violentes, agressives, jusqu'à nous battre dans les bars ou dans la rue. (Fontaine, 2019, p. 110)

Ici aussi, le regard de l'autre et son interprétation de ce qu'il voit à la lumière de ses propres préjugés affectent l'identité de la narratrice; elle devient une victime ou une bagarreuse. Elle est totalement impuissante devant ces connotations associées à la blessure sur son visage.

Guy Delisle propose aussi une belle métaphore de l'essentialisation qui fait disparaître l'individu en faveur d'une collectivité. Lorsqu'il arrive au pays, décrit un article analytique sur l'œuvre *Pyongyang*, le protagoniste (associé à l'auteur) est frappé par



[...] une obscurité telle – la pénurie d'énergie empêchant d'éclairer les locaux de l'aéroport – que Delisle ne peut apercevoir le visage de son interlocuteur, représenté en ombres chinoises l'espace de quelques vignettes. Or, même une fois les ombres chinoises disparues, tous les rapports qu'entreprendra Delisle avec les Coréens du Nord seront teintés, si l'on peut dire, de cette obscurité ou de cet aveuglement dans lequel est maintenue une population totalement coupée du reste de la planète. (Paquin, 2004, p. 7)

Un des emblèmes du théâtre asiatique, les ombres chinoises, est ici associé à l'aveuglement et à l'incapacité à surmonter des frontières culturelles du narrateur.

La tendance à essentialiser n'est toutefois pas un trait que notre corpus associe uniquement à la population majoritaire. Monique Proulx rappelle avec lucidité ce que les théoriciens affirment par rapport à la nature humaine et universelle de la stéréotypisation : l'ethnocentrisme est une attitude partagée par toutes les cultures (Akkari et Radhouane, 2019, p. 63)<sup>77</sup>. Ainsi, dans la nouvelle dédiée à l'auteur Marco Micone, la narratrice issue de la même minorité ethnoculturelle et linguistique que son professeur porte un regard essentialisant sur les « femmes nées ici », donc les Québécoises, qu'elle décrit comme « polaires et acides comme les pommes d'hiver, belles mais polaires et acides, tellement éloignées de ce fantôme joyeux qui chante en toi même si tu fais tout pour l'exorciser. » (1996, p. 97) Ici, on regroupe les femmes québécoises en une collectivité à des caractéristiques identiques dont la narratrice, avec ancêtres italiens comme son professeur, s'autoexclut. C'est donc un exemple de l'essentialisation imaginée par une personne qui ne s'identifie pas à ce groupe.

---

<sup>77</sup> « L'ethnocentrisme [...] consiste à faire de sa culture d'origine le modèle de l'humanité [...] [à] considérer les manières de vivre et de penser, les coutumes et les croyances de la culture à laquelle on appartient comme [...] "normales" par rapport à d'autres pratiques alors qualifiées d'anormales. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 63)

Le « folklorisme » est également une tendance dont il est difficile de se débarrasser, même chez les praticiens des approches de l'éducation interculturelle (Akkari et Radhouane, 2019, p. 24). Fontaine décrit une expérience qui lui a permis de critiquer cette attitude dans le cadre d'un séjour en tant qu'auteur invité en France. Lors d'une conférence donnée à Paris, la narratrice est questionnée par le public : « Donc si je comprends bien, vous avez renié votre culture, tandis que l'Indien qui est à vos côtés, lui, est resté fidèle à la sienne.<sup>78</sup> » (Fontaine, 2019, p. 60) Par sa réponse cinglante, la protagoniste signale le biais dans la pensée de son interlocuteur et réclame son droit à la modernité, au métissage, aux identités plurielles et multiples, justement :

Je lui affirme qu'en fait non elle n'a rien compris. Qu'effectivement je ne porte pas des peaux tannées en guise de robe, que je n'ai pas fait le trajet de chez moi jusqu'à Paris en canot, que je suis instruite, enseignante de français de surcroît, que je vais à l'hôpital pour me faire soigner et que je mangerai des mets italiens pour le souper. Et malgré ça, non je n'ai pas renié ma culture. Parce que tout cela n'est pas une question de culture, mais plutôt de modernité. Et cette modernité [...] existe, de manières différentes, dans chacune des sociétés, [et] appartient au monde entier. (Fontaine, 2019, p. 60)

Pour se libérer de « ce mur où les préjugés nous ont acculés », « il faudra du temps, de l'espace, de la connaissance », constate Fontaine (Fontaine, 2019, p. 110). Pour construire de telles connaissances justement, notre responsabilité en tant que pédagogues adeptes de l'éducation interculturelle est de faire ressortir, de nommer et de déconstruire, par des moyens pédagogiques, les phénomènes décrits dans ces extraits par les moyens littéraires. À cet effet, soulignons la présence, dans le corpus pédagogique, d'activités qui encouragent les élèves à

---

<sup>78</sup> Un autre auteur autochtone invité au même événement porte un costume traditionnel.

reconnaître l'individu. Par rapport à l'œuvre *Kuessipan* de Naomi Fontaine (l'auteure) et Myriam Verrault (la réalisatrice), les élèves d'un cours doivent réfléchir à ce que les deux jeunes femmes innues, Shaniss et Mikuan, ont en commun et ce qui les distingue l'une de l'autre. La réflexion sur les caractéristiques collectives et individuelles de ces deux personnages permet de voir au-delà de la communauté; Mikuan, par exemple, pourrait avoir plus en commun avec le lecteur non autochtone qu'avec sa consœur autochtone. Cette activité pédagogique développe la compétence interculturelle de type « savoir-faire » dans le sens qu'elle encourage l'élève à dépasser l'idée d'une communauté et à se concentrer sur deux individus de cette communauté, sur leurs caractéristiques similaires, mais surtout sur ce qu'elles ont de spécifique et d'unique.

#### *Normativisation*

La normativisation est un autre écueil possible dans la mise en place des approches de la pédagogie interculturelle. Elle peut se produire si l'on octroie à une communauté une place plus importante qu'à d'autres, ou si l'on passe sous silence les dimensions ethnoculturelles. Le constat fait par Bertrand à propos des professeurs qui n'avaient pas la tendance à associer une appartenance ethnique aux membres des communautés majoritaires est un exemple de la normativisation; la même tendance semble avoir marqué les observations de mes auxiliaires, qui ont systématiquement omis d'inscrire la communauté ethnoculturelle dans les grilles d'analyse lorsque celle-ci était canadienne ou québécoise (anglaise ou française). Ces exemples illustrent la croyance tenace à la « normativité » des communautés majoritaires et à la « marginalité » des autres

communautés : « La vision essentialiste et les préjugés, souvent inconscients en milieu scolaire, mènent à voir les différences culturelles des élèves des groupes minorisés comme une “défiance” ou un “handicap” », alors que « le groupe majoritaire est implicitement considéré comme la référence normative à laquelle tous les groupes doivent se conformer [...] » (Larochelle-Audet, Potvin, Steinbach, 2021, p. 142).

En plus des groupes réduits à leur appartenance ethnoculturelle, comme on l’a vu plus haut, on trouve dans le corpus discursif des groupes définis par un rôle, un statut ou une action que ses membres ont en commun : « les citoyens », « les immigrants », « les consommateurs », « les consomm’acteurs », etc. La normativité des références basées sur le rôle est suggérée par l’absence de repères ethnoculturels; ainsi, dans plusieurs documents sur la pandémie, l’obsolescence programmée ou le cinéma, entre autres, les noms et la typologie de type anglo-saxon, franco-canadien ou franco-européen octroient à ces profils culturels une position normative<sup>79</sup>. À l’inverse, lorsque des repères ethnoculturels sont mentionnés, comme on l’a vu dans les extraits de Saint-Éloi, Fontaine et Proulx, c’est pour présenter des personnages, des événements ou des phénomènes qui ne sont pas considérés comme « universels ». On revient ici à la différence de deux types de contenus : le corpus de type journalistique ou informatif reflète les biais dans le discours social ambiant, alors que le corpus

---

<sup>79</sup> Certains corpus traiteront des cultures plus explicitement alors que, dans d’autres, ces phénomènes semblent absents. Or, même un corpus qui, à première vue, n’aborde pas des aspects culturels n’en est pas exempt : un corpus dont les auteurs, les thèmes et les sujets appartiennent à la majorité démographique constitue en soi une représentation culturelle.

artistique permet des regards plus nuancés, analytiques et critiques par rapport à notre société.

Au bout du compte, il s'agit d'atteindre un équilibre, « une tension positive », entre deux objectifs - l'égalité et la diversité - sans exagérer l'égalité, pour ne pas aboutir à l'indifférence, et sans exagérer la diversité afin d'éviter l'essentialisation (Akkari et Radhouane, 2019, p. 69; les auteurs paraphrasent ici Ogay et Edelman). À juste titre, Akkari et Radhouane rappellent « le projet originel de l'école en tant qu'instrument de gommage des différences socioculturelles », visant plutôt « la standardisation et l'homogénéisation rassurante des individus et des groupes dans la matrice de l'État national monoculturel et souvent colonisateur » (p. 7-10). Par certains contenus plutôt « normativisants », notre corpus discursif rappelle la nécessité d'une conscientisation chez les praticiens afin de faire évoluer nos pratiques de cet objectif d'égalité vers l'objectif d'équité, comme il a été expliqué plus tôt.

#### *Pluralité des perspectives*

Heureusement, le corpus met également de l'avant des situations qui proposent plusieurs perspectives sur le même groupe ou sur la même culture. Cette pluralité de perspectives rappelle justement la relativité de toute interprétation ou représentation<sup>80</sup>. La bande dessinée *Pyongyang* de Guy Delisle, par exemple, propose des observations sur les différences culturelles faites par

---

<sup>80</sup> Par exemple, le roman *Les Derniers jours de Smokey Nelson* (Mavrikakis, 2011), étudié dans l'un de mes cours, est narré à partir de plusieurs perspectives appartenant à des personnes d'origines ethnique, sociale et spirituelle différentes. Cette pluralité des voix permet aux étudiants de voir la pluralité des perspectives sur les sujets abordés (dans ce roman, par exemple, Dieu a plusieurs visages selon le personnage qui y croit). Il faut tout de même reconnaître que, malgré cette pluralité, le portrait de certains groupes ethnoculturels (p. ex. les Afro-Américains) répète des stéréotypes malheureux à leur sujet (p. ex. la pauvreté et la criminalité).

l'auteur lui-même lors de son séjour en Corée du Nord. Un article sur l'œuvre explique la pluralité des perspectives par rapport à ce pays : « cette tyrannie de l'image que subissent à leur façon les Coréens du Nord », la propagande destinée aux « étrangers pour leur faire développer une vision positive du pays » (le narrateur a droit, entre autres, à une tournée guidée dans une station de métro somptueuse avec un décor luxueux et des éclairages éblouissants; celui-ci apprend plus tard qu'aucun étranger n'a jamais pu visiter plus de deux stations) et le discours véhiculé au-delà des frontières qui fait qu'« on en apprend plus sur le pays en étant à l'extérieur qu'à l'intérieur » (Paquin, 2004, p. 8). Bien que la pluralité des perspectives ne mène pas automatiquement à une meilleure compréhension des cultures (la culture authentique de la Corée du Nord, par exemple, demeure opaque autant au narrateur qu'aux lecteurs), la reconnaissance, la valorisation et la recherche d'une telle pluralité sont essentielles.

Certains documents journalistiques évoquent aussi la pluralité des perspectives. Ainsi, on apprend par exemple que les consommateurs dans le Sud et le Nord de l'Europe ont une vision différente de l'importance des appareils électroniques tels que la laveuse individuelle : « dans les pays latins [...] il faut laver son linge sale en famille » (donc posséder un lave-linge par famille, ce qui augmente la quantité des appareils requis et, éventuellement, de déchets électroniques), alors que dans « les pays protestants ayant une plus longue tradition social-démocrate, comme la Suède, on trouve depuis longtemps des machines à usage communautaire. » (Latouche, 2012, para. 7) L'incidence de nos

politiques sur d'autres sociétés est également évoquée dans certains documents : par exemple, notre consommation de produits électroniques « bas de gamme, qu'il faut remplacer sans arrêt » exaspère les citoyens du Ghana qui voient nos déchets informatiques arriver « par conteneurs » (Dannoritzer, 2009).

Enfin, une combinaison intéressante de la perspective individuelle et collective est proposée par la stratégie de marketing de Starbucks. On apprend, dans un texte du corpus, que

la plupart du contenu (publicitaire) partagé par Starbucks est créé par la communauté. Ce sont principalement des photos et vidéos de fans qui sont partagées sur les réseaux sociaux, ce qui génère un effet « boule de neige » et incite de plus en plus de personnes à participer à l'engouement. [...] La marque ne souhaite pas communiquer de manière classique (c'est-à-dire délivrer un message via un canal comme la télévision, là où les consommateurs ne peuvent pas participer), mais préfère miser sur le réseau social, canal permettant l'interaction avec sa communauté. (Teisson, 2019)

Par conséquent, les regards individuels prennent la forme d'une vision collective par la force du nombre des « posts » ou billets individuels. Pour exploiter le potentiel pour l'éducation interculturelle de ces exemples de pluralité, qui n'abordent pas tous une problématique interculturelle à première vue, il faut des moyens pédagogiques qui permettent de rendre visibles les perspectives et les identités diverses et de réfléchir sur leur symbolisme ou, encore, sur leur incidence sur des phénomènes comme l'essentialisation et la normativisation.

#### Participation des personnages et des élèves

Enfin, une dimension importante du savoir-faire interculturel est la capacité des professionnels d'« intervenir face aux discriminations plutôt que de les

occulter » (Larochelle-Audet, Potvin, Steinbach, 2021, p. 154). Logiquement, il importe aussi de transmettre aux élèves cette aptitude à intervenir et à prévenir. Les théoriciens de l'éducation inclusive parlent de « l'empowerment » comme l'une de ses stratégies principales (Magnan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand, dans Kanouté et Charrette, 2018, p. 94-95; Gosselin-Gagné, 2018, p. 118). Ici, ce seront différentes manifestations d'action et d'interaction qui attireront notre attention comme une forme de prise de pouvoir ou d'affirmation de soi.

La notion d'interaction est centrale pour la pédagogie interculturelle et constitue un aspect des compétences de type « savoir-faire ». La possibilité d'action et de participation des individus (dans les documents tout comme dans la classe) favorise l'affirmation et l'autonomie. Il est donc pertinent d'observer comment ce type de position se manifeste auprès des personnes mises en scène dans le corpus. La participation et l'action s'y trouvent à deux niveaux : celles des personnes (réelles ou fictives) évoquées dans les documents ou celles des élèves à qui ces derniers sont présentés. Dans plusieurs cours, les élèves ont d'ailleurs une certaine flexibilité dans le choix de documents à consulter ou à produire, ce qui augmente leur implication dans le processus d'apprentissage<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> La possibilité pour les élèves de contribuer au choix du matériel pédagogique se divise en tiers assez égaux dans les réponses données par les répondants à un questionnaire : un tiers des répondants ne le permet pas, un tiers leur donne un certain choix et un tiers leur offre plusieurs activités qui favorisent l'autonomie. En gros, plus de la moitié encourage donc une certaine autonomie chez les élèves.



Étonnamment, les consommateurs, les clients ou les citoyens semblent constituer, à la lumière de divers documents de type informatif, un public relativement passif, ce qui donne l'impression qu'ils possèdent peu de pouvoir sur leurs actions ou décisions. Cette impression est provoquée par des phrases passives ou impersonnelles<sup>82</sup> : « Un volume élevé d'appareils électroménagers ou électroniques (AEE) *sont consommés* dans le monde [...]. En 2016, 44,7 millions de tonnes de déchets AEE *étaient générées* dans le monde, et d'ici 2021, *il est prévu* que ce volume augmente de 17 %! » (Girard et coll., 2018, p. 6; je souligne)

Le rapport que lisent les élèves est présenté comme « une première étape de réflexion [...] dans l'élaboration de propositions d'actions pour *informer et sensibiliser le consommateur canadien* sur l'obsolescence. » (Girard et coll., 2018, p. 11) Nous, les consommateurs canadiens, sommes considérés comme le complément d'objet des actions d'autres instances; notre contribution n'est pas demandée, aucune interaction nous n'est proposée. Ceci ne nous donne pas l'impression d'avoir un pouvoir sur notre comportement, de vouloir agir pour changer la situation. Cette position n'encourage pas non plus le sentiment d'appartenance à ce groupe chez les élèves qui n'adhèrent pas à la « norme » supposée.

Encore une fois, le corpus de type informatif présente ces groupes comme homogènes alors que le corpus de type narratif nuance la population, entre autres

---

<sup>82</sup> Même si ce sont des procédés de l'énonciation, j'ai choisi de présenter ces exemples ici, car ils illustrent aussi l'inaction de ces groupes écartés de l'énonciation.

par des affinités ethnoculturelles et par des biais qui y sont associés. L'inaction est souvent présentée dans le corpus littéraire avec une critique inhérente à la mise en scène des rapports de pouvoir. Par exemple, l'inaction rime avec l'impuissance du nouvel arrivant dans la nouvelle « Soir d'exil » de Rodney Saint-Éloi :

L'agente d'immigration ne m'a pas regardé. Elle a tourné toutes les pages du passeport. M'a demandé mon nom. Mon prénom. La couleur des yeux de mes enfants. La raison du voyage. Les différentes adresses où j'ai vécu. L'université fréquentée. La race de mon chien. Le prénom de jeune fille de ma mère. Les pays visités au cours des dix dernières années. Mon dentifrice préféré. Les idéologies dont je suis l'héritier. Les maladies que j'ai à déclarer. Mon carnet de vaccination. Mon certificat de bonne vie et mœurs. Les passions qui me tourmentent. Les secrets que j'aurais à partager. Mon orientation et mes pratiques sexuelles présentes et à venir. Mes attaches aux organisations communistes, anarchistes et socialistes. (2017, para. 3)

Ici, malgré la répétition des références à la première personne et les questions intrusives, l'individualité du narrateur n'est pas mise en valeur et il ne lui est pas permis d'agir ou d'intervenir dans la situation, autrement que par ses réponses passives.

Le sentiment de vulnérabilité est présent aussi dans la description d'une immigrante, imaginée par Monique Proulx, à son arrivée à Montréal : « Montréal m'est apparu comme une énigme indéchiffrable dont les clés et les codes pour survivre m'échapperaient à jamais. » (1996, p. 54) Cette expérience se transforme tout de même en une forme de prise de pouvoir qui est illustrée dans la nouvelle par une métaphore commerciale, alors que la narratrice affirme plus loin ceci : « Je vais, comme les clients de Canadian Tire, directement où je crois qu'il me faut aller, sans attendre de soutien, j'ai le pouvoir de traverser les étagères surabondants sans rien acheter. » (Proulx, 1996, p. 56-57) On entend dans cette

affirmation une personne qui a réussi à se tailler une place et à gagner une nouvelle assurance dans son pays d'accueil, mais aussi une critique de l'intégration économique des immigrants comme le type d'intégration qui, pour certains, semble suffisant<sup>83</sup>.

La narratrice, qui écrit à son professeur d'origine italienne dans la nouvelle « Rose et blanc » de Monique Proulx, affirme également son refus d'être exclue, refus qui, pour elle, se traduit par un choix linguistique conscient :

Je suis née ici, je ne suis pas une immigrante, je veux occuper le territoire. Depuis que je sais que ce coin de terre est francophone, je refuse de m'extraire de la majorité dominante, je refuse de stagner dans les rangs des exclus, je refuse de parler anglais avec mes parents. (1996, p. 96)

Le choix de verbes (notamment, *vouloir*, *occuper* et *refuser*) dans cet extrait signale que sa détermination d'être incluse est une action consciente. La narratrice de *Shuni* de Naomi Fontaine se donne aussi le pouvoir d'agir en critiquant les violences subies par son peuple :

La prochaine fois que l'on me demandera pourquoi je n'écris pas dans ma langue, voici ce que je répondrai. J'écris en français parce que c'est la seule langue dans laquelle je sais écrire. Ce n'est pas mon choix de ne pas écrire en innu. Cette décision a été prise bien avant ma naissance. Elle était inscrite dans toutes les mesures assimilatrices que mes grands-parents, parents et moi avons subies. On m'a instruite en français. On m'a fait croire que ma langue était mourante. Qu'il ne fallait pas trop s'y attacher, un animal en captivité dans un abattoir. J'ai grandi en ne sachant ni lire ni écrire en innu-aimun. (p. 38)

---

<sup>83</sup> Akos Verbovcy considère que les immigrants sont trop souvent perçus comme des consommateurs et des employés, autrement dit des instruments pour faire tourner l'économie, et il réclame des ressources et des mesures pour l'intégration culturelle, linguistique et identitaire des nouveaux arrivants dans leur société d'accueil (2017).

De telles observations sur l'inaction associée à certains groupes et le pouvoir dont s'emparent certains personnages en refusant des associations ou en critiquant des phénomènes néfastes font partie de l'éducation interculturelle que nous pouvons signaler et approfondir par le corpus pédagogique.

### *Interaction et coopération*

Les théoriciennes des approches interculturelles nous appellent aussi à « la mise en œuvre d'approches pédagogiques coopératives pour remplacer des approches hiérarchiques » (Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 145; elles paraphrasent Nieto, 2009). Elles décrivent l'« enseignement culturellement sensible » comme « une pédagogie qui prend en compte et valorise les savoirs, les réalités et les expériences des élèves afin d'accroître leur participation active à l'apprentissage » (Larochelle-Audet, Potvin, Steinbach, 2021, p. 154). Cette valorisation pourrait être amenée, entre autres, « par la mise en place d'activités et de projets initiés par les élèves » (Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 155). Bref, octroyer plus d'autonomie aux élèves dans les activités, le choix du corpus et les observations portées sur les documents permet de mieux tenir compte de leurs particularités et de leurs besoins différenciés. Dans la perspective de la pédagogie interculturelle, cette ouverture à l'autonomie permet aux élèves de diversifier les exemples d'un phénomène ou, encore, d'approfondir sa compréhension en l'abordant de divers angles culturels, par exemple.

Parallèlement aux scènes d'action ou d'inaction comme outil d'inclusion au discours ou d'exclusion de celui-ci, tel qu'on a vu dans le sous-chapitre précédent, le corpus d'activités pédagogiques offre à notre public maintes occasions de

réfléchir aux phénomènes présentés et de se positionner face à eux, bref, d'agir. Les questions et activités proposées au public dans notre corpus d'activités pédagogiques se présentent à plusieurs niveaux. L'autonomie accordée à l'élève quant au déroulement de l'activité augmente graduellement d'un niveau à l'autre. Les exemples décrits dans les paragraphes suivants viennent du corpus pédagogique.

Au premier niveau, on vérifie la compréhension du document par des questions sur son contenu. De telles questions peuvent comprendre, par exemple, l'explication de sujets présentés dans le document et l'identification des exemples proposés dans le document sur le sujet donné. La matière à inclure dans la réponse se trouve dans le document, mais c'est l'élève qui choisit et trie les éléments de réponse qu'il considère comme pertinents. La recherche personnelle d'informations et d'exemples offre plus d'autonomie à l'élève dans le travail et exige parallèlement une bonne compréhension du document et des choix motivés de la part des élèves.

Si la dimension interculturelle est entièrement dépendante du document choisi par l'enseignant dans le type d'exercice précédent, l'élève peut effectuer un choix autonome dans le niveau suivant. Il s'agit de produire un document personnel à l'aide d'un canevas ou d'un schéma proposé par l'enseignant parmi un certain nombre d'options, par exemple le programme d'un événement culturel. Le choix est alors guidé et le type de document imposé, mais les documents à étudier et à produire demeurent un choix libre et autonome de l'élève. Celui-ci peut ainsi baser son choix du document à étudier sur ses propres valeurs, sur ses

champs d'intérêt, sur ses connaissances, sur ses repères culturels, etc., ce qui augmente potentiellement la variété de documents à l'étude et permet d'augmenter la diversité du corpus.

À un niveau d'interaction encore plus avancé, on sollicite les capacités de l'élève d'associer des informations d'un document à ses connaissances et expériences personnelles, externes au document, afin de réfléchir sur une question à l'aide de ces deux « corpus » (documents et connaissances ou expériences). On peut lui demander de réfléchir sur son propre comportement ou sa propre attitude face à un sujet, par exemple au moyen d'un sondage ou d'une activité de remue-méninges. Ainsi, un cours propose aux élèves de mener une recherche sur l'histoire d'une célébration collective pour ensuite préparer et réaliser une telle célébration dans leur entourage; cette activité offre une belle occasion de *vivre* concrètement un événement présenté au cours, au lieu de se contenter de la lecture et de l'écriture. De plus, la recherche historique sur le sujet permet aussi de découvrir les origines potentiellement pluriculturelles de la célébration.

Enfin, parmi les activités qui offrent plus d'autonomie et de liberté aux élèves figurent également celles qui leur demandent, par exemple, de produire un document autonome (une courte bande dessinée, un court chapitre d'un récit, la scénographie d'un court métrage, une nouvelle, etc.) en s'inspirant d'un document étudié, d'un quartier montréalais, d'un personnage ou des renseignements diffusés au cours, entre autres. Un tel sujet permet aux élèves de contribuer personnellement à l'histoire, à l'intrigue et aux événements, et de compléter ainsi

le corpus discursif à l'aide d'exemples tirés de leur vécu, de leur entourage, de leur communauté, etc. L'élève peut ainsi aborder un aspect dans la perspective de son choix, ce qui encourage sa participation et son sentiment d'inclusion.

Les possibilités d'octroyer plus de place aux initiatives des élèves sont infinies, tout comme leur potentiel interculturel. À l'aide de ses documents pédagogiques, l'enseignant peut saisir ces occasions d'intégrer dans son corpus plus de diversité et de pluralité, et surtout de susciter des réflexions sur des aspects socioculturels.

### Relativisme transculturel et introspection

Une dimension importante de l'éducation interculturelle correspond au dialogue et aux négociations qui permettent aux citoyens, en plus de vivre ensemble avec d'autres citoyens d'autres origines, « de se décentrer par rapport à leur propre culture »; ainsi, il ne s'agit pas uniquement de relations avec d'autres, mais aussi de relations avec soi qui appellent des « changements mutuels » (Larochelle-Audet, Potvin et Steinbach, 2021, p. 142; elles paraphrasent Ouellet, 2000). Pour étudier les références ethnoculturelles présentant un potentiel de développer le troisième type de compétences, le savoir-être, notre attention se portera sur les éléments du corpus qui suggèrent une certaine « décentration » des perspectives, des représentations et de l'identité. Certains documents et exercices le font en dévoilant les parallélismes et les ponts entre des phénomènes à base culturelle. D'autres invitent même le public à une introspection et à une autoréflexion sur leurs propres références identitaires et culturelles.

Ce sont surtout les textes littéraires et les documents artistiques qui arrivent à relever ce défi. Dans certains cas, le corpus *discursif* évoque de tels phénomènes, mais leur observation et la réflexion à leur sujet sont laissées à la charge de l'élève (autrement dit, le corpus *pédagogique* ne vise pas le développement des compétences interculturelles chez les élèves par le moyen d'exercices conçus à cette fin). Il est tout de même bénéfique que le corpus discursif contienne de tels segments, que l'élève en soit témoin et qu'il ait ainsi la possibilité de s'en inspirer, d'y réfléchir, de s'y comparer, etc. Dans d'autres cas, les activités pédagogiques soutiennent concrètement la réflexion sur ces phénomènes et, par conséquent, développent consciemment des compétences proprement interculturelles.

### Ponts et parallélismes

Selon Akkari et Radhouane, le « relativisme culturel consiste à analyser et à évaluer les comportements des individus porteurs de cultures différentes par rapport à leurs propres repères et cadres culturels. Il exige à la fois une certaine connaissance des autres cultures [...], mais aussi la flexibilité cognitive, nécessaire pour apprécier la différence et l'altérité [...] sans pour autant produire de hiérarchisation entre elles. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 65) J'y ajouterais la capacité d'établir aussi, voire surtout, des parallélismes entre les coutumes, expériences et valeurs ethnoculturelles, au lieu des différences.

Plusieurs documents du corpus discursif dévoilent des parallélismes entre des phénomènes culturels, que ce soit par l'entremise de valeurs, de coutumes, d'origines ou d'autres expériences communes entre des contextes culturels



souvent perçus ou présentés comme différents. De tels ponts peuvent être évoqués, par exemple, à l'aide de différents objets qui servent de métaphores. La narratrice d'origine chinoise d'une nouvelle de Proulx est rassurée en découvrant des pelles de jardin au magasin : « Soudain, encore plus loin, j'ai vu des pelles. Des pelles, grand-mère, des sœurs familières de celles que nos paysans enfonçaient dans la terre de l'autre côté du Huangpu [...] » (1996, p. 55). L'espoir est suscité par cet objet familier, car le même objet est utilisé dans le pays d'origine de la narratrice.

Le narrateur d'une nouvelle de Saint-Éloi, quant à lui, remarque une ressemblance entre deux fleuves : « Quand je dis Saint-Laurent, un autre fleuve naît en moi : Latibonit. Non loin de la ville des Gonaïves, j'ai appris adolescent qu'il y avait un fleuve et que ce fleuve [...] nourrissait tous les gens de la ville, et l'eau du fleuve donnait la vie en nourrissant les rizières. » (2017, para. 12) Il rappelle aussi que des expériences que l'on croit uniques à un endroit existent, parfois contre toute attente, aussi ailleurs; l'hiver, par exemple,

[...] est autre chose en Haïti. Cela existe [...] Quand j'allais chez ma sœur Katia à Laboule, dans les montagnes, les gens avaient l'habitude de mettre un gros manteau. Ils portaient également des bas en laine et des foulards. La colline était couverte de brume, surtout de décembre à février. Il faisait froid. (2017, para. 8)<sup>84</sup>

La langue française offre encore un autre pont possible qui, en Haïti, suscite autant de passions qu'au Québec :

---

<sup>84</sup> Le narrateur précise du même coup que la température ne descend jamais sous 15 degrés; l'expérience n'est donc pas comparable à l'hiver boréal, mais le ressenti du froid n'est tout de même pas totalement inconnu au narrateur.

En Haïti, on nous a appris à parler correctement, on nous frappait sur les doigts pour nous obliger à bien prononcer chaque syllabe. On ne plaisante pas avec la langue française. Les phrases doivent être bien tournées. Faut bien faire ressortir les r [...], pas question de se tromper de forme verbale. Une faute de français est impardonnable. Cela peut aller jusqu'à la prison. Et ce n'est pas une métaphore. (2017, para. 8)

Tous ces parallélismes soulignent la base commune de notre expérience ethnoculturelle au lieu de se concentrer sur les différences, voilà une approche résolument *transculturelle* que ces auteurs ont adoptée.

En plus de ces exemples tirés du corpus discursif, le corpus pédagogique de certains cours comprend des activités qui invitent les élèves à voir de tels ponts entre des cultures. Par exemple, un atelier offert par l'organisme Mikana, dans le cadre d'un cours, « vise [...] la construction de ponts entre les populations autochtones et non autochtones qui se côtoient dans les cégeps.<sup>85</sup> » (le dépliant de l'organisme) Cet organisme souligne l'importance de comprendre et d'apprendre l'histoire des peuples autochtones comme « l'histoire commune de tous les citoyens et citoyennes du Québec et du Canada » (le dépliant) C'est une autre illustration de la compétence interculturelle de type « savoir-être » que j'interprète comme la compréhension de ce que j'ai en commun avec l'autre : les valeurs, les croyances, les coutumes et les traditions que je partage avec l'autre, malgré ma différence et ma spécificité.

---

<sup>85</sup> La répétition de cette volonté dans la description de la mission de l'organisme confirme l'importance de cet objectif. Catherine Desjardins, animatrice et ambassadrice de l'organisme Mikana, « souhaite continuer de créer des *ponts* entre les différentes nations de l'Île de la Tortue ». Kijâtai-Alexandra Veillette-Cheezo travaille aussi pour l'organisme Mikana, ce « qui lui permet de présenter des ateliers de sensibilisation et [de] participer à la discussion sur les cultures et réalités autochtones tout en œuvrant pour la construction de *ponts* entre autochtones et non-autochtones. » (le dépliant de l'organisme)

Un autre exemple tiré du corpus pédagogique est la comparaison de l'expérience des personnages de différentes œuvres, provenant de contextes culturels en apparence différents (p. ex. le film *Kuessipan* mettant en scène une réserve innue près de Sept-Îles et le film *Antigone* mettant en scène des jeunes issus d'immigration dans le contexte montréalais). La mise en parallèle de deux contextes culturels permet de transcender les frontières des communautés et d'explorer ce que ces personnages et leur vécu ont de semblable, ce qu'ils partagent, les ponts qui existent entre eux malgré leur milieu de vie distinct. Quelques activités pédagogiques invitent aussi le public à comparer des œuvres à d'autres genres (p. ex. la tragédie grecque) ou à d'autres époques; la tentative de voir les produits dans un contexte autre, de transcender leurs frontières immédiates et visibles, d'en constater *l'universalité* permet de comprendre du même coup l'universalité des phénomènes mis en scène<sup>86</sup>.

La comparaison constitue également une approche naturelle entre des œuvres telles « *Speak White* » de Michèle Lalonde, publiée dans le contexte de la révolte de la population canadienne-française soumise au pouvoir de la communauté anglophone, et « *Speak What* », parue quelques décennies plus tard pour décrire les difficultés d'intégration de communautés ethnoculturelles à la société et à la culture québécoises. La comparaison permet de voir ce que la communauté francophone et les communautés immigrantes partagent comme

---

<sup>86</sup> D'autres exemples de parallélismes qui pourraient être évoqués dans le corpus pédagogique se trouvent du côté de l'histoire et des thèmes de la BDQ : le thème de la Révolution tranquille au Québec pourrait être mis en parallèle avec d'autres révolutions culturelles (dont certaines ont mené à l'émigration de groupes ethnoculturels au Québec) ou, encore, l'installation des émigrés canadiens-français en ville, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, pourrait être lue en comparaison avec des récits d'intégration d'immigrants plus récents. De plus, cet événement pourrait montrer que la différence culturelle peut aussi se vivre à l'intérieur d'une société et que « l'étranger » n'est pas toujours étranger dans le sens ethnoculturel.

expérience : leur exclusion du pouvoir social sur la base d'une langue, entre autres facteurs. La compréhension de possibles parallélismes entre leurs expériences est susceptible de promouvoir une meilleure compréhension de l'autre<sup>87</sup>. C'est d'ailleurs dans le cadre de la comparaison de ces œuvres (en plus de l'extrait de l'essai *L'interculturalisme* de Gérard Bouchard) qu'on trouve les rares occurrences de la terminologie interculturelle dans le corpus de cette étude, ce qui prouve aussi l'adhésion de ce cours à la pédagogie interculturelle.

Ces exemples du relativisme culturel, autrement dit du regard porté sur nos ressemblances avec l'autre et sur nos expériences partagées, illustrent bien le fort potentiel du corpus artistique pour l'éducation interculturelle et, surtout, du corpus pédagogique pour mettre ces exemples en lumière, analyser leur signification ainsi que pour les étudier en parallèle avec d'autres œuvres afin d'en éclairer l'universalité et l'humanité.

### L'introspection et l'effort réciproque

Finalement, le travail sur des aptitudes interculturelles devrait aussi mener le public à une réflexion sur soi-même, sur ses propres repères et préjugés possibles, sur la pluralité inhérente à sa propre identité et culture. Car, pour Akkari et Radhouane, « la culture nationale historiquement constituée et stable est un mythe incompatible avec l'idée même d'une ouverture du système scolaire à la diversité. » (2019, p. 14) Le corpus discursif comporte des scènes et des métaphores qui dévoilent les racines ethnoculturelles multiples des lieux et des

---

<sup>87</sup> Le témoignage d'un élève recueilli par Gagné et Popica pour leur étude sur les perceptions et la motivation des élèves du FLS souligne précisément l'avantage de retrouver des éléments qui rassemblent les élèves lors des jumelages interculturels : « J'ai appris que nous étions très semblables [...] Cela a complètement démolé tous les préjugés que j'avais [...] » (témoignage d'un élève cité par Gagné et Popica, 2017, 153).

personnes. En soulignant ces segments par des activités spécifiques, le corpus pédagogique incite le public à sortir d'une vision ethnocentrique et monoculturelle.

Denise Bombardier, par exemple, rappelle les racines multiples d'une ville comme Montréal, dont le blason « est orné de la fleur de lys des Bourbons (d'origine française), de la rose des Lancastre (de la conquête anglaise), du chardon (pour les Écossais) et du trèfle (pour les Irlandais). » (Bombardier, 2014, p. 269) Le roman *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zenatti, inclus dans le corpus discursif, rappelle quant à lui l'histoire millénaire de Jérusalem peuplé par les chrétiens, les musulmans et les juifs. Le fait de signaler l'héritage multiple de ces villes illustre leurs racines interculturelles, ce que ces nations ou religions ont en commun malgré leurs différences et les conflits.

On y trouve aussi des références à des personnes qui découvrent au contact d'autres cultures leur propre identité multiple. La narratrice de la nouvelle de Proulx dédiée à Marco Micone, malgré son identité « québécoise » souhaitée et affirmée<sup>88</sup>, voit surgir son « italianité » « sans crier gare », « comme une bouffée de chaleur qu'[elle] aurai[t] envie de bouter dehors à coup de pied. » (1996, p. 97) :

Je ne sais pas ce que me veut ce fantôme irritant, moi qui ne suis jamais allée en Italie et qui ai toujours détesté les pâtes, je ne sais pas quelle partie de mon cerveau il continue de hanter, mais plus je nie son existence, plus il s'agrippe et me fait mal. (1996, p. 97)

Malgré sa résistance, elle avoue qu'il y a quelque chose d'« exaltant » dans la perspective « de ne jamais nous fondre dans l'homogénéité qui endort, celle d'être condamnés à sentir les aspérités de nos morceaux intimes qui refusent de

---

<sup>88</sup> Elle affirme ceci : « je suis une femme de dix-huit ans orpheline du passé et québécoise » (Proulx, 1996, p. 98).

s'emboîter complètement dans le puzzle. » (1996, p. 97) Sa différence fait d'elle quelque chose d'unique. La réflexion transculturelle, le niveau le plus avancé des compétences interculturelles, nécessite de reconnaître son identité, dans sa différence, dans sa similarité et dans sa multiplicité.

C'est aussi à Montréal que le narrateur de Saint-Éloi découvre de nouvelles facettes de lui-même. Il est « envahi par une idée qui s'appelle une identité. Une communauté. Une histoire. Une passion » (2017, para. 16) :

Je me mets à plonger dans les effluves du pays, à respirer les épices, à manger des piments forts, à raffoler de ce mélange d'ail et de racines qui ajoute aux mets une saveur de la mer. Mon pays me manque. Et je vis la nostalgie. Je sillonne les épiceries de Montréal pour retrouver la canne à sucre et la soupe au giraumont de mon enfance. Je vais chez le coiffeur haïtien pour lui parler en créole et pour écouter ces chansons créoles qui disent Ayiti chéri. (2017, para. 16)

C'est là qu'il apprend « ce que veut dire être un Haïtien ». Cette découverte lui donne une dualité intérieure : « L'exilé est cet homme qui vit coupé en deux : le petit-fils de Tida et cet autre moi-même qui longe le fleuve Saint-Laurent en fixant les sentiers enneigés du Mont-Royal. » (Saint-Éloi, 2017, para. 7) Connaître et reconnaître les ingrédients, les racines et les particularités de son identité fait partie des compétences culturelles de type « savoir-être ».

Contrairement à Saint-Éloi, Amin Maalouf et Régine Robin réclament leur droit de ne pas « compartimenter » ou de « cloisonner » leur identité : « Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un "dosage" particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre », affirme Maalouf (originaire du Liban, de langue maternelle arabe, citoyen et auteur français) comme réponse à des questions « s'il se sent plus

Libanais ou plus Français, ou Libano-français avec un trait d'union, ou moitié Français, moitié Libanais » (2011, p. 36)<sup>89</sup>. Robin, quant à elle, évoque « les *identités liquides* [le concept vient de Zygmunt Bauman], fragiles, polyvalentes, jamais totalement fixées » lorsqu'on lui « demande si [elle est] une Juive française ou une Française juive, ou une Juive polonaise née à Paris, ou une Québécoise juive polonaise, ou une Canadienne d'origine juive née à Paris, ou une Française tout court [...] » (2011, p. 36). Cette pluralité existe en nous-mêmes (pas seulement dans l'autre devant nous), même si nous n'avons pas vécu l'expérience d'immigration ou eu des ancêtres de diverses origines.

Une pédagogie interculturelle invite les élèves à explorer leur propre identité et une possible pluralité même chez les individus qui, à première vue, ne semblent pas en posséder. Une telle introspection est requise, par exemple, lorsqu'on demande aux élèves d'illustrer comment une œuvre représente des valeurs fondamentales. Afin d'y répondre, l'élève doit d'abord cerner la notion de valeur fondamentale et il est susceptible de s'appuyer sur ce qui, pour lui, représente une telle valeur<sup>90</sup>. L'une des activités les plus innovatrices, et fidèles à la pédagogie universelle, consiste à amener les élèves à *vivre* une expérience *physique*, ce qui leur demande une certaine ouverture face à l'inconnu. L'un des cours propose aux élèves d'expérimenter un certain nombre de traditions provenant de cultures variées (p. ex. yoga, karaoké ou méditation) – même si certaines d'entre elles ont

---

<sup>89</sup> Régine Robin cite Amin Maalouf (*Les identités meurtrières*, Paris : Grasset, 1998, p. 8).

<sup>90</sup> D'ailleurs, une activité sur une œuvre propose aussi d'explorer la langue comme un moyen d'affirmation de soi de la narratrice. Les réponses proposées par les élèves tendent à refléter leur propre identité linguistique et la place que leurs diverses compétences linguistiques y occupent. Il y a donc aussi un potentiel pour une introspection dans une telle activité.

été adaptées au mode de vie occidental. Le fait de plonger physiquement dans ces traditions produit un effet concret sur le corps et l'esprit, ce qui peut faciliter la compréhension de la tradition, mais, surtout, de soi-même. Un autre exemple d'une initiative de faire *ressentir* au public concrètement l'altérité culturelle, de le mettre dans la position de l'autre, sont les répliques en langue tchéchène dans la bande dessinée *S'enfuir* de Guy Delisle qui demeurent totalement incompréhensibles à une grande partie de lectorat, tout comme au protagoniste du récit<sup>91</sup>.

L'introspection exige aussi une adaptation. Il nous paraît normal que le nouvel arrivant s'adapte aux mœurs et coutumes de la société d'accueil : on appelle ce phénomène « l'intégration ». Ainsi, la narratrice d'origine chinoise de la nouvelle de Proulx adapte son comportement pour mieux répondre aux coutumes et attentes de son nouvel habitat : « Je ne dis plus : "non merci" pour signifier : "oui s'il vous plaît" », explique-t-elle après son désarroi dans le magasin lorsqu'un inconnu lui ayant offert de l'aide n'a pas compris ce code culturel d'outre-mer qui veut qu'un refus discret soit en réalité une formule polie d'acceptation (1996, p. 56). La narratrice de *Shuni* de Naomi Fontaine exprime la même nécessité d'adapter son comportement à l'autre dans un tel contexte : « Être colonisée, lorsque l'on vit dans un milieu où on est minoritaire, implique forcément être polie. » (Fontaine, 2019, p. 34)

---

<sup>91</sup> Même s'il n'est pas question ici d'une activité du corpus pédagogique, j'ai choisi d'inclure cet exemple dans ce sous-chapitre, car il a un effet concret sur le lecteur (contrairement aux exemples précédents, où le lecteur n'est pas impliqué de la même manière dans l'expérience décrite).



« Toutefois, il ne faut pas faire reposer le processus d'intégration uniquement sur l'individu issu d'un groupe minoritaire ou de la migration. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 73). En effet, plusieurs documents et certains exercices présentent les rapports interculturels et la vie dans une société interculturelle comme une responsabilité partagée, car « les approches interculturelles en éducation [...] sous-tendent des *efforts réciproques* de compréhension et d'acceptation entre les individus, les groupes et les pays. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 14; je souligne) Cela me paraît comme l'une des révélations fondamentales du corpus et comme l'un des piliers de la pédagogie interculturelle.

Cette responsabilité partagée est racontée par Denise Bombardier à l'aide d'un souvenir de son enfance montréalaise où personne ne se réclamait la ville :

Je n'ai jamais eu le sentiment que la ville m'appartenait [...] Dans mon enfance, j'avais conscience de partager la ville avec les Anglais et les Irlandais, mes compagnons de jeu, avec les Juifs hassidiques chez qui ma mère allait acheter nos vêtements rue Saint-Laurent, avec les Italiennes qui fréquentaient mon école, les Chinois du Chinatown dans le bas de la ville où j'allais avec une tante manger du chop suey et des egg rolls. (2014, p. 265)

C'est d'ailleurs aussi le cas de plusieurs auteurs qui écrivent sur Montréal : « ni Gabrielle Roy, ni Hugh McLennan, ni Mordecai Richler, ni Réjean Ducharme [...] ne se sont approprié le label montréalais. Ils sont propriétaires d'une rue, de quelques rues, qu'un quartier, plutôt que de la ville même. » (Nepveu et Marcotte, 1992, p. 7) Reconnaître la place de l'autre et s'ajuster à sa présence font certainement partie des compétences interculturelles, qui sont ici illustrées aux élèves par l'entremise de ces œuvres littéraires.

Le titre du roman *Shuni* symbolise ces efforts réciproques qui sont aujourd'hui possibles et reconnus, grâce à l'évolution des connaissances et des rapports entre cultures. « Ce sont mes grands-parents qui t'appelleront Shuni les premiers », explique-t-elle à son amie Julie :

Les sons J et L seront imprononçables pour eux puisqu'ils n'existent pas dans ma langue. Ils innuïseront ton nom. Comme longtemps les missionnaires ont francisé les nôtres [...] lorsqu'ils t'appelleront Shuni, ce sera le signe que les choses ne sont plus comme elles étaient autrefois. Que la relation entre Blancs et Innus n'est plus à sens unique. (Fontaine, 2019, p. 39).

Dorénavant, la narratrice autochtone ne sera plus la seule à devoir se franciser afin de s'adapter à la culture majoritaire; son amie allochtone, elle aussi, accepte de se faire « innuïser » dans le contexte autochtone. En effet, plusieurs reconnaissent aujourd'hui que « l'analyse de l'ethnicité blanche et sa déstabilisation » font partie de la lutte pour vaincre le racisme, qu'il n'est pas suffisant de « seulement mettre en œuvre nos initiatives visant à l'inclusion de populations minoritaires, c'est-à-dire de non-blancs [sic]. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 54; elles paraphrasent ici McLaren, 2018)

C'est peut-être André Markowicz, un traducteur français interviewé par Delphine Descaves, qui résume le mieux cette responsabilité partagée entre celui qui arrive et celui qui accueille :

Ce qui est intéressant chez un étranger, c'est le fait qu'il est étranger. Par conséquent, le mouvement ne doit pas être de le rendre français, mais de *changer* la langue française, qui est très riche et très accueillante [...] pour *accueillir* l'étranger; et pas l'inverse.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> La source de ce document n'est pas mentionnée dans le recueil du cours dans lequel il est publié.

De surcroît, les élèves sont invités à se positionner face à cette vision de la langue qui change au contact de l'autre, une tâche susceptible de les pousser à réfléchir non seulement à eux-mêmes face à cette même langue, mais aussi à eux-mêmes face à l'autre : quelle responsabilité leur revient dans l'intégration et l'accueil de l'autre ? L'inclusion ou l'intégration ne se résume pas à l'offre à l'autre d'une occasion de s'installer, mais elle exige aussi une réflexion sur soi-même, sur son identité et sur ses repères, afin de faciliter cette intégration.

La part « locale » dans le processus d'intégration est également cernée par la narratrice d'origine chinoise de la nouvelle de Proulx quant à la méfiance linguistique qui persiste malgré ses progrès en français : « Je parle mieux français chaque jour, mais chaque jour, je sens leur méfiance. Je reste une ombre légère en retrait. Ils sont les seuls à pouvoir se libérer de leur méfiance, *les seuls à pouvoir conquérir le sol qui leur appartient déjà.* » (1996, p. 56; je souligne) Bref, celui qui se trouve déjà sur « ce sol » doit surmonter sa peur de l'autre pour lui y donner accès. Voilà une belle métaphore pour souligner la progression de l'éducation interculturelle depuis son approche initiale, qui visait le nouvel arrivant, vers son approche systémique visant les institutions et les sociétés et, encore, vers l'approche plus récente et inclusive qui exige une introspection chez tout citoyen qui se trouve sur ce sol.

## Conclusion

Pour conclure cette étude, je souhaite revenir sur l'influence qu'elle exercera sur ma propre pratique en tant qu'enseignante de français langue seconde. Je suis moi-même, comme plusieurs de mes collègues, diplômée en études littéraires au Québec, mais j'ai aussi un diplôme en enseignement de langues secondes obtenu en Finlande. Dans aucun de ces contextes, je n'ai eu la chance de suivre des cours sur la pédagogie interculturelle. Mon intérêt pour le sujet est né de mes expériences personnelles en tant qu'étudiante étrangère dans une université québécoise, ensuite en tant qu'immigrante au Québec et, enfin, en tant que professeure de français langue seconde dans un cégep à Montréal. Comme mes collègues, j'ai eu la chance d'assister tout au plus à quelques séances de formation ou de réflexion sur la thématique interculturelle dans le cadre d'événements organisés par mon employeur.

Mon parcours confirme les constats de plusieurs théoriciens sur la nécessité d'offrir une formation constante, systématique et uniforme à tous les acteurs en éducation, et ce, même au niveau postsecondaire. L'enseignant est considéré comme un médiateur culturel (l'une des deux compétences fondatrices selon le MÉQ, 2020, p. 48-49), et ce rôle sous-entend deux finalités : « accompagner les apprenants à mieux vivre ensemble » et « adopter des pratiques d'équité qui guideront la prise en compte et la valorisation des expériences et des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et en particulier celles des groupes minorisés. » (Larochelle-Audet, Potvin, Steinbach, 2021, p. 151; je souligne). Selon Leroux,

[...] ce ne sont plus seulement les enjeux culturels qui dominent la problématique [...], mais aussi et peut-être surtout *les questions relatives à l'égalité et à l'équité*. La perspective s'est déplacée de la rencontre des cultures à la question de la justice [...]. Dans ce contexte, des questions comme celle de *la culture publique commune et l'émergence d'une citoyenneté québécoise partagée par tous* deviennent centrales, et la formation des personnels scolaires doit s'ouvrir à tous les aspects théoriques et pratiques susceptibles d'enrichir leurs compétences. Ce ne sont pas seulement les cours précisément consacrés à ces questions qui doivent être renouvelés, mais *toute la formation qui doit être repensée en prenant en compte l'évolution du pluralisme social, religieux et linguistique*. (Leroux, 2021, p. XVII; je souligne)

Vu leur importance primordiale dans la société contemporaine, les compétences interculturelles constituent des buts de la formation générale au même titre que, par exemple, le développement d'une pensée rationnelle, critique et éthique. Il est important de formuler plus clairement cette nécessité dans les référentiels et les devis ministériels, même au niveau collégial, et d'en cerner avec plus de précision les composantes et les résultats attendus.

En attendant les précisions ministérielles quant à ces buts pédagogiques et les occasions de formation qui m'aideront à assumer mon rôle de médiatrice, je poursuis la réflexion sur le contenu interculturel dans ma propre pratique. Tout en étant consciente des contraintes imposées par le temps disponible pour peaufiner nos corpus, par les ressources accessibles, par les connaissances langagières du corps étudiant et par la nécessité de combiner de nombreux buts et facteurs, je vois tout de même des mesures que je peux prendre, à petite échelle, afin de rendre le matériel de mes propres cours plus inclusif et accessible à mes élèves.

En premier lieu, j'examinerai les voix que je ferai entendre ou lire à mes élèves : sont-elles des voix francophones, des voix provenant de la majorité démographique ou du « canon » artistique ? Comment pourrai-je briser cette

homogénéité et y inclure des voix provenant de minorités démographiques, d'autres sphères francophones ou, encore, d'artistes, de scientifiques ou d'autres professionnels qui œuvrent dans l'ombre ? Comme il a été constaté, le discours social dans les médias principaux fait encore trop souvent entendre la voix de la majorité historique; il faut donc un effort conscient afin d'y puiser d'autres perspectives. D'ailleurs, les jeunes eux-mêmes « souhaiteraient une meilleure prise en compte de la perspective, des savoirs et des valeurs des groupes minoritaires dans le curriculum et à l'école en général. » (Lafortune, 2018, p. 23) À ce titre, je tiens à saluer le travail pionnier de mes collègues qui ont conçu des manuels de français langue seconde précisément dans l'objectif de faire entendre des voix québécoises d'origine immigrante, dont le manuel *Voix croisées*, lauréat du prix ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en 2017-2018.

Lors du choix des documents à inclure dans mon corpus, j'essaierai également d'observer la position qu'ils proposent au lectorat : leur manière de représenter la diversité de la société, les affinités du lectorat avec leurs thèmes tout comme les procédés qui permettent au public de s'inclure dans leur propos exercent une influence sur l'engagement de l'élève à l'égard du travail à réaliser sur ces documents. Même s'il est, bien entendu, impossible d'analyser à la loupe tout document inclus, il est tout de même possible de tenir compte de tels facteurs si, par exemple, j'hésite entre quelques documents. Une manière d'élargir et de diversifier le corpus discursif consiste à donner aux élèves plus d'autonomie dans le choix des documents à étudier, voire à les encourager à effectuer des choix

inusités, culturellement marqués ou autrement « à contre-courant » (tout en leur donnant des balises linguistiques ou éthiques, par exemple).

Il a aussi été constaté que le corpus discursif de type artistique (littéraire ou cinématographique) choisi par les praticiens est riche en réflexions et situations interculturelles, et que cette richesse ne provient pas uniquement des auteurs appartenant à des communautés ethnoculturelles. L'expérience de l'altérité est également vécue de diverses manières à l'intérieur du groupe démographiquement ou historiquement majoritaire (p. ex. sur le plan du genre ou d'identité sexuelle). Mon travail en tant qu'enseignante qui guide la réflexion des élèves sur ces œuvres est d'en souligner les éléments qui présentent un potentiel interculturel à l'aide d'activités pédagogiques. Dans la préparation de telles activités, je dois tenir compte, dans la mesure du possible, de la diversité des perspectives proposées sur les sujets abordés, de l'équité envers tous les apprenants ainsi que du risque de susciter des sentiments négatifs auprès de certains élèves et des possibilités d'éviter de telles situations<sup>93</sup>. Sur ce dernier aspect, les événements très médiatisés ces dernières années ont montré la nécessité du soutien institutionnel et des lignes conductrices claires, conçues en collaboration avec des comités représentatifs de divers acteurs impliqués (entre autres les enseignants et les étudiants qui représentent la diversité de l'établissement)<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Dans de telles situations, plusieurs de mes collègues préfèrent une discussion ouverte et critique à la censure des œuvres ou des extraits qui contiennent des extraits potentiellement difficiles (p. ex. un personnage qui tient un discours homophobe ou xénophobe dans une œuvre littéraire).

<sup>94</sup> Un exemple d'un conflit possible entre un objectif interculturel louable et des conséquences mitigées, voire risquées, peut être tiré de ma propre pratique. Je me pose la question à savoir si, pour *dénoncer* un discours inacceptable (p. ex. un discours haineux face à une communauté qui circule dans les réseaux sociaux), il est nécessaire de le *prononcer*. Le fait de citer un discours inacceptable, comme exemple justement d'un discours

En plus de l'attention consciente accordée à la diversité des perspectives incluses dans mon corpus et mes activités pédagogiques, je crois qu'il serait pertinent d'inclure, si le thème du cours le permet, des notions inhérentes à la vie dans un contexte interculturel. Une meilleure compréhension des notions telles que l'essentialisation, la normativisation, la discrimination systémique, l'intersectionnalité<sup>95</sup> ou l'interculturalisme pourrait aider les élèves à mieux décoder des situations de discrimination et d'y réagir. En ce qui concerne la notion d'interculturalisme en particulier, je salue les initiatives de mes collègues d'illustrer et de susciter, par leur corpus discursif et pédagogique, la contribution de différentes communautés ethnoculturelles à cette culture que l'on souhaite commune. La mise en lumière de cette interprétation plus « humaniste » de la notion est importante pour contrecarrer sa version « étatique » utilisée à des fins politiques et idéologiques.

Je termine sur les mots d'une étudiante qui s'est adressée à moi dans une lettre à la fin d'un cours, il y a quelques années déjà, après avoir appris l'existence de cette initiative de recherche. Elle y confie avoir vécu des expériences discriminatoires par le passé et avoir le sentiment de ne pas appartenir dans la société francophone. La thématique du cours, qui aborde la diversité dans la francophonie, lui a permis de constater que ses expériences sont partagées par d'autres (même par sa professeure) et qu'elle a un droit, voire un pouvoir, de

---

*inacceptable*, peut compromettre le sentiment d'inclusion et de sécurité des étudiants appartenant à ladite communauté.

<sup>95</sup> « L'intersectionnalité nous permet de reconnaître que l'appartenance à un groupe donné peut rendre les gens vulnérables à diverses formes de préjudice. Comme nous sommes simultanément membres de nombreux groupes, notre identité complexe façonne la manière dont nous vivons chaque expérience. » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 55)



« revendiquer une meilleure intégration sociale pour les allophones ». Elle avait cru ne pas trouver les bons termes pour décrire ses « sentiments complexes d'être une allophone » et elle a souligné l'importance des « différent[e]s perspectives » présentées lors du cours et de l'incidence bénéfique que ce projet pourrait avoir « dans la vie de beaucoup de personnes, surtout des élèves comme moi », écrit-elle. Je rapporte cette anecdote pour illustrer l'effet que nos choix de documents et de perspectives peuvent avoir sur les élèves, effet qui sera peut-être tout sauf anecdotique à plus long terme. Nous contribuons ainsi à réaliser le transfert, appelé par Jérôme Pruneau, de la « diversité de la culture » (un modèle multiculturel) vers « une culture de la diversité » (l'idéal interculturel) (Pruneau, 2015).

## Bibliographie

Akkari, A., Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval. DOI : <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv1g2457j>

Altidor, D. (2021). *La représentation des Noirs dans le système éducatif : le cas des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie. Université du Québec à Montréal. Consulté à <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14752>

Antoniadès, É., Chéhadé, M. et Lemay, D. (2000). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*. Collège de Bois-de-Boulogne et Cégep Marie-Victorin.

Azdouz, R. (2016, octobre). Les compétences interculturelles : au-delà du savoir-être. Colloque *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité*. Cégep Rosemont.

Bélair-Cirino, M., Noël, D. (2018). La révision des manuels d'histoire dérange. *Le Devoir*, le 19 novembre. Consulté à <https://www.ledevoir.com/societe/education/541673/histoire-une-revision-contestee>

Bertrand, M. (1994). *Pratiques d'éducation interculturelle au cégep : Répertoire analytique et critique*. Cégep Vanier. Consulté à <http://educ.info/xmlui/handle/11515/1253>

Bertrand, M. (1994b). Pratique d'éducation interculturelle dans le réseau collégial anglophone. *Actes du colloque de l'Association de la recherche au collégial*, 231-236. Consulté à [https://cdc.qc.ca/actes\\_arc/1994/bertrand\\_actes\\_ARC\\_1994.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_arc/1994/bertrand_actes_ARC_1994.pdf)

Bombardier, D. (2014). *Dictionnaire amoureux du Québec*. Éditions Plon.

Bouchard, G. (2014). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Éditions du Boréal.

Campeau-Devlin, M., Popica, M. (2020). *Représenter le BIG nous : approche collaborative interculturelle en classe de français langue seconde : cahier de l'enseignant.e niveau intermédiaire*. Cégep John Abbott. Consulté à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37927>

CEFRIO (2019/2020). *La mobilité et les nouvelles tendances en contexte de pandémie*. *NETendances*, 10(8).

Dannoritzer, C. (2009). *Prêt à jeter*. Article Z/Media 2.14/ARTE France.

Desjardins, S. (2020). Ce qu'il faut savoir du traçage électronique. *COVID-19. Dépister la désinfo*. Consulté à <https://www.covid-desinfo.ca/fr/infographies/ce-qu-il-faut-savoir-du-tracage-electronique>

Deraspe, S. (2019). *Antigone*. Corporation ACPAV inc./Maison 4tiers

Dorais, S. (2011). Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du Service régional d'admission de Montréal métropolitain (SRAM) : portrait à grands traits. Actes du colloque *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*, Service interculturel collégial, 13-20. Consulté à [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_sic/2011/dorais\\_actes\\_colloque\\_SIC\\_2011.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_sic/2011/dorais_actes_colloque_SIC_2011.pdf)

Eid, P. (2012). Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : Résultats d'un « testing » mené dans le Grand Montréal. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. Consulté à [https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude\\_testing\\_discrimination\\_emploi.pdf](https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf)

El-Hélou, M. (2006). *Les représentations de « l'autre » dans les manuels de français langue seconde au Québec*. Mémoire de maîtrise en didactique des langues. Université du Québec à Montréal. Consulté à <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2906>

Farah, A. (2016, novembre) Points de vue – comment anéantir les murs ? Colloque *Avenue de la diversité*, Maison d'Haïti.

Fontaine, N. (2019). *Shuni*. Montréal, Mémoire d'encrier.

Forget, D. (2009). *Passions bavardes. Essai de rhétorique sur le discours social*. Marcel Broquet Éditeur.

Gagné, P., Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Cégep Vanier et Cégep John Abbott.

Girard, A., Thorpe, C., Durif, F., Robinot, É. (2018). *Obsolescence des appareils électroménagers et électroniques. Quel rôle pour le consommateur?* Équiterre.

Jobin, R. (2015). Rapport sur la diversité dans les cours du département de français du collège Vanier. Consulté à <https://www.vaniercollege.qc.ca/international-education/files/2013/07/rapport-sur-la-diversite.pdf>

Jobin, R. Et Tamiozzo, J. (2016). *Voix croisées. Français langue seconde 100-101*. Chenelière éducation.

Kanouté, F., Charette, J. (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Katan, N. (2006). Montréal, ma ville. Dans Benjamin, F., Saint-Éloi, R. (dir). *Montréal vu par ses poètes*. Mémoire d'encrier, 46-48.

Kayata-Eid, G. (2016, novembre). Témoignages : parcours, origines, horizons. Colloque *Avenue de la diversité*, Maison d'Haïti.

Lafortune, G. (2018). Le rapport à l'école de jeunes Montréalais d'origine haïtienne. Dans Kanouté, F., Charrette, J. (dir.). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble*. Les Presses de l'Université de Montréal, 11-25.

Lafortune, L. et Gaudet, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*. Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

Lapierre, L., Loslier, S. (2003). Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial. *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*, 185-189. Consulté à [https://cdc.gc.ca/actes\\_aqpc/2003/lapierre\\_loslier\\_807\\_2003.pdf](https://cdc.gc.ca/actes_aqpc/2003/lapierre_loslier_807_2003.pdf)

La Presse canadienne (2020). COVID-19 : les applications de traçage, alliés ou ennemis ? *Radio-Canada*. Consulté à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1712841/applications-tracage-coronavirus-debat-experts-canada-pour-contre-vie-privee-sante>

Latouche, S. (2012) La révolution de la décroissance. *Bon pour la casse. Les déraisons de l'obsolescence*. Les liens qui libèrent.

Latulippe, H. (2018). *Troller les trolls*. Télé-Québec. Consulté à <https://www.telequebec.tv/documentaire/troller-les-trolls/>

Larochelle-Audet, J., Potvin, M., Steinbach, M. (2021). Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Ratel, J.-L. (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> édition), Fides éducation, 139-160.

Leroux, G. (2016) *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Éditions du Boréal.

Leroux, G. (2021). Vers une éducation inclusive – les enjeux du présent. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Ratel, J.-L. (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> édition), Fides éducation, XIII-XVIII.

Loslier, S. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus d'immigration : de la théorie au stage professionnel*. Cégep Édouard-Montpetit.

Lopez, C. (2020, juin). *Le petit guide des raccourcis mentaux*. Consulté à <https://www.covid-desinfo.ca/fr/infographies/le-petit-guide-des-raccourcis-mentaux>

Lussier, D. (2015). Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles. Découvrir, vivre, grandir. Webinaire de l'Association canadienne d'éducation de langue française. Consulté à <https://www.youtube.com/watch?v=d1dKppgsKLo>

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Pereira Braga, L. et Armand, F. (2018). Le leadership « inclusif » en contexte pluriethnique montréalais. Dans Kanouté, F., Charette, J., *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble*. Les Presses de l'Université de Montréal, 91-111.

Magnan, M., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J., Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. Consulté à <https://doi.org/10.7202/1055565ar>

Mavrikakis, C. (2011). *Les derniers jours de Smokey Nelson*. Éditions Hélotrope.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2014, mai). Les choix linguistiques au cégep et à l'université des Québécois issus de l'immigration ayant fréquenté le secondaire de langue française : portrait d'ensemble et facteurs d'influence. Colloque *La rencontre interculturelle : un défi pour les cégeps, un regard sur le monde*. Cégep Édouard-Montpetit/Service interculturel collégial.

Mikana, (s.d.) *Décoloniser les esprits. Redéfinir notre chemin ensemble*. Dépliant d'invitation à une formation virtuelle.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *General Education Components. Extracts from programs leading to a Diploma of College Studies*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *General Education. Commun, Specific and Complementary Programs Leading to a Diploma of College Studies.*

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration et d'éducation interculturelle.* Consulté à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle UneEcoleAvenir f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle UneEcoleAvenir f.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles.*

Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-43. DOI : 10.7202/1000028ar

Noreau, P., Bernheim, E., Cotnoir, P.-A., Dufour, P., Guay, J.-H., Van Praagh, S. (2015). *Droits de la personne et diversité.* Rapport de recherche remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Consulté à [https://www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport\\_Final\\_Diversite\\_Droits\\_Commission\\_2016.pdf](https://www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf)

Olivencia, R. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal.* Mémoire de maîtrise en linguistique. Université du Québec à Montréal. Consulté à <https://archipel.uqam.ca/1525/1/M10623.pdf>

Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise.* Presses de l'Université du Québec, 275-316.

Paquin, É. (2004). Amer savoir que l'on tire du voyage. *Pyongyang* de Guy Delisle. *Spirale*, 198, 7-8.

Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Ratel, J.-L. (dir.). (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> édition), Fides éducation.

Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2021). Les enjeux de la formation du personnel scolaire en matière de diversité. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Ratel, J.-L. (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> édition), Fides éducation, XIX-XXIV.

Proulx, M. (1996). *Les aurores montréalaises*. Éditions du Boréal.

Pruneau, J. (2015). *Il est temps de dire les choses*. Éditions Dialogue Nord-Sud.

Robin, R. (2011). *Nous autres, les autres. Difficile pluralisme*. Éditions du Boréal, 9-36.

Saint-Éloi, R. (2017) « Un soir d'exil ». Dans Saint-Éloi, R. et coll. *Nouvelles de Montréal*. Magellan & Cie, 11-30.

Salée, D. (2016, octobre). Doit-on repenser l'interculturalisme ? Colloque *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité*. Cégep Rosemont.

Tanon, F., Chiasson, N. (2000). De l'homogénéité à l'hétérogénéité culturelle : défis et enjeux pour la formation interculturelle. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 327-335. Consulté à <https://doi.org/10.7202/1016915ar>

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Flammarion. (Texte original en anglais publié en 1992)

Teisson, G. (2019, janvier). Étude sur la stratégie de marque : Starbucks, *Dans Ta Pub*.



Toussaint, J. P. (2020). COVID-19 : sommes-nous victimes ou complices ? *Québec science* (juin), 57.

Toussaint, P. (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Presses de l'Université du Québec.

Toussaint, P. (2010) La formation initiale des futurs enseignants. Un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII). Dans Toussaint, P. (dir.). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Presses de l'Université du Québec, 79-121.

Toussaint, P. (2010). Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble. Dans Toussaint, P. (dir.) *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Presses de l'Université du Québec, 35-60.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle. Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans Toussaint, P. (dir.). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Presses de l'Université du Québec, 143-162.

Vanier College Strategic Plan – Student Success Plan 2021-2026. Consulté à <https://www.vaniercollege.qc.ca/strategic-plan/files/2021/10/Vanier-strategic-plan-2021-2026.pdf>

Verboczy, A. (2017). *Rhapsodie québécoise. Itinéraire d'un enfant de la loi 101*. Éditions du Boréal.

Verrault, M. (2019). *Kuessipan*. Max Films Média.

Zenatti, V. (2020). *Une bouteille dans la mer de Gaza*. Médium poche.

